



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación

“El derecho a la Educación Superior de las personas en situación de discapacidad. El caso de la Universidad Nacional del Sur (2008-2018)”

Autor/a: María Belén Oliveros

Director/a: Mirian A. Cinquegrani

Co-Director/a: Silvina Spagnolo

BAHÍA BLANCA

2021

Esta Tesina se presenta como trabajo final para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Contiene el resultado de la investigación desarrollada por María Belén Oliveros, en la orientación Gestión Educativa, bajo la dirección de la Magister Mirian A. Cinquegrani y la co-dirección de la Magister Silvina Spagnolo.

## ÍNDICE

### AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCIÓN.....	6
Estado de la cuestión .....	10
Estrategia metodológica.....	12
CAPÍTULO 1. DELIMITACIONES CONCEPTUALES Y MARCO	
LEGISLATIVO.....	14
1.1 Discapacidad y accesibilidad.....	14
1.2 Antecedentes normativos internacionales, nacionales y locales, y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006): ¿Dónde estamos?.....	19
1.3 Educación inclusiva y el derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad.....	24
CAPÍTULO 2. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SUS ASPECTOS	
NORMATIVOS.....	27
2.1 Las Universidades como espacio de ejercicio del derecho a la educación: Política(as) y autonomía universitaria.....	27
2.2 Universidad y accesibilidad: por el ejercicio de una vida universitaria plena.....	30
2.3 La Universidad Nacional del Sur en perspectiva: antecedentes en universidades nacionales en materia de discapacidad.....	34
CAPÍTULO 3. LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR COMO FOCO DE	
ANÁLISIS.....	41
3.1 Organización y estructura institucional.....	41
3.2 Volver la mirada: Política(as) y normas para el ejercicio del derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad.....	43
CAPÍTULO 4. PERCEPCIONES INSTITUCIONALES EN TORNO A LA	
DISCAPACIDAD.....	52
4.1 Formas de entender la discapacidad que subyacen en las discusiones del Consejo Superior Universitario. “En puja: el modelo social-de DDHH y el modelo médico-rehabilitador”.....	53
4.2 ¿Cómo se entiende el derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad?: “sujetos de derecho ¿en los hechos?”.....	55

4.3 Nominaciones utilizadas para referirse a las personas en situación de discapacidad:	
“Como nos nombramos... ¿nos pensamos?”.....	58
REFLEXIONES FINALES.....	63
BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES.....	67

## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, a mi directora Mirian Cinquegrani a quien elegí desde el primer año de la carrera, una guía incondicional en todo este proceso de aprendizaje, de escritura y reescritura, siempre atenta a cada detalle y disponible para guiarme ante cada dificultad.

A mi co-directora Silvina Spagnolo, siempre cerca y dispuesta a acompañar en cada entrega y lectura.

A mi familia, mamá, papá, hermana, abuela y cuñado. Mi sostén, mi fuerza y el lugar donde cada logro es valorado con orgullo y celebrado con amor.

A mi mayor alegría, mi sobrino Alejo, que llegó hace 5 años para iluminar con su vida la mía, mi mayor bendición y maestro pedagógico.

A mis amigas y amigos, compañeras y compañeros de ruta, de vida, que con cada aliento hicieron de esta etapa un camino más llevadero, alentando y acompañando mis días. En especial a Virginia y Evelyn quienes transitaron conmigo todo este camino.

Finalmente, a mi querida UNIVERSIDAD PÚBLICA y gratuita, la Universidad Nacional del Sur, que me cobija desde el 2004 entre sus pasillos y aulas y de la que egreso con orgullo llevádome los/las mejores profesores y profesoras, compañeros y compañeras, cuyas enseñanzas, experiencias y valores me marcarán por el resto de mi vida como profesional y persona.

¡A cada uno y cada una! ¡MUCHÍSIMAS GRACIAS!

Belén

## INTRODUCCIÓN

*“Una universidad que es posible de ser habitada, que dé lugar, deje venir, deje llegar, que reciba sin pedir reciprocidad.”*  
(Derrida, 2006:31)

La presente investigación surge del interés personal en la temática; por un lado, a partir del trabajo realizado durante mi adolescencia como voluntaria y catequista en el Cottolengo “Don Orione” de Bahía Blanca; por otro, de la experiencia en espacios educativos para estudiantes en situación de discapacidad, durante el cursado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Este recorrido personal y académico me llevó a sumarme en el año 2016 a la Comisión de Accesibilidad del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur (UNS). Esta participación generó nuevos interrogantes en torno al derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad. Si bien a lo largo de la carrera no hubo materias específicas de formación en la temática, a excepción de Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales E y un seminario optativo (Análisis de las Problemáticas actuales en Inclusión Educativa), en los Talleres Integradores anuales realicé trabajos de campo en El Taller Protegido y Centro de Día Santa Rita y en el Centro de Formación Integral nº1.

Para iniciar el planteamiento del problema es indispensable señalar que, a lo largo de la historia de Occidente, las personas en situación de discapacidad fueron desvalorizadas por el Estado y la sociedad. Este colectivo fue discriminado por el lenguaje, por la existencia de barreras arquitectónicas y comunicacionales, debido a los obstáculos en el acceso a la salud y el uso del transporte público, por el incumplimiento de las leyes o normativas que amparan su empleo, dificultando así su participación plena, su inclusión social y educativa, obstaculizando su autonomía e impidiendo una mejor calidad de vida.

En el ámbito educativo, la frecuente inobservancia de las leyes en los niveles obligatorios conduce a que existan numerosas barreras para garantizar la inclusión y la continuidad educativa en niveles superiores tal como lo exponen los informes alternativos de la sociedad civil de los años 2012 y 2017 presentados ante las Naciones Unidas (Cinquegrani, 2019). Como afirma Seda (2016), el problema no reside en la falta de legislación sino en su incumplimiento.

En el año 2006, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó la Convención sobre de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006)<sup>1</sup>. Argentina adhirió a la Convención y su Protocolo Facultativo en el año 2008 (ley N° 26.378). La Convención fue elevada a rango constitucional a través de la ley N° 27.044 en el 2014. En su artículo 24, establece que los Estados firmantes tienen la obligación de reconocer el derecho a la educación de personas con discapacidad y que deben asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. A su vez, el artículo 9 refiere que las personas con discapacidad deben poder vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida. Para ello, los Estados deben adoptar medidas que aseguren el acceso en igualdad de condiciones al entorno físico, el transporte, la información, las comunicaciones, los sistemas, las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público (ONU, 2006).

En Argentina la ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) del año 2006, señala que la educación es un bien público y un derecho personal y social. El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad de brindar una educación integral, permanente y de calidad para todas las personas, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad.

Sin embargo, pese a lo mencionado, la inclusión en los diferentes niveles del sistema educativo de estudiantes en situación de discapacidad sigue siendo un desafío para las instituciones debido a la persistencia de numerosas barreras. El Comité por los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas —conformado por expertos que supervisan el seguimiento de la Convención a nivel mundial— indica que “los Informes elaborados por los Estados Parte denotan profundos desafíos en la implementación del igual derecho a la educación de las personas con discapacidad” (Palacios, 2017). En el año 2012, distintas asociaciones de personas en situación de discapacidad de Argentina presentaron un Informe Alternativo ante las Naciones Unidas para dar cuenta del estado de seguimiento de la Convención (REDI et al., 2012). Asimismo, el informe del año 2017, afirma que Argentina incumple con la obligación de garantizar el derecho a una educación inclusiva para el estudiantado en situación de discapacidad asentado en los principios generales de la Convención (REDI, et al. 2017).

---

<sup>1</sup> En adelante la Convención.

La situación descrita constituye un reto mayor cuando se trata de la educación superior. Si bien la Ley de Educación Superior (LES) N° 25.573, en su artículo 1, sostiene que el Estado tiene la obligación de garantizar el derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad gestionando los apoyos y los ajustes necesarios, Cinquegranni (2017) advierte que en lo cotidiano, la divergencia entre las normativas y las prácticas institucionales dejan al descubierto las contradicciones, los prejuicios y la falta de acciones concretas para asegurar la trayectoria educativa de este colectivo en el nivel superior de enseñanza. En este sentido, la autora afirma que las normativas y el reconocimiento de los derechos no alcanzan a la hora de transformar la praxis institucional, sino que es necesario una revisión más profunda del entramado sociocultural y socioeducativo para interpelar las matrices sobre las que se habilita la presencia y la existencia de dicho colectivo en el ámbito de la educación superior —terciaria y universitaria— y así, recrear alternativas posibles de accesibilidad e inclusión.

A lo largo del proceso de investigación, surgieron diversos interrogantes que orientaron la construcción de la presente tesina, entre ellos, de qué modo la educación inclusiva y accesible es un principio que orienta las políticas y prácticas de la UNS; qué expresan los documentos institucionales respecto de la temática; las autoridades institucionales ofrecen un claro liderazgo en materia de inclusión educativa; qué apoyos se brinda al estudiantado en situación de discapacidad, se puede afirmar que el cuerpo docente está formado en materia de discapacidad desde un enfoque social y de derechos humanos, entre otros. Por una cuestión de extensión y de necesidad de establecer un recorte, se estudiarán, las políticas y las normativas implementadas por la UNS en relación con el derecho a la educación superior de estudiantes en situación de discapacidad entre los años 2008 y 2018<sup>2</sup> a partir de la documentación institucional. En este sentido, esta tesina emprende el análisis de una problemática poco estudiada en la UNS que servirá como antecedente para futuras investigaciones dando un marco general del estado de situación hasta el 2018.

Por lo desarrollado hasta aquí, los objetivos que se plantean en esta investigación, son los siguientes:

#### Objetivo General

- Interpretar las políticas y normativas implementadas por la Universidad Nacional del Sur en relación con el derecho a la educación superior de las personas en situación de

---

<sup>2</sup> Cabe señalar que el corte cronológico se establece a partir de 2008, año en que nuestro país suscribe a la ley N° 26.378 “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” (ONU, 2006) hasta el 2018, año en que se cierra un periodo de gobierno institucional en la UNS.

discapacidad a partir del estudio de la documentación institucional entre los años 2008 y 2018.

#### Objetivos Específicos

- Describir los mecanismos dispuestos por la legislación universitaria vigente para garantizar el derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad, con base en el modelo social de la discapacidad enunciado en la Convención (2006).

- Explicar las normativas institucionales en relación con la accesibilidad física, comunicacional y académica de las personas en situación de discapacidad.

- Comprender las percepciones acerca de la discapacidad que se desprenden de las actas del Consejo Superior Universitario y sus discusiones.

Para desarrollar la investigación, se utilizaron como fuentes las actas del Consejo Superior Universitario en el período comprendido entre 2008 y 2018, el Plan Estratégico y el Estatuto Institucional.

Esta tesina se estructura en cuatro capítulos que abordan de manera progresiva la legislación y normativa respecto de la temática del derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad, entre los años 2008-2018.

El capítulo uno delimita el marco conceptual, se definen los conceptos de discapacidad, accesibilidad, ajustes y apoyos razonables, y se desarrollan los modelos médico-rehabilitador y social-de derechos humanos de la discapacidad vigentes. También se precisa qué se entiende por educación inclusiva y se realiza un recorrido en torno al derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad en Argentina. Finalmente, se introducen los antecedentes normativos a nivel internacional, nacional, local y se puntualizan los artículos de la Convención (ONU, 2006) que tienen conexión con la temática estudiada.

Seguidamente, en el segundo capítulo, se analizan las universidades públicas como espacio de ejercicio del derecho a la educación. Se definen las nociones de política/s y autonomía universitaria, y se desarrolla el concepto de accesibilidad en relación con el derecho a la educación superior. Finalmente, se hace una descripción de las diferentes universidades nacionales que se encuentran trabajando en la temática y sus áreas específicas.

El tercer capítulo, hace foco en la UNS como ámbito concreto de ejercicio de esas políticas, su organización y estructura interna. Se indagan los datos institucionales respecto del derecho a la educación superior de personas en situación de discapacidad y las políticas y normas concretas llevadas a cabo.

Para finalizar, el capítulo cuatro, centra el análisis en los debates y las percepciones en torno a la discapacidad que se desprenden de las actas del Consejo Superior Universitario y sus discusiones.

#### Estado de la cuestión

Sobre la temática del derecho a la educación superior de personas en situación de discapacidad, se hallaron diversas investigaciones tanto a nivel latinoamericano como nacional. Si bien existen numerosos estudios regionales de referencia, la presente tesina hará foco en el conjunto de investigaciones desarrolladas en Argentina.

Las investigaciones de Palacios (2017, 2008, 2007) constituyen aportes ineludibles para esta investigación, ya que se encuentran fundamentados desde la perspectiva de la Convención y permiten comprender la cuestión de la discapacidad a nivel histórico, jurídico y en clave de derechos humanos. En coautoría con Bariffi (2007), realiza una aproximación histórica a los diversos modelos que permiten entender la discapacidad —prescindencia, médico y social— y las respuestas sociales ante cada uno. También, en una de sus investigaciones, realiza un recorrido histórico acerca del tratamiento de la discapacidad en el derecho internacional y profundiza el estudio del modelo social de la discapacidad desde sus orígenes hasta su plasmación en la Convención (Palacios, 2008).

Otras investigaciones que resultan de importancia para la tesina son las de Seda (2014; 2017). El autor se interroga acerca de cómo los diversos ámbitos de la institución universitaria reaccionan ante las demandas de las personas en situación de discapacidad que quieren hacer valer sus derechos. También describe los procesos mediante los cuales este colectivo se constituye como “otro” en los márgenes de la institución universitaria, invisibilizado por sus “diferencias” respecto del estereotipo del estudiante o profesional proyectado. En otro estudio, se propone llamar a la reflexión y crear conciencia respecto del cumplimiento de la legislación en materia de discapacidad. En el caso de las universidades se deben realizar adecuaciones contextualizadas para distinguir entre los ajustes y soportes necesarios y las demandas desproporcionadas (Seda, 2017).

La temática sobre discapacidad y derecho a la educación superior también es estudiada por Rositto (2011) quien aborda críticamente la mirada hegemónica y advierte que quienes no integran el grupo dominante quedan relegados a formar parte de las minorías o grupos con derechos vulnerados. Entre ellos, se encuentran los ancianos y las personas con discapacidad, quienes presentan problemáticas similares: la falta de acceso a la salud, al trabajo, a la

educación y la discriminación, a través de actitudes sociales y de los obstáculos materiales del entorno. Según el autor, las personas adultas y con discapacidad son las más excluidas de la educación en el nivel universitario en nuestro país debido a la existencia de barreras físicas, comunicacionales, tecnológicas y psico-socio-culturales arraigadas en el inconsciente colectivo.

Con énfasis en la accesibilidad universitaria, Katz y Danel (2011) buscan recuperar la mirada colectiva sobre la discapacidad que se construye desde la Comisión Universitaria sobre Discapacidad creada en el año 2001 en la Universidad de la Plata y, a su vez, evidenciar las prácticas sociales que se realizaron, discutieron, reflexionaron y evaluaron desde dicho espacio. En este marco, la producción teórica se constituye a partir de los tópicos de docencia, extensión universitaria, investigación y gestión, cuatro ordenadores que permiten a las autoras dar cuenta de los saberes construidos y, fundamentalmente, los interrogantes que se formularon.

También Katz junto a Mareño Sempertegui (2011), dan cuenta del estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales y de la necesidad de repensar las prácticas institucionales en pos de una mejora de los derechos de las personas en situación de discapacidad en el nivel superior.

Además, en otro trabajo, Mareño Sempertegui (2012), intenta comunicar algunas reflexiones en torno al abordaje de la inclusión educativa en las instituciones de educación superior. Plantea que el ingreso a la educación superior de grupos minoritarios, interpela y pone en cuestión el “régimen de organización” de las universidades, particularmente sus modalidades de producir, almacenar, comunicar y disponer el conocimiento; es decir, cuestiona los modos tradicionales de gestión del conocimiento y la información. En ese sentido, devela la existencia de lo que se denomina normalidad académica

En esa línea, Masi y Farías (2014), sostienen que existe una construcción social de la limitación-déficit-discapacidad que se plasma en el orden de lo simbólico a través de prácticas y discursos; éstas entran en tensión con las normativas existentes y ponen en riesgo la plena vigencia de los derechos de un número significativo de sujetos ubicándolos al lado de otros grupos atravesados por otras condiciones como la pobreza, la homosexualidad, la diferencia cultural; etc. La combinación de ellas puede tener resultados devastadores para las personas.

Concha y Ferrante (2014), abordan la temática de los servicios bibliotecarios accesibles para personas con discapacidad visual en la Universidad Nacional de La Plata. Es un trabajo de tipo descriptivo exploratorio que analiza qué servicios poseen las bibliotecas, con qué barreras se enfrentan los/las usuarios/as y qué soluciones se han implementado. Asimismo,

indaga cómo están diseñados los sitios web de las bibliotecas elegidas y si cuentan con material bibliográfico y servicios accesibles.

En el ámbito local, Pérez Adassus y Hernández (2015), relatan y analizan la experiencia de inclusión de un alumno ciego en las clases de Química General e Inorgánica de la UNS. El artículo presenta los resultados de la experiencia desde el punto de vista de quienes participaron de la propuesta (docentes, estudiantes y alumno en situación de discapacidad). Entre las contribuciones más relevantes se mencionan, el aporte positivo que representó para la cátedra, sus docentes y el resto de los/las estudiantes el hecho de adaptarse, innovar y aplicar la creatividad en el desarrollo de metodologías y materiales accesibles.

A modo de síntesis, se puede mencionar que las investigaciones consultadas reflejan que, frente a la legislación vigente en materia de derecho a la educación superior de personas en situación de discapacidad, las universidades de Argentina se encuentran rezagadas y tienen dificultades para cumplir con la normativa. Los/as autores/as abordan críticamente la mirada hegemónica y normalizadora y realizan un análisis del estado de la situación describiendo las barreras tanto estructurales como simbólicas que aún persisten en las casas de estudios. También, interpelan las prácticas y la organización de las universidades a partir del ingreso de personas en situación de discapacidad y los ajustes y apoyos necesarios que éstas deben garantizar para su permanencia y egreso en igualdad de condiciones con el resto del alumnado. Ponen de manifiesto que es necesario entender la accesibilidad y la educación superior como derechos y establecer políticas y acciones concretas dirigidas a superar la exclusión/segregación de esta minoría.

Particularmente, esta tesina de licenciatura se posiciona desde el paradigma del modelo social y de derechos humanos de la discapacidad y pretende interpretar las políticas y normativas implementadas por la Universidad Nacional del Sur en relación con el derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad a partir del estudio de la documentación institucional entre los años 2008 y 2018.

### Estrategia metodológica

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo a partir de un diseño de estudio de caso y una metodología de análisis documental. Este enfoque permite al investigador/a que su acción indagatoria se mueva de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, resultando un proceso más bien “circular” (Hernández Sampieri, 2010).

Como señala Stake (2013), trabajar con este diseño más que la elección de una metodología implica la elección de un objeto de estudio que es el caso, interesando su unicidad y particularidad, pero sin eludir su complejidad. El caso de la UNS, responde al tipo que este autor denomina como instrumental, por su intención de conocer y comprender un problema más amplio a través del conocimiento de un caso en particular que ilumina y complementa una situación más amplia: el cumplimiento parcial de las normativas internacionales y nacionales en materia de derecho a la educación superior de personas en situación de discapacidad por parte de las instituciones universitarias de nuestro país y, concretamente, de la UNS.

El período estudiado se extiende desde el año 2008 al 2018. El análisis documental, permitirá indagar y analizar la normativa institucional en relación con el derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad. Asimismo, a lo largo del desarrollo, la tesina se pondrá en diálogo con otras investigaciones de autores y autoras nacionales. Siguiendo a Yuni y Urbano (2014), la investigación documental constituye una estrategia para la revisión de antecedentes de un objeto de estudio y para reconstruirlo conceptualmente. A su vez posibilita “contextualizar” el fenómeno a estudiar, ampliar el campo de observación y enmarcar la realidad de investigación dentro del acontecer histórico; lo cual amplía la captación de los significados que nos permiten mirar esa realidad desde una perspectiva más global y holística.

El análisis de “documentos” supone la lectura de éstos como si fuesen “textos” -en un sentido metafórico- que nos permiten reconstruir los componentes de una realidad determinada (Ruiz Olabuénaga y Ispizua, 1989). El corpus documental seleccionado está conformado por las actas y resoluciones del Consejo Superior Universitario (CSU), principal órgano legislativo de la UNS, el Plan Estratégico y el Estatuto Institucional. El análisis se realizará a partir de la delimitación de un campo semántico que permitirá rastrear la temática en el período citado y responder a los objetivos de investigación para acercarnos a un estado de la situación actual en pos de proyectarnos hacia una universidad cuyas políticas sean inclusivas y garanticen en su totalidad el derecho a la educación superior de todo el estudiantado.

## CAPÍTULO 1: DELIMITACIONES CONCEPTUALES Y MARCO LEGISLATIVO

*“...la discapacidad no es una condición a curar, a completar o reparar: es una construcción relacional entre la sociedad y un sujeto (individual o colectivo). La discapacidad toma cuerpo en un espacio situacional, dinámico e interactivo entre alguien con cierta particularidad y la comunidad que lo rodea.”*  
(Patricia Brogna, 2006)

En el presente capítulo se aborda el concepto de discapacidad y se describen el modelo médico-rehabilitador y social-de derechos humanos de la discapacidad. Luego, se desarrolla esta última concepción y su estrecha vinculación con el concepto de accesibilidad. En un segundo momento, se hace mención de los antecedentes normativos a nivel internacional, nacional y local en materia de discapacidad y del derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad y se introduce la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Finalmente, se describe la realidad de esta minoría en las universidades nacionales en relación con el derecho a una educación superior inclusiva.

### 1.1 Discapacidad y accesibilidad

Esta investigación se circunscribe en torno a dos conceptos centrales: las nociones de discapacidad y accesibilidad, ambas desde la perspectiva del modelo social y de derechos humanos de la discapacidad. El modo de concebir la discapacidad, otorga el marco de acción y los fundamentos a la hora de desarrollar prácticas educativas inclusivas y accesibles para las personas en situación de discapacidad. En ese sentido, resulta indispensable incorporar, además, aquello que se entiende por accesibilidad en relación con las barreras, los apoyos y los ajustes razonables según el marco conceptual y legislativo vigente.

En la actualidad predominan dos concepciones —o modelos— para definir la discapacidad. La concepción médico-rehabilitadora y el modelo social-de derechos humanos, ambas implican respuestas sociales y políticas diferentes. Las causas que dan lugar a la discapacidad desde el modelo médico-rehabilitador se explican en términos de salud o enfermedad individual. El modelo social, en cambio, considera que las causas que originan la discapacidad son sociales por cuanto los procesos de discapacitación están en las barreras del entorno y, por lo tanto, las soluciones no deben apuntarse individualmente a la persona, sino más bien que deben dirigirse hacia la sociedad (Palacios, 2008).

El sociólogo argentino Joly (2010) sostiene que en los inicios del modo de producción capitalista y la industrialización surge el concepto de incapacidad para el trabajo productivo,

que luego deriva en el concepto de discapacidad, como incapacidad para ser explotados y generar ganancias a los empresarios. Así, se construye un cuerpo legal para justificar la exclusión de estas personas de la fuerza laboral, forzando a una jubilación temprana por invalidez. El cuerpo y la mente no-explotable en la producción se convierten en objeto de la mercantilización de la salud, pretendiendo curarlo o rehabilitarlo para una supuesta integración social. Es en este mundo moderno cuando se inicia el modelo médico-rehabilitador. Aparecen las pensiones de invalidez, los beneficios de rehabilitación, las cuotas laborales, la asistencia institucionalizada, la educación especial, la rehabilitación médica, etc. (Palacios, Bariffi, 2007). La discapacidad es entendida como una condición de salud que debe ser tratada medicamente para que el “problema”, sea curado, rehabilitado psíquica, física o sensorialmente.

Asimismo, desde el paradigma médico-rehabilitador, la persona rotulada con discapacidad genera socialmente expectativas limitadas, y su existencia se considera improductiva, marcada por la dependencia médica, psicológica, familiar y social. Como menciona Vallejos “El cuerpo está disociado del sujeto, es objeto de la mirada y las prácticas profesionales, por lo que su reacción al estímulo rehabilitador es considerada mecánica. Es la respuesta de la máquina imperfecta, de la máquina fallada, a la intervención correctora” (2011:4).

Ferreira (2008), menciona que independientemente de cómo se la represente — enfermedad, castigo o deficiencia— la discapacidad significa desde este paradigma que la persona no puede cumplir con una función social o bien que no está apta para desempeñar ciertas tareas como el resto de las personas consideradas “normales”. En esa línea, siguiendo a Vallejos (2011), se precisa discutir si la discapacidad está dada en el cuerpo o si, por el contrario, es algo construido socialmente, donde los cuerpos “deficientes” – “anormales” solo viven dentro de las limitaciones de ciertos esquemas altamente generalizados. Esta perspectiva será la abordada por el modelo social de la discapacidad.

El cambio de paradigma hacia el modelo social y de derechos humanos comienza a gestarse en los años setenta del siglo XX en EEUU e Inglaterra a partir de la lucha de las propias personas con discapacidad que reclaman que se las deje de considerar como objetos de políticas asistencialistas y paternalistas para ser consideradas sujetos de derecho (Palacios y Bariffi, 2007). Desde esta perspectiva “la discapacidad no está en una carencia física del individuo, sino en relaciones sociales que provocan esa segregación ante alguien distinto” (Seda, 2012:8), y no se trata de curar, se trata de aceptar la existencia de una diferencia (Ferreira, 2008). Para el modelo social, las limitaciones del entorno son una cuestión

ideológica más que biológica y requieren la introducción de cambios sociales que, en el ámbito de la política, constituyen una cuestión de derechos humanos. Esta manera de concebir la discapacidad se centra en la dignidad intrínseca del ser humano, la persona en situación de discapacidad tiene para aportar a la sociedad en igual medida que el resto (Palacios y Bariffi, 2007).

Este modelo se resume en la consideración de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos que aspira al respeto por la dignidad humana, la igualdad, la libertad personal y propicia la inclusión social. Sus principios son: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, dialogo civil, entre otros. Apunta a la autonomía de la persona en situación de discapacidad para poder decidir sobre su propia vida, y se centra en la eliminación de las barreras que atentan contra la igualdad de oportunidades.

En otro orden, para esta investigación, resulta necesario hacer la distinción entre dos expresiones: condición de discapacidad y situación de discapacidad. Como menciona Pantano: “La primera alude al individuo con alguna deficiencia como sujeto de derecho en interacción con el contexto; la segunda, en un sentido más estructural, a la sociedad, ambos, en interacción continua.” (1993: 118). Así, la presente tesina hará uso de la expresión *persona en situación de discapacidad* aludiendo a que un sujeto se encuentra en situación de discapacidad cuando el entorno no es accesible y resulta discapacitante. La importancia de comenzar la expresión con la palabra *persona*, es sustancial ya que vuelve a considerar a la misma, como un ser complejo y no lo simplifica a la limitación o deficiencia exclusivamente<sup>3</sup>. La expresión persona con discapacidad, ha sido seleccionada en el proceso de elaboración de la Convención (2006) por sus protagonistas como el término más adecuado para enfatizar el pleno carácter humano de esta minoría, intentando revertir aquello que niega el estigma.

A la hora de precisar el concepto de discapacidad, la Convención la define como el resultado de la interacción entre las personas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo, y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (ONU, 2006). En virtud de esta definición en perspectiva social y relacional, resulta necesario remitirse a la accesibilidad como estrategia clave para asegurar el derecho de estas personas a la educación —en esta investigación educación superior— en igualdad de condiciones con las demás.

---

<sup>3</sup> Es oportuno señalar que cuando se trate de referencias textuales se respetarán los términos usados por los autores o las autoras.

Como se mencionó, la noción de discapacidad se desarrolla en estrecha relación con el concepto de accesibilidad desde el modelo social. La Convención en su artículo 9 refiere que las personas con discapacidad deben poder vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida; para eso, los Estados deben adoptar las medidas que posibiliten la accesibilidad física, comunicacional y académica. Esta última, atiende específicamente los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos (ONU, 2006).

Los diferentes ámbitos de accesibilidad, relacionados con el uso y el disfrute de los derechos, abarcan una amplia variedad de aspectos de la vida social: a) la movilidad en el entorno material: diseño urbano, edificación, uso de los transportes, apoyo a la movilidad, etc.; b) la comunicación y la información: acceso a los medios de comunicación, uso de lenguajes alternativos, comprensión de la información, acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, etc.; c) los bienes y servicios: educación, sanidad, servicios sociales, ocio y turismo, etc.; d) concienciación social: no discriminación, eliminación de prejuicios, etc. (Bariffi et al., 2008).

Tradicionalmente, se entendía por accesibilidad la eliminación de cualquier obstáculo físico, ambiental, cultural, psicológico o cognitivo que impidiera o dificultara a la persona con diversidad funcional, u otros grupos de personas, su inclusión social. Esta interpretación restrictiva deriva del enfoque del *Diseño Libre de Barreras*, concepción propia del paradigma médico-rehabilitador que suponía la accesibilidad como beneficio específico para esta minoría. Esta accesibilidad exclusiva se transformaba en excluyente con la construcción y el diseño de espacios e instalaciones diferentes, excepcionales y separados, promoviendo la segregación espacial e institucional de las personas en situación de discapacidad (Mareño Sempertegui, 2012). Más recientemente, el concepto ha evolucionado hasta hacer referencia a “aquella condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos, o instrumentos, herramientas o dispositivos para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas” (Arjona Jiménez, 2015:30). La accesibilidad así entendida no es un beneficio exclusivo para las personas en situación de discapacidad sino para todos/as. Esto último se encuentra en estrecha relación con el paradigma del Diseño Universal: modelo del diseño fundado en una concepción filosófica orientada a alcanzar la accesibilidad en los entornos, espacios, servicios, bienes, objetos y dispositivos, para que puedan ser utilizables por la mayor cantidad de personas sin necesidad de que se adapten o diferencien para sectores poblacionales determinados; es decir, utilizables por todas las personas de manera autónoma, no subordinada al auxilio de otra (Mareño Sempertegui, 2012).

Por último, la idea normativa de accesibilidad universal, tiene conexión con la idea de no discriminación. Se apoya en el principio de igual trato jurídico y el principio moral de igual dignidad de los seres humanos. La accesibilidad universal como derecho proyecta un universalismo respetuoso con la diferencia y apunta a garantizar a todos los seres humanos el disfrute de los bienes de justicia: alimento, vivienda, trabajo, educación, desplazamiento, cultura, etc. (Cortina, 2005, en Aparicio Payá y Martínez Navarro, 2017).

Esta concepción de accesibilidad, se encuentra en íntima relación con las nociones de ajustes y apoyos necesarios. La Convención, en su artículo 2 define como ajustes razonables a las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con las demás (ONU, 2006). Además, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en su resolución CE, N° 426/07, define los apoyos como cualquier producto, instrumento, equipo o sistema técnico utilizado por una persona con discapacidad, creado específicamente para ello o de uso general, que sirva para prevenir, compensar, supervisar, aliviar o neutralizar la discapacidad de modo tal que posibiliten igualdad de oportunidades para el acceso a la educación y a la circulación en los diferentes ámbitos universitarios. Estos apoyos (físicos, visuales, corporales, sonoros, humanos) varían de acuerdo con las necesidades específicas de cada persona.

La accesibilidad así entendida garantiza, a su vez, una educación inclusiva. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), “el objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, (...) debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes” (UNESCO, 2005:14).

En concordancia con lo expuesto, se entiende que las políticas educativas deben contribuir a programar y coordinar acciones orientadas a asegurar el derecho a la educación superior en tanto derecho humano y bien público y social, lo que implica reconocer a todas las personas como sujetos de derechos. Cabe señalar que la política educativa, en tanto política social, se construye a partir de un complejo proceso de interacción entre actores múltiples, con bases diferenciadas de poder, que configuran un campo de negociación, conflicto y lucha discursiva en torno a la definición y abordaje de una temática (Álvarez Díaz, 1992; Rodríguez y Taborda, 2004). Así, las políticas educativas como proceso participativo de múltiples

actores, de formulación y diseño de estrategias, de objetivos y de líneas de acción son una construcción que debe estar en revisión permanente para fortalecer y garantizar los principios de inclusión y de accesibilidad del estudiantado.

1.2 Antecedentes normativos internacionales, nacionales y locales, y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006): ¿Dónde estamos?

Siguiendo a los autores Palacios y Bariffi (2007), actualmente existen seis tratados de derechos humanos de las Naciones Unidas para la protección jurídica de las personas con discapacidad, y son los siguientes: Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966, Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes de 1984, Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer de 1982, Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación racial de 1963.

La Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas ha instado a los órganos de vigilancia a tener en cuenta los derechos de las personas con discapacidad en sus actividades relacionadas con cada uno de los seis tratados principales en materia de derechos humanos. Este hecho reviste una gran importancia, ya que reconoce la necesidad de canalizar el potencial de los diversos instrumentos jurídicos internacionales en beneficio de las personas en situación de discapacidad. Ello significa que —cuando un derecho previsto en alguno de estos instrumentos deba ser aplicado a una persona con discapacidad— la aplicación del mismo debe ser adaptada a las necesidades y al contexto específico de la discapacidad (Palacios, Bariffi, 2007).

Muchos de los avances normativos en materia de discapacidad se encuentran en relación con las luchas de las propias personas en situación con discapacidad y sus familias. En 1972 un grupo de padres y madres de Gran Bretaña formaron la Unión de Discapacitados contra la Segregación (UPIAS), la iniciativa surgió del padre de una joven ante la indignación y el hartazgo por las humillaciones recibidas cuando reclamaba algo ante las autoridades estatales o las empresas privadas. Denunciaba a su vez, la segregación de la que eran víctimas las personas con discapacidad (Seda, 2012).

Por su parte, la Declaración de los Derechos de los Impedidos (1975) afirma que el impedido tiene los mismos derechos civiles y políticos que los demás seres humanos y a que se tomen las medidas para lograr la mayor autonomía posible.

La década del ochenta del siglo XX, representó el paso desde el modelo rehabilitador hacia el modelo social y de derechos humanos en el ámbito internacional. El año 1981 fue proclamado Año Internacional de los Impedidos por la Asamblea General de Naciones Unidas con el lema: Participación e igualdad plenas. El decenio comprendido entre 1983 y 1992 fue proclamado Decenio de Naciones Unidas para las personas con Discapacidad. La Asamblea General aprobó la resolución Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad. Sus objetivos eran la prevención, la rehabilitación, y la equiparación de oportunidades. El Programa define que equiparar oportunidades significa que la sociedad toda, esto es, el medio físico y cultural, la vivienda y el transporte, los servicios sociales y sanitarios, las oportunidades de educación y trabajo, la vida cultural y social, las instalaciones deportivas y de recreación, se hacen accesibles para todos/as. De este modo, el documento acoge parte del reclamo esbozado por los/las creadores/as del modelo social, aceptando que es la sociedad la que debe adaptarse y ser accesible.

En el año 1993, la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó las Normas Uniformes Sobre la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad, consideradas desde su normativización como el estándar básico legal internacional a los efectos de la adopción de programas, leyes y políticas con relación a la discapacidad. Allí el modelo rehabilitador queda relegado en favor de una perspectiva de derechos humanos. Las normas fueron elaboradas en gran medida basándose en las aportaciones y la filosofía elaborada por las propias personas en situación de discapacidad.

Avanzando en el tiempo, en el año 2006, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprueba la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad. Ésta funciona como regulación internacional y establece las modificaciones y obligaciones de los países que forman parte de ella. El texto fue aprobado por la Asamblea General de Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006 en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York.

La Convención es un instrumento internacional de derechos humanos de las Naciones Unidas destinada a proteger los derechos y la dignidad de las personas en situación de discapacidad. Los Estados parte tienen la obligación de promover, proteger y garantizar el pleno disfrute de los derechos humanos del colectivo en situación de discapacidad y garantizar que gocen de plena igualdad ante la ley. En cuanto a la educación, el artículo 24 establece que los Estados reconocen el derecho de estas personas a la educación y, para hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, deben asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles de enseñanza (ONU,

2006). En relación con el nivel superior, la Convención concentra las disposiciones junto a otras modalidades como educación para adultos y formación permanente, y es más concisa en cuanto a especificaciones, posiblemente por el alto grado de autonomía del que gozan estas instituciones en casi todo el mundo (ONU, 2006; Seda, 2014).

En su artículo 5, estipula que “Los Estados Partes reconocen que todas las personas son iguales ante la ley y en virtud de ella y que tienen derecho a igual protección legal y a beneficiarse de la ley en igual medida sin discriminación alguna.” (ONU, 2006).

Como se hizo mención, respecto de la accesibilidad, la Convención establece que los Estados deben adoptar las medidas necesarias para asegurar el acceso en igualdad de condiciones al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones y todo servicio e instalación públicos en zonas tanto urbanas como rurales para que puedan vivir de manera independiente y gocen plenamente en todos los aspectos de la vida. A su vez, indica que tienen la obligación de formar profesionales y personal adecuado para trabajar con personas con discapacidad en pos de garantizar los derechos que reconoce la Convención, prestando la asistencia y servicios pertinentes (ONU, 2006).

En relación con la legislación nacional, Argentina también cuenta con normativas de orden provincial y municipal en la temática. El tema no es nuevo, existen leyes de más de 30 años de antigüedad que aún hoy no se cumplen (Seda, 2012). Una de las de mayor antigüedad es la ley N° 22.431, “Sistema de protección integral de las personas discapacitadas”, sancionada por la Junta Militar en 1981, que pese a sus modificaciones sigue vigente. Tiene como objetivo asegurar la atención médica, la educación, la seguridad social y generar estímulos para neutralizar las desventajas de la discapacidad para que las personas en situación de discapacidad puedan desempeñar un rol equivalente al de las personas normales en la comunidad. No obstante, desde una perspectiva médico-rehabilitadora, esta ley sostiene el tratamiento médico, la rehabilitación, haciendo énfasis en la diferencia respecto de la normalidad (Seda, 2014). Una modificatoria es la ley N° 24.314 “Accesibilidad de Personas con Movilidad Reducida”, del año 1994, que establece en su artículo 1, la supresión de barreras en el espacio público y el transporte, y las remodelaciones o sustituciones de lo existente para lograr la accesibilidad de personas con movilidad reducida.

Por su parte, la Constitución Nacional (1994), da jerarquía constitucional a la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre; a la Declaración Universal de Derechos Humanos; a la Convención Americana sobre Derechos Humanos; al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y al Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y a su Protocolo Facultativo, entre otros (artículo 75, inciso

22). Y en el inciso 23, atribuye al Congreso de la Nación la facultad de “legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato (...) en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad” (artículo 75, inciso 23).

Siguiendo el orden cronológico, la ley N° 24.901, del año 1997, crea el sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad. Dedicando su artículo 17 a prestaciones educativas y especificando que las mismas deben implementarse según requerimientos de cada tipo de discapacidad y que comprenden escolaridad, en todos sus tipos, capacitación laboral, talleres de formación laboral y otros.

Por su parte, la LES de 1995, modificada en el año 2002 por medio de la ley N° 25.573, en su artículo 2 establece que el servicio de la educación es una responsabilidad indelegable del Estado y debe garantizarse a todos/as aquellos/as que quieran hacerlo. Garantizando la accesibilidad al medio físico y brindando los apoyos necesarios.

Esta ley también estipula en el artículo 13, inciso f, que “las personas con discapacidad, durante las evaluaciones, deben contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes”. Y en su artículo 28, que las instituciones universitarias deben formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales. Finalmente, refiere en su artículo 29, que las instituciones universitarias tienen autonomía académica e institucional, y especifica la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad.

En lo que respecta a la LEN N° 26.206, sancionada en el 2006, enuncia que la educación es un bien público y un derecho personal y social. El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad de brindar una educación integral, permanente y de calidad para todos/as, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad. Y propone, entre los objetivos y fines de la política educativa nacional, en su artículo 11, inciso n, “brindar a las personas con discapacidades, temporales permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”. A su vez, establece en el artículo 42, que “el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona”. Para asegurar el derecho a la educación, su artículo 44 estipula que las autoridades jurisdiccionales deben disponer las

medidas necesarias para posibilitar una trayectoria educativa integral, contar con profesionales que trabajen en equipo con los docentes de la escuela común, asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales (transporte, recursos materiales) para desarrollar el currículum escolar, ofrecer alternativas para la formación a lo largo de toda la vida y garantizar la eliminación de barreras arquitectónicas de todas las escuelas.

Ambas leyes establecen las responsabilidades y el compromiso del Estado Argentino en la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo y en la institución universitaria particularmente, y la incorporación de la problemática de la discapacidad en la producción universitaria en sus tres pilares fundamentales: la docencia, la investigación y la extensión.

Continuando, en 2008 el Estado Argentino sanciona la ley N° 23.678 que ratifica la Convención (2006) y que fue elevada a rango constitucional a través de la ley 27.044 en el año 2014. En nuestro país, de acuerdo al artículo 75 inciso 22 de la Constitución Nacional, la Convención tiene jerarquía superior a las leyes. Esto significa que ninguna ley nacional o provincial y ningún decreto, resolución o disposición de las autoridades nacionales, provinciales y municipales puede desconocer o dejar sin efecto ninguno de los derechos reconocidos en la Convención. De acuerdo con el artículo 4 inciso 5, las disposiciones “se aplicarán a todas las partes de los Estados federales sin limitaciones ni excepciones.”

En el ámbito local, la Comisión Municipal del Discapacitado, dependiente de la Secretaría de Salud y Acción Social de la Municipalidad de Bahía Blanca, creada mediante Ordenanza N° 11.094 del Honorable Consejo Deliberante; que tiene por objetivo informar y participar en las decisiones que el municipio lleve adelante y que afecten a las personas en situación de discapacidad en el ámbito de la ciudad y, a su vez, brindar asesoramiento y orientación a quienes la soliciten en cuestiones relacionadas con la temática.

Dicha Comisión ha elaborado y puesto a disposición de quien lo requiera el Manual de Referencia Sobre Accesibilidad, elaborado de acuerdo con la normativa vigente y fundamentado en los principios y reglamentos de la ley Nacional N° 24.314. Este Manual está destinado a brindar información detallada y técnica sobre “situaciones particulares y generales que afectan directamente la accesibilidad de edificios, estructuras o complejos”.

Hasta aquí, se puede observar cómo la legislación y los marcos normativos han avanzado, sentando posiciones importantes a nivel internacional, latinoamericano y nacional que apuntan a favorecer el derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad y su inclusión. Sin embargo sería ingenuo suponer que la declamación de derechos necesariamente remite al cumplimiento de los mismos. El Estado ha buscado

beneficiar a un mayor número de personas, no obstante en la mayoría de los casos las acciones responden a “políticas públicas correctivas, asistenciales y/o compensatorias” (Domínguez, Olivares, 2012:3).

Este argumento, sin embargo, no tiene como fin invalidar ni las políticas sociales focalizadas, ni la existencia de la normativa, pues ambas responden a una necesidad coyuntural, simplemente advierte que “tanto en la legislación como en el diseño de planes y programas sociales, en las medidas de política, se elude pensar en los procesos de producción de la discapacidad fuertemente anclados en la desigualdad, ya que se relaciona esta desventaja a la naturalización del déficit como problema individual de los sujetos afectados” (Rosato y Angelino, 2009:101).

### 1.3 Educación inclusiva y el derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad

El Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos establece: “El derecho a la educación es un derecho universal reconocido por el derecho internacional de los derechos humanos y, como tal, se aplica a todas las personas, incluidas las personas con discapacidad.” (ONU, 2013). En ese sentido, la educación inclusiva ha sido reconocida como la modalidad más adecuada para que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación. La materialización de este derecho es una condición necesaria para la inclusión social, económica y la plena participación en la sociedad. Así, la educación inclusiva deviene un derecho positivo que obliga a las autoridades a crear las condiciones para su disfrute efectivo, de lo contrario estaríamos ante situaciones de discriminación (Echeita Sarrionandía y Ainscow, 2011).

Es importante aclarar que el uso del principio de inclusión suele omitir o invisibilizar las causas que llevan a que se construyan dichas acciones incluyentes, es decir, se crea un sistema de inclusión porque los escenarios son pensados para algunos/as y no para todos/as. Si una universidad debe diseñar acciones incluyentes es porque ella misma presenta dificultades para responder ante las diferencias que se alejan de la norma. Utilizar la categoría inclusión debe servir también como recordatorio del escenario excluyente que se pretende repensar y rehacer permanentemente (Pérez Acevedo en Katz y Danel, 2011).

Los marcos normativos actuales reconocen a la inclusión como la forma a través de la cual se generan espacios donde la diferencia es tomada como una potencialidad, lo que conlleva a que sea el sistema de enseñanza el que se transforma para responder a la diversidad

del estudiantado y efectivizar el pleno potencial de aprendizaje de todas las personas a partir de la gestión de políticas inclusivas. A su vez, la inclusión permite que docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005).

De acuerdo con ello, para que se cumpla con el derecho a una educación inclusiva y de calidad, las instituciones deben asegurar las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación. Es el Estado quien debe garantizar la igualdad de oportunidades en los diferentes niveles, al menos en lo que respecta a la accesibilidad en los edificios y entornos, generando condiciones favorables en el acceso, participación y utilización de los recursos dentro de cada ámbito brindando apoyos complementarios (ayudas económicas, tecnológicas, personales, etc.), promoviendo la creación de normas internas en las instituciones con el fin de eliminar las situaciones de desventaja o discriminación, proponiendo la creación de planes y calendarios para implantar las exigencias de accesibilidad y dotando de recursos humanos y materiales para la promoción de la accesibilidad y la no discriminación en el ámbito que se trate: comunicación, transporte, edificios, etc. (Cotán Fernández, 2017).

Si bien hace décadas que el sistema educativo ha incorporado estrategias para la inclusión, las mismas se han dirigido mayoritariamente a la educación inicial, primaria y en menor medida secundaria y/o universitaria. En la actualidad, no obstante, la universidad se presenta como una opción para los/las jóvenes que finalizan sus estudios obligatorios, y esto también debería ser una posibilidad para las personas en situación de discapacidad. Sin embargo, Pugliese (2005) afirma que pese a que legalmente el derecho a la educación superior está reconocido y garantizado, son pocas las personas en situación de discapacidad que llegan a la universidad. Según el autor, esta situación responde a múltiples explicaciones, en principio el sistema educativo en Argentina es progresivo; un número escaso de personas con discapacidad acceden a la educación básica y media regular, y es por ello que un número aún menor consigue acceder a la educación superior. En segundo lugar, los obstáculos que enfrenta este colectivo para acceder, permanecer y egresar de la educación superior están relacionados a las barreras actitudinales, a la percepción social de la discapacidad y a los prejuicios. Esto implica que estudiar y graduarse en una universidad quede librado a la buena voluntad la comunicada educativa y a la perseverancia y la suerte del/de la estudiante en situación de discapacidad. En tercer lugar, en las universidades argentinas aún son importantes las barreras físicas.

Sumado a esto, Rositto, en una investigación que data del 2009, describe cómo el estudiantado en situación de discapacidad que ha llegado a las instituciones universitarias de nuestro país ha sido invisibilizado y no se tiene registro de su paso por el nivel. Esto es porque las universidades nacionales no realizan registros cuantitativos y cualitativos de los/las egresados/as en situación de discapacidad. A excepción de aquellos/as estudiantes que disponen de becas por discapacidad y que reflejan parcialmente los datos totales, pero no resultan significativos ni representativos del total de la población estudiantil (Valerga y Trombetta, 2018).

En nuestro país, el derecho a la educación superior de esta minoría ha sido reconocido de manera reciente. La primera referencia está contenida en la LES N° 24.521 (1995) y su modificatoria, la ley N° 25.573, del año 2002. Es de suma importancia porque incorpora explícitamente a las personas con discapacidad para que la universidad sea inclusiva además de pública. En su artículo 2 expone que el Estado tiene la responsabilidad indelegable de asegurar el derecho a la educación superior para todas las personas que deseen acceder al nivel; para ello, está obligado a garantizar la accesibilidad en todas sus dimensiones, con los ajustes y apoyos necesarios. Además, como se hizo mención, prevé que durante las evaluaciones las personas con discapacidad puedan contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes.

Siendo así, la discapacidad pasa a formar parte de la agenda universitaria recientemente, estableciendo como parte necesaria de sus funciones la formación y capacitación de profesionales (científicos, docentes y técnicos) empáticos con aquellas personas en situación de discapacidad, desventaja o marginalidad. A su vez, las instituciones universitarias tienen autonomía para desarrollar planes de estudio, investigación y extensión que incluyan la temática de la formación y capacitación sobre discapacidad, enfocando la cuestión desde los tres pilares de la universidad: investigación, docencia y extensión.

Sin embargo, y como se refirió en el apartado precedente, en la práctica, continúan sin hacerse completamente efectivos los cambios institucionales necesarios para adecuarse a las leyes y normas existentes y no vulnerar el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad.

## CAPÍTULO 2: EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SUS ASPECTOS NORMATIVOS

*Acceder a la universidad, en pocas palabras, es poder hacer uso de ella. Todas las personas tienen derecho a estudiar o trabajar en la universidad, concurrir a eventos o simplemente visitarla.*  
(Mabel Peiró, 2011)

El capítulo 2 aborda a las universidades nacionales como espacios donde se ejerce el derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad. Se hace un recorrido sobre las principales políticas y se centra el análisis en la autonomía de las universidades públicas para la toma de decisiones. A su vez, se desarrolla el concepto de accesibilidad en relación con estas instituciones, las barreras y obstáculos actuales. Finalmente, se refieren las políticas e instrumentos jurídicos en el nivel superior de educación.

### 2.1 Las Universidades como espacio de ejercicio del derecho a la educación: Política(as) y autonomía universitarias

Una modificatoria de la LES, la ley N° 25.573 (2002) en su artículo 29 establece que las universidades nacionales tendrán autonomía académica para formular planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la formación en discapacidad.

Siguiendo a Seda (2012), la autonomía universitaria ha merecido un histórico debate en la política educativa argentina debido a la dificultad de articulación entre diversas instituciones o entre las universidades y las autoridades educativas del Ministerio de Educación. En el ámbito jurídico, la autonomía universitaria, tiene reconocimiento expreso en la Constitución Nacional, desde la reforma de 1994. En el inciso 19 del artículo 75, se enuncia la autonomía junto con los principios de gratuidad y equidad, y los valores democráticos que deben regir a la educación. No obstante lo mencionado, las universidades forman parte del sector público y están expuestas a las leyes de control.

La Constitución Nacional otorga al Congreso de la Nación la responsabilidad de dictar planes de instrucción general y universitaria, fijando las grandes líneas educativas nacionales pero sin injerencia en cuanto a la autonomía para sancionar sus normas, elegir autoridades, administrar sus bienes y particularmente para las tareas de investigación, docencia y extensión. La dificultad se encuentra en el modo articular las leyes sancionadas para los organismos nacionales y la vigencia de esta autonomía.

Ante a la pregunta acerca de si se aplican a las universidades las leyes nacionales sobre discapacidad, la ley N° 24.521 (1995) prevé para las universidades pautas de accesibilidad. No obstante, existen otras normas, no sancionadas para las universidades, y es allí donde no queda explícito si se requiere de la sanción de una norma interna de cada institución o si se aplican directamente. Una de las controversias consiste en si corresponde, a pesar de la autonomía universitaria, la aplicación de aquellas normas nacionales referidas a las personas en situación de discapacidad, específicamente la ley N° 22.431<sup>4</sup>.

En el dictamen de la Procuradora Fiscal de la Nación, al cual la Corte adhiere, se sostiene que las universidades nacionales ejercen la autarquía dentro del régimen de la ley N° 24.156 (administración financiera y de los sistemas de control del sector público nacional de 1992) y aplican el régimen general de contrataciones, de responsabilidad patrimonial y de gestión de bienes reales (artículo 59, ley N° 24.521). Precisamente en este aspecto, la autonomía no exime a las casas de estudios del sistema de control que prevé la ley, que también se aplica a otras dependencias estatales. Un aspecto a discutir es si corresponde que la interpretación sobre qué establecimientos educativos abarca una ley se realice por medio de un decreto del Poder Ejecutivo Nacional (Seda, 2014).

Hay un expreso reconocimiento por parte de la Corte de la autonomía necesaria para la labor intelectual, especialmente en relación con la gestión de los contenidos curriculares esenciales. A su vez, expresa Seda (2014), no debe ser función del Poder Ejecutivo indicar a las autoridades universitarias cómo se debe enseñar, incluso a un estudiante con discapacidad. Y señala que en caso de incumplimiento, se encuentra habilitada la vía judicial y que los magistrados deben respetar la autonomía en cuanto a la forma en que se ejercen esas funciones de la tarea académica.

La universidad pública en Argentina, está obligada a cumplir con las leyes sobre accesibilidad pero, sostiene Seda (2014), deben ser las propias instituciones las que busquen las formas para lograr ese objetivo y cumplir con las normas. Sin imposiciones por parte del Poder Ejecutivo. El autor señala que si las universidades nacionales no cumplen con las adecuaciones y no profundizan las acciones para la eliminación de las barreras que impiden el pleno ejercicio del derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad, es posible que los reclamos y demandas judiciales continúen e incluso se incrementen. No obstante, refuerza, que es importante que las denuncias sean gestionadas de

---

<sup>4</sup> Sistema de protección integral de los discapacitados (1981).

manera correspondiente, esto es, por la vía administrativa de la institución, respetando la autonomía universitaria.

En este punto es fundamental remarcar la diferencia entre dos tareas de la universidad, por un lado, asegurar la accesibilidad para las personas en situación de discapacidad y, por otro, los propósitos académicos en relación al tema, como es incorporarlo en los contenidos curriculares cuando sea pertinente respecto de lo que se enseña. Esto último es preciso que dependa del sector de conocimiento de cada unidad académica, no puede surgir de una orden del Poder Ejecutivo ya que, de ser así, el riesgo radicaría en que los procesos de generación de conocimiento estén subordinados a los intereses de los/las gobernantes de turno.

En relación con la gestión de articulación entre las universidades, esta le corresponde al CIN que agrupa a todas las casas de estudios y que produce algunos pronunciamientos a efectos de presentarse ante las autoridades nacionales. A su vez, en Argentina funciona la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos (CIDyDDHH) creada en el año 2003 (sus inicios datan de 1994) e integrada actualmente por 30 universidades públicas. Tiene como finalidad proteger el principio constitucional de igualdad de derechos de las personas en situación de discapacidad y contribuir a la transformación de las universidades nacionales en accesibles y no excluyentes<sup>5</sup>. Desde el momento en que se creó este organismo las universidades nacionales han empezado a pensar y llevar a cabo acciones que apuntan a la inclusión de las personas con discapacidad.

Dado que las Universidades en su autonomía se auto-legislan es necesario apoyar aquellas acciones que son generadas desde adentro de las propias universidades.

Otro organismo del Poder Ejecutivo Nacional que ha intentado intervenir en cuestiones internas de las universidades públicas ha sido el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI). Sin embargo, al no existir referencia al establecimiento de potestad alguna sobre las universidades nacionales, las notas, comunicaciones y convocatorias a procedimientos en casos de denuncias, dirigidas a universidades nacionales, carecen de legalidad (Seda, 2014).

La autonomía permite a sus profesores, investigadores y estudiantes, producir intelectualmente sin presiones directas de ningún gobierno. Los organismos del Poder Ejecutivo pueden peticionar y hasta sugerir, pero no tienen capacidad de disposición dentro de

---

<sup>5</sup> A su vez, se propone instalar el debate sobre la temática de la discapacidad dentro del ámbito universitario como una cuestión de derechos humanos para que la discapacidad no sea un tema de unos pocos y transforme a la universidad en un bien público y social (Katz y Mareño Sempertegui, 2011). Y promueve que dentro de cada universidad se cree una Comisión de Discapacidad, que se institucionalice, y pase a ser un espacio de consulta de los rectorados para contribuir a que se incorpore definitivamente el paradigma del Diseño Universal.

las universidades. Por lo tanto, la intervención del Poder Ejecutivo, por medio de cualquiera de sus organismos, violenta la autonomía universitaria y se debe denunciar. En esa línea, algunas investigaciones indican que los reclamos por accesibilidad no pueden constituir una excusa para quienes ocupan cargos de funcionarios/as en el Poder Ejecutivo de turno para atacar a la autonomía universitaria (Seda, 2014). El autor afirma que existen iniciativas externas que se presentan en defensa de los derechos de las personas con discapacidad y que corresponde escucharlas, pero no permitir que sobrepasen el orden democrático universitario. Para Seda (2014), se debe reivindicar la autonomía como una de las mejores virtudes del sistema educativo argentino. Sin embargo, otras investigaciones señalan que el carácter autónomo y autárquico de las universidades nacionales implica que la accesibilidad de los/las estudiantes en situación de discapacidad se circunscriba a la regulación que emite cada universidad. Esta situación conlleva que no exista una normativa con delimitaciones precisas o estándares comunes de actuación lo que perjudica al alumnado en situación de discapacidad.

Resulta importante especificar que apoyar los derechos de las personas en situación de discapacidad, así como el respecto de cualquier otra minoría, no justifica saltar las instancias de debate universitario. Pero si se reconoce el rango constitucional del derecho a la educación es imprescindible que se generen líneas de acción que, respetando la autonomía, apunten a hacer efectivo el mencionado derecho para todo el alumnado sin limitaciones, esto es diseñar políticas tendientes a posibilitar el ingreso, la formación y el pleno desenvolvimiento en la vida universitaria de las personas en situación de discapacidad en condiciones de equidad y calidad. En palabras del documento de la Conferencia Regional de Educación Superior, asegurar el acceso creciente al derecho a la educación vuelve la mirada hacia las propias instituciones educativas, las que tendrán que “generar las estructuras institucionales y las propuestas académicas que (lo) garanticen” (CRES, 2008). La meta no es una política focalizada para personas en situación de discapacidad sino una universidad abierta a todos y todas y pensada en clave universal.

## 2.2 Universidad y Accesibilidad: por el ejercicio de una vida universitaria plena

Ante la pregunta acerca de si la universidad es un espacio accesible para las personas en situación de discapacidad se observa que, más allá de las leyes ya enunciadas que respaldan la accesibilidad universal, este colectivo continúa sufriendo de discriminación en el ámbito universitario por el incumplimiento de los principios democráticos que enuncian las universidades públicas (Seda, 2014). Según un estudio realizado por Grzona (2014), en

América Latina en general y en Argentina en particular, las gestiones destinadas a la equiparación de oportunidades para el estudiantado con discapacidad se han incorporado recientemente en la agenda universitaria. Sumado a esto, como señalan Peiró y Pérez (2011) en relación con el medio físico, es preciso reconocer el carácter social del diseño y la construcción de los edificios universitarios, ya que las dificultades de accesibilidad que presentan no son un tema exclusivo de los mismos. En palabras de Joly “cuando se decide levantar una escalera y no una rampa, lo que se está produciendo es la cristalización en el espacio físico de un ideario sobre quiénes tienen permitido transitar por allí” (Joly en Katz y Danel, 2011:115).

Como se señaló, la ley N° 25.573 (2002), estipula que el Estado debe garantizar la accesibilidad al medio físico, sin embargo, Seda (2014) plantea que en las universidades argentinas existen obstáculos, barreras cotidianas, tanto edilicias como en material de estudio, en los sistemas de comunicaciones y en las actitudes de las personas, que incumplen y vulneran las normas y el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad. Los obstáculos más comunes son: la falta de rampas en desniveles, ascensores insuficientes (o de tamaños no aptos para sillas de ruedas), pasillos inadecuados para la circulación por la presencia de mobiliario que interrumpe el paso, falta o insuficiencia de baños adaptados, carencia o insuficiencia de señalización, ventanillas inaccesibles para usuarios en sillas de rueda o personas de baja talla, entre otros. Ante esta situación, en muchos casos, la superación de los obstáculos o barreras se debe a un esfuerzo que realizan las propias personas en situación de discapacidad, con la colaboración de compañeros/as, personal de maestranza o sus familias. Sin embargo, son las instituciones las que deben prever los medios para la eliminación de las barreras y no las propias personas en situación de discapacidad las que despliegan su ingenio (Seda, 2014).

Además, menciona, que la mayoría de las universidades no cuenta con actividades sociales y deportivas diseñadas para esta minoría. Tampoco existe una transición de los/las graduados/as en situación de discapacidad hacia la vida activa, en el mundo del trabajo. Esta carencia dificulta la afluencia de mayor cantidad de estudiantes en situación de discapacidad en las universidades ya que se generan condiciones discapacitantes, excluyentes y discriminatorias.

En otro trabajo del mismo autor, se menciona que la accesibilidad informativa por medios digitales, debe incorporar la provisión de material bibliográfico y formas de comunicación. El progreso informático es un importante paso en favor de la autonomía, aunque para ello las instituciones deben contar con los equipos necesarios. Hay un gran

avance en cuanto a la lectura digital, no obstante, una persona con discapacidad visual debe lidiar con dificultades como por ejemplo los dispositivos de defensa del derecho de autor/a que evitan la utilización de formatos accesibles bloqueando la posibilidad de captura de texto por un programa externo. A su vez, la incorporación de tecnologías en la formación implica la adecuación en los diseños web para que sean accesibles a todos/as. Así, el estudiantado en situación de discapacidad, debería encontrar en la universidad los apoyos para acceder a la información para desarrollar sus estudios y su posterior profesión. De allí la importancia de la autonomía en su trayectoria académica y su desempeño laboral futuro (Seda, 2016).

Más allá del marco normativo vigente que obliga a las universidades a trabajar para garantizar el acceso de las personas con discapacidad, lo cierto es que los cambios institucionales necesarios para concretar las metas definidas por las leyes, vienen cumpliéndose de forma paulatina y heterogénea.

Una de las propuestas de la CIDyDDHH al CIN, fue el Plan Integral de Accesibilidad. El CIN evaluó y aprobó el plan integral de accesibilidad a través de la resolución del Comité Ejecutivo N° 426 del 2007, que posibilitó la generación de un programa específico de la SPU orientado a financiar proyectos de adecuación edilicia en edificios universitarios. A su vez, se involucró a los/las rectores/as de las universidades nacionales en una propuesta global de política hacia un tema central como es el de la accesibilidad.

El Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas, surge como una respuesta de derecho al Plan Nacional de Accesibilidad promovido por la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas (CONADIS) y a la filosofía de la LES, que contempla, entre otros aspectos, el acceso al sistema sin discriminaciones. El Programa, se sustancia por medio de un Convenio entre la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas y el CIN. Entre sus objetivos se encuentran: generar instancias de compromiso entre la CONADIS y las Universidades Públicas para eliminar las barreras físicas y comunicacionales, a su vez, optimizar los recursos humanos y materiales para la eliminación de barreras en favor de las personas en situación de discapacidad y así potenciar el desarrollo, la autonomía y la mejora en la calidad de vida de estas personas en el ámbito de las universidades nacionales, en un marco de no discriminación y de efectiva equiparación de oportunidades.

El Programa se encuentra conformado por tres componentes: accesibilidad física, accesibilidad comunicacional y equipamiento educativo y capacitación de distintos actores de la comunidad universitaria. En primer lugar se abordó la accesibilidad física, ya que primaba reacondicionar aspectos de los predios y edificios universitarios: entorno urbanístico

inmediato, los espacios exteriores de estacionamiento, circulación y uso, los espacios interiores de ingreso, circulaciones horizontales y verticales, y uso de espacios académicos, áulicos generales y específicos, administrativos y de servicios de apoyo.

En relación con la accesibilidad comunicacional y el equipamiento educativo, entre los aspectos a abordar acorde a las exigencias curriculares y el requerimiento de los/las estudiantes y docentes en situación de discapacidad se encuentran: material específico, equipos informáticos, audio, video, ayudas técnicas, equipamiento áulico, intérpretes de lengua de señas y asistentes académicos.

Finalmente, contempla la capacitación de distintos actores de la comunidad universitaria en programas alternativos de formación en las diferentes temáticas, lengua de señas, atención y trato especializado en lo académico, administrativo y prestación de servicios de apoyo para brindar soluciones acordes a los requerimientos.

Resulta fundamental, en palabras de Mareño Sempertegui (2012), pensar la accesibilidad de manera transversal, como principio fundamental que debe sustentar la gestión y formación de políticas, programas y proyectos educativos de nivel superior. Esto supone un reto, ya que implica un proceso de reflexión y revisión intra-institucional respecto de las modalidades tradicionales y convencionales de gestión de políticas.

La transversalidad de las políticas, es el principio en virtud del cual las actuaciones que se desarrollan no se limitan únicamente a planes, programas y acciones específicas, pensados exclusivamente para ciertos sectores de la población estudiantil, sino que comprende las políticas y líneas de acción de carácter general en cualquiera de los ámbitos de actuación universitaria. Esto supone reconocer, respetar e integrar los requerimientos, experiencias, intereses y derechos de todas las personas en el diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos institucionales, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las modalidades de producción, circulación y difusión del conocimiento y la información, etc. En ese sentido, es una estrategia orientada a garantizar que los grupos minoritarios de la población estudiantil, se encuentren representados en la gestión de políticas y programas, evitando la perpetuación de desigualdades (Mareño Sempertegui, 2012).

Así, transversalizar la perspectiva de la accesibilidad implica incorporarla en la gestión, lo que significa que cualquier política educativa debe reconocer y respetar la heterogeneidad inherente a la comunidad estudiantil. En coherencia con lo expuesto, adoptar este principio supone el desafío institucional de incorporar las directrices del paradigma del Diseño Universal en su gestión. Éste permite la construcción de instituciones educativas más inclusivas y alcanzar mayores niveles de accesibilidad para que todas las personas, puedan

ejercer el derecho a participar, integrar y apropiarse de los espacios universitarios sin necesidad de que las actividades, prestaciones, bienes y servicios sean adaptadas o especializadas para determinadas personas (Mareño Sempertegui, 2012).

### 2.3 La Universidad Nacional del Sur en perspectiva: Antecedentes en universidades nacionales en materia de discapacidad.

En función de lo mencionado hasta el momento, se puede afirmar que en Argentina no existen barreras legales para el acceso, permanencia y egreso de personas en situación de discapacidad en el nivel superior. Sin embargo, es notable que son pocas las personas de este colectivo que llegan a la universidad.

Más allá de que la discapacidad en el ámbito universitario ocupó históricamente un espacio de subalternidad e invisibilización, el devenir de la vida social permitió que se inscribiera en su agenda. Esto queda reflejado en la creación, a lo largo de las últimas dos décadas, de espacios concretos dentro las universidades nacionales para el trabajo, difusión y acompañamiento de estudiantes en situación de discapacidad.

De acuerdo con los datos extraídos de un relevamiento realizado en el marco de los 10 años de trabajo con el Programa Becas de Educación Superior, CILSA (ONG por la inclusión) presentó un informe donde señala que 42 de 60 universidades nacionales, cuentan con un espacio creado específicamente para la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad, el resto no cuenta con un ámbito concreto que aborde la temática, y es derivada a servicios de salud y/o trabajo social (ANdigital, 18 de octubre de 2019).

Reflejar la situación en otras universidades nacionales resulta pertinente para la presente investigación ya que brinda un marco de referencia para conocer cómo está posicionada la UNS.

El siguiente cuadro da cuenta de las universidades nacionales que cuentan con comisiones, áreas o programas destinados al acompañamiento de las personas en situación de discapacidad en función de un orden cronológico.

NOMBRE	AÑO	ESPACIO	DESCRIPCIÓN
Universidad Nacional del Comahue	1999	Comisión Universitaria de Accesibilidad al Medio Físico y Social.	En 1992 se conforma el grupo AMALGAMA, estudiantes por los derechos de las personas con discapacidad. Entre las preocupaciones iniciales estaban: las barreras arquitectónicas, los baños inaccesibles, el transporte público inadecuado, la falta de becas

			<p>que cubran necesidades específicas, entre otras.</p> <p>En el año 1999, bajo ordenanza del Consejo Superior N° 0269, se forme la Comisión Universitaria de Accesibilidad al Medio Físico y Social, conformada por un coordinador, docentes, no docentes y estudiantes de cada Facultad o Centro Universitario. A partir del 2002 la Comisión forma parte de la Secretaría de Bienestar Universitario.</p>
Universidad Nacional de Cuyo	1999	Comisión de Inclusión de Personas con Discapacidad (2003)	<p>En el año 1999 se eleva un anteproyecto relacionado con la necesidad de adoptar medidas destinadas a facilitar la inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito de la Universidad. El Consejo Superior, a través de la Resolución N° 419 de 1999, instó a la conformación de la “Comisión de Discapacidad”.</p> <p>Seguidamente, en el año 2003 se inician las primeras reuniones de la “Comisión de Inclusión de Personas con Discapacidad” y se sistematizan las acciones: becas, relevamiento de estudiantes con discapacidad y la incorporación del apartado de salud en la ficha de inscripción a la universidad.</p>
Universidad Nacional de Entre Ríos	2000	Facultad de Trabajo Social. Programa: La producción social de la discapacidad. Aportes para la transformación de los significados socialmente construidos	<p>El Programa inicialmente fue el Proyecto de Extensión “Discapacidad y Equiparación de Oportunidades” (2000), renovado en los años 2001, 2002, 2003, 2004 y vuelto a presentar como propuesta complejizada en 2005, 2006, 2007 y 2008. Tiene como objetivo fortalecer el tema de la discapacidad tanto al interior de la Universidad como en la comunidad. Prevé el trabajo en dos líneas: la consolidación del grupo de trabajo como referencia en la temática y la conformación y/o fortalecimiento de redes de vinculación interinstitucional y de abordaje interdisciplinario e intersectorial de la discapacidad.</p>
Universidad Nacional de La Plata	2001	Comisión Universitaria sobre Discapacidad (CUD)	<p>En el año 2000, un grupo de graduados/as y docentes deciden trabajar para instalar la temática de la discapacidad en los claustros. La Comisión Universitaria de Discapacidad (CUD) se crea en el año 2001 por medio de la Resolución N° 569.</p> <p>El objetivo era defender el principio constitucional de igualdad de derechos, tendiente a la equiparación de oportunidades en favor de las</p>

			<p>personas con discapacidad. Se definieron funciones: orientar, asesorar y propiciar condiciones equitativas para el ingreso a la universidad y desempeño en ella de alumnos/as, docentes, no docentes y graduados/as con discapacidades. Difundir la temática y promover la reflexión sobre discapacidad en el seno de la comunidad y fomentar el intercambio de conocimientos y experiencias entre las universidades del país y del extranjero.</p>
Universidad de Mar del Plata			<p>La Universidad de Mar del Plata es pionera en el tratamiento de la discapacidad en las universidades nacionales. Allí surge un movimiento generado por un grupo de estudiantes y de docentes que participaron de un espacio de análisis y reflexión con la intención de relevar y conocer las condiciones de inclusión de las personas con discapacidad en la vida universitaria.</p>
Universidad Nacional de la Patagonia Austral	2004	Programa de Equiparación de Oportunidades para Personas con Discapacidad (PREOPED)	<p>El PREOPED se crea en el año 2004 a través del Acuerdo 249 del Consejo de la Unidad Académica Río Gallegos (UARG) de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). Se propone como objetivo apoyar el desarrollo de políticas universitarias tendientes a favorecer la participación plena de las personas con discapacidad a la vida universitaria y su inclusión en los ámbitos sociales.</p>
Universidad Nacional de General Sarmiento	2005	Comisión de Discapacidad (2007)	<p>El desafío de la UNGS es responder a los requerimientos que emergen por el aumento de ingresantes con discapacidad, construir circuitos de acceso y facilitar la permanencia de este colectivo.</p> <p>En 2005 se constituyó el Grupo de Trabajo en Discapacidad que, integrado por miembros de distintos claustros y representantes de organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil, comenzó a trabajar en la temática en la Universidad. En el 2007 el grupo deviene en la Comisión de Discapacidad por Resolución CS N° 2.481.</p>
Universidad Nacional del Litoral	2006	Programa UNL Accesible	<p>El Programa UNL Accesible, se crea por la Resolución N° 306 del CSU. Tiende a garantizar las condiciones institucionales para reducir las</p>

			desigualdades. El Programa parte de reconocer la discrepancia que media la producción de la discapacidad y las acciones sociales que de ello devienen.
Universidad Nacional de Río Cuarto	2006	Comisión de Atención las Personas con Discapacidad	<p>La Comisión de Atención a las Personas con Discapacidad inicia sus acciones a partir de la inquietud de un grupo de docentes y no docentes que observaban diferentes barreras (arquitectónicas, urbanísticas, comunicacionales y culturales) que impedían un normal desempeño para las personas con discapacidad. A partir de este diagnóstico, la Secretaría de Bienestar toma como propio el proyecto y logra el reconocimiento del CSU en el año 2006 mediante la Resolución N° 156, que permite realizar distintas acciones con el objetivo de favorecer el desarrollo personal de las personas con discapacidad en el ámbito de la Universidad.</p>
Universidad de Buenos Aires	2007	Programa Universidad y Discapacidad	<p>Antes de la creación la Comisión, varias Facultades contaban con Programas específicos y experiencia institucional en el abordaje del tema, como Arquitectura, Derecho y Ciencias Sociales.</p> <p>La Comisión Universidad y Discapacidad se transforma en un Programa dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria, por medio de la Resolución N° 339 del año 2007. Forma parte de tres de Redes Interuniversitarias: la Comisión Interuniversitaria Nacional “Discapacidad y Derechos Humanos”, la Red para la Creación de una Base de Jurisprudencia sobre Discapacidad del MERCOSUR y la Red Iberoamericana.</p>
Universidad Nacional de Rosario	2007	Área de Integración e Inclusión de Personas con Discapacidad	<p>Desde la Secretaría de Extensión Universitaria, se crea el Área de Integración e Inclusión de Personas con Discapacidad con el objetivo de promover, gestionar y facilitar el ingreso y permanencia de las personas con discapacidad en la universidad. El Área comienza a desarrollar sus actividades en diciembre del año 2007, gestionando, coordinando acciones, esfuerzos y trabajos que las personas con discapacidad venían desarrollando individualmente en sus distintos lugares de</p>

			trabajo (facultades o institutos universitarios).
Universidad Nacional de Salta	2007	Comisión: Integración de Personas con Discapacidad	La Comisión de Integración de las Personas con Discapacidad se crea a partir de la Resolución de CSU N° 301 del 2007. Pretende aportar elementos para la reflexión, la acción y brindar igualdad de oportunidades a los/las estudiantes con discapacidad, asegurando la plena inclusión. A su vez, tiene como objetivo trabajar para mejorar las posibilidades de ingreso y permanencia de este colectivo en la universidad a través de asesoramiento técnico y de apoyo a la comunidad universitaria –claustrados docentes y no docentes-. Para ello establece redes de colaboración con ONG's de la Provincia vinculadas con la temática.
Universidad Nacional de Luján	2007	Comisión ad hoc para la elaboración de Programa de Accesibilidad Integral	La Comisión comienza a participar de las actividades de la CIDDHH en el 2007. A partir de allí se formó un grupo de docentes, alumnos/as y no docentes interesados/as en la inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad. Esta Comisión presenta el Plan Integral de Accesibilidad para la UNLu que fue aprobado por Resolución HCS N° 660 en 2008.
Universidad Nacional de Córdoba	2008	Oficina de Inclusión Educativa de Personas en Situación de Discapacidad (OIE)	La Oficina de Inclusión Educativa de Personas en Situación de Discapacidad (OIE) constituye el ámbito institucional para el tratamiento de las temáticas de discapacidad y accesibilidad en la Universidad de Córdoba (UNC). Forma parte de la Dirección de Inclusión Social, dependiente de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y fue creada en 2008 a partir de la Resolución Rectoral N° 3.398.
Universidad Autónoma de Entre Ríos	2009	Comisión Discapacidad y Derechos Humanos	La Comisión Discapacidad y Derechos Humanos se crea por Resolución N° 357 en el 2009 para atender la temática en el ámbito de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). Depende de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil del Rectorado y está integrada por docentes y representantes de las distintas Facultades.
Universidad Nacional de Río Negro	2009	Programa Universidad y Discapacidad	El Programa Universidad y Discapacidad se crea en el año 2009 dependiendo de la Secretaría de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil. Se

		(PRUNDI)	propone la inclusión de la temática en sus políticas y las herramientas de gestión para garantizar este derecho y los derechos vinculados. Como parte de las acciones se realiza un relevamiento de personas con discapacidad y las necesidades de este colectivo en las comunidades donde tiene sede la Universidad con el fin de proyectar programas y proyectos desde la Universidad que respondan a la demanda.
Universidad Nacional de San Luis	2009	Comisión ad hoc de Relevamiento de Discapacidad	En el 2009 por medio de la Resolución Rectoral N° 1127 se designa a la Comisión ad hoc de Relevamiento de Discapacidad como responsable de realizar la revisión de las condiciones de accesibilidad de los edificios universitarios y de los integrantes de la comunidad universitaria que presentan distintas discapacidades en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL).
Universidad Nacional del Sur	2014	Departamento de Humanidades. Comisión de Accesibilidad	El Departamento de Humanidades de la UNS, crea en el 2014 por medio de la Resolución DH-N° 94 la Comisión de Integración para instrumentar los mecanismos para otorgar a los/las alumnos/as con discapacidad los medios necesarios para asegurar el cursado de una carrera universitaria, contribuir para que tuvieran referentes tanto académicos como administrativos a los efectos de presentar sus problemáticas y necesidades particulares, promoviendo la inclusión e igualdad de oportunidades para todo el estudiantado, brindando asesoramiento a los/las docentes, y respetando la Convención. Luego cambiara en el año 2017 su designación a Comisión de Accesibilidad.
Universidad Nacional de Quilmes		Área de Discapacidad	La carrera de Lic. en Terapia Ocupacional lleva a cabo los primeros programas para las personas con Discapacidad. Desde la Secretaria de Extensión Universitaria se gestionan políticas específicas referidas a la salud y la discapacidad con el objeto de favorecer la inclusión plena al ámbito académico optimizando la accesibilidad física, comunicacional, y académica. A su vez, se representa a la Universidad en la Red

			Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos, se brinda capacitación a docentes sobre la temática de discapacidad y se elaboran materiales accesibles para toda la comunidad universitaria, entre otros.
Universidad Nacional de las Artes (UNA)		Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil	La Secretaría de Extensión Cultural y Bienestar Estudiantil a través del Proyecto de Accesibilidad Académica y Discapacidad desarrolla acciones para el fortalecimiento de la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito de la educación superior. Como parte de una mirada integral del bienestar universitario, se propone gestar herramientas que contribuyan a hacer operativos los derechos consagrados por la Ley N° 26.378.
Universidad Tecnológica Nacional Regional Buenos Aires		Área Discapacidad	La Comisión de Discapacidad está integrada por los distintos sectores y áreas de la comunidad universitaria y tiene como objetivos impulsar la adecuación de los ámbitos físicos, pedagógicos, informativos y comunicacionales para hacer las actividades accesibles y dar apoyo a estudiantes con discapacidad promoviendo su ingreso.
Universidad Nacional de Tucumán		Programa de Discapacidad e Inclusión Social (ProDIS)	La Universidad Nacional de Tucumán (UNT) crea el Programa de Discapacidad e Inclusión Social (ProDIS), en el ámbito de la Secretaría de Bienestar Universitario con objetivos tales como el diseño y el desarrollo de medidas integrales y progresivas de acción directa a fin de posibilitar a personas con discapacidad, el acceso y permanencia a la educación superior en igualdad de oportunidades.

### 3. LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR COMO FOCO DEL ANÁLISIS

*“Abrir una posibilidad supone concebir al otro como capaz de habitar esa posibilidad, ser un sujeto de la posibilidad. Ésta es justamente la posición opuesta a la de visualizarlo como un carente.”*  
(Rancière apud Martinis, 2006:48)

El presente capítulo hace foco en la UNS como espacio concreto de análisis de las políticas llevadas a cabo por esta casa de estudios durante la década 2008-2018. Recorre su organización, estructura y la normativa institucional respecto de la temática de discapacidad y accesibilidad que se encuentra en las resoluciones y actas de CSU, en pos de revisar el estado de la situación del derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad.

#### 3.1 Organización y estructura institucional

Según el documento de la Conferencia Regional de Educación Superior, asegurar el acceso al derecho a la educación vuelve la mirada hacia las propias instituciones educativas, las que tendrán que “generar las estructuras institucionales y las propuestas académicas que (lo) garanticen” (CRES, 2008).

El Instituto Tecnológico del Sur (ITS) se crea el 9 de octubre de 1946, a través de la ley provincial N° 5.051, e inicia sus actividades bajo la dependencia académica de la Universidad Nacional de la Plata. En 1947 la Nación y la Provincia de Buenos Aires firman un convenio por el cual ambas aportarán los fondos para el funcionamiento y mantenimiento del mismo. El 12 de febrero de 1948, el entonces presidente Juan D. Perón designa al Dr. Miguel López Francés como Rector. La inauguración oficial del ITS se realiza el 20 de febrero de 1948. La categoría universitaria se le otorga en 1950, pero se suprime en 1952, volviendo a depender del Ministerio de Economía de la Nación. En 1955, luego de la caída del gobierno de Perón, se designa al profesor Pedro González Prieto como su interventor y se inician las gestiones ante el gobierno nacional para que adquiera la condición de universidad nacional. Tras los estudios que realiza una comisión asesora designada por el Poder Ejecutivo, se resuelve la creación de la Universidad Nacional del Sur mediante el decreto-ley N° 154, del 5 de enero de 1956.

Las universidades nacionales se rigen por sus propios estatutos; el Estatuto de la UNS fue sancionado en el año 1968 por el decreto N° 1.529 del entonces Presidente Juan Carlos Onganía. En su artículo primero enuncia el carácter autónomo de esta casa de estudios con facultades para establecer sus propias normas, disponer y administrar sus bienes, elaborar su

presupuesto, elegir sus autoridades, designar a sus docentes y personal no docente. Además, tiene facultad para confeccionar sus planes de estudio e investigación, otorgar títulos para el ejercicio profesional, grados académicos y certificados de competencia, y fijar las incumbencias de sus títulos profesionales.

Además, la UNS funciona como una institución autónoma y autárquica, cuyo gobierno es ejercido por los órganos y autoridades superiores. Estos son: la Asamblea Universitaria, el Consejo Superior Universitario, el Rector, los Consejos Departamentales y los Directores Decanos. A su vez, como se señala en el artículo 5 del Estatuto, su organización académica y administrativa es departamental, y tiene por objeto proporcionar una orientación sistemática a las actividades docentes y de investigación mediante el agrupamiento de disciplinas afines y la comunicación entre los/las docentes y los/as estudiantes de distintas carreras, brindando una mayor cohesión a la estructura universitaria y tendiendo a lograr economía de esfuerzos y de medios materiales.

La Asamblea Universitaria es un cuerpo político y deliberativo que ejerce el gobierno superior de la UNS. La voluntad de la Asamblea se traduce en resoluciones, recomendaciones y declaraciones. La integran representantes de los/las profesores/as, de los/las docentes auxiliares, de los/las alumnos/as y del personal no docente. Entre sus principales atribuciones pueden mencionarse: modificar total o parcialmente el estatuto de la Universidad, elegir y remover al Rector y resolver sobre su renuncia, considerar la gestión anual del Consejo Universitario, crear o suprimir Departamentos, carreras o títulos, ejercer todo acto de jurisdicción no previsto en el Estatuto. Dentro de la Asamblea funciona la Secretaria administrativa.

Por su parte, el Consejo Superior Universitario (CSU) ejerce el gobierno directo de la Universidad y está integrado por el Rector, los Directores-Decanos de los Departamentos académicos, nueve consejeros/as profesores/as, tres consejeros/as docentes auxiliares, nueve consejeros/as alumnos/as y un/a consejero/a no docente. Entre las principales atribuciones del Consejo, pueden mencionarse: dictar ordenanzas atinentes al buen gobierno de la Universidad, establecer las condiciones de ingreso a las carreras universitarias, aprobar los planes de estudio, aprobar el presupuesto de la Universidad, dictar el reglamento para la Administración. Dentro del CSU funciona la Secretaría del CSU.

La figura del Rector/a ejerce la representación de la Universidad, es elegido/a por la Asamblea Universitaria y es quien, junto con el/la Presidente de la misma, puede convocarla.

En cuanto a la Asamblea y el Consejo Superior, sus decisiones abarcan a toda la Universidad, mientras que las medidas de los Consejos Departamentales incumben sólo a la

unidad académica a la que pertenecen. Los Consejos Departamentales, presididos por los Directores/as-decanos/as (ejercen la dirección académica y administrativa del Departamento), son las autoridades máximas de los respectivos Departamentos. Les corresponde la orientación y coordinación de las actividades de docencia e investigación.

Cada cuerpo colegiado está integrado por representantes de los distintos claustros. Toda la comunidad universitaria se encuentra agrupada en ellos de la siguiente manera: profesores/as, alumnos/as, docentes auxiliares, no docentes.

### 3.2 Volver la mirada: Política(as) y normas para el ejercicio del derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad

Cuando se hace mención a la política educativa de la UNS se parte de la propuesta de Acuña y Bulit Goñi (2010), quienes explicitan que la política educativa en relación con la discapacidad debe tener tres propósitos fundamentales: brindar una educación de la mayor calidad posible para las personas con discapacidad, que esta educación sea una herramienta válida que permita la inclusión en el mundo del trabajo y, por último, que genere cambios socioculturales en pos de la superación de la exclusión y la segregación de este colectivo de personas. Una educación de calidad e inclusiva implica tomar decisiones institucionales coherentes con la Convención, asegurando el derecho a la educación superior de todo el estudiantado en situación de discapacidad.

Asimismo, las autoras Brogna y Rosales Manjarrez (2016), afirman que una universidad incluyente debe tener una política institucional donde el tema de la discapacidad sea parte de su plan de desarrollo y cuente con presupuesto y recursos. Las acciones se deben pensar para la comunidad universitaria en general, sean estudiantes, trabajadores/as u académicos/as en situación de discapacidad, respetando así el criterio de accesibilidad universal. Además, para poder garantizar la inclusión y la accesibilidad universal, se requiere de un importante cambio conceptual y actitudinal de todos/as los/las que integran la comunidad universitaria. Estos cambios actitudinales y conceptuales son los que, con frecuencia, obstaculizan los avances.

En relación con la documentación institucional abordada, el Estatuto de la UNS fija en su artículo 27 que: “El alumno tiene derecho a que se le imparta la enseñanza en forma gratuita y se le asegure el principio de equidad”, así, la UNS legisla procurando sostener esos principios.

Siguiendo un orden cronológico de las Actas de CSU en el análisis de las políticas y normas de la UNS para el ejercicio del derecho a la educación superior del estudiantado en

situación de discapacidad y a modo de antecedente institucional, en el año 2002 se firma un Convenio entre la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos y la UNS. El mismo tiene por finalidad articular esfuerzos entre las instituciones para la realización de actividades académicas, de investigación, difusión, extensión y acción comunitaria para profundizar el estudio de los derechos fundamentales desde de una perspectiva interdisciplinaria. Además, la transferencia (en lo posible) a la comunidad de acciones y servicios. Entre los objetivos se encuentran: la formación de recursos humanos en el conocimiento de valores, principios y normas referidos a los derechos humanos, desarrollar tareas de investigación, producir publicaciones, promover la realización de jornadas, congresos, seminarios, etc.

Posteriormente, en el año 2010, la resolución N° 1.040 del CSU aprueba el Acceso Universal a la Educación en la UNS, por la Igualdad y la Integración. El objetivo principal establece: “Garantizar la igualdad de oportunidades y la plena integración a la vida universitaria (...) a todos los estudiantes independientemente de la discapacidad que posean. (...) Promover la accesibilidad plena, física, comunicacional, cultural y pedagógica, en todos los ámbitos de esta Universidad, desarrollando una eficiente gestión de recursos, que permita resolver y/o favorecer la integración plena a todas las áreas, de las personas con discapacidad.”<sup>6</sup> La resolución, a su vez, crea la Comisión Permanente (*Ad Hoc*) de Integración e Igualdad bajo la dependencia de la Secretaría de Bienestar Universitario<sup>7</sup>, para evaluar la marcha e implementación de iniciativas y recibir y encauzar las inquietudes de la comunidad universitaria. La integran el/la Decano/a, un/a representante de los Departamentos de Medicina, Derecho e Ingeniería, un/a representante titular y un/a representante suplente de cada lista con representación en el CSU, todos/as ellos/as elegidos/as a proposición de los/las Consejeros/as Superiores de dichas listas y sujetos a la aprobación del CSU.

En relación con la dependencia de la Comisión Permanente (*Ad Hoc*) de Integración e Igualdad de la Secretaría de Bienestar Universitario, las autoras Masi y Farías (2014), señalan que en la mayoría de las universidades nacionales los programas que se dedican a las personas en situación de discapacidad dependen de la Secretaría de Salud y Bienestar Estudiantil. Esto evidencia que la mirada de la discapacidad aún está sujeta al modelo médico-rehabilitador. Sumado a esto, la pedagogía diferenciada ha intervenido creando y fortaleciendo dispositivos de formación e investigación desde ese lugar de saber poder hegemónico que es la medicina

---

<sup>6</sup> Anexo Resolución. CSU- 1040, Expte. 2371, Bahía Blanca, 20 de diciembre de 2010.

<sup>7</sup> La Secretaría General de Bienestar Universitario tiene como objetivo acompañar la vida universitaria del estudiantado, ofreciendo subsidios, becas, atención primaria de la salud, alojamiento, comedor, beneficios y descuentos, actividades deportivas y recreativas.

(“capacidades diferentes, necesidades educativas especiales, enseñanza diferenciada, dificultades de aprendizaje”). Por tal motivo, es que resulta necesario instalar la perspectiva del modelo social-de derechos humanos en las universidades en el ámbito de lo académico para deconstruir y proponer alternativas de formación desde este paradigma (Masi y Farías, 2014).

Continuando con la resolución N° 1.040, ésta enumera toda una serie de iniciativas y encomendaciones hacia las diferentes Secretarías, entre ellas: la realización de un censo general que informe la cantidad de personas que integran la universidad y que presentan algún tipo de discapacidad; una política de becas y de tutores a cargo de docentes especializados para los estudiantes con discapacidades y/o “necesidades educativas especiales”; la creación de programas que promuevan la sensibilidad y la concienciación sobre el tema de la discapacidad, la lucha contra los estereotipos, la discriminación, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad; la creación y coordinación de programas de capacitación sobre la temática de la discapacidad y de los derechos reconocidos por el Estado argentino; la realización de un relevamiento exhaustivo —con el asesoramiento de la Comisión Municipal del Discapacitado— respecto de cuáles son las barreras arquitectónicas, comunicacionales y pedagógicas que existen en todo el ámbito de la UNS. También se prevé la revisión de los planos de las estructuras edilicias a fin de que las futuras construcciones y aquellas que estén en curso, garanticen la plena accesibilidad arquitectónica y comunicacional sin discriminación alguna a todas sus dependencias.

Siendo así, en la formalidad de las normas y las políticas se visualiza un camino institucional a recorrer en materia de accesibilidad, proveyendo de apoyos, becas, tutores a los/las estudiantes en situación de discapacidad. Se proyectó la adecuación edilicia necesaria y se procura avanzar en la concientización y sensibilización de la comunidad académica respecto de la temática. Ello manifiesta, por un lado, la intencionalidad y ocupación de la UNS para que este colectivo pueda transitar sin dificultades el nivel superior y, por otro, el estado de conocimiento de la legislación vigente que se refleja en su propuesta política.

Avanzando en el tiempo, en el año 2011 a través de la resolución N° 873 del CSU, se traspasó temporalmente el funcionamiento de la Comisión de Integración e Igualdad a la órbita del CSU. Si bien los objetivos continúan siendo los mismos el cambio persigue mayor agilidad en la resolución de los temas y regularizar el funcionamiento. Así queda expuesto en la discusión desarrollada en el CSU donde la consejera Catellano explica que en dos años no se obtuvieron resultados, salvo actividades puntuales de difusión. Además, alude que había decisiones que eran tomadas por personas que no eran miembros de la Comisión y que hubo

proyectos que no fueron elevados a pesar de que así se había resuelto. Y refiere que el motivo fue el grado de informalidad y la falta de regularidad que no debería tener una Comisión y acompaña la propuesta de cambio hacia el CSU (Acta 668, 2011).

En la misma línea argumentativa, el consejero Vera refuerza la crítica acerca del funcionamiento irregular de la Comisión y la necesidad de que pase a otro ámbito como es el CSU; destaca la centralidad del acceso universal a la educación y lo poco que se ha trabajado en la temática ya que, si bien se ha puesto énfasis en la accesibilidad física, no se ha intervenido en otros asuntos asociados a las diversas formas en las que puede presentarse la discapacidad “si el tema hoy en día del acceso universal a la educación es tan importante, hasta las políticas de gobierno nacional, no entiendo por qué no puede pasar a ser una Comisión permanente en el seno del Consejo” (Acta 668, 2011:44).

Por su parte, Martínez Gravino, integrante de la Comisión, menciona que el objetivo era hacer un seguimiento como lo estipulaba la resolución pero que hubo dificultades, los miembros no asistían a las sesiones de la Comisión y además se sumaba el funcionamiento irregular. Y menciona que no se tiene información fehaciente, por escrito y formal respecto de los alcances de cómo se cumplió la resolución N° 1.040. A su vez alude, que hubo un cuello de botella para que los proyectos de la Comisión lleguen al CSU, que fueron varios los proyectos que firmó la Comisión y que finalmente llegaron al CSU por otros caminos que no eran el institucional de la Comisión de Accesibilidad (Acta 668, 2011:41-42).

Para dar cierre al intercambio, el consejero Kreber menciona que la temática es sensible y que merece ser instalada en la comunidad universitaria, ponerla como prioridad en el debate y convencer a los actores institucionales que tiene prioridad para desde allí avanzar. Y refiere el caso de los derechos humanos, temática que llevó un largo trayecto hasta que se pudieron ver hechos concretos y que, no obstante, continúa habiendo resistencia. “Si esto permite un funcionamiento mejor, si a futuro la Subsecretaría de Derechos Humanos permite también ponerlo como un tema de agenda en la Universidad y la comunidad universitaria, también va a tener mi apoyo para que pase a esta Subsecretaría enmarcada en una agenda que va a imponer la misma en su Consejo Asesor” (Acta 668, 2011:45).

En el 2012 se aprueba el Plan Estratégico de la UNS por medio de la resolución del CSU N° 325, como documento orgánico inicial en el proceso de planificación institucional. Fue elaborado por la Comisión Asesora de Planeamiento que tiene a su cargo su seguimiento. Establece ejes estratégicos, programas y proyectos; plantea la necesidad de facilitar el acceso a la universidad así como la permanencia, teniendo en cuenta las condiciones geográficas,

socioeconómicas, de género y distintas discapacidades físicas que pudieran dificultar el ingreso o la continuidad de los/las estudiantes.

El mismo año, por medio de la resolución N° 2 del CSU se crean la Subsecretaría de Derechos Humanos (dependiente de Rectorado), su Consejo Asesor (integrado por organizaciones de derechos humanos, sociales, culturales y profesionales) y la Unidad de Documentación y Archivo de dicha dependencia. El Consejo tiene como presidenta honoraria a Estela Barnes de Carlotto, doctora honoris causa de la UNS. Se establece como misión de la Subsecretaría entender en todo lo vinculado con la promoción, defensa y formación en derechos humanos en la UNS, con las siguientes funciones: proponer programas y actividades orientados a consolidar una cultura de derechos humanos en el ámbito académico y en la sociedad en general, diseñar políticas para la protección y la difusión de la temática de derechos humanos en ámbitos de la universidad, fomentar y participar en la producción, análisis y evaluación de las políticas y acciones que se generen en distintas jurisdicciones, coordinar acciones y programas articulados con organismos de derechos humanos del ámbito local, nacional e internacional, representar a la UNS en la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos y promover la formación en derechos humanos como parte integral de la enseñanza preuniversitaria y universitaria.

Desde 2015, funciona en el ámbito de la Subsecretaría la Comisión de Igualdad e Inclusión<sup>8</sup>, creada cinco años antes por el CSU, cuando se establece como política institucional el Acceso Universal a la Educación por la Igualdad y la Inclusión. Desde allí se implementan programas de capacitación y concientización para los integrantes de la comunidad universitaria sobre discapacidad y lucha contra la discriminación, así como la realización de capacitaciones anuales de Lengua de Señas Argentinas en conjunto con la Municipalidad de Bahía Blanca.

En el año 2015 el CSU resuelve cambiar la denominación de la Comisión Permanente (ad hoc) de Integración e Igualdad por Comisión de Igualdad e Inclusión. A su vez, también

---

<sup>8</sup> Como antecedente, en el año 2014 a través de la resolución N° 94, el Departamento de Humanidades crea una Comisión para instrumentar “(...) los mecanismos para otorgar a los alumnos con discapacidades los medios necesarios para asegurar el cursado de una carrera universitaria, el correspondiente asesoramiento a los docentes, y la coordinación de acciones con la Comisión de Acceso Universal de la UNS para resolver cuestiones comunes a toda la comunidad universitaria.” (artículo 2). El objetivo de esta Comisión es articular el trabajo conjunto entre docentes, administrativos, tutores, especialistas en psicología y pedagogía, representantes de la cátedra libre de DDHH y estudiantes en situación de discapacidad, en pos de comprometerse como institución inclusiva a garantizar a todos y todas los/las alumnos/as la posibilidad de estudiar garantizando el goce pleno de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Cabe destacar que esta comisión está integrada por los/las alumnos/as tutores de las diferentes carreras del Departamento, por docentes especialistas en Pedagogía, Psicología del Área de Ciencias de la Educación, un docente del Gabinete Pedagógico, un integrante de la Cátedra Libre de DDHH, un integrante del personal administrativo y de la Secretaría Académica del Departamento de Humanidades.

decide trasladar la comisión desde el CSU al ámbito de la Subsecretaría de Derechos Humanos de la UNS para su funcionamiento definitivo. Y modifica la conformación de la Comisión Permanente (Ad hoc) de Inclusión y Accesibilidad, estructurándola en dos subcomisiones: de Organización y Consultiva.

Este pasaje de la Secretaría de Bienestar Universitario a la Subsecretaría de Derechos Humanos tiene relación con lo que menciona Palacios (2008) respecto de que:

*“Hasta un tiempo no muy lejano, la cuestión de la discapacidad desde el punto de vista jurídico, venía siendo considerada exclusivamente dentro de la legislación de seguridad social, servicios asistenciales, o cuestiones puntuales relativas a la incapacitación, tutela o curatela. De manera coherente con la perspectiva asumida por el modelo rehabilitador, el Derecho consideraba a las personas con discapacidad solamente desde el área de la beneficencia, la sanidad o de cuestiones muy concretas derivadas del derecho civil”* (Palacios, 2008:154).

Con el advenimiento de las leyes de derechos humanos esta visión evolucionó, el cambio de paradigma hacia el modelo social hizo que las principales consecuencias jurídicas estén relacionadas con la consideración de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Lo que implica que las personas en situación de discapacidad sean vistas como sujetos de derecho y se sitúen los problemas fuera de ellas, en el entorno, la sociedad, el ambiente discapacitante. También lo expresa de ese modo, Rafael de Asís (2008) cuando alude que los derechos humanos deben ser la referencia desde la cual abordar el tema de la discapacidad. El modelo social presenta muchas coincidencias con los valores que sustentan a los derechos humanos; esto es: la dignidad, entendida como una condición inescindible de la humanidad; la libertad entendida como autonomía —en el sentido de desarrollo del sujeto moral— que exige, entre otras cosas, que la persona sea el centro de las decisiones que le afecten; y la igualdad inherente de todo ser humano —respetuosa de la diferencia—, la cual asimismo exige la satisfacción de ciertas necesidades básicas (Rafael de Asís en Palacios, 2008).

Continuando con las políticas llevadas a cabo por la UNS, en el año 2013 se crea en el ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias, el Programa de Accesibilidad en las Universidades Nacionales. Su objetivo era lograr que los edificios y predios de las universidades nacionales sean accesibles y seguros para todos/as sus usuarios/as, independientemente de sus condiciones físicas y sensoriales, a partir del cumplimiento de la legislación vigente. La primera etapa del programa apuntaba a Circuitos Mínimos Accesibles

(CiMA) y financiaba adecuaciones en los edificios y predios existentes para garantizar el acceso, la circulación, permanencia y uso de los mismos, procurando la equiparación de oportunidades. La UNS se presenta a la convocatoria.

Los módulos CiMA para edificios existentes contenían: rampas, plataformas de elevación, sanitarios accesibles, ascensores, señalética y complementos como senderos peatonales de hormigón antideslizante, barandas, bordillos, solado de prevención, etc. Como contraparte cada Universidad debía comprometerse a aportar mobiliario (mostradores con sectores bajos, mesa portátil de poyo para silla de ruedas, sillas para zurdos, etc.), iluminación, estacionamiento (marcar y señalizar los lugares reservados para personas con discapacidad) y garantizar el cumplimiento normativo (en obras nuevas, remodelaciones o ampliaciones).

Para postularse a la convocatoria se solicita a las Universidades que presenten un relevamiento y diagnóstico de los edificios y/o campus a intervenir. En el caso de la UNS, el relevamiento sobre Accesibilidad Urbanística, Arquitectónica y Comunicacional, del edificio central situado en el complejo de Avenida Alem 1253, se realiza por el arquitecto Romualdo Vera integrante de la Comisión Permanente de Integración e Igualdad. La UNS suscribe al Convenio con la Secretaria de Políticas Universitarias por medio de la resolución N° 1.480 del año 2013 y se le asignan fondos para la ejecución de obras de accesibilidad.

También en 2013 se crea la Comisión de Acceso Universal para tratar temas relacionados con las dificultades geográficas, socioeconómicas, de género y distintas discapacidades físicas que pudieran complicar el ingreso o la continuidad de los/las estudiantes en la Universidad. La Comisión tiene como objetivo elaborar un diagnóstico de la población universitaria que se encuentra en alguna de las situaciones mencionadas, iniciando la tarea con estudiantes que presentan dificultades físicas, con la finalidad de dar respuesta a las necesidades específicas de la comunidad estudiantil.

Otro de los acuerdos llevados a cabo por la UNS en 2014, fue el Convenio Marco de Cooperación Institucional con el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) para formalizar la colaboración y asistencia técnica entre las partes para favorecer el intercambio y la cooperación. Asimismo, pone de manifiesto el interés para dar visibilidad, documentar e implementar políticas locales que combatan la discriminación, la xenofobia y el racismo.

Además, se firma un Convenio Marco de Cooperación con la Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas con Discapacidad (CONADIS); cuyo objetivo es regular el marco de la colaboración científica y técnica entre la Comisión y la UNS, para el

impulso y el desarrollo de estudios e investigaciones relacionadas con la discapacidad. A tal fin, ambas partes planifican programas de acción conjunta.

Avanzando, en el año 2015, a través de la resolución N° 1.448, la Secretaria de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación pone en marcha el Proyecto de Apoyo al Desarrollo y Fortalecimiento de Capacidades Institucionales para la Atención de Necesidades de Personas con Discapacidad en el Ámbito de la Enseñanza Universitaria. Entendiendo que “la discapacidad es un concepto que evoluciona, y que incluye personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo, que al interactuar con diversas barreras, éstas puedan impedir su participación plena, efectiva y en igualdad de condiciones en la sociedad” (Anexo 1, Fundamentos). El objetivo era apoyar proyectos dirigidos a fortalecer las capacidades institucionales de las universidades, garantizando la plena inserción y el derecho de igualdad y acceso a la educación superior de estudiantes en situación de discapacidad y fomentar la cooperación entre instituciones de gestión privada y pública. En este marco, las instituciones universitarias presentaron proyectos que fueron evaluados y aprobados teniendo en cuenta la pertinencia de las acciones y la factibilidad del proyecto. La UNS participa de la convocatoria y la Secretaria de Políticas Universitarias aprueba el proyecto presentado en el año 2016 a través de la resolución SPU N° 1.066.<sup>9</sup>

Hasta aquí se describen las acciones, acuerdos, convenios y normativas que se llevaron adelante en la UNS en el periodo 2008-2018. En el próximo capítulo se abordarán las percepciones institucionales en torno a la discapacidad que subyacen en las actas de CSU estudiadas.

---

<sup>9</sup> A partir de ese proyecto se desarrollaron actividades de capacitación docente y también adecuaciones edilicias. Además, parte del presupuesto asignado fue usado para realizar las *Primeras Jornadas de Accesibilidad e Inclusión* en la UNS, como parte de un trabajo conjunto entre la Subsecretaría de Derechos Humanos y la Comisión de Accesibilidad del Departamento de Humanidades de la UNS coordinado por las Prof. Mabel Díaz y Mirian Cinquegrani y la participación de estudiantes comprometidos con la temática.

#### 4. PERCEPCIONES INSTITUCIONALES EN TORNO A LA DISCAPACIDAD

*“Las ideologías son capaces de dotar a los hombres de normas, principios y formas de conductas, pero no de conocimientos sobre la realidad. La ideología no nos dice qué son las cosas, sino cómo posicionarnos frente a ellas”*  
(Angelino, 2009:139)

El aumento constante de estudiantes en situación de discapacidad que deciden continuar su trayectoria educativa en el nivel superior demanda a las universidades la toma de conciencia sobre su rol y responsabilidad y el reto de crear espacios y ofertas educativas para quienes desean estudiar una carrera universitaria.

En el presente capítulo, a partir del estudio de las actas del CSU, se procurará comprender las percepciones acerca de la discapacidad que tienen los/las consejeros/as y que emergen de las discusiones que se llevan a cabo cuando se diseñan y debaten políticas en materia de discapacidad en las reuniones del CSU. Dichas percepciones son de vital importancia para entender la orientación y el diseño de las políticas por parte de la gestión institucional respecto de la inclusión del estudiantado en situación de discapacidad.

Las actas resultan un material valioso de estudio ya que allí se expresan las diversas maneras de aprehender la realidad que tienen quienes se ocupan de elaborar las políticas universitarias. Comprender esas percepciones cobra relevancia por cuanto detrás de las mismas operan complejos procesos de asignación de significados producto de interpretaciones concretas situadas social e históricamente (Chartier, 1990). Se considera que las mismas no son ociosas, sino que orientan las acciones; a partir de ellas se toman decisiones y se gestionan políticas institucionales que inciden en el acceso, la permanencia y el egreso del colectivo en situación de discapacidad. Una política institucional que ofrezca garantías de accesibilidad en todas sus dimensiones será central para asegurar el derecho a la educación superior de la totalidad del alumnado independientemente de su condición.

Del estudio del material documental referido emergen los siguientes ejes de análisis: las formas de entender la discapacidad que subyacen en las discusiones de los consejeros superiores, cómo se piensa el derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad y, por último, las diversas nominaciones utilizadas para referirse a las personas en situación de discapacidad. Asimismo, es preciso visualizar si estas percepciones se corresponden con el modelo social enunciado en la Convención y con los criterios en materia de accesibilidad.

4.1 Formas de entender la discapacidad que subyacen en las discusiones del Consejo Superior Universitario: “En puja: el modelo social-de DDHH y el modelo médico-rehabilitador”

En principio, del estudio de las actas de CSU, emerge que existe conocimiento por parte de este órgano colegiado de la legislación nacional e internacional en materia de discapacidad. Así queda expreso en el 2010, en el marco de la aprobación del Proyecto para el Acceso Universal a la Educación en la UNS, por la Igualdad y la Integración (Acta 644, 2010). En ese proyecto se establece la creación de una Comisión Permanente (Ad Hoc) de Integración e Igualdad y se menciona: “Que el contexto donde se desarrolla un individuo con discapacidad influye en su realización y crecimiento como persona, favoreciendo o limitando su independencia. De este modo, un entorno centrado en las dificultades y no favorecedor de sus potencialidades y habilidades, puede situarle en un escenario de desventaja social y cultural (...)” y “que la sociedad y la comunidad donde convive la persona con discapacidad es responsable de crear un entorno accesible que permita su desarrollo y su participación plena de las diferentes facetas de la vida en sociedad” (Acta 644, 2010:76). Puede advertirse un abordaje desde el modelo social, que considera que las causas que originan la discapacidad son sociales y están en las barreras del entorno y, por lo tanto, las soluciones no deben apuntarse individualmente a la persona con alguna deficiencia sino que deben dirigidas hacia la sociedad.

No obstante, en las discusiones, se genera un debate acerca de si se debería realizar o no un censo institucional para tener conocimientos del estudiantado en situación de discapacidad. Ante esto se expresan diferentes percepciones. El consejero Bugati se pregunta bajo qué concepto de discapacidad se va a pensar dicho censo al tiempo que reflexiona sobre el derecho que asiste a quien posee alguna discapacidad y no quiere manifestarla. Considera que encomendar a una secretaría que haga un censo de “discapacitados” profundiza lo que realmente se quiere evitar que es la discriminación y entiende que la Universidad, independientemente de la cantidad de personas con discapacidad que tenga, debe tener sus instalaciones y su cuerpo docente preparado para que cualquiera pueda ingresar y permanecer. Siendo así, no le ve el sentido a la realización de un censo porque la Universidad debe de antemano garantizar la accesibilidad tal cual se menciona en sus principios fundacionales (Acta 644, 2010).

De acuerdo con Bugati, el Secretario General del Consejo alude que el censo es irrelevante porque así haya una persona con discapacidad que venga transitoriamente de

cualquier lugar del mundo a visitar la UNS, debería poder acceder y no hace falta tener veinte para realizar las obras (Acta 644, 2010).

Nuevamente se visibiliza una concepción propia del modelo social y de derechos humanos que se basa en el paradigma del diseño universal para entender la accesibilidad sin discriminación. Diseñar espacios accesibles implica un beneficio para toda la comunidad universitaria independientemente de los impedimentos que pueda tener una persona. Por su parte, la consejera Vaquero, añade que ni la propia Comisión Municipal de Discapacitados tiene el número de “discapacitados” que hay en la ciudad de Bahía Blanca, y el motivo es que hay mucha gente que no quiere decir que tiene un hijo “discapacitado” o que tiene “determinados problemas” (Acta 644, 2010:85).

Sin embargo, otro de los consejeros, Martínez Gravino, acordando con la realización del censo, sostiene que no se pusieron plazos, ni modalidades y que la Comisión que se crea se puede encargar de ver cómo implementar el censo. Menciona que puede ser anónimo, voluntario y que el objetivo es conocer cuáles son las áreas prioritarias en las que tiene que trabajar la Universidad (Acta 644, 2010).

En relación con lo descripto, interesa agregar que las universidades argentinas no suelen tener registros confiables sobre la cantidad de estudiantes con discapacidad, ni tampoco de su personal docente y no docente. Entre los inconvenientes se encuentra la construcción precisa de la categoría de persona con discapacidad, en ocasiones porque no es percibida externamente o porque muchos/as estudiantes no desean ser identificados/as así (Seda, 2014).

Ahora bien, respecto del censo, cabe preguntarse por qué en ocasiones tanto las personas en situación de discapacidad como sus familias no quieren poner de manifiesto la discapacidad y la ocultan. Una respuesta posible es que, tradicionalmente, este colectivo fue estigmatizado, cosificado y segregado; se le atribuyó características comunes e inmodificables fundadas en estereotipos y una identidad devaluada, simplificada y generalizada (Moscoso Klappstein, 2013). Con el surgimiento de la sociedad capitalista, el cuerpo adquiere una significación y un valor central en las relaciones económicas y en consecuencia se convierte en algo que “ha de ser formado, reformado, corregido, en un cuerpo que debe adquirir aptitudes, recibir ciertas cualidades, calificarse como cuerpo capaz de trabajar” (Foucault, 2007:141 en Cinquegrani 2021). El cuerpo con alguna deficiencia será considerado improductivo, las personas deberán ajustar sus vidas y sus cuerpos al aparato productivo y obtener el máximo beneficio. Esto lleva al Estado a poner en marcha toda una serie de mecanismos y dispositivos para ese fin (Cinquegrani, 2021). Existe un prejuicio en torno a la persona con alguna “deficiencia” a la cual se la considera lenta, improductiva, débil, lo que

genera limitaciones para su plena autonomía e integración. Son justamente estos prejuicios, ideas, u opiniones subjetivas elaboradas con anticipación a cualquier análisis las que, cuando se exteriorizan, se convierten en discriminación (Moscoso Klappstein, 2013). Esta manera hegemónica de concebir la discapacidad, propia del modelo médico-rehabilitador, de representarla como déficit, falla, enfermedad, cala en el sentido común. Y es producto de esta representación que el colectivo en situación de discapacidad se ve obligado a ocultar su discapacidad, disimular la carencia, mantenerla en secreto para evitar ser señalado como marginal (Goffman, 2006). Según Goffman (2006), el estigma social puede entenderse como una cuestión de relaciones de poder en la que un grupo ejerce la hegemonía sobre otro, esto es, desde el modelo médico-rehabilitador se sostiene un ideal de “normalidad” que ejerce su poder sobre la minoría en situación de discapacidad. Esta mirada hegemónica, asociada a la normalidad, “opera sustentada en la lógica binaria de pares contrapuestos, proponiendo una identidad deseable para cada caso y oponiendo su par por defecto, lo indeseable, lo que no es ni debe ser.” (Rosato, 2009:96). La normalidad surge de una medida o estándar de “atributos que se valoran como buenos y los que desvían se valoran negativamente” (Skliar, 2005:33).

Retomando la idea de la realización del censo, una opción consiste en consultar (de manera opcional) en el formato de ingreso a la universidad si el/la estudiante tiene alguna discapacidad. Esta alternativa resultaría acertada si se realiza en pos de gestionar luego estrategias y políticas que apoyen el desempeño y la trayectoria educativa del/de la estudiante y si, además, se evalúan las garantías que se le ofrecen respecto del destino de la información que se pide (Seda, 2014). Importa destacar que la información debe resultar valiosa no por una cuestión cuantitativa, saber qué cantidad de estudiantes en situación de discapacidad hay, sino para conocer qué tipo discapacidad, qué necesidades específicas tiene y qué apoyos necesita (Brognia y Rosales Majarrez, 2016). En la mayoría de los casos la misma persona puede decir qué apoyos o cómo le sería más fácil realizar una actividad.

#### 4.2 Cómo se entiende el derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad: “sujetos de derecho ¿en los hechos?”

En el año 2010, se hace mención en las actas del CSU de las limitaciones que afectan al colectivo en situación de discapacidad respecto de la accesibilidad y la inclusión en las universidades nacionales. Así, se refiere que “el nivel educativo superior sufre aún hoy un notable retraso respecto a las experiencias de educación inclusiva que se han dado en las etapas de educación básica o secundaria” (Acta 644, 2010:77). A su vez, se agrega que para

alcanzar la accesibilidad universal e igualdad de oportunidades del alumnado en situación de discapacidad hacen falta reformas estructurales profundas, cambios en la organización y el funcionamiento de la universidad y, sobre todo, un cambio conceptual y actitudinal de quienes integran la comunidad universitaria. Se evidencia así una brecha entre los derechos enunciados en las leyes y las practicas institucionales concretas y se reafirma la idea de autores como Seda cuando menciona que “en el caso de las universidades argentinas hay obstáculos y barreras, tanto edilicias como en material de estudio, sistemas de comunicación y actitudes que violan abiertamente las normas.” (2014:51).

Se advierte además que, en ocasiones, al tomar las decisiones prima más un criterio de cantidad (de personas que se van a ver beneficiadas por una medida), que de accesibilidad física e inclusión educativa. En el año 2010, en ocasión de la construcción de una senda peatonal para unir los edificios del Complejo Palihue, las razones que justifican la solicitud son: la cantidad de alumnos/as que concurren diariamente y que cursan alternativamente en las aulas del Edificio rosa y el Edificio azul, la nota de Consejeros alumnos/as que elevan el reclamo y solicitan la construcción de una senda peatonal, la existencia de un camino pavimentado entre ambos edificios que no brinda comodidad de acceso directo para los peatones que se trasladan de un edificio a otro (en especial cuando existen condiciones climáticas adversas), que en la práctica los/las alumnos/as toman un camino alternativo más corto que no está pavimentado, que es incómodo y peligroso, más aún para las personas que sufren alguna discapacidad física, y que la construcción de una senda peatonal entre los edificios mejoraría la comodidad, seguridad e higiene del espacio, siendo esto un beneficio para toda la comunidad universitaria (Acta 642, 2010).

De haber primado el criterio de accesibilidad universal en el pedido, la justificación habría sido simplemente responder a la normativa vigente para garantizar la igualdad de condiciones para la movilidad de un edificio a otro a todo el estudiantado. Situación respaldada por el Acceso Universal a la educación en la UNS, por la Igualdad y la Integración del año 2010 (Acta 644, 2010:73-86), donde se destaca que la UNS deberá garantizar la igualdad de oportunidades y la plena integración a la vida universitaria, promoviendo la accesibilidad física, comunicacional, cultural y pedagógica.

Otra situación advertida, se refleja cuando el consejero Vera refiere que “la accesibilidad es una cuestión muy importante, en realidad es el acceso universal a la educación y no es la accesibilidad, esta sería solamente la parte física y lo único que hemos podido barrer hoy en día con un proyecto que se encuentra presentado es la parte física, pero hay un montón de discapacidades que desconocemos y que no sabemos cómo tratarlas” (Acta

668, 2011:44). Si bien Vera resalta la importancia del acceso universal a la educación, en su intervención reduce la accesibilidad a una cuestión física sin considerar que la misma no tiene una única dimensión. La accesibilidad física, como se mencionó, remite al acceso a entornos edilicios, pero para que el derecho a la educación sea garantizado es necesario asegurar, además, la accesibilidad comunicacional y académica.

Tres años después, en el 2014, es nuevamente Vera quien menciona que “(...) hubo una propuesta de hacer trabajos en áreas donde hay alumnos que precisaban netamente que fueran accesibles para poder desarrollar sus actividades y tener los servicios básicos. Son políticas concretas para casos particulares, parches institucionales, no hay un criterio de accesibilidad universal como política institucional” (Acta 714, 2014:44). El consejero alude a “políticas concretas para casos particulares y “parches institucionales”, esto pone de manifiesto la ausencia de una política institucional de fondo, integral en relación con la accesibilidad. Y, sin embargo, debería ser efectiva desde la aprobación de la resolución N° 1040 del 2010.

Se evidencia, en el período 2010-2015, una falta de puesta en práctica de dicha resolución. Así también lo expresa Cimatti cuando invita a los/las consejeros/as que lean la resolución N° 1040 y menciona que “es fabulosa”, que fue aprobada por unanimidad pero que la dificultad fue hacerla operativa con posterioridad. Y aclara que la intención de radicar la Comisión de Integración e Igualdad en el ámbito de la Subsecretaría de Derechos Humanos es hacerla operativa ya que dejó de reunirse en el año 2012. Finalmente, ratifica que desde la Universidad se tiene que tener una política institucional sobre estas cuestiones (Acta 732, 2015:66-67).

A partir de la lectura de las actas y sus discusiones, se deja entrever que existen discrepancias entre lo escrito y lo que se efectiviza en la práctica. Así lo refiere Alonso, al emitir su opinión sobre los valores que identifican, orientan y comprometen el accionar de la UNS, entre los que se destacan: el pluralismo, la independencia intelectual y la libertad de pensamiento y expresión, la solidaridad y el respeto a la diversidad, el compromiso pleno con los derechos humanos, los principios democráticos y los procedimientos que promuevan el fortalecimiento institucional, la justicia y la equidad, entre otros. Ante esto Alonso menciona que coincide con los valores y misión de la Universidad pero que deben sostenerse no solo en los papeles sino con el ejemplo, ya que observa que mucho de lo que se enuncia “se transforman acá en un simple palabrerío porque en reiteradas oportunidades hemos visto que estos valores no se han mantenido” (Acta 624, 2010:65).

Nuevamente, como refiere Seda (2014), las leyes enuncian el derecho a la educación pero en muchos casos quedan sólo en consideraciones vacías, su cumplimiento no se hace

efectivo en la realidad o se concretiza de manera parcial. Así se abre una brecha entre derechos enunciados y prácticas institucionales que contradice los principios democráticos que enuncian las universidades públicas de Argentina.

4.3 Nominaciones utilizadas para referirse al colectivo en situación de discapacidad: “Como nos nombramos... ¿nos pensamos?”

Entre las discusiones que se llevaron a cabo en el CSU, se plantea la necesidad de introducir cambios tanto en lo conceptual como en lo actitudinal en toda la comunidad universitaria (Acta 644, 2010:77). Como señala Seda (2014) las universidades necesitan realizar adecuaciones para eliminar las barreras para el colectivo en situación de discapacidad. Entre las principales tareas se encuentra la de disolver prejuicios.

Se advierte en el discurso de los consejeros maneras sedimentadas de entender la discapacidad, propias del modelo médico-rehabilitador, al referirse por ejemplo, a las acciones que se realizan para garantizar la accesibilidad física. El consejero Simari, en el contexto de las discusiones sobre la aprobación de los proyectos relacionados con el acceso universal a la UNS, manifiesta que “se va a restablecer el horror que se hizo en el frente de la Casa de la Cultura, la entrada, la rampa que pusieron adelante no era necesaria se pudo haber puesto al costado.” (Acta 644, 2010:79). Ante lo cual el Rector aclara: “(...) hemos tenido algunas presentaciones en ese sentido cuando intentamos poner rampas en los costados o atrás, nos han manifestado que era discriminación hacer un acceso especial de esa manera.” (Acta 644, 2010:79).

Realizar accesos especiales, separados para el colectivo en situación de discapacidad, responde a una lógica segregacionista del espacio, que ubica a estas personas en espacios y circuitos diferenciales. Desde esta perspectiva, la persona en situación de discapacidad se considera desviada de un supuesto estándar de normalidad. Esta configuración no es neutra, sino que se encuentra sesgada a favor de los parámetros de quienes constituyen el estereotipo culturalmente dominante (Palacios y Bariffi, 2007). Concebir los entornos y los espacios de este modo se encuentra en contraposición con lo que enuncia el Diseño Universal que establece que los entornos deben ser diseñados de manera tal que puedan ser utilizados por la mayor cantidad de personas sin necesidad de que se adapten o diferencien para sectores poblacionales determinados.

En otro orden, en el marco de las discusiones sobre las pasantías de personas en situación de discapacidad en la UNS, emergen determinadas expresiones que sirven para

ejemplificar cómo se nomina (¿y se piensa?) a este colectivo. Se hace alusión a “chicos especiales”, a “cómo tratarlos”, a establecer garantías para que estén en la universidad, “del manejo y trato con este tipo de alumnos”, con “capacidades diferentes”, entre otras.

El Sr. Rector, sobre el “discapacitado”, señala “que más allá de la voluntad de tener alumnos formándose acá en realidad tenemos muy poca experiencia en el manejo y en el trato de este tipo de alumnos y no sabemos en esa relación como lo estamos afectando en el resto de su vida, el hecho de que en la escuela, que tienen experiencia, tengan su propio tutor y le hacen el seguimiento junto con nosotros es una garantía para la Universidad.” (Acta 675, 2012:64). Algunas frases resuenan: “más allá de la voluntad”, “en realidad tenemos muy poca experiencia en el manejo y en el trato de este tipo de alumnos”, “no sabemos en esa relación como lo estamos afectando en el resto de su vida”, “es una garantía para la Universidad”. El Rector manifiesta “tener la voluntad”, cuando en realidad se trata de una cuestión de derechos adquiridos de estas personas y que las instituciones deben garantizar. A su vez, alude a garantías, esto es, que la Universidad tiene que “cubrirse” ante la posibilidad de que “estos chicos/as diferentes” puedan ocasionarle algún perjuicio o problema para lo cual “se debe estar preparados”.

Esas expresiones niegan la propia experiencia y la voz de las personas en situación de discapacidad y dan a entender que, previamente, aquellos que interactúan con este colectivo tienen que saber si van a afectarlos de manera positiva o negativa, dejando de lado al sujeto y su posibilidad de manifestar si la experiencia le es o no positiva. Esto está en relación con lo que menciona Rosato (2009) cuando dice que la ideología de la normalidad excluye deliberadamente la posición de los propios “discapacitados/as”, quienes son considerados sólo en su condición de objetos de intervención profesional y de investigación científica. Este prejuicio objetiva a los/las “discapacitados/as” como “otros/as” a partir de la evidencia de las limitaciones de su cuerpo.

Al finalizar, el Rector menciona: “el hecho de que en la escuela, que tienen experiencia, tengan su propio tutor y le hacen el seguimiento junto con nosotros es una garantía para la Universidad.” (Acta 675, 2012:64). Nuevamente, la idea de tutela, de “seguimiento” de esta minoría por profesionales, como “garantía”. Entender y percibir la discapacidad como una desviación social, desde la perspectiva médico-rehabilitadora, conlleva que “el discapacitado es condenado a una especie de ciudadanía devaluada, considerado como un menor de edad permanente que, en el caso de tener derechos, tiene suspendido su ejercicio o requiere de la tutela de otros para ejercerlos.” (Rosato, 2009:91).

Por su parte la Sra. Vicerrectora refiere que en la Casa de la Cultura trabaja “un chico que es especial, con capacidades diferentes”, lo acompaña en su labor personal no docente que en un principio “estaba preocupado pensando cómo iba a hacer y temía que le pasara”, no obstante, resalta, que está muy conforme con él, “y la felicidad que tiene ese chico de sentirse útil, de sentirse que trabajaba porque en vez de él ir a buscar una pensión, que lo podría haber hecho, se negó totalmente porque él quería trabajar, es una persona muy trabajadora”, a su vez alude que el Coordinador le dijo que “la verdad le dan ganas de tomar más empleados de ese tipo” (Acta 675, 2012:64).

Nuevamente frases que resuenan: “está trabajando un chico que es especial, con capacidades diferentes”, “estaba preocupado pensando cómo iba a hacer y temía que le pasara algo”, “la felicidad que tiene ese chico de sentirse útil, de sentirse que trabajaba”, “la verdad le dan ganas de tomar más empleados de ese tipo”, “que la Universidad realmente realice esto es un ejemplo”. Una vez más, aparecen los mismos prejuicios, la infantilización, las bajas expectativas, la generalización y simplificación de la discapacidad. Es preciso mostrar que lo que se entiende por discapacidad supone ir más allá de la esfera de la tragedia personal y la desviación social. El modelo médico rehabilitador, “(...) centra la mirada en la diversidad funcional -en las actividades que la persona no puede realizar- por lo que se produce una enorme subestimación con relación a las aptitudes de las personas con discapacidad. En consecuencia, las respuestas sociales se basan en una actitud paternalista, centrada en los déficits de las personas que -se considera- tienen menos valor que el resto, las válidas o capaces” (Palacios, 2008:67). Siendo así, este grupo de personas está determinado a desempeñar el rol de enfermo, a ser asistidos, y a ser socialmente “eximidos” de responsabilidades y derechos a la vez que privados de expectativas, más allá de su recuperación, porque lo que importa es que puedan acercarse lo mayor posible a los parámetros “normales”. No son considerados responsables de su condición, pero sí de hacer todo lo posible por recuperar la salud en orden a funcionar lo más normalmente posible (Rosato, 2009).

En la misma línea, el consejero Tanzola celebra que se lleven adelante discusiones respecto de la temática y expresa que en el 2016, el mejor estudiante de la carrera de Licenciatura en Biología es ciego “un ejemplo a seguir, de hecho es un volcán en erupción permanente, es una sorpresa que tenemos porque lo primero que dijimos es que el problema no lo tiene él lo tenemos nosotros” (Acta 754, 2016:53). Así, la persona estigmatizada siente que sus logros menos importantes son considerados como signos de sus admirables y extraordinarias aptitudes (Goffman, 2006).

Tanzola agrega que este alumno está permanentemente rodeado de estudiantes que no tienen la capacidad que tiene él “y le agradecen porque él termina de resolver el problema que ellos con todos los sentidos no alcanzan a ver” (Acta 754, 2016:53). Y alude que cuando se despiden le menciona que la ceguera suya es un detalle, “si ustedes tienen ganas yo pongo las ganas y entre todos vamos a hacer algo importante”. Como menciona Cinquegrani (2017) la lógica de la normalización determinó y prescribió un único modo de ser y de habitar las universidades lo que, unido a una concepción médico/rehabilitadora, impuso una manera de representar la discapacidad como “déficit” y como “anormalidad”.

El consejero cierra expresando que se debe estar preparados/as para que asistan nuevos “casos” y no alarmarse sino asumir la seriedad y responsabilidad necesarias (Acta 754, 2016:53).

En relación con el cuerpo docente, Tanzola alude: “Es meritorio el compromiso que han tenido los docentes de todos los departamentos de servicio, tanto de Química como de Física y de Matemática, porque la primera reacción que uno tiene es agarrarse la cabeza, no creer que va a ser posible y sin embargo después termina la cursada convenciéndonos que es sorprendente. (...) Estamos permanentemente aprendiendo porque el nuestro mejor maestro es el chico con discapacidad.” (Acta 754, 2016:54).

Por su parte, Cimatti recuerda que cuando inició sus estudios en la carrera de Biología este estudiante ciego, hubo una reunión entre la Secretaría de Bienestar Universitario y la Subsecretaría de Derechos Humanos con las autoridades de los Departamentos de las materias del primer año y que todos/as estaban asustados, sin embargo, el rendimiento del estudiante fue notable. E insiste en que como Institución se están dando los primeros pasos (Acta 754, 2016:54). Ante lo expuesto, hay dos cuestiones a tener en cuenta. Primero, los relatos heroicos de estudiantes en situación de discapacidad, es preciso resaltar el apoyo de las familias que graban los textos, que los/las alzan para acceder a las aulas y la buena voluntad de docentes y compañeros/as; ya que, “lo que hace posible estas gestas es un gran esfuerzo, pero no cualquier esfuerzo, sino uno heroico y con claro tinte de superación personal” (Rüsler, 2018:128). No obstante, “si bien el esfuerzo individual es un valor destacable, hay que prestar atención a cómo se le exige a la propia persona con discapacidad, por acción u omisión, que se adapte a una situación que la propia institución reconoce como discriminatoria” (Seda, 2014:60).

Por otro lado, cabe la pregunta acerca de por qué este consejero “se agarra la cabeza”. Una posible respuesta es, porque en la práctica, la mayor parte de las sociedades valoran al ser humano en razón de su productividad y eficiencia. Si somos productivos, efectivos, con un

“rendimiento notable”, “volcanes en constante ebullición”, nos acercamos a los parámetros de la normalidad. En este caso el estudiante ciego se convierte en alguien extraordinario, excepcional por poder realizar acciones que para él son cotidianos pero que para el resto, por su condición de persona ciega, resultaban inusitadas y despierta, explica Goffman, “el mismo asombro que un mago sacando conejos de su sombrero” (Goffman, 2006:26).

Se evidencia que a la hora de centrar la atención en los modos de concebir a las personas en situación de discapacidad, de pensar qué pueden y qué no, cómo se autoperciben, y comprender sus potencialidades y límites, aparecen miradas estigmatizantes, que ubican a este colectivo en una situación de desventaja respecto del resto, “los normales”, aquellos a los que nos les “falta”. Goffman (2006) define el estigma como aquella situación en la que una persona no está capacitada para la aceptación social como consecuencia de la diferencia entre un atributo que el individuo tiene y un estereotipo. Esto es porque “la ideología de la normalidad no sólo los define por lo que no tienen: su falta, su déficit, su desviación, su ausencia y su carencia, sino que también y simultáneamente confirma la completud de los no discapacitados, que suelen ser igualados a los normales.” (Rosato, 2009:99). Goffman (2006), califica como normales a aquellos que no se apartan de las expectativas y que ejercen una violencia simbólica sobre individuos o grupos que los inhabilita para la plena aceptación social.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Para reforzar esta idea, y recuperando a Skliar (2002), “los “diferentes” obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar de diferencialismo, esto es, una actitud —sin dudas racista— de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación con la vasta generalidad de diferencias. Se establece un proceso de diferencialismo que consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas “diferentes” y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa. (...) Y es ese diferencialismo el que hace que, por ejemplo, la mujer sea considerada el problema en la diferencia de género, que el negro sea considerado el problema en la diferencia racial, que el niño o el anciano sean considerados el problema de la diferencia de edad, que el joven sea el problema en la diferencia de generación, que el sordo sea el problema en la diferencia de lengua, etc.” (Skliar, 2002:16).

## REFLEXIONES FINALES

*“Porque todos somos iguales...  
No importan nuestras diferencias.  
No andar, no ver, no escuchar, no sentir...  
Esto no es una limitación  
Limitación es no tener una oportunidad”  
(Eduardo Galeano)*

En la presente tesis se procuró analizar e interpretar las políticas y normativas implementadas por la UNS en relación con el derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad a partir del análisis de la documentación institucional entre los años 2008 y 2018, con el fin de dar a conocer el estado de situación de ese grupo de personas en un contexto institucional acotado.

A partir del estudio se puede observar que las instituciones de educación superior suponen una oportunidad para el estudiantado en situación de discapacidad, una opción de mejora y empoderamiento de sus propias vidas. No obstante, como se describió a lo largo de la tesina, es preciso identificar las políticas, prácticas y concepciones institucionales discapacitantes, esto es, las estructuras sedimentadas del modelo médico-rehabilitador, que perpetúan las injusticias y vulneran el derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad, para cuestionarlas y generar políticas institucionales fundadas en el modelo social-de derechos humanos de la discapacidad. Ya que, independientemente de que la dificultad sea inherente al cursado de una carrera universitaria para las personas en situación de discapacidad, frecuentemente se agregan barreras que exceden el aprendizaje y se convierten en obstáculos ilícitos para el ejercicio de su derecho a la educación y así “(...) ese “lugar difícil” es una institución que le da sistemáticamente la espalda a quien no se adapta a los estereotipos “esperables” (Seda, 2014:76).

Posiblemente la falta de información y sensibilización en torno a la temática confluyen para que las líneas demarcatorias entre “lo normal” y “lo anormal” se sigan reproduciendo en las lógicas sociales; el cambio debe darse con fuerza allí. Una de las posibles formas de llevar adelante estas transformaciones, es a través de proyectos institucionales concretos que den visibilidad a la temática de la discapacidad, a los procesos de inclusión y a la accesibilidad. El espacio educativo es medular para tal visibilización y la universidad no puede quedar por fuera (Míguez, 2017).

Asimismo, y pese a que, como se hizo mención, el Estado tiene la obligación de asegurar los derechos de los colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, en pos de garantizar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la

educación y su efectiva inclusión social, que la Convención posee carácter constitucional en Argentina y exhorta a asegurar un sistema de educación inclusivo en todos sus niveles, sin embargo, en la realidad cotidiana este derecho se encuentra parcialmente vulnerado tal como quedó expresado en las actas y discusiones institucionales a través de las voces de los/las consejeros/as superiores.

En la actualidad, las universidades en general, continúan sin ser totalmente accesibles, sin estar preparadas edilicia, académica y comunicacionalmente para recibir a las personas en situación de discapacidad que hoy las habitan, transitan e interpelan fuertemente con su presencia. Los resultados que arroja la investigación coinciden con otros estudios (Rosato 2009, Echeita 2011, Echeita Sarrionandía y Ainscow 2013, Seda 2014) al mencionar que no existe un marco de acción, sino que se espera a que llegue la demanda para comenzar a buscar una solución. Pese a la trayectoria jurídica y conceptual que sostiene el derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad, son varios/as los/las consejeros/as que admiten que se están dando “los primeros pasos”, que existen “parches institucionales”, adecuaciones pensadas ante reclamos específicos y urgentes, y refieren la necesidad de una política integral y transversal de fondo que se proyecte en lo edilicio, lo académico y lo comunicacional. A modo de ejemplo, la creación de la Comisión de Igualdad e Inclusión en el año 2010, llega tardíamente, si se toman en cuenta las intervenciones en otras universidades del país. Cabe la pregunta acerca de si, pasados más de diez años de la Resolución N° 1040, efectivamente existe la igualdad de oportunidades y la plena participación en la vida universitaria del estudiantado en situación de discapacidad en la UNS ya que, como emerge del estudio, son los/las propios/as consejeros/as quienes destacaron lo extraordinario de esa resolución en su conceptualización, pero la cuestión residía en cómo hacerla operativa.

En resumen, la investigación realizada evidencia que en el ámbito de la UNS existen herramientas, normativas y políticas focalizadas que responden a necesidades emergentes, a casos singulares de demandas concretas pero no se visualiza una política integral y transversal. Esta carencia institucional continúa perpetuando los modos hegemónicos de entender la discapacidad como problema individual que afecta a ciertos sujetos que se apartan de los cánones de la “normalidad”.

En relación con lo mencionado, algo que se desprende del análisis de las fuentes es la dificultad por parte del cuerpo de consejeros/as en considerar la noción ampliada de accesibilidad desarrollada en el capítulo dos. En las discusiones expresadas en las actas se refleja una clara ocupación en materia edilicia —la accesibilidad física— pero aún falta trabajar en la accesibilidad transversal que integre lo comunicacional y lo académico. Así lo

expresó un consejero al señalar expresamente que si bien se ha puesto énfasis en la accesibilidad física no se ha intervenido en otros asuntos asociados a las diversas formas en las que puede presentarse la discapacidad. A pesar de los acuerdos, se evidencia que durante el periodo estudiado, no se han llevado a cabo políticas y/o acciones concretas en materia de accesibilidad académica. Es decir, no se concretó un programa institucionalizado que instale la perspectiva de discapacidad en clave social y de derechos humanos y que contemple: bibliotecas accesibles, la formación docente en dicha perspectiva, la curricularización de contenidos vinculados con la discapacidad y la accesibilidad, proyectos de investigación y extensión universitaria, entre otros aspectos que resultan indispensables para torcer el paradigma hegemónico respecto del abordaje de la discapacidad en pos de otro anclado en los principios de la Convención.

También se observó la ausencia de las voces de las personas en situación de discapacidad en las instancias de gobierno universitario a la hora de proyectar políticas en materia de discapacidad. De allí que otro objetivo debería ser la inclusión de esta minoría en los espacios de toma de decisiones y de proyección de políticas institucionales; que sean convocadas a participar en los debates y discusiones que se llevan a cabo respecto de aquellas políticas y acciones que les incumben, para que la comunidad universitaria se vuelva cada vez más accesible a una mayor cantidad de personas, con o sin discapacidad. Asimismo, fortalecer las áreas institucionales que en la universidad asesoran, promueven y coordinan la temática de discapacidad y accesibilidad.

No obstante lo mencionado, es una realidad que recientemente la discapacidad ha comenzado a formar parte de la agenda de las universidades. En el material fontanal estudiado se advierte que la UNS ha dado muestras de su preocupación y ocupación en materia de discapacidad, a partir de diferentes actividades relacionadas con la temática.

Para ser abordado en futuras investigaciones, una de las preguntas pendientes está en relación con la accesibilidad comunicacional y el equipamiento educativo; es decir, qué acciones implementa o debería implementar la UNS para garantizar el acceso a la documentación, la información y a la comunicación, y para canalizar las demandas, detectar necesidades y proveer los equipamientos, las ayudas técnicas y los servicios de apoyos y ajustes necesarios requeridos por los/las estudiantes en situación de discapacidad que ingresan a cursar sus estudios superiores.

También será una línea para futuros estudios, abordar los relatos y las voces de estudiantes, docentes, no docentes, personal de maestranza, personas que visitan la

universidad, etc., en situación de discapacidad, en pos de reconstruir cómo vivencian la cotidianidad universitaria y qué dificultades encuentran al transitarla.

Se debe señalar que en el lapso durante el cual se desarrolló la investigación el mundo en general, y nuestro país en particular, asistió a una pandemia mundial, de allí que otra línea de investigación posible es conocer cómo se gestionó la accesibilidad del estudiantado con discapacidad en el marco de la virtualidad producto del aislamiento social preventivo obligatorio.

Como se refirió, uno de los mayores obstáculos que enfrenta el colectivo en situación de discapacidad para acceder, permanecer y egresar de las instituciones de nivel superior, está relacionado con la percepción social de la discapacidad y con la persistencia de barreras actitudinales basadas en prejuicios sobre esta minoría que provienen más de prenociones y desconocimiento que de aspectos reales y concretos. Sin embargo, estas representaciones asociadas al modelo médico-rehabilitador dificultan las relaciones interpersonales y reproducen distinciones entre estudiantes. Siendo así, se considera que la universidad y la educación son espacios de reflexión, deconstrucción de prejuicios y de emancipación, desde donde se pueden generar transformaciones reales en la praxis social. Como institución superior, “abrir una posibilidad supone concebir al otro como capaz de habitar esa posibilidad, ser un sujeto de la posibilidad. Ésta es justamente la posición opuesta a la de visualizarlo como un carente” (Rancière apud Martinis en Míguez, 2017:3). Desde esta perspectiva, el acto de educar, la acción pedagógica y las prácticas institucionales que las materializan se transforman en potenciadores de aprendizajes y de conocimientos.

A partir del trabajo de investigación realizado, se reconoce que la única vía es la de una universidad inclusiva, para todos/as, sin distinción, cuyo objetivo sea formar una ciudadanía democrática que genere oportunidades para quienes hoy no las tienen, desde la perspectiva de considerar a la educación como derecho y como bien público social, y estableciendo con la discapacidad un vínculo desde una mirada de tolerancia y aceptación, de emancipación y reconocimiento, comprendiendo que la relación discapacidad y educación superior, más que omitirse mutuamente, dispone de espacios educativos hospitalarios y dignos (Yarza, 2013). En definitiva el objetivo debe ser el de una universidad que, parafraseando a Derrida (2006), reciba sin pedir nada a cambio a quienes deseen habitarla.

## BIBLIOGRAFÍA

### Referencias Bibliográficas

- Acuña, C. H., Bulit Goñi, L. G., y San Andrés, L. A. S. D. (2012). “Políticas sobre la discapacidad en la Argentina: el desafío de hacer realidad los derechos”. En: Revista POSTData: Revista de Reflexión y Análisis Político, Vol. 17, N°2.
- Angelino, A. (2009). “Ideología e ideología de la normalidad”. En: Rosato, A. y Angelino, A., *Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.
- Aparicio, M. y Martínez Navarro, E. (2017). “Accesibilidad universal: sentido normativo e implicaciones en la educación y la práctica profesional”. En: Revista Española de Discapacidad, Vol. 5, N° 1.
- Arjona Jiménez, G. (2015). *La accesibilidad y el diseño universal entendido por todos. De cómo Stephen Hawking viajó por el espacio*. Colección Democratizando la Accesibilidad, Vol. 4. Granada: La ciudad Accesible.
- Brogna, P. y Rosales Manjarrez, D. (2016). “Acciones del Programa Universitario de Derechos Humanos – UNAM sobre la temática de la discapacidad”. En: Solórzano, L. y Brogna P., *Discapacidad y Universidad. Transdisciplinareidad y Derechos*.
- Chartier, R. (1996). *El mundo como representación*. Barcelona: GEDISA.
- Cinquegrani, M. (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). En: Pasado Abierto. Revista del CEHis. N° 13. Mar del Plata. Enero-junio.
- Cinquegrani, M. (2019). *Entre la resistencia y la esperanza. Historia de la lucha de familias por el derecho a la educación “inclusiva” de niñas, niños y jóvenes con discapacidad en la provincia de Buenos Aires (2006 - 2017)*. Tesis de Maestría. Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Quilmes (en prensa Ed. Biblos).
- Cinquegrani, M. (2017). “La accesibilidad y el derecho a la educación superior. Proyecto Foro de estudiantes”. Trabajo presentado en el seminario de posgrado Educación Superior y Personas con discapacidad. Universidad Nacional de Río Negro.
- Concha, M. C., y Ferrante, M. (2014). “Servicios bibliotecarios accesibles para personas con discapacidad visual en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina”. En: Revista e-Ciencias de la Información, Vol. 4, N°1.
- Derrida, J. (2006). *La hospitalidad*. Buenos Aires: de La Flor.
- Ferrante, C. (2014). “Cuerpo, discapacidad y menosprecio social. Ajustes y resistencias a las tiranías de la perfección”. En: Del Águila, L. M (coord.) *Discapacidad, justicia y Estado. Discriminación, estereotipos y toma de conciencia*, Boletín N° 2. Buenos Aires. Infojus.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grzona, M. A. y Moreno, A. N. (2014). “El significado de la equidad en los estudios superiores para los estudiantes con discapacidad”. Ponencia presentada en el Congreso iberoamericano de Ciencia, tecnología, Innovación y educación.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: Mc Graw Hill, 12, 20.
- Katz, S. L., y Danel, P. M. (2011). *Hacia una universidad accesible*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Katz, S. L., y Mareño Sempertegui, M. (2011). *Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

- Mareño Sempertegui, M. (2012). “Las lógicas de la política educativa exclusiva: reacción de la academia ante una (im) posible democratización del conocimiento”. VII Jornadas Nacionales: Universidad y Discapacidad.
- Masi, A.; Farías, A. (2014). “La accesibilidad universitaria: Tensión entre los derechos y la ideología de la normalidad”. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, Ensenada, Argentina.
- Míguez, M. N. (2017). “Universidad Inclusiva ¿Realidad o utopía?”. En: Documento de Conferencia.
- Misischia, B. S. (2013). “Derecho a la educación universitaria de personas con discapacidad”. En: Revista latinoamericana de educación inclusiva, Vol. 8, Nº1.
- Olabuenaga, J. I. R., y Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Palacios, A. (2017). “El modelo social de la discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos”. En: Revista Colombiana de Ciencias Sociales, Vol. 8, Nº 1.
- 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: Cinca.
- Palacios, A., y Bariffi, F. J. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Pantano, L. (1987). *La discapacidad como problema social: un enfoque sociológico: reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Pérez Addassus, B. y Hernández, S. A. (2015). “Análisis de la inclusión educativa de un alumno ciego a las clases de química de la universidad”. En: IV Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales. Ensenada, Argentina.
- Pugliese, J. C., Técnico, E., Acquier, L. F., y Larrea, M. (2005). “La integración de las personas con discapacidad en la educación superior en la República Argentina”. Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias.
- Rosato, A. y Angelino, A. (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.
- Rositto, S. A. (2011). “El derecho a la educación superior frente a la ancianidad y la discapacidad en Argentina”. En: Serie Sociojurídica Oñati, Vol. 1, Nº 8.
- Rusler, V. (2018). “Educación inclusiva en la universidad y la importancia de auscultar a la vaca”. En Revista: Educación y Vínculos, Vol. 1, Nº1.
- Seda, J. A. (2017). *La convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Avances perspectivas y desafíos en la sociedad argentina*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Seda, J. A. (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.
- Sinisi, L. (2010). “Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?”. En: Boletín de Antropología y Educación, Nº 1. Buenos Aires.
- Skliar, C. (2000). “La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad”. En: Revista Propuesta educativa. Nº 22.
- Skliar, C. (2002). “Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación”. En: Revista Educación y Pedagogía, Vol. 17, Nº 41.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2013). *Estudios de casos cualitativos. Las estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: GEDISA.

- Urbano, C. A., y Yuni, J. A. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.
- Valerga, M. y Trombetta, L. (2018). “La educación universitaria para personas con discapacidad visual”. En: Revista de la Asociación Médica Argentina, Vol. 131, N°3.
- Vallejos, I. (2011). “Entre el modelo médico y el modelo social, algunas reflexiones sobre conceptos y prácticas”. Primera Reunión Anual de la Comisión Interuniversitaria Accesibilidad y Derechos Humanos.
- Yarza de los Ríos, V. A. (2013). “Hacer sitio al que llega: pedagogía, educación especial y formación”. En: Contextos de Educación, Vol. 14.

## Documentos

- Acta 624, Punto 36, Expte. 3064/07, UNS, Bahía Blanca, 18 de febrero de 2010.
- Acta 642, Punto 15, Expte. 1115/10, Bahía Blanca, 11 de noviembre de 2010.
- Acta 644, Punto 33, Expte. 2371/10, Bahía Blanca, 9 de diciembre de 2010.
- Acta 668, Punto 22, Expte. 2371/10, UNS, Bahía Blanca, 14 de diciembre de 2011.
- Acta 675, Punto 31, Expte.437/2012, UNS, Bahía Blanca, 17 de mayo de 2012.
- Acta 714, Punto 20, Expte. 432/14, UNS, Bahía Blanca, 27 de marzo de 2014.
- Acta 732, Punto 11, Expte. 2371/10, UNS, Bahía Blanca, 4 de marzo de 2015.
- Acta 754, Punto 3, Expte. 609/2016, UNS, Bahía Blanca, 16 de marzo de 2016.
- Anexo Resolución. CSU- 1040, Expte. 2371, Bahía Blanca, 20 de diciembre de 2010.
- Agencia Nacional de Noticias, “Es inclusiva la educación superior en Argentina?”, 18 de octubre de 2019.
- Constitución de la Nación Argentina (1994).
- Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior en América Latina y el Caribe. CRES (2008). Cartagena de Indias. Colombia.
- Dirección General de Cultura y Educación. Resolución 4635/11. La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad con proyectos de integración en la provincia de Buenos Aires.
- Estatuto de la Universidad Nacional del Sur (1968).
- Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH), (2013).
- Organización de las Naciones Unidas (1948), Declaración Universal de Derechos Humanos.
- Organización de Naciones Unidas (1993) Resolución 48/96 Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad.
- Organización de Naciones Unidas (2006), Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad.
- Organización Mundial de la Salud (2011), Informe Mundial sobre la Discapacidad.
- Plan Estratégico de la Universidad Nacional del Sur (2012).
- Poder Legislativo Nacional (1981), Ley N° 22.431. Sistema de Protección Integral de Discapacitados.
- Poder Legislativo Nacional (1994), Ley N° 24.314. Accesibilidad de Personas con Movilidad Reducida. Modificación de la Ley N° 22431.
- Poder Legislativo Nacional (1995), Ley N° 24.521. Ley de Educación Superior.
- Poder Legislativo Nacional (2000), Ley N° 25.280. Ratificación de la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad.
- Poder Legislativo Nacional (2002), Ley N° 25.573. Modificación de la Ley N° 24.521.
- Poder Legislativo Nacional (2006), Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional.
- Poder Legislativo Provincial (2007), Ley N° 13.688. Ley de Educación Provincial.

Poder Legislativo Nacional (2008), Ley N° 23.678. Ratificación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Poder Legislativo Nacional (2008), Ley N° 26.378. Ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo.

Poder Legislativo Nacional (2014), Ley N° 27.044. Jerarquía constitucional a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Poder Legislativo Nacional (2015), Ley N° 25.573. Modificatoria de la Ley de Educación Superior.

REDI et al. (2012), Informe Alternativo presentado por Argentina al comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Periodo 2008/2012.

REDI et al. (2017), Informe Alternativo presentado por Argentina al comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Periodo 2013/2017.

Resolución CSU- 002/12, Expte. 446/2007, Bahía Blanca, 1 de marzo de 2012.