



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación

Accesibilidad y Educación Superior. Un estudio sobre experiencias de  
estudiantes con discapacidad en la Universidad Nacional del Sur

Autora: Greta Masini

Directora: Mg. Andrea Montano

Co-Directora: Mg. Mirian Adriana Cinquegrani

BAHÍA BLANCA

2024

*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 la estudiante Greta Masini, en la orientación Educación Social, bajo la dirección de la Magister Andrea Montano y la co-dirección de la Magister Mirian Adriana Cinquegrani.*

## Índice

Resumen.....	4
Agradecimientos.....	5
Introducción.....	6
Capítulo 1: Decisiones metodológicas. Entre implicancias, posicionamientos y estrategias... 12	
1.1. La investigación como oportunidad para involucrarse.....	12
1.2. Estrategias metodológicas.....	13
Capítulo 2: El derecho a la Educación Superior desde la óptica del modelo social de la discapacidad.....	18
2.1. Educación Superior y discapacidad: garantización de derechos en el marco de lógicas productivistas y normalizantes.....	18
2.1.1. La Educación Superior en clave de derechos.....	20
2.2. Modelo Social. El derecho a la accesibilidad ante la producción y reproducción de la discapacidad.....	23
Capítulo 3: Avances y retrocesos en el proceso de democratización de la Educación Superior. El caso del derecho a la accesibilidad en la Universidad Nacional del Sur.....	28
3. 1. Educación Superior en Argentina: Un breve recorrido histórico.....	28
3.2. El caso de la Universidad Nacional del Sur.....	33
3.2.1. Estado de situación con respecto a la accesibilidad e inclusión de estudiantes con discapacidad. Acciones y políticas.....	35
Capítulo 4: Trayectorias educativas de personas con discapacidad. Vaivenes en la efectivización del derecho a la educación.....	38
4.1. Federico.....	38
4.2. Diego.....	40
4.3. Rocío.....	41
4.4. Gian.....	43
4.5. Dylan.....	44
4.6. Georgina.....	46
4.7. Lucas.....	47
Capítulo 5: Accesibilidad en la UNS: experiencias y vivencias de estudiantes con	

discapacidad.....	49
5. 1. Barreras estructurales de la UNS en tensión con el ejercicio del derecho a la Educación Superior.....	49
5.2. Apoyos y ajustes razonables: entre herramientas efectivas y carencias en la accesibilidad de la UNS.....	57
Conclusiones.....	63
Referencias bibliográficas.....	65
Anexo 1.....	
Anexo 2.....	
Anexo 3.....	

## Resumen

La Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad introduce en Argentina un marco normativo que demanda situarse en el modelo social de la discapacidad. Así, se vuelve necesario construir entornos accesibles que permitan la inclusión de esta población en todas las esferas de la vida, y eliminen las barreras sociales que degradan su dignidad e impiden el pleno goce de sus derechos humanos, entre ellos, el derecho a la educación superior. En este marco, el tema de investigación del presente estudio lo constituye la accesibilidad de la Universidad Nacional del Sur para estudiantes con discapacidad. Sustentado en el enfoque cualitativo y empleando entrevistas semiestructuradas como instrumento de recolección de datos, se propuso comprender las experiencias y vivencias de personas con discapacidad que estudian o estudiaron en la Universidad Nacional del Sur en relación con la accesibilidad al entorno educativo. Los resultados obtenidos indican que, aunque existen medidas al respecto, en la UNS se encuentran distintas barreras físicas, académicas y actitudinales que abarcan desde obstáculos en los edificios hasta la inflexibilidad para adecuar los materiales de estudio. Por otra parte, la existencia de apoyos suele aparecer sujeta a medidas y acciones autogestionadas por lxs estudiantes y/o dependientes de voluntades individuales de personas con predisposición. En líneas generales, tienen que ver con materiales accesibles y formatos alternativos en la presentación de los exámenes, así como personas que se constituyen como apoyos ante las barreras que dificultan el tránsito por la UNS.

Palabras clave: Accesibilidad, educación superior, experiencias, modelo social de la discapacidad, vivencias.

## **Agradecimientos**

A mi familia, en especial a Diana, mi mamá, y Enrique, mi papá, por educarme en la ternura, apuntalarme en la resistencia y acompañarme permanentemente.

A mis amigas Emi, Male, y Roxi por nuestros intercambios y risas. Ambos, de los más imprescindibles en los tiempos que corren.

A Cami, Fran, Lu y Yane por trascender la cotidianeidad universitaria hasta transformarse en esenciales compañerxs de vida.

A mis directores Andrea y Pablo por ser pilares fundamentales y comprometidos en enseñarme, acompañarme y alentarme durante todo el proceso.

A mi co-directora Mirian, por ser guía y ejemplo, por confiar y compartir tan amorosamente esta militancia por la que no deja de poner el cuerpo.

A lxs ocho estudiantes entrevistadxs por ser y estar disponibles para compartir conmigo sus fundamentales historias de vida y sentires.

¡Gracias!

Greta

## Introducción

En el año 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad<sup>1</sup> que, en Argentina, adquiere jerarquía constitucional en el año 2014. Su propósito principal es “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (ONU, 2006). En el artículo 24, puntualiza que los Estados parte deben asegurar el acceso a la educación superior en igualdad de condiciones y, en el artículo 9, plantea adoptar “medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones (...)” (ONU, 2006).

A nivel nacional, las normativas comprenden la centralidad del tratamiento de la educación como un derecho del que todas las personas deben gozar plenamente. A su vez, en consonancia con la Convención y la perspectiva de derechos humanos, las regulaciones entienden que la discapacidad es una cuestión política y no individual, perspectiva central para asumir la responsabilidad que tienen las instituciones en la garantía de derechos.

Por mencionar las principales normas, también en 2006, se sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26.206 donde se establece que el “Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho (...)” (art. 4), así como deben “garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad” (art. 11).

Específicamente en el ámbito del nivel superior, la modificación de la Ley de Educación Superior del año 2002, Ley N° 25.573, establece que debe garantizarse la accesibilidad para las personas con discapacidad también durante las evaluaciones, así como deben formularse planes de estudio, de investigación y de extensión para la formación y capacitación sobre la temática. Además, cobra relevancia la Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior N° 27.204 del año 2015, que modifica ciertos artículos de la Ley vigente y dispone la responsabilidad principal e indelegable del Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de

---

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

“establecer las medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades permanentes o temporarias” (art. 2).

A partir de la emergencia del modelo social como paradigma y de su formalización en la Convención, la producción académica se ha visto atravesada por una nueva perspectiva para entender las trayectorias de vida de personas con discapacidad y la importancia de transformar nuestros entornos sociales y educativos en espacios que presenten condiciones de accesibilidad, en los que esta población no sea destinataria de discriminación por motivos de discapacidad<sup>2</sup>. En contraposición a lo enunciado por las normativas, los estudios evidencian el incumplimiento de las instituciones en la garantía de los derechos de las personas con discapacidad. Por este motivo, la actividad investigativa sobre el goce de los derechos de este colectivo en el país, fue abordada en relación con distintas temáticas por investigadores de universidades nacionales comprometidos en acompañar las luchas de personas con discapacidad y sus familias por el reconocimiento de sus derechos. Algunos de los ámbitos en los que se encuentran inmersos dichos estudios son el deporte, el empleo, el derecho a la educación, el acceso a otros derechos fundamentales, entre otros (Cinquegrani, 2021; Corda y Ferrante, 2014; Ferrante, 2013, 2015; Mareño Sempertegui, s/f; Rositto, 2011 Seda, 2014).

En este marco, se encuentran investigaciones que se ocuparon de estudiar la accesibilidad en el nivel superior, enfocándose en la accesibilidad de manera amplia sin detenerse en un diagnóstico particular; en la accesibilidad física, en la accesibilidad de los entornos virtuales y en las perspectivas de los protagonistas. Además, existen producciones locales.

El primer grupo de investigaciones, orientado a la accesibilidad para estudiantes con distintos tipos de deficiencias (Cotán Fernández, 2017; 2019; Gross Martínez, 2015; Maldonado Osuna et al, 2021; Riveros, 2016) se desarrolló mayormente en Latinoamérica y España. Si bien algunos de ellos no abordan estrictamente el derecho a la accesibilidad (Cotán Fernández, 2019; Riveros, 2016), sus objetos de estudio se centran en aspectos directamente vinculados con este derecho, como lo son los facilitadores, los obstaculizadores y las barreras influyentes en el acceso a la educación superior. Es en esta línea de investigación en la que se inscribe la tesis.

---

<sup>2</sup> “Por ‘discriminación por motivos de discapacidad’ se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables” (ONU, 2006).

Las investigaciones desde este enfoque coinciden en que las normativas no garantizan la puesta en acción de entornos educativos tendientes a garantizar la accesibilidad. Asimismo, resaltan las dificultades actitudinales y las bajas expectativas con respecto al estudiantado con discapacidad (Cotán Fernández, 2017; Gross Martínez, 2015; Maldonado Osuna, 2021), así como el desconocimiento en el reconocimiento de las fortalezas de esta población estudiantil (Maldonado Osuna, 2021). A esto se agregan cuestiones de ajuste presupuestario para obtener apoyos, mencionadas en el caso del estudio realizado en España (Cotán Fernández, 2017).

La segunda línea de investigación, en el ámbito latinoamericano, se enfoca en la accesibilidad y deficiencias físicas en relación con la educación superior. Si bien algunos estudios (Jaramillo Pereira et al, 2012; Palacio Neira y Quintero Torres, 2014; Rodríguez Sarmiento et al, 2020) se centran en la accesibilidad a los entornos físicos para personas con distintos tipos de impedimentos y otros en la accesibilidad para personas con impedimentos exclusivamente físicos (Aquino Zúñiga et al, 2012; Enciso Luna et al, 2016; Vilches Vargas y Garcés Estrada, 2020), se presentan como un mismo subcampo de investigación debido a la estrecha vinculación de los obstáculos particulares que imponen las barreras físicas a las personas que cuentan, justamente, con deficiencias físicas. También estos estudios se han llevado a cabo desde distintos enfoques disciplinares, como lo son el campo de la ingeniería civil, el educativo y el de la psicología.

Al igual que en la línea de investigación anterior, si bien los estudios varían en cuanto al recorte definido en sus objetivos, coinciden en la existencia de barreras en la accesibilidad de las instituciones estudiadas, incluso algunos de ellos (Aquino Zúñiga et al, 2012; Enciso Luna et al, 2016; Jaramillo Pereira et al, 2012) manifiestan encontrar barreras actitudinales, falta de conciencia y voluntad social, indiferencia, tabúes y concepciones erróneas sobre las personas con discapacidad. Barreras que en algunas oportunidades parecen eludirse, pero que se consideran indisociables del resto de las barreras en la accesibilidad que impiden la inclusión y el pleno goce del derecho a la educación por parte de personas con discapacidad. Asimismo, la mayor parte de estas investigaciones (Enciso Luna et al, 2016; Jaramillo Pereira et al, 2012; Rodríguez Sarmiento et al, 2020) remarcan que existen políticas en pos de la accesibilidad e inclusión de estudiantes con discapacidad. A pesar de ello, las medidas parecerían no bastar, ya que se siguen encontrando barreras que dificultan el acceso, permanencia y egreso de esta población en el nivel. Tal como expresan Jaramillo Pereira et al (2012) cuando refieren que en Bucaramanga y su área metropolitana “la falta de inclusión en la educación superior para personas en condición de discapacidad (...) se produce debido a las barreras físicas masivas, a la indiferencia y lentitud de condicionar físicamente las entidades

que prestan un servicio público (...), más que por la generación de proyectos educativos” (p. 169).

Los estudios encontrados relativos a la accesibilidad web y de entornos virtuales que brinda la educación superior a lxs estudiantes con discapacidad (Campoverde-Molina et al, 2019; Esparza Cruz, 2016; Laitano, 2015; Máñez Carvajal, 2020; Naranjo Villota et al., 2020), surgen en distintos puntos de Latinoamérica y varían en cuanto a las perspectivas disciplinares en las que se concentran, con mayor presencia de los campos del diseño multimedia y de sistemas de información y comunicación. Estas investigaciones coinciden en la existencia de barreras en la accesibilidad de entornos virtuales en instituciones de educación superior y en el incumplimiento de las normativas para garantizar los derechos de las personas con discapacidad. Incluso, una de ellas confirma que “las universidades públicas argentinas tienen por delante un arduo trabajo a fin de alcanzar los niveles esperados de accesibilidad web” (p. 7), situación que se vincularía con una falta de la adopción de buenas prácticas, en tanto “no pueden alegarse razones económicas” (Laitano, 2015, pp. 5-7).

Transversalmente a las distintas líneas y objetos de investigación mencionados, un enfoque destacable con respecto a los estudios en el campo de la discapacidad, es el que trabaja en conjunto con las personas que experimentan la discapacidad y/o desde sus propias perspectivas para producir conocimiento sobre la temática (Carelli, 2020; Cotán Fernández, 2015; 2019; Núñez y López, 2020; Pérez Castro, 2019; Riveros, 2016; Rodríguez Ugalde y Mendoza Saucedo, 2014; Seda, 2014). Estos estudios han concluido que existen barreras estructurales de distinta índole como las actitudinales o las ambientales, y que factores como la disponibilidad de lxs profesores, el vínculo con lxs compañerxs, la actitud de atención a la diversidad o el diálogo constituyen prácticas inclusivas que ayudan a superar obstáculos. Lo fundamental de esta perspectiva radica en que, muchas veces, las investigaciones en torno a la discapacidad perpetúan una visión estigmatizadora y patologizante que censura las propias experiencias. Por este motivo, se decide también enmarcar el presente estudio en esta misma línea.

Respecto del caso particular de la Universidad Nacional del Sur (UNS), se encuentra un estudio que analiza la experiencia de inclusión de un estudiante con discapacidad visual en las clases de Química General e Inorgánica desde el punto de vista de docentes y estudiantes que participaron de la propuesta (Pérez Addassus y Hernández, 2015). Las autoras afirman que “a pesar de que la temática de la inclusión haya empezado a instalarse hace por lo menos una década, el proceso es lento y todavía la falta de información genera confusión” (s/p).

También a nivel local, un estudio en el campo de las Ciencias de la Educación (Oliveros, 2021) se orienta a indagar las distintas políticas adoptadas por la UNS con respecto al derecho a la educación superior de personas con discapacidad en la institución. Este trabajo actúa como antecedente de esta investigación, en tanto presenta los posicionamientos y discursos de la UNS con respecto al estudiantado con discapacidad, permitiendo contrastar cómo esta población transita una universidad que cuenta con dichas políticas.

Ante la preocupante situación de la falta de accesibilidad que dificulta las trayectorias educativas del estudiantado con discapacidad a nivel regional y nacional indicada por los estudios realizados sobre el tema, resulta interesante conocer cuál es el estado de situación a nivel local, específicamente en la UNS, y para ello recurrir a lxs protagonistas, intentando comprender cómo vivencian las condiciones de accesibilidad o su ausencia. Asimismo, resulta interesante ahondar en los tipos de accesibilidad y las barreras que estas personas consideran que, en base a sus experiencias, es necesario abordar, sin establecer un recorte predefinido. La centralidad de estas experiencias se asocia con conocer las demandas y valoraciones que ellxs mismxs hacen del objeto de estudio, en lugar de construir conocimiento sin la participación y los testimonios de lxs protagonistas. De esta manera, este estudio permitirá comprender y favorecer nuevas prácticas educativas tendientes a garantizar el derecho a la educación superior de personas con discapacidad en la universidad, contando con la imprescindible participación de lxs estudiantes a la hora de diseñar entornos inclusivos. Como sostienen activistas del movimiento de vida independiente<sup>3</sup>: “nada sobre nosotros sin nosotros”.

Por último, este estudio contribuirá a continuar profundizando la discusión desde el campo educativo, al considerar que se pone en juego el derecho a la educación superior y más aún, si se tiene en cuenta que gran parte de los aportes suelen vincularse con otros campos disciplinares.

Según el Programa Integral de Accesibilidad en la UNS<sup>4</sup>, la Universidad Nacional del Sur ha diseñado sus propias acciones y políticas<sup>5</sup> para garantizar a las personas con discapacidad el derecho a la educación superior. Aun así, existen ámbitos de vacancia respecto de su puesta en práctica, lo que influye directamente en la accesibilidad para el

---

<sup>3</sup> El Movimiento de Vida Independiente nace en la década del setenta en Estados Unidos, extendiéndose luego a otras regiones como Latinoamérica. Se buscaba la obtención de derechos, repercutiendo en el paradigma que hoy conocemos como modelo social de la discapacidad y gestando la creación de la CDPD. De este movimiento deriva la Red Latinoamericana de Vida Independiente (Rucci, 2015).

<sup>4</sup> Documento de consulta fuera del dominio público, a cuyos autores se solicitó acceso: Fernández Sallustio, I.; Masini, G.; Perilli, M. C.; Schwindt, N. (2020). Programa Integral de Accesibilidad en la UNS.

<sup>5</sup> Algunas de las acciones y políticas llevadas a cabo son: res. CSU 88/2015, res. CSU 573/20, encuestas para acompañar las trayectorias estudiantiles; contratación de intérpretes de lengua de señas, cursos, capacitaciones y reuniones para el personal; adaptación de baños, de sitios web, señalética, creación de pasarelas y rampas.

ejercicio efectivo de este derecho y la participación plena del estudiantado con discapacidad, sin desconocer que la mera sanción de políticas no basta para construir ámbitos libres de barreras para ninguna de las poblaciones cuyas identidades ven histórica y sistemáticamente vulnerados sus derechos.

En este marco, las preguntas que guían el presente estudio son: ¿Cuáles son las experiencias y vivencias de las personas con discapacidad en cuanto a la accesibilidad para estudiar en la UNS?, ¿cómo operan las distintas barreras en el acceso, permanencia y egreso de personas con discapacidad en la UNS? y ¿qué apoyos y ajustes razonables reconocen como importantes para garantizar la accesibilidad? Partiendo de estos interrogantes, el objetivo de la investigación es comprender las experiencias y vivencias de personas con discapacidad que estudian y/o estudiaron en la UNS en relación con la accesibilidad a su entorno educativo. Asimismo, este estudio se propone, como objetivos específicos, analizar el impacto de barreras estructurales, ya sean físicas, comunicacionales, actitudinales, académicas, cognitivas o de cualquier otra índole que interfieran en el ejercicio efectivo y pleno del derecho a la educación superior de las personas con discapacidad e identificar las acciones de apoyo y/o ajustes razonables tendientes a asegurar la accesibilidad de la UNS que reconocen.

La presentación de la tesina se organiza en cinco capítulos. En el primero, se desarrolla la implicancia de la tesista en la temática y los procesos que contribuyeron a optar por ella, así como la estrategia metodológica adoptada para el estudio. En el segundo capítulo, partiendo de un recorrido histórico sobre la exclusión y vulneración de los derechos de las personas con discapacidad y las perspectivas que orientaron esas prácticas, se explicita la teoría social adoptada en lo concerniente al campo de estudios de la discapacidad. El tercer capítulo, refleja el escenario en el que se contextualiza el problema de estudio, desde los procesos que ha atravesado el nivel superior en el país en materia de democratización de este derecho hasta el recorrido de la UNS y el panorama actual en cuanto a sus condiciones de accesibilidad. En el cuarto capítulo se describen las trayectorias educativas previas al ingreso en la UNS de lxs entrevistadxs, en las que se reflejan sus experiencias y vivencias en los niveles obligatorios del Sistema Educativo. En el quinto capítulo se expone el análisis de los hallazgos obtenidos correspondientes a los objetivos de investigación según la influencia de las barreras en las trayectorias académicas y los apoyos y ajustes razonables que contribuyen a la accesibilidad de la UNS. Por último, se desarrollan las conclusiones y las reflexiones finales, así como los nuevos interrogantes que abrió este trabajo de investigación a la autora.

## **Capítulo 1: Decisiones metodológicas. Entre implicancias, posicionamientos y estrategias**

Como sucede en todo trabajo de investigación, a fin de responder a los interrogantes planteados, resulta fundamental la determinación de los procedimientos para la construcción de evidencia empírica correspondiente a los objetivos planteados. Flick (2007) sostiene que la conveniencia de estas decisiones debe comprobarse en torno a interrogantes como qué métodos son necesarios para responder a las preguntas de investigación, o si es posible estudiarlas con los métodos elegidos. Preguntas que requieren de ideas claras sobre su naturaleza, lo que muestra la necesaria articulación de la metodología, el posicionamiento teórico asumido y los objetivos para el logro de un diseño metodológico acorde.

A continuación se aborda, en primer lugar, el surgimiento del interés en la temática y el camino recorrido para definir el problema de estudio. En segundo lugar y en conformidad con el párrafo anterior, se explicitan las decisiones metodológicas específicas, así como la manera en que fueron analizados los datos.

### **1.1. La investigación como oportunidad para involucrarse**

Previo a comentar el diseño metodológico elegido, se considera de gran importancia describir cómo se gestó el problema de estudio. Al momento de comenzar el cursado de la materia que acompaña la elaboración del proyecto de tesina, el Taller Integrador V, empezaron a pensarse posibles temas a abordar. No existían dudas sobre la intención de realizar un trabajo que acompañe la lucha de las personas con discapacidad y sus familias en el ámbito de la educación, pero aún restaba delimitar el problema de estudio. Esa certeza tuvo que ver con que existía una vinculación personal anterior con la temática, cuyo origen proviene de algunas experiencias vividas y, previo a ello, de la perspectiva comprometida transmitida desde el hogar. Esto permitió una cercanía con la temática y la formación de una visión problematizadora del tratamiento social de la discapacidad.

Para graficar lo comentado, en un fragmento escrito en el marco de una actividad realizada para el cursado de la materia mencionada, se expresa:

“Desde chica, gracias a mi familia, comencé a tomar conciencia de algunas cuestiones que me hacían ruido: ¿Qué es la discapacidad? ¿Quién y bajo qué criterios establece cuándo se cuenta con una discapacidad? ¿Cuál es el ‘límite de normalidad’ a partir del cual consideramos que una persona cuenta con una discapacidad? ¿Por qué no vemos

y/o conocemos, más allá de contadas excepciones, personas con discapacidad en las escuelas, en las universidades, en los clubes, en los bares, en los boliches? (...)”

Paralelamente, transcurría el cursado de uno de los seminarios elegidos, relativo a la perspectiva de la Investigación Acción Participativa. En él se propuso la reflexión en torno a interrogantes como cuál es el sentido a la hora de iniciar un trabajo de investigación, qué propósitos se persiguen y a quiénes servirá. Si bien no se utilizó concretamente la metodología propuesta por la investigación participante, este espacio incentivó más aún la decisión de realizar una propuesta valiosa y beneficiosa para un colectivo en el que se encuentra un gran interés.

Durante los primeros meses, persiguiendo esa finalidad, se comenzaron a escribir algunas ideas que, partiendo de los saberes previos sobre el tema, se consideran merecedoras de ser analizadas en pos de construir conocimiento, como los discursos docentes con respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en los niveles obligatorios, el acceso de personas con discapacidad psicosocial a instituciones educativas, las propuestas artísticas inclusivas en tensión con la educación de las corporalidades o la articulación entre el nivel secundario y el superior.

Luego de algunas semanas de iniciado el cursado del Taller, y procesando las ideas mencionadas, tuvo lugar una reunión con Mirian Cinquegrani, docente e investigadora de la universidad comprometida desde hace años con la temática, con la intención de que fuera ella quien ocupara el rol de directora de la tesina. Comenzando prontamente con su acompañamiento, Mirian impulsó a tomar la decisión de centrar el estudio en el nivel superior. En un primer momento, el tema de investigación comenzó a adquirir forma en el interés por conocer cómo es el pasaje del nivel secundario al nivel superior de estudiantes con discapacidad que han estudiado en Bahía Blanca.

Finalmente, Mirian sugirió contactar a María Belén Oliveros quien, habiendo finalizado su tesina enfocada en la temática y con gran voluntad y predisposición, ofreció realizar un encuentro para conversar sobre la cuestión. Es en esa reunión en la que, de la mano de la gran ayuda de esta compañera, se tomó la decisión definitiva sobre el recorte que asumiría el estudio.

## **1.2. Estrategias metodológicas**

Considerando que se planteó abordar las experiencias y vivencias de personas con discapacidad que estudian o estudiaron en la UNS, el diseño metodológico elegido para el

desarrollo de la investigación se enmarcó en el enfoque cualitativo, ya que permite acceder a la profundidad y complejidad de las trayectorias biográficas. El carácter comprensivo, reflexivo y sensible al contexto social que ofrece este enfoque, en el que investigadores y participantes intervienen en la construcción de conocimiento, resultó fundamental (Vasilachis de Gialdino, 2006). El alcance de la investigación es descriptivo, ya que se circunscribe a detallar las experiencias de estudiantes con discapacidad de la UNS y sus interpretaciones y sentires, a fin de generar antecedentes sobre la temática en caso de ser útiles para la toma de decisiones.

Para acceder a las experiencias y vivencias del grupo de estudiantes, se utilizaron entrevistas semiestructuradas como instrumento de recolección de datos, siendo que se consideran más favorables que otros estilos de entrevista, como las estandarizadas, para que lxs entrevistadxs expresen abiertamente sus puntos de vista (Flick, 2007). En la misma línea, se entiende que se trata de un instrumento que ofrece acceder a las narrativas que lxs protagonistas desean o están abiertxs a compartir con respecto a sus trayectorias biográficas y sus experiencias. La entrevista semiestructurada resulta, asimismo, conveniente para guiar el intercambio según los objetivos propuestos sin restringir la voluntad de lxs entrevistadxs a la hora de realizar los aportes que crean necesarios, brindando incluso un espacio específico para pensar cuestiones que no fueron consultadas. En la temática de discapacidad, lxs protagonistas y sus familias son quienes han motorizado, con su lucha, los avances que se pueden observar en la actualidad (Cinquegrani, 2022), y ello refleja lo indispensable que resulta trabajar con ellxs a la hora de generar conocimiento sobre las situaciones que lxs atraviesan.

Las entrevistas<sup>6</sup> se centraron en distintos ejes: las trayectorias biográficas de lxs estudiantes, las perspectivas sobre las barreras que han encontrado en la universidad y su influencia en la formación académica, los ajustes razonables y apoyos que consideran importantes en su paso por la universidad, y los sentimientos y sentidos que otorgan a sus experiencias.

De la población de estudio que atañe a este trabajo de investigación, a saber, lxs estudiantes con discapacidad de la UNS, la muestra seleccionada fue de un total de 8 estudiantes y ex estudiantes de la casa de estudios (ver Tabla 1). Del número total de entrevistas, 4 fueron realizadas a estudiantes con discapacidad que se encuentran cursando en la Universidad Nacional del Sur, 2 a estudiantes que culminaron sus estudios y 2 a estudiantes que comenzaron a estudiar en esta institución y, finalmente, optaron por otra o por interrumpir

---

<sup>6</sup> Ver protocolo de entrevista en [Anexo 1](#).

sus estudios de nivel superior. Con las voces de estxs últimxs se buscó ampliar la visión con respecto a la accesibilidad y las barreras a través de los datos que aportaron personas que no han continuado sus estudios en esta casa.

Lxs estudiantes entrevistadxs fueron seleccionadxs independientemente de la Unidad Académica a la que pertenecen o pertenecieron, para así enmarcar los datos en vivencias y experiencias existentes en los distintos Departamentos de la universidad, con la finalidad de adentrarnos en las características que pueden asumir los mismos e intentar así caracterizarla de una manera más amplia y representativa.

Para determinar la muestra y acceder a lxs entrevistadxs, en un primer momento, se contactó al tutor del Programa Integral de Accesibilidad de la UNS, quien colaboró con ese proceso. De la misma manera, a medida que se realizaron las primeras entrevistas, se consultó a las personas entrevistadas si conocían a alguien que fuera pertinente entrevistar, efectuando así una muestra en cadena o por redes. Esta estrategia se reiteró hasta alcanzar la saturación teórica en tanto mecanismo de validación de los resultados.

Vale aclarar que durante el proceso de diseño del proyecto de esta investigación se desarrolló una entrevista de inmersión inicial<sup>7</sup> a una ex estudiante de la universidad con el propósito de, justamente, aportar a la toma de decisiones epistemológicas y metodológicas. Dada la riqueza de este intercambio, se decidió considerarlo como parte de la muestra total de entrevistadxs y del análisis de los datos obtenidos, aunque no se cuente con cierta información que sólo se consultó bajo el instrumento de recolección de datos, como, por ejemplo, las trayectorias educativas previas al paso por la UNS.

**Tabla 1:** Entrevistadxs en el marco de la tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación “Accesibilidad y Educación Superior. Un estudio sobre experiencias de estudiantes con discapacidad en la Universidad Nacional del Sur”.

<b>N° de entrevista</b>	<b>Fecha de realización</b>	<b>Unidad Académica</b>	<b>Estado de trayectoria académica en la UNS</b>	<b>Seudónimo<sup>8</sup></b>
1	11/11/21	Dpto. de Humanidades	No estudiante (Cambio de institución)	Guadalupe

<sup>7</sup> Ver protocolo de entrevista en [Anexo 2](#).

<sup>8</sup> A fin de garantizar la confidencialidad y el anonimato de los testimonios, los nombres propios han sido modificados.

2	16/03/23	Dpto. de Ciencias de la Educación	Estudiante	Federico
3	27/03/23	Dpto. de Biología, Bioquímica y Farmacia	No estudiante <sup>9</sup> (Graduado)	Diego
4	30/05/23	Dpto. de Derecho	Estudiante	Rocío
5	28/11/23	Dpto. de Derecho	No estudiante (Cambio de institución)	Gian
6	28/11/23	Dpto. de Humanidades	No estudiante (Graduado)	Dylan
7	25/01/24	Dpto. de Ciencias de la Salud	Estudiante (Cambio de carrera)	Georgina
8	01/02/24	Dpto. de Agronomía	Estudiante	Lucas
<b>Fuente:</b> Elaboración propia, Universidad Nacional del Sur, 2024.				

Por otra parte, es importante señalar también la realización de una entrevista al mencionado tutor del Programa Integral de Accesibilidad efectuada en calidad de informante clave<sup>10</sup>, con el fin de conocer el estado de situación de la universidad en materia de accesibilidad. Más específicamente, se indagó respecto de las medidas implementadas durante los últimos 3 años. Esta decisión se debió a que la documentación con la que se contaba refería datos solo hasta su fecha de elaboración, el año 2020. Esta conversación resultó clave para conocer el escenario actual de la institución y será retomada en el tercer capítulo.

Es importante mencionar que en esta tesina, posicionada desde el modelo social de la discapacidad, no interesa reparar ni diferenciar a la población de estudio ni al posterior análisis de los datos en base a un diagnóstico médico. Aún así, a la hora de seleccionar la muestra de estudiantes y ex estudiantes, se procuró que sea diversificada, pretendiendo la mayor representatividad posible. La decisión se tomó entendiendo que las distintas formas que toma la discapacidad se generan por barreras de carácter diferente, respondiendo a impedimentos y diagnósticos también diferentes y, asimismo, requiriendo apoyos diversos. A su vez, en línea con el objetivo general de investigación, se considera que la experiencia es

<sup>9</sup> Si bien a los fines del estudio, Diego es considerado “no estudiante (graduado)” en tanto cuenta con experiencias sobre el ingreso, la permanencia y el egreso de la institución, cabe aclarar que actualmente se encuentra cursando una nueva carrera en la UNS.

<sup>10</sup> Ver protocolo de entrevista en [Anexo 3](#).

singular y no generalizable, por lo que, posiblemente, una persona encuentre barreras y requiera apoyos que, en la experiencia de otrx no sean tales, aunque compartan diagnósticos similares. Es también por este motivo que, si bien el estudio, en búsqueda de representatividad, tuvo en cuenta el tipo de impedimentos a la hora de seleccionar la muestra, no indagó sobre ellos al momento de realizar las entrevistas ni se realizará ninguna diferenciación en el análisis de los datos obtenidos.

Otra aclaración necesaria tiene que ver con que, inicialmente, se propuso realizar entrevistas grupales en las que se invitara a lxs entrevistadx a realizar comentarios, reflexiones y nuevos análisis con respecto a los resultados obtenidos. La realización de estas entrevistas fue pensada con el propósito de contar con una etapa de meta-análisis de los datos, en la que lxs protagonistas tuvieran otra instancia de participación y decisión sobre ellos. Estas entrevistas, finalmente, no pudieron llevarse a cabo debido al tiempo disponible y a la extensión posible de la tesina, condicionados por ciertas complicaciones producto de los vaivenes que implica el proceso de realización de una investigación.

Por otra parte, para comenzar el proceso de análisis de los datos, fue necesario contar con las entrevistas desgrabadas, trabajo realizado mediante la herramienta de dictado por voz de Onedrive. Durante la primera etapa, se utilizó un dispositivo en el que se oyeron las grabaciones al mismo tiempo que, de manera oral, se reproducía al dispositivo en el que se utilizó el dictado por voz encargado de la transcripción de las respuestas. Se optó por este proceso ya que permitió desgrabar de manera eficaz y precisa las entrevistas y, además, fue de gran utilidad para poder focalizar la atención realizando una nueva escucha atenta de las respuestas y así abrir camino para comenzar a efectuar algunas reflexiones sobre las mismas, puesto que la mayor concentración fue destinada a ello y no al tipeo de las respuestas. Posteriormente, cada transcripción fue revisada de manera manual en documentos de Google Drive, corrigiendo los posibles errores y marcando los énfasis necesarios que la herramienta no tiene la posibilidad de interpretar, obteniendo un documento por entrevistadx.

Por último, se utilizaron dos matrices de análisis para la sistematización de los datos. Por un lado, se diseñó una hoja de cálculo en la que se organizaron fragmentos de las respuestas según lxs entrevistadx y los ejes utilizados para las entrevistas. Por otro lado, se empleó un documento de Google Drive en el que, a partir de la hoja de cálculo, se analizaron los datos que responden a los objetivos de investigación, buscando los puntos en común de lxs entrevistadx, los contrapuestos y posibles ideas emergentes. Además, se volcaron algunos de los fragmentos más significativos de las entrevistas.

## **Capítulo 2: El derecho a la Educación Superior desde la óptica del modelo social de la discapacidad**

Un componente fundamental de toda investigación social es su marco conceptual, entendido como el “conjunto de consideraciones acerca de aquella parte del mundo social que se desea estudiar” (Sautu et al, 2005. p.30). Este componente se torna relevante en tanto expone el posicionamiento que se adopta en la investigación durante el proceso investigativo.

En lo que atañe a este estudio, en primer lugar se presentan algunas aproximaciones teóricas con respecto a la educación superior y sus maneras de abordar la discapacidad. En segundo lugar, se expone el posicionamiento teórico adoptado referido al campo de estudio de la discapacidad. Esta tesina se enmarca en la perspectiva del modelo social focalizando los derechos de las personas con discapacidad, específicamente en lo que concierne al derecho a la educación superior.

### **2.1. Educación Superior y discapacidad: garantización de derechos en el marco de lógicas productivistas y normalizantes**

Para entender la relación entre el nivel superior y el colectivo de personas con discapacidad, es fundamental tener presente cómo se piensa la educación superior. Esta investigación toma como punto de partida la perspectiva que sostiene la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (2018), que la define como un bien público social, un derecho humano universal y un deber del Estado. Es así que, partiendo de entenderla como un derecho al que todos deben tener acceso independientemente de sus condiciones físicas, sociales, económicas o de cualquier índole, cabe resaltar la tensión en el ejercicio de este derecho por parte de las personas con discapacidad, población de la que siempre existió una baja tasa de acceso a la educación (Misischia, 2013). Acompañada de la baja tasa de acceso, en el ámbito universitario la temática de la discapacidad ocupó históricamente un espacio de invisibilización y subalternidad (Danel et al, 2011). Ante esta tensión, se evidencia que, como refiere Seda (2014), “las leyes enuncian el derecho a la educación y, sin embargo, en muchos casos sólo son declaraciones vacías, sin cumplimiento efectivo”, instaurando una brecha entre los derechos enunciados y las prácticas institucionales, discriminación que “contradice de modo flagrante los principios democráticos que enuncian las universidades públicas” (p. 7).

En nuestra región, en el nivel superior se encuentran variados motivos que hacen a la desigualdad en el ingreso, afectando significativamente las trayectorias de quienes pretenden continuar sus estudios, como la ubicación de la oferta, las situación de pobreza, las desigualdades generadas por la discriminación y las trayectorias previas de los estudiantes, y los criterios de admisión basados en el mérito y la viabilidad de participación (Ozollo y Papparini, 2016).

Sin embargo, en lo que concierne a las personas con discapacidad, se entiende que lo que particularmente condiciona y obstaculiza el acceso, permanencia y egreso del colectivo tiene sus orígenes en las pautas que impuso la producción capitalista y su consecuente concepción de determinados cuerpos como “anormales” e “improductivos” para las lógicas del capital. Es en la sociedad capitalista que se comienza a asignar al cuerpo un valor central para las relaciones económicas (Cinquegrani, 2021) y, a partir de ello, “ha de ser formado, reformado, corregido, en un cuerpo que debe adquirir aptitudes, recibir ciertas cualidades, calificarse como cuerpo capaz de trabajar” (Foucault, 2007, p. 141 en Cinquegrani, 2021, s/p). De hecho, teóricos del modelo social anglosajón aportaron al paradigma estos análisis del materialismo histórico sobre la discapacidad como creación capitalista, en tanto “impuso la ‘capacidad de trabajar’ como una obligación para ser miembro de pleno derecho en esa sociedad (Abberley, 1998, p.85)” (Mareño Sempertegui, 2021, pp. 386-387).

En concordancia, Miguez Passada (2012) plantea la existencia de una construcción social de los cuerpos con discapacidad como “cuerpos individuo” atravesados no solo por la historia personal, sino también por la historia colectiva puesta en esos cuerpos “anormales” que no son incluidos en el “nosotros normalizado”. Entonces, “con el diagnóstico médico de una deficiencia, estos cuerpos, que ya se perciben como improductivos para el sistema capitalista, mejor dejar estancados desde el hoy” (pp. 150-151). En palabras de Joly (2011), “es como si la discapacidad fuera incompatible con el ejercicio profesional, con poder formarse y convertirse en un ser humano capaz, potente, productivo” (p. 46).

En estas prácticas excluyentes, se vislumbra que las instituciones de educación superior, como corolario de lo que sucede en otras esferas de la vida social, utilizan ciertos modos de producir, organizar, usar y transmitir el conocimiento y sus bienes y servicios. Debido a su usanza, estos modos de hacer se cristalizan y convierten en normas, lo que ha dado en llamarse “normalidad académica” (Mareño Sempertegui, 2013). Entonces, quienes no se ajustan a esas formas ya establecidas, en lo que concierne a este estudio lxs estudiantes con discapacidad, resultan relegadxs, “convirtiendo a la práctica educativa en una práctica excluyente que vulnera derechos fundamentales” (Mareño Sempertegui, 2013, p. 6).

Ante el panorama expuesto, la política educativa que han adoptado las universidades para la inclusión de los colectivos tradicionalmente excluidos, se ha caracterizado por establecer medidas que no constituyen cambios en las estructuras generadoras de barreras para favorecer el ejercicio pleno del derecho a la educación, sino que son respuestas compensatorias, paliativas que se perpetúan en el tiempo. Respuestas que terminan por legitimar la segregación, individualizando problemáticas que son institucionales y sociales. En este sentido, Mareño Sempertegui (2013) expone que estas modalidades de supuesta inclusión de la alteridad pueden clasificarse en lógicas de adaptación, que implican adecuaciones, ajustes, acomodamientos de las modalidades únicas dirigidos a lxs estudiantes y sus supuestas dificultades; lógicas de especialización, que se basan en el supuesto de que algunos sectores de la población estudiantil tienen necesidades “especiales” para el aprendizaje, que son inherentes a su condición y que requieren de medidas diseñadas por expertos; y lógicas de discriminación positiva, como intervenciones de carácter diferenciado dirigidas a resarcir a determinados grupos que históricamente han visto vulnerados sus derechos, como lo son las personas con discapacidad.

Si bien las medidas de acción positiva se tornan necesarias para promover la igualdad en ámbitos institucionales ante el escenario de desventaja fáctica al que se enfrentan lxs estudiantes con discapacidad a la hora de ejercer su derecho a la educación, no deben homologarse a condiciones de accesibilidad, siendo que “las primeras son excepcionales, mientras que las segundas son un requisito básico de carácter permanente” (Seda, 2014, p. 94). En esta línea, resultaría interesante repensar las instituciones y promover nuevas políticas a la luz del Diseño Universal. Aún cuando esta estrategia busca que las instituciones creen entornos que puedan ser utilizables por todas las personas sin la necesidad de adaptaciones ni diseños especializados, cabe destacar que ello no supone que no deban existir ayudas técnicas para personas con discapacidad en las situaciones que se las requieran.

### **2.1.1. La Educación Superior en clave de derechos**

La perspectiva de derechos humanos refiere que toda persona cuenta con derechos que son inherentes a su condición humana. Esto implica que no pueden interferir en su garantía condicionamientos de ninguna índole, sean políticos, sociales, culturales, religiosos, raciales, étnicos, de género, etc. (Nikken, 2010). Asimismo, es deber de los Estados protegerlos, promoverlos y, en caso de verse vulnerados, disponer todas sus herramientas para restituirlos. En lo que concierne al presente trabajo de investigación, debe mencionarse que este suele ser

el caso de las personas con discapacidad, quienes sistemáticamente ven vulnerados sus derechos, aunque su restitución efectiva, en muchos casos, aún se encuentre pendiente.

El objetivo final de los derechos humanos es proteger la dignidad de las personas, sin embargo su consideración se ha visto políticamente supeditada a la utilidad social. De Asís (2006) plantea que “la idea de capacidad sirve en la medida en que los individuos son ‘útiles’ para la sociedad y la comunidad, en la medida en que es posible obtener ciertos frutos sociales desde la actuación de las personas” (p. 18). Al respecto, Palacios (2008) expresa gráficamente que “si nuestra utilidad es disminuida o limitada (o mejor dicho, percibida como disminuida, reducida) entonces nuestro valor como seres humanos también tiende a disminuir” (p. 157), tal como sucede con las personas con discapacidad, cuya utilidad en la sociedad (y, en consecuencia, su dignidad) suele verse cuestionada. En contraposición, un gran aporte de la perspectiva en la que se sustenta esta investigación es sostener que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad sin necesidad de asimilarse a la cultura dominante (Palacios, 2008). Sin embargo, sin negar lo necesaria que ha resultado esta justificación, se podría repensar cuál es el fin de insistir en el aporte social que pueden generar las personas sin remarcar al mismo tiempo que “las personas con discapacidad no son igualmente dignas por su capacidad de aporte a la sociedad -medio- sino que son igualmente dignas por su esencia, por ser un -fin- en sí mismas” (p. 164), siendo que ello continúa desviando la atención sobre la lectura errónea que se efectúa al concebir la dignidad de las personas en función de su utilidad social.

Tal como se mencionó al inicio de este capítulo, la educación superior se entiende como un derecho humano que es menester del Estado y sus instituciones garantizar. Tradicionalmente, la educación superior en Occidente ha sido destinada a una minoría, y, aunque actualmente se ha masificado, algunos sectores de la sociedad siguen siendo excluidos. Esto produce, en palabras de Rinesi (2019) que su postulación como derecho resulte provocadora, entendiendo que toda persona “debería ser sujeto (...) del derecho a un tipo de educación, a un nivel educativo que tradicionalmente, (...) fue una muy limitada prerrogativa de una estrecha minoría. Y que, en un sentido decisivo, por supuesto, todavía lo es” (p. 13). En las normativas actuales<sup>11</sup> se evidencia un intento de democratización que pretende la transformación de la educación superior entendida como privilegio para pasar a ser entendida como un derecho. Sin embargo, en concordancia con Ozollo y Papparini (2016), “el enfoque de Derechos Humanos no sólo es una concepción sino una práctica que requiere

---

<sup>11</sup> Tales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley 26.378), la Ley 26.206 de Educación Nacional, la Ley 24.521 de Educación Superior y su modificatoria, Ley 25.573.

acciones coherentes y conducentes para su cumplimiento por parte del Estado, las instituciones y sus actores” (p. 31), por lo tanto, se requiere más que la enunciación de políticas para que la educación superior pueda considerarse verdaderamente un derecho garantizado.

En el caso de lxs estudiantes con discapacidad, la educación superior adquiere fundamental relevancia ya que, además de ser un derecho al que todas las personas deben tener acceso en igualdad de condiciones, habilita otros derechos como el derecho al trabajo o a la participación activa en la comunidad (Misischia, 2013). En este sentido, que este derecho a la educación superior se vea vulnerado, e incluso cuestionado, desfavorece las posibilidades de desarrollar sus vidas con autonomía e independencia.

Una de las maneras que aquí se consideran más pertinentes para conocer cómo se efectiviza en la práctica el derecho a la educación superior, en este caso, de personas con discapacidad, es la consideración de las trayectorias educativas de esta población. Esto es así ya que, desde la concepción que proponen Bracchi y Gabbai (2009), estas trayectorias incluyen “todos aquellos ámbitos formativos por los cuales se van constituyendo las biografías y los recorridos de los estudiantes” (p. 33). Así, permite analizarlas entendiendo que no son lineales ni homogéneas, sino que “hacen referencia al conjunto de todos aquellos condicionantes (...) que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones” (p 34).

En este estudio se considera que para conocer y comprender las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad y las condiciones de accesibilidad existentes en la universidad, no se las debe dissociar de las experiencias y vivencias que lxs protagonistas hayan tenido, entendiéndose por experiencias a los acontecimientos externos que le suceden al “sujeto de la experiencia”, y que generan una transformación en él (Larrosa, 2006). Desde esta perspectiva, las experiencias son singulares, es decir, no son generalizables sino particulares. Asimismo, las vivencias se comprenden, siguiendo la concepción de Vygotsky, como las formas de interpretar la realidad que acontecen a partir de la experiencia del individuo en su contexto sociocultural. Entonces, no dependen únicamente del contexto del sujeto, sino también de lo que la misma persona experimenta. Dicho de otra forma, de lo que construye entre las características personales y las situacionales (Guzmán Gómez, 2015).

## **2.2. Modelo Social. El derecho a la accesibilidad ante la producción y reproducción de la discapacidad**

Detenerse en la teoría sustantiva adoptada en un trabajo de investigación es fundamental para explicitar los conceptos y proposiciones teóricas sobre el recorte de la realidad social que se estudiará (Sautu et al, 2005).

Tal como se adelantó, de los distintos paradigmas a partir de los que se han construido las formas de entender la discapacidad, este estudio se inscribe en el modelo social, que se caracteriza por dejar atrás su concepción como problemática individual para pasar a entenderla en clave de derechos humanos y como construcción social generada por las barreras que la sociedad impone. Como plantea Palacios (2008), esta perspectiva pone el foco en que las causas que constituyen la discapacidad no son las limitaciones individuales, sino que es la sociedad quien construye limitaciones que discapacitan en los entornos y servicios.

Para comprender el cambio de perspectiva que significó este modelo y la labor que implicó (e implica) al movimiento social que lo impulsó, no deben perderse de vista las perspectivas que tradicionalmente orientaron las formas de entender la discapacidad.

En líneas generales, el modelo de prescindencia considera que la discapacidad es originada por motivos religiosos. Esta perspectiva interpreta que las personas con discapacidad no generan ningún aporte a nivel social, por lo tanto implican una carga para sus familias y la comunidad en general, al mismo tiempo que entiende que sus vidas no son dignas de ser vividas. En consecuencia, lo más pertinente desde este modelo, es prescindir de ellas. El recurso más habitual para ello suele ser la exclusión (Palacios, 2008).

A diferencia del modelo de prescindencia, el modelo rehabilitador entiende que las causas que generan la discapacidad son circunstancias referidas a la salud o la enfermedad de las personas que la portan. De esta manera, la forma de entender la discapacidad se convierte en una cuestión científica. Al entender la discapacidad como una problemática médica, para este paradigma “la persona con discapacidad es un ser humano que se considera desviado de una supuesta norma estándar, y por dicha razón (sus desviaciones) se encuentra limitada o impedida de participar plenamente en la vida social” (Palacios, 2008, p. 81). A raíz de esto, la posibilidad de ser funcionalmente capaz de participar y ser útil a la comunidad depende directamente de que la persona sea rehabilitada, de que sea recuperada, siendo este un intento por asimilarse lo más posible a los cuerpos considerados normales.

Situado en este contexto, el movimiento social de personas con discapacidad motorizó la perspectiva de lo que dió en llamarse modelo social de la discapacidad, partiendo

fundamentalmente de la distinción entre las deficiencias físicas y la discapacidad producida por las sociedades occidentales sobre personas con deficiencias, proponiendo así superar la idea de la discapacidad como un destino biológico ineludible e indisoluble de la persona que cuenta con una deficiencia (Palacios, 2008). En consecuencia, posicionarse desde este paradigma implica entender que “las soluciones no deben apuntarse individualmente a la persona afectada, sino más bien que deben encontrarse dirigidas hacia la sociedad” (Palacios, 2008, p. 104).

En conclusión, el modelo social sostiene que las sociedades imponen a las personas con discapacidad ciertas barreras sedimentadas en sus estructuras sociales, económicas y políticas, excluyéndolas al obstaculizar su plena participación social y el ejercicio de sus derechos. Es por ello que el modelo social pone de manifiesto que la discapacidad es un modo de opresión social (Mareño Sempertegui, 2021; Ferrante, 2015).

Desde este modelo, como se mencionó anteriormente, se diferencia a la discapacidad de las deficiencias, en tanto estas últimas representan una “característica de la persona consistente en un órgano, una función o un mecanismo del cuerpo o de la mente que no funciona, o que no funciona de igual manera que en la mayoría de las personas” (Palacios, 2008, p. 123). Entonces, la discapacidad se produce en personas con esas características ya que, al interactuar con la organización excluyente con las que son construidas estructuralmente las sociedades, en la que ciertos cuerpos son considerados y otros no, ven limitada su vida, sus derechos y su participación en la sociedad. A partir de esta consideración de la discapacidad como una construcción social, se considera fundamental la incorporación de la perspectiva de discapacidad en las instituciones. Al igual que lo que entendemos por perspectiva de género, esta categoría alude a una perspectiva en clave de derechos humanos y relacional de la discapacidad, y ofrece una lectura que implica que, en la educación superior, ciertos contenidos en materia de derechos de las personas con discapacidad sean introducidos desde una mirada transversal, interseccional y transdisciplinar, para favorecer así la construcción de saberes integrales desde una perspectiva de derecho (Palacios, 2019).

Es menester mencionar que, si bien desde el posicionamiento de esta tesina se adopta el término discapacidad tal como lo establece la Convención, se considera que aún resta comenzar a emplear e instalar una noción que no tenga sus bases en lógicas capacitistas<sup>12</sup>,

---

<sup>12</sup> Se entiende por capacitismo al “conjunto de ideas, creencias, actitudes y prácticas que establece un modo único de entender el cuerpo humano y la relación de éste con su entorno, basado en la consideración de que existen determinadas capacidades intrínsecamente más importantes que otras, y que, a raíz de ello, las personas que las detentan son superiores que el resto” (Mareño Sempertegui, 2021, p. 402).

para abandonar así la costumbre de definir a las personas por lo que se considera que “son” o “no son”.

Si bien este trabajo de investigación se sustenta en el paradigma social de la discapacidad, existen otras teorías que permiten echar luz a los análisis de este estudio. En el caso del modelo de la diversidad funcional, sus bases se sostienen en el modelo social, pero busca poner énfasis en la dignidad, reivindicando que la diversidad humana en general, y funcional en particular, es un valor en sí mismo y una fuente de riqueza para la humanidad, intentando que deje de ser vista como una carga negativa. Así, considera que las vidas de las personas con diversidad funcional tienen igual valor que las de personas sin diversidad funcional y que ellas tienen los mismos derechos, por lo que deben ponerse en marcha los mecanismos necesarios para que esta dignidad sea preservada (Palacios y Romañach, 2008).

Por otra parte, aunque en esta tesina se utilice el término discapacidad, resulta interesante la propuesta de la categoría diversidad funcional como una noción que repara estrictamente en las diferencias en la funcionalidad de algunas personas con respecto a la mayoría estadística de la sociedad, en línea con la valoración que intenta reforzar este modelo sobre la importancia de la diversidad humana. Esta categoría, impulsada por lxs mismxs protagonistas en el Foro de Vida Independiente de España, “pretende eliminar la negatividad en la definición del colectivo y reforzar su esencia de diversidad” (Mareño Sempertegui, 2021, p. 389).

Recuperando la perspectiva adoptada en este estudio, es oportuno detenerse en el concepto de barreras. El modelo social ha inaugurado la posibilidad de reconocer las barreras construidas socialmente que dificultan el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad. Se pueden definir como obstáculos que limitan o imposibilitan el acceso de las personas, en este caso, con discapacidad, a algún ámbito de la vida social, ya sean de carácter físicos, ambientales, culturales, psicológicos o cognitivos (De Asís, 2013). El término barrera es un concepto amplio con orígenes tan diversos, así como igualmente diferentes pueden ser los ámbitos en los que se consolidan, es por esto que varían según el contexto y los sujetos implicados. De esta manera, se consideran no solo en lo relativo a lo comúnmente entendido como barrera, como las cuestiones arquitectónicas, sino también a obstáculos de origen actitudinal como son las prácticas vinculadas a cierta resistencia generalizada a la gestión de apoyos y ajustes razonables, con frecuencia surgidas de una visión estereotipada o estigmatizante de la discapacidad.

Para que las personas con discapacidad posean una vida con plena y efectiva participación, sin ver su dignidad deteriorada debido a la vulneración de sus derechos, los

Estados deben poner a disposición todos sus recursos y herramientas para eliminar o suprimir al máximo posible las barreras productoras (y reproductoras) de la discapacidad. Es por esto que la existencia o no de barreras se vincula directamente con el cumplimiento del derecho a la accesibilidad. En este sentido, constituirse como espacios accesibles se convierte en una obligación e implica que las instituciones, en este caso, de educación superior, pongan a disposición las condiciones que garantizan el ingreso, la permanencia y el egreso del estudiantado con discapacidad. La importancia de hacer énfasis en el derecho a la accesibilidad cuando se analiza el sistema educativo y, particularmente, la educación superior, radica en que su existencia o no influye directamente en las trayectorias de estudiantes con discapacidad y en el acceso a otros derechos, que posiblemente se vean vulnerados ante la denegación del primero.

Sin restringir este derecho a una concepción referida a los entornos físicos, en este estudio se analiza la accesibilidad entendiéndola como “la condición que deben cumplir los entornos, instalaciones físicas, procesos, bienes, productos, servicios, objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas con la seguridad, comodidad y máxima autonomía posible” (RID, 2020, s/p), esto es lo que se entiende por accesibilidad universal.

En lo que refiere al derecho a la educación, se encuentra un tipo de accesibilidad específicamente referido a la vida universitaria, sus aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos. Así, se entiende por accesibilidad académica al

“requisito que cumple una institución educativa, cuando no existen o se suprimen barreras que dificultan o limitan el acceso al conocimiento por parte de todas las personas implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, independientemente de sus particularidades biofísicas, psicológicas, lingüísticas o culturales (...) para respaldar la formación integral, en función de los alcances de cada trayecto profesional particular ” (RID, 2020, s/p).

Por otra parte, siguiendo la clasificación que establece la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) (2020), la accesibilidad comunicacional se entiende como “la situación en la que no existen barreras para la comunicación institucional e interpersonal (...). Ello incluye la posibilidad completa de ampliar la percepción y comprensión de la espacialidad a personas con discapacidad visual; la comprensión de lo que es expresado oralmente y para la comunicación interpersonal a personas con discapacidad auditiva y la inteligibilidad de los mensajes visuales o auditivos” (RID, 2020, s/p).

Por último, si bien tradicionalmente se ponderó la accesibilidad física sobre otras formas de accesibilidad, resulta fundamental seguir trabajando en pos de garantizarla. La accesibilidad física es entendida como “la posibilidad para que las personas con discapacidad permanente o transitoria puedan desarrollar actividades en edificios y ámbitos urbanos, medios de transporte y medios de comunicación” (RID, 2020, s/p).

En el marco del derecho a la accesibilidad, se desarrollan prácticas que contribuyen a que las personas puedan participar plenamente y con la mayor autonomía posible en la vida social y, en lo que concierne a este trabajo de investigación, en las instituciones de educación superior. Por un lado, dentro de dichas prácticas, se encuentran los apoyos, que siguiendo la concepción propuesta por Aznar et al. (2008), no deben interpretarse como cualquier actividad o recurso aislado, estandarizado y/o espontáneo (por ejemplo, una ayuda surgida de buenas intenciones individuales). En contraposición, los apoyos son intervenciones que se gestan deliberadamente, se planifican y se sostienen en el tiempo, guiadas por el deseo de la persona, su contexto y atendiendo a sus derechos. Esto no implica que sean inalterables, de hecho, varían en el tiempo a partir de su evaluación, involucrando la satisfacción de la persona.

Los apoyos actúan de puente entre la persona que los requiere y su entorno, favoreciendo la pertenencia a su grupo social y mejorando la calidad de vida de esa persona en su ambiente natural. Vale aclarar que los apoyos no se ejecutan necesariamente sobre las personas que requieren esa intervención, sino que pueden estar destinados al contexto familiar e institucional (Aznar y González Castañón, 2017).

Por otro lado, la Convención refiere a los ajustes razonables como las modificaciones adecuadas que puede requerir un caso particular en pos de garantizar el goce de los derechos humanos en igualdad de condiciones que las demás personas, las cuales no deben implicar una carga desproporcionada o indebida (ONU, 2006). Esto último significa que la materialización del ajuste razonable “no debe convertirse en irracionalmente gravosa, ni desvirtuar la naturaleza de la prestación educativa” (Seda, 2014, p. 29).

En esa línea, la denegación de los ajustes razonables que requiera, en este caso, cada estudiante con discapacidad, constituye una de las formas de discriminación por motivos de discapacidad, por lo tanto, se entiende que asegurar su realización es una responsabilidad indelegable del Estado y sus instituciones (ONU, 2006).

### **Capítulo 3: Avances y retrocesos en el proceso de democratización de la Educación Superior. El caso del derecho a la accesibilidad en la Universidad Nacional del Sur**

La producción académica referida a la investigación cualitativa, llevada a cabo por diversos autores, reconoce la importancia del contexto en el que se desarrolla un estudio, por lo que, al emplear este enfoque, resulta fundamental tener presente el escenario en el que será llevada a cabo la investigación. En el caso de la presente tesina, centrada en una institución de nivel superior, se debe contextualizar la universidad y, para ello, conocer los procesos políticos y sociales que han signado el devenir del derecho a la educación superior en el país: ¿A quiénes se ha dirigido (y se dirige)?, ¿a qué intereses ha respondido?, ¿quiénes se han visto excluidxs?

Las personas con discapacidad, tal como se ha manifestado en el capítulo anterior, no han sido consideradas históricamente entre las personas con derecho a acceder a las universidades. Por otra parte, cabe destacar que este nivel es el único no obligatorio en Argentina, cuestión no menor si se contempla que esta característica abre la posibilidad de la autoexclusión ante la falta de condiciones necesarias para el acceso y la permanencia.

En este capítulo se realiza, en primer lugar, un breve recorrido histórico con foco en las discusiones que han estado en tensión en el ámbito de la educación superior en materia de democratización de este derecho. En segundo lugar, se presentan las principales características de la UNS, como su momento de creación, su relevancia, su organización departamental, y la infraestructura con la que cuenta, para luego describir su itinerario en relación con políticas y acciones para el derecho a la accesibilidad.

#### **3. 1. Educación Superior en Argentina: Un breve recorrido histórico**

En los orígenes del Estado argentino, al igual que en otros países del mundo, la educación superior se estableció como un ámbito estrictamente destinado a una minoría perteneciente a las clases altas, con pequeñas excepciones de algunos sectores de clase media. De esta manera, las instituciones constituyeron desde sus inicios un ámbito de prestigio orientado a la formación de un sector de poder. Las universidades se destinaban a formar dirigentes políticos, gestando una elite gobernante (Buchbinder, 2008; Riquelme, 2008) y la conducción de sus facultades estaba integrada en su gran mayoría por figuras representativas de la vida pública, política o profesional, con tan solo una tercera parte ocupada por

profesores. Esto denota la gran vinculación entre el poder y la universidad (Buchbinder, 2017).

A su vez, en 1885 fue sancionada la Ley N° 1597 conocida como Ley Avellaneda, que por primera vez, pero de manera poco prescriptiva, estableció algunas bases regulatorias del nivel superior. Esto fue así dado que fijó reglas solo con respecto a la organización de las universidades y la autonomía universitaria, otorgando la responsabilidad sobre el resto de las decisiones a las universidades mediante sus estatutos (Santos La Rosa, s/f).

Lo referido hasta el momento pone en evidencia que en sus inicios la educación superior no fue pensada para el acceso de grandes sectores de la población, estructurando una clara exclusión de estos. Sin embargo, hoy es entendida como un derecho que el Estado y sus instituciones deben garantizar, en gran medida, debido procesos sociales y políticos que tuvieron lugar en el transcurso de su historia, que han generado avances en su democratización.

El primer hito en un intento significativo de democratización de la educación superior en la historia del país, lo conformó la Reforma de 1918, que se enmarcó en un contexto en el que una nueva clase media, gestada a partir del proceso inmigratorio de 1880 y la expansión económica y urbana, comenzó a presionar para acceder a la universidad, interpelando lo que hasta el momento era un privilegio de la clase dominante. Esto derivó en un crecimiento muy significativo de la matrícula como consecuencia de la incorporación de nuevos sectores.

Ante este panorama, se desarrollaron huelgas estudiantiles que reclamaron la modificación de los planes de estudio, el fin de la influencia escolástica y clerical, la libertad de cátedra, la periodicidad de los cargos docentes y los concursos públicos, y el establecimiento del cogobierno, exigiendo la participación del estudiantado para evitar el monopolio de las autoridades. Frente a estas demandas, el gobierno de Irigoyen reformó los estatutos, inaugurando un antes y un después en la política de educación superior completamente revolucionaria para la época, con preceptos que continúan vigentes hasta la actualidad. Como parte del proceso de democratización, en este período también debe reconocerse la creación de nuevas universidades, ya que ello abrió la posibilidad de acceder a la educación superior a nuevos grupos de clase media (Santos La Rosa, s/f).

A partir de los logros específicos en la política universitaria, la Reforma de 1918 generó una crisis en la relación directa entre la universidad y la clase política (Riquelme, 2008). Sin embargo, este avance no logró tener una incidencia sustancial en la democratización del acceso al nivel superior, continuando entonces como un ámbito restringido a la elite (Buchbinder, 2008). Una de las maneras en las que se materializó el

propósito de los reformistas recién tuvo lugar en 1949, con la quita de aranceles sancionada mediante el Decreto N° 29.337 dictado por Perón. Muy contraria a la lógica de pensar la formación superior solo para una minoría, la supresión de los aranceles que hasta entonces eran obligatorios, devino en un gran aumento de la matrícula, llegando al 300% de incremento en 10 años. Así, comenzó la gestación de una nueva universidad que ya no era exclusiva para el reducto de las elites (Buchbinder, 2017).

Como contracara de las medidas en favor de la democratización del acceso a la educación superior en el país, es imprescindible tener en cuenta otros grandes procesos que constituyeron fuertes intentos de retroceso en ese sentido. Dichos procesos se sustentaron en perspectivas que entendían su tratamiento no como un derecho, sino como un servicio y una mercancía en favor de los intereses de los distintos sectores de poder, impulsadas con el fin de instalar una política económica.

Desde la constitución del nivel como ámbito de formación para la elite, la primera medida que parece desfavorecer el tratamiento de la educación superior como derecho es el decreto-ley sancionado durante la dictadura de 1955. Este habilitó a la iniciativa privada (integrada en ese entonces casi exclusivamente por instituciones confesionales) a expedir títulos, lo que “favorecía indudablemente la promoción de las universidades privadas en su competencia con las estatales” (Orbe, 2009, s/p), quienes hasta entonces tenían la atribución exclusiva de dicha gestión.

Durante el gobierno de Frondizi, dicha normativa tomó fuerza de ley, desatando un enfrentamiento que se cristalizó en la expresión “laica o libre”. Las posturas que se debatieron fueron, por un lado, la defensa de la hegemonía y tradición laica y estatal de las universidades argentinas, argumentando que la medida constituía una señal de apoyo a la Iglesia Católica y, por el otro, la posición que representaba los intereses de esta última, demandando el derecho a formar profesionales bajo sus preceptos al denunciar que el Estado imponía ideologías totalitarias a través del Sistema Educativo (Cernadas de Bulnes et al, 2006; Orbe, 2009).

Más allá de las distintas posturas y los intereses perseguidos, se considera que la iniciativa de Frondizi constituyó una medida contraria a la democratización, puesto que implicó la habilitación de un nivel superior con circuitos diferenciados según las posibilidades económicas de los distintos grupos sociales, cuando en verdad el reclamo fundamental era la ampliación de la educación superior para alojar a los sectores tradicionalmente excluidos.

El proceso que abrió lugar a la Iglesia Católica y al sector privado en la formación superior, iniciado en la dictadura del '55 y continuado en el gobierno de Frondizi, tuvo su contracara para el sector público en forma de intervenciones en las universidades nacionales,

donde los opositores fueron cesanteados y las leyes peronistas derogadas, abriendo un doble juego de beneficios hacia lo privado y de perjuicios hacia lo público.

Estas intervenciones dan cuenta de la importancia que han adquirido las universidades, sus docentes y, fundamentalmente, sus estudiantes, en la vida política, motivo por el que fueron percibidos como vectores fundamentales de la alteración revolucionaria del orden social y político que imponían los procesos dictatoriales (Buchbinder, 2018). Es por ello que las posteriores dictaduras replicaron estos mecanismos, aunque de forma sustancialmente más violenta. Por mencionar algunos episodios, durante la dictadura de Onganía se reprimió violentamente al interior de las facultades que habían sido tomadas por estudiantes y docentes como forma de movilización, hito conocido históricamente como “La Noche de los Bastones Largos”. Los mecanismos represivos del golpe de Onganía gestaron un contexto de importante agitación social que estalló con el Cordobazo en 1969, movilización mayoritariamente de estudiantes y obreros duramente reprimida que dejó un saldo de más de 20 personas asesinadas. El Cordobazo marcó un hito en las luchas sociales y la configuración de un movimiento estudiantil que prontamente se convertiría en uno de los colectivos más perseguidos.

Con base en estos antecedentes, durante el golpe del '76 se impuso un férreo control de la vida universitaria, bajo la consideración del nivel como un organismo de adoctrinamiento de “subversivos”. De esta manera, los mecanismos de intervención de las universidades tomaron forma de la más cruenta represión, como la desaparición, tortura y muerte de estudiantes y docentes. Las universidades sufrieron la prohibición de la actividad gremial y política, la supresión de carreras completas y modificaciones en los planes de estudio y bibliografía. Otra importante medida que generó un gran retroceso en materia de democratización de la educación superior fue el restablecimiento de las restricciones en el ingreso, implementándose un sistema de examen de ingreso con cupos e imposición de aranceles. Como es de esperarse frente a políticas de esta índole, el resultado fue un claro achicamiento de la matrícula.

El retorno a la democracia en el año 1983 fue el contexto en el que volvió a instaurarse la autonomía, el cogobierno y la participación de los claustros en las universidades públicas. A su vez, se reincorporaron decenas de docentes y se dió marcha atrás en las restricciones al ingreso, reafirmando el principio de gratuidad y generando así que la matrícula comenzara “un proceso de crecimiento acelerado en el que el sector público ocupó el papel central” (Buchbinder, 2017).

Sin embargo, en la década del '90, una nueva etapa en el retroceso en la democratización de la educación superior tuvo lugar con la construcción y consolidación de un proyecto de reforma de la universidad en función de los intereses del mercado, anclada en el modelo neoliberal. La perspectiva que adquirió la formación de profesionales se orientó a la consideración de los graduados como “productos aptos para el nuevo mercado laboral” (Riquelme, 2008, p. 79). Bajo estos supuestos, en los que se ponderan valores económicos como eficiencia y equidad como cuestión prioritaria en la educación, la evaluación de la calidad adquirió un rol protagónico, incluyendo proyectos financiados por organismos internacionales (Buchbinder, 2017; Cernadas de Bulnes et al, 2006; Riquelme, 2008).

Siguiendo la tendencia neoliberal, en esta etapa se impuso el levantamiento de la prohibición de aranceles resultando, nuevamente, en una forma de retroceder en materia de ampliación del derecho a la educación superior, dado que dejó habilitada la posibilidad de excluir por razones económicas a una buena parte de la población.

Este proyecto político se cristalizó en la Ley de Educación Superior N° 24.521, que se encuentra vigente hasta la actualidad contando con ciertas modificaciones. Esta normativa cubre un vacío legal en el nivel, puesto que regula por primera vez la organización del sistema de educación superior en su conjunto, comprendiendo Universidades, Institutos Superiores e Institutos Universitarios, públicos y privados y bajo la órbita nacional o provincial (Guaglianone, 2011). Desde la sanción de esta ley, el sistema experimentó un notable crecimiento, transformándose en un conglomerado de instituciones diversas e inconexas donde domina la heterogeneidad, la dispersión y la superposición de ofertas, cuestionando su carácter sistémico (Buchbinder, 2017; Ozollo y Papparini, 2016). En este contexto de instituciones desarticuladas, es necesario destacar la existencia de organismos de coordinación y consulta que trabajan la articulación y planificación de estrategias para el nivel en pos de superar esta problemática (Ozollo y Papparini, 2016). Un ejemplo de ello es el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), que cuenta con funciones de coordinación y propuesta de políticas y estrategias de desarrollo universitario y de promoción de actividades de interés para el sistema público de educación superior, además de ser un órgano de consulta obligada en la toma de decisiones de trascendencia para el sistema universitario<sup>13</sup>. El CIN cobra especial relevancia en esta investigación ya que cuenta con la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID), un espacio que propone la fundamental tarea de transversalizar la

---

<sup>13</sup> Presentación institucional, disponible en: <https://www.cin.edu.ar/institucional/>

perspectiva de accesibilidad y discapacidad desde la visión del modelo social en la educación superior.

A modo de conclusión, al efectuar un repaso por la historia del nivel superior en Argentina, se pueden observar procesos en los que se ha masificado significativamente y democratizado a partir de la creación de nuevas instituciones y de la puesta en práctica de políticas que apuntan a que nuevos colectivos logren acceder a la universidad, a pesar del gran impacto que han tenido los avances en la restricción del derecho a la educación superior.

Esos avances y retrocesos han contribuido a la permanencia de cuentas pendientes en la educación superior para que, parafraseando a Rinesi (2019), de hecho, sea un derecho, más aún considerando la reconocida incapacidad *per se* de las políticas para modificar sustancialmente las dinámicas estructurales del sistema (Suásnabar, 2013). Buchbinder (2017) reconoce problemáticas estructurales persistentes como la vigencia de tasas muy elevadas de deserción, los desniveles entre instituciones, plantas con docentes de formación científica y pedagógica limitada o la primacía de prácticas clientelares que entran en colisión con principios y valores académicos. Al continuar existiendo sectores excluidos, como las personas con discapacidad, resulta evidente que el proceso de democratización de este derecho no es un proceso cerrado ni acabado, por lo que es y seguirá siendo una lucha que debe ser sostenida activamente. En este punto, también se incluye al Estado y los organismos de gobierno de las universidades, quienes deben repensar el verdadero horizonte (y ya no solo desde el plano enunciativo) al que se dirigen: si en él se vislumbra una universidad para todos, donde cualquiera pueda acceder, sin importar la condición por la que haya visto vulnerado(s) su(s) derecho(s) o una universidad replicadora de políticas y prácticas que perpetúan su matriz de origen como institución educativa para la elite. Se trata de posicionamientos claros y prácticas acordes.

### **3.2. El caso de la Universidad Nacional del Sur**

La Universidad Nacional del Sur es una institución que cuenta con un rol destacado en lo que respecta a la enseñanza de nivel superior en la ciudad de Bahía Blanca y la región. Esto es así ya que, si bien existen otras instituciones y universidades, la UNS es la única pública con oferta diversificada que, contando actualmente con más de 60 carreras, abre las puertas tanto a ciudadanos bahienses como de otras regiones para formarse en la ciudad. Tal es la importancia de este rasgo que se convirtió en uno de los motivos que motorizó los esfuerzos de la ciudad por su creación (Cernadas de Bulnes et al, 2006).

Los comienzos de esta institución se remontan al Instituto Tecnológico del Sur, creado en 1946, dependiendo inicialmente de la Universidad Nacional de la Plata. En 1955 se inició, ante el gobierno nacional, el proceso que la llevaría a constituirse como universidad nacional, dando lugar, en enero de 1956, a la creación de la Universidad Nacional del Sur. Esta universidad fue la séptima universidad nacional creada en el país, antecedida por la Universidad Nacional de Córdoba (1613), la Universidad de Buenos Aires (1821), la Universidad Nacional de La Plata (1890), la Universidad Nacional de Tucumán (1912), Universidad Nacional del Litoral (1919) y la Universidad Nacional de Cuyo (1939).

Como toda universidad nacional, la UNS es una institución autónoma y autárquica, cuyo gobierno es ejercido por la Asamblea Universitaria, el Consejo Superior Universitario, el Rector, los Consejos Departamentales y los Directores Decanos. Cada cuerpo colegiado está integrado por representantes de los distintos claustros en los que se agrupa toda la comunidad universitaria (profesores, alumnos, docentes, auxiliares y no docentes).

A diferencia de la mayoría de las universidades nacionales, la UNS adoptó una estructura departamental. Este modelo de organización busca superar los problemas que acarrea el sistema de facultades, pretendiendo brindar una mayor cohesión a la estructura universitaria, aumentar la eficacia de su funcionamiento y favorecer la economía de esfuerzos y medios materiales al reducir el aparato burocrático y la superposición de cátedras. Así, las unidades académicas no deben crear para sus carreras las materias que otras dictan para las suyas. Bajo esta organización, la UNS cuenta con 17 Departamentos: Agronomía; Biología, Bioquímica y Farmacia; Ciencias de la Administración; Ciencias de la Educación; Ciencias de la Salud; Ciencias e Ingeniería de la Computación; Derecho; Economía; Física; Geografía y Turismo; Geología; Humanidades; Ingeniería; Ingeniería Eléctrica y de Computadoras; Ingeniería Química; Matemática; Química.

Las instalaciones con las que cuenta esta casa de estudios están distribuidas en distintos puntos de la ciudad. Algunas de ellas son el complejo principal que se encuentra en la Avenida Alem 1253 y, en sus inmediaciones, el edificio ubicado en 12 de Octubre y San Juan. También en la Avenida Alem, al 925, está localizada la Casa de la Cultura, y al 200 de la misma se encuentra el edificio en el que funciona el Departamento de Ciencias de la Educación. En Altos del Palihue se encuentra el campus de la universidad y en el centro de la ciudad, el edificio del Rectorado y sus Secretarías.

### **3.2.1. Estado de situación con respecto a la accesibilidad e inclusión de estudiantes con discapacidad. Acciones y políticas**

Como se expresó a lo largo de la tesina, la relación entre las universidades nacionales y la accesibilidad para estudiantes con discapacidad influye directamente en la posibilidad de gozar plenamente del derecho a la educación superior. Como se concluye en el estudio de Oliveros (2021), en el caso de la UNS, “no se visualiza una política integral y transversal” (p. 63), aunque pueden identificarse herramientas y normativas que responden a demandas focalizadas. Asimismo, afirma que “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’” (p. 63). Como se mencionó en el apartado anterior, la RID, en su Programa Integral de Accesibilidad, sostiene que para hacer efectivo el tratamiento de la educación superior como derecho y, en consecuencia, su democratización, debe incorporarse el principio de transversalidad. Esto es fundamental, ya que posibilita que la perspectiva del modelo social se incorpore en todas las políticas, los niveles y actores de la institución en pos de eliminar las barreras y asegurar el compromiso de la universidad con los derechos humanos. Este apartado se detendrá en exponer algunas medidas tomadas por la UNS a fin de ampliar la democratización en el acceso a este nivel.

Recuperando el análisis de las normativas efectuado por Oliveros (2021), entre algunas de las políticas más significativas para mejorar las condiciones de accesibilidad, una fundamental es la Resolución N° 1040 del Consejo Superior Universitario, sancionada en el año 2010. Sus objetivos son garantizar la igualdad de oportunidades y promover la accesibilidad plena, física, comunicacional, cultural y pedagógica en todos los ámbitos de la universidad e impulsar la enseñanza de contenidos y/o asignaturas específicas sobre discapacidad en el currículum de las diversas carreras. Para ello, crea la actualmente denominada Comisión de Igualdad e Inclusión, que depende de la Subsecretaría de Derechos Humanos. Ese espacio se creó con el fin de evaluar la marcha e implementación de iniciativas y recibir las inquietudes de la comunidad universitaria, encargando a distintas Secretarías la realización de un censo general de personas con discapacidad, una política de becas y de tutores para lxs estudiantes con discapacidad, la creación de programas y capacitaciones que promuevan la sensibilidad y la concienciación sobre el tema, la realización de un relevamiento exhaustivo respecto de las barreras en el ámbito de la UNS y 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. La Resolución establece que cada Unidad Académica debe contar con un representante en la Comisión de Igualdad e Inclusión. Sin embargo, la indagación realizada para el Programa de Accesibilidad Integral de la UNS (2020) indica que solo tres Departamentos cuentan con estx responsable designadx.

En el año 2013, en el ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación se establece el Programa de Accesibilidad en las Universidades Nacionales, con el objetivo de lograr que los espacios de las mismas sean accesibles para todxs lxs usuarixs, financiando adecuaciones en los edificios y predios existentes, fondos que fueron asignados a la UNS al suscribir a la convocatoria.

Otras políticas que declaran un pronunciamiento de la universidad y un compromiso con la temática son normativas como el Convenio Marco de Cooperación con la Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas con Discapacidad (CONADIS), para la colaboración científica y técnica entre esta y la UNS a fin de impulsar estudios sobre la temática, o la Comisión de Acceso Universal del año 2013, destinada al tratamiento de situaciones que dificulten el ingreso o la continuidad de estudiantes por motivo de dificultades geográficas, socioeconómicas, de género o discapacidades.

En el año 2020, se aprueba el Programa Integral de Accesibilidad en la UNS. En una entrevista realizada al Tutor del mismo, explica que surge por “una propuesta de práctica profesional de estudiantes del cuarto año de la Licenciatura [en Ciencias de la Educación], (...) es iniciativa de los estudiantes”. El proceso comienza cuando, al ingresar un estudiante, “completa en un formulario que se encuentra en situación de discapacidad y se genera una entrevista para conocer al estudiante y ver qué materias piensa cursar en el cuatrimestre”, y así vehicular los apoyos entre estudiante y gestión y generar un acompañamiento para que este avance en su trayectoria, así como en la generación de vínculos y la vida universitaria. El tutor de este programa es quien realiza la entrevista y comunica los apoyos a la Secretaría de Inclusión y Accesibilidad que, posteriormente, lo transmite a los Departamentos. Al respecto, también refiere que “muchas veces las unidades académicas esperan que la respuesta ‘venga de arriba’, ‘decime qué hacer”. Asimismo, en el caso del Departamento de Humanidades, sostiene que estas cuestiones suelen ser resueltas a nivel departamental, y que, en otras unidades académicas “es una cuenta pendiente la generación de más comisiones, pero para eso hay que instalar el tema”.

Respecto de lo mencionado anteriormente, es importante detenerse en la Comisión de Accesibilidad del Departamento de Humanidades, única Unidad Académica que cuenta con un espacio propio para la gestión de condiciones de accesibilidad. El Tutor comenta que esta

Comisión contribuye mayormente al acompañamiento de estudiantes y que, además, suele organizar eventos y capacitaciones en conjunto con la Subsecretaría de Derechos Humanos: “muchas veces las propuestas de capacitación salen de la Comisión de Accesibilidad y se amplifican al resto, por eso la importancia, vuelvo a repetir, de generar comisiones en todos los Departamentos”.

Por último, se creó la Subsecretaría de Inclusión y Accesibilidad a principios de 2023. Si bien este espacio depende del Rectorado y no de la Subsecretaría de Derechos Humanos, el Tutor explica que ciertas competencias que antes tenía Derechos Humanos ahora las tiene Inclusión y Accesibilidad. Sin embargo, Derechos Humanos sigue trabajando en relación con la temática, ya que el sentido de la nueva Subsecretaría se encuentra en dotar de especificidad al área. En cuanto a las tareas que llevan a cabo, refiere que esta última “se dedica a la inclusión de estudiantes, con la idea de generar políticas de accesibilidad e inclusión, y Derechos Humanos se encarga más de la difusión de la perspectiva y capacitación. Aunque no es exactamente lineal”.

Las propuestas específicas llevadas a cabo por la Universidad Nacional del Sur son diversas y rondan sobre distintas formas de intentar desplegar herramientas para el acompañamiento a las trayectorias de estudiantes con discapacidad en la búsqueda de los apoyos y ajustes que sean requeridos. Recuperadas del relevamiento realizado por un grupo de estudiantes para el Programa Integral de Accesibilidad (entre ellxs, la autora de esta tesina)<sup>14</sup>, algunas de ellas son la inclusión de una encuesta opcional en el formulario de inscripción para estudiantes; capacitaciones y reuniones divididas por claustros; contratación de intérpretes de lengua de señas y, en caso de que algunx estudiante requiera, contratación de profesionales externxs y compra de ayudas técnicas; adaptación de baños, creación de pasarelas y rampas; obras y diseño de un sistema de señalética para personas con disminución visual en las escuelas medias que dependen de la UNS; adaptación, desde la Biblioteca Central de la UNS, de sitios web de material bibliográfico y de material didáctico y complementación de la señalética, y pasantías y contratos laborales para personas con discapacidad desarrolladas con el Centro de Formación Laboral N° 2.

Todas estas normativas y acciones muestran el posicionamiento y el trabajo que ha realizado la UNS sobre la temática, y describen el estado de situación existente hasta el momento en la universidad, contexto que es interesante conocer a fin de situar las experiencias de lxs estudiantes.

---

<sup>14</sup> Documento de consulta fuera del dominio público, a cuyos autores se solicitó acceso: Fernández Sallustio, I.; Masini, G.; Perilli, M. C.; Schwindt, N. (2020). Programa Integral de Accesibilidad en la UNS.

## **Capítulo 4: Trayectorias educativas de personas con discapacidad. Vaivenes en la efectivización del derecho a la educación**

Como se mencionó en el primer capítulo, para este estudio se establecieron ejes que plasman los objetivos de la investigación en el instrumento de recolección de datos. El primero de ellos se vincula con aspectos significativos en el acceso a la educación a lo largo de las trayectorias biográficas de lxs estudiantes entrevistadxs. Más específicamente, durante las entrevistas se consultó sobre las trayectorias educativas previas al ingreso a la UNS y sus vivencias al respecto.

El propósito de este capítulo es otorgar protagonismo a las voces de lxs entrevistadxs con respecto a cómo se caracterizaron sus caminos en la educación obligatoria. Esto resulta fundamental ya que, además de indicar posibles herramientas ya conocidas que contribuyan a la continuidad de los estudios en el nivel superior, se considera que estxs estudiantes, a partir de sus experiencias, construyen un conocimiento muy valioso con el que, al responder a la singularidad de las personas, las instituciones podrían no contar de otro modo.

Las experiencias son presentadas en distintos apartados diferenciados por los seudónimos elegidos para lxs estudiantes, seguidos de epígrafes constituídos por fragmentos significativos seleccionados de las entrevistas ante el primer eje consultado. En estos apartados, se reflejan algunos momentos considerados significativos por lxs entrevistadxs que sintetizan su paso por los niveles obligatorios, entendiendo que las trayectorias educativas incluyen también, siguiendo la concepción de Bracchi y Gabbai (2009), aquellos condicionantes que influyen en el recorrido dentro de las instituciones.

### **4.1. Federico**

*“Imaginate el drama que había pasado mamá que ese era tema de conversación en la mesa con mi padre y un nene de 6 años que entendía todo”.*

La trayectoria educativa de este estudiante comenzó en un jardín de infantes de gestión privada en el que, afortunadamente, considera no haber encontrado dificultades y sí buena predisposición. De manera contraria, relata que su inicio en el nivel primario se vio obstaculizado desde el momento en el que, junto con su familia, debió enfrentar “un montón de cierres de puertas”. Reflexiona que “si todavía cuesta hablar de inclusión educativa en este momento, imaginate que en el año 2006 la situación era mucho peor”. Al respecto, recuerda

distintas situaciones en las que se alegaron características edilicias por las que no podrían aceptarlo, aunque resalta una especialmente significativa, que tuvo lugar cuando el estudiante se presentó al examen de ingreso de una institución privada, en la que el formato de evaluación consistía en un examen de números, con una instancia en la que debía recortar y ordenar cronológicamente una historia expresada en dibujos.

“Resulta que yo ordeno todo... ¿qué pasa? no puedo recortar, ¡es obvio! al día de hoy no puedo recortar. A mamá no la llamaban, y mamá, que siempre fue de patear puertas conmigo, dice ‘¿a ver qué pasó?’. La respuesta de la dirección fue que yo había hecho todo bien menos recortar la secuencia, y que la maestra había dicho ‘¿y yo qué hago con este nene si no puede recortar?’. La verdad que es el día de hoy que mamá me cuenta ‘yo pensé en explicarle que tampoco iba a estar sola, que se iba a buscar un asistente que recortara por él’ pero bueno, mamá dijo ‘para qué me voy a gastar en explicar’... yo hubiera explicado pero bueno, a mamá en ese momento la invadieron algunos sentimientos”.

Finalmente, logra ingresar a la escuela en la que luego continuaría el resto de su trayectoria en los niveles obligatorios del sistema educativo, a partir de un encuentro casual que recuerda vívidamente:

“Una vez mamá estaba en la peluquería y yo la estaba acompañando. A mamá la estaban atendiendo y había una señora esperando, y yo, que con 6 años hablaba hasta con las paredes, le empiezo a contar a la señora todo el peregrinaje para encontrar colegio, y ella me dijo ‘¿vos sabés que yo tengo un colegio, y que si venís yo te aceptaría?’: era la dueña del colegio [nombre de la institución]. Así que yo fui con mi sillita a donde estaba mi madre atendiéndose y le digo ‘esta señora dice que tiene un colegio y que me aceptaría’. Fui al examen de ingreso y si, sin problemas me dijeron que podía ingresar”.

En su paso por esta escuela, tuvo una experiencia con la modalidad de educación especial denominada, en su momento, Proyecto de Integración, ya que desde el colegio solicitaron la existencia de esta doble matriculación, aunque refiere que luego del primer año de secundaria ya no fue necesaria. En el mismo sentido, explica que se diseñaron determinadas configuraciones de apoyo que, aunque considera que fueron mínimas, resultaron importantes en su trayectoria. Con el imprescindible acompañamiento de su familia, algunas de ellas consistieron en ampliar fotocopias para visualizarlas mejor, rendir de manera oral, marcar los renglones con color al momento de iniciar el proceso de adquisición de la lectoescritura, o contar con un mapa más grande para poder localizar aquello que se solicitara en las consignas. Sobre este último ajuste, el estudiante narra una interesante reflexión derivada de una situación particular que sucedió entre sus compañerxs:

“Había roces con los compañeros porque decían ‘¿por qué él puede tener un mapa más grande y nosotros no?’ y yo coincido con eso... ¿por qué todos tienen que tener un mapa chiquito, milimétrico y los otros no? ¿por qué no puede ser un mapa más grande? Ahí se generó un debate lindo entre los compañeros”.

Además, el estudiante comenta la posibilidad surgida en el pasaje entre el nivel secundario y el superior, con respecto a la posibilidad de estudiar en la ciudad de Buenos Aires, opción considerada a partir de las becas que ofrecía el colegio en el que finalizó sus estudios secundarios en convenio con algunas universidades. Ante la incertidumbre sobre sentirse preparado para vivir solo y la falta de garantías sobre la cobertura de su acompañamiento por parte de su obra social, optó por continuar sus estudios en la UNS, decisión con la que se encuentra satisfecho:

“Yo creo que la UNS me permitió abrirme hacia un paradigma, si se quiere, del que yo no estaba acostumbrado, (...) me ofreció esta perspectiva más de lo colectivo, de la educación pública, otra realidad que yo en los últimos años de escolaridad secundaria ya estaba ávido de conocer”.

#### **4.2. Diego**

*“Contemplan que no es que haya que tener un equipo importado, o que haya que hacer una mega capacitación para darte cuenta de que a un pibe que no ve no le podés pedir que imite a sus compañeros”.*

En cuanto a su trayectoria educativa, este estudiante comenta que en su escolaridad siempre trabajó con el acompañamiento de una escuela de la modalidad de especial, a partir de la que muchas cuestiones específicas fueron resueltas. Sin embargo, reconoce que existieron otras, mayormente vinculadas con la cotidianeidad, donde las herramientas aportadas por la modalidad no lograron influir.

En los niveles primario y secundario, recuerda encontrar momentos complejos, ya que existieron limitantes que, en ocasiones, generaron su exclusión de las actividades. De igual manera, tuvo experiencias en las que contó con docentes que habilitaron otras formas de participar y acceder a los contenidos, por lo que, a pesar de cierta falta de accesibilidad, considera que su escolaridad “fue siempre muy amable”. Este estudiante aporta una reflexión sobre cierta disyuntiva que encontró en su experiencia escolar que hicieron que atravesara situaciones de segregación:

“Hubo cosas que hubiese sido bueno que fueran de otra manera, sobre todo creo que hubo huecos que eran del sistema, y que supieron que no impactarían en mi trayectoria

(...). Yo sé que no hacía lo mismo que hacían mis compañeros en Informática, o me sentía en un lugar de demasiada necesidad de asistencia porque la escuela no tenía las herramientas. Pero no es que me decían ‘no vas a aprobar’ o ‘te vamos a hacer repetir porque no sabes hacer determinada cosa en la compu’, cuando no me daban las posibilidades. Entonces creo que supieron entender de quién era la falencia, pero siempre es el estudiante el que queda con esa trayectoria distinta o con ese ‘hueco’. (...) creo que en términos de equiparación hubo cosas que quedaron colgadas”.

Por otra parte, reflexiona en cuanto a la potencialidad limitante o posibilitadora que caracteriza a la actitud de las personas y, teniendo en cuenta este razonamiento, recuerda ciertas experiencias atravesadas que reflejan algunas situaciones de exclusión vivenciadas:

“Una vez en un acto teníamos que llevar todos porras rojas, ¿te acordás cuando estaba de moda High School Musical, que había una coreo con porras? nos hicieron llevar a todos porras, pero nunca nos explicaron qué había que hacer con las porras. Entonces teníamos que cantar la canción y hacer lo de las porras, pero a mí nadie me explicó, yo no puedo imitar a otra persona que está haciendo algo si no me lo explican antes. Entonces me quedé con las porras pero no lo pude hacer... pienso en mi mamá, que para ella debe haber sido super frustrante, pienso en mí, que entendí después que se suponía que tenía que estar haciendo algo que yo no sabía (...). ¡O en juegos en los recreos! (...) Muchas veces funcionaba porque le encontrábamos la vuelta, por azar, o porque el docente tenía una predisposición particular. Y a veces era esto: quedaste afuera”.

Por último, puntualiza una reflexión referida a lo significativo que podría haber resultado en su escolaridad encontrarse representado, cuestión no menor a ser considerada para toda la población escolar:

“En mi escuela por lo menos nunca mostraron identidades no normativas y no heterosexuales... cómo me condicionó no encontrarme reflejado en la realidad que te muestra el sistema. De la misma manera que pasa con las personas gays o no binarias, también mostrar personas con discapacidad, no desde el lugar de ‘hoy es el día de las personas con discapacidad entonces le damos todas las posibilidades, hoy tienen lugar’ o cuando hablamos de accesibilidad ‘qué hacemos con las personas en silla de ruedas?’ ¡no! Es decir ‘esta persona sí, es discapacitada pero además...’ o... ‘hoy vamos a hablar de esta persona, pero no porque es discapacitada sino porque canta’ o ‘porque es investigador’ (...). Reconozco que ver a otras personas ciegas hacer cosas que yo no hago implican un estímulo”.

### 4.3. Rocío

*“Agradezco a mis compañeros que siempre me dijeron que yo iba a poder, que yo iba a poder estudiar lo que yo quisiera, y bueno, creo que hoy en día lo estoy logrando”.*

La entrevistada, oriunda de una localidad cercana a Bahía Blanca, inició su escolaridad asistiendo al jardín de infantes y, en contraturno, a una escuela especial, modalidad que continuó durante su educación primaria. En los primeros años, no pudo acceder al acompañamiento de una docente de la modalidad de educación especial, por lo que fueron sus padres quienes se constituyeron en apoyos, a la vez que gestionaron muchos de ellos como, por ejemplo, las traducciones a Braille y el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Al igual que en el caso de Federico y Rocío, se evoca a la familia como un pilar fundamental (Cinquegrani, 2022).

A partir de los 8 años y hasta los 18, contó con una misma docente de apoyo a la inclusión, quien reemplazó a los padres en la tarea de traducir a Braille los materiales de estudio y las evaluaciones. A su vez, recuerda con gran afecto a esta docente por haberle enseñado cuestiones inherentes a la movilidad en distintos entornos fuera de su hogar y el uso de su bastón.

En su paso por el nivel secundario, considera que sus compañerxs fueron primordiales, aunque no le resultó sencillo conformar un grupo estable:

“Me costó un poco, siempre iba y venía en los grupos, con los amigos. Pero después terminé teniendo un grupo de 4 que tengo hasta hoy en día”.

Esta es una cuestión que entiende esencial en su experiencia, ya que, fueron sus amigxs quienes la impulsaron a seguir estudiando en el nivel superior, alentándola en todo momento. Además, considera muy significativas actitudes de otros sujetos como la predisposición de docentes y compañerxs para compartir el material de clase. En el mismo sentido, valora otro tipo de apoyos diseñados por docentes, que hicieron su trayectoria educativa más “amena”, como la planificación de actividades con distintas texturas y formas o la elaboración de maquetas para abordar contenidos de las diversas áreas disciplinares.

A pesar de ello, reconoce que, en ocasiones, surgieron dificultades que influyeron en su trayectoria, que variaron entre inconvenientes como no contar con el material de estudio a tiempo, hasta la falta de comprensión de sus docentes. Una experiencia impactante expresó de esta manera:

“En el jardín tenía una profe a la que no le gustaba mucho que esté en el jardín y que esté escolarizada, y me lo hacía notar. Me lo hizo notar hasta hace unos años que la seguí viendo. Me saludó en un lugar con mi mamá y me dijo ‘¡ay, fue muy difícil tenerte a vos en el jardín!’. Era mi maestra de jardín en el último año y me acuerdo que me sentaba en el rincón en penitencia, me hacía jugar sola. No se adaptaba, no sé. La odiaba”.

#### 4.4. Gian

*“Por temas de infraestructura, por temas de altura de los terrenos, por esto, por lo que sea, pero siempre hay una escalera así, gigante, que te está esperando”.*

Este estudiante vivió en la ciudad de La Plata hasta que se mudó, a sus 10 años, a una localidad cercana a Bahía Blanca, por lo que la primera parte de su escolarización la atravesó en esa ciudad. Esta etapa no le trae recuerdos muy gratos, ya que encontró numerosas barreras físicas que dificultaron el acceso a los establecimientos y su tránsito por ellos, tal como muestra el siguiente fragmento:

“La escuela allá en La Plata era muy difícil: lo que pasa siempre, vos vas a los edificios y los edificios están diseñados con escaleras. Por temas de infraestructura, por temas de altura de los terrenos, por esto, por lo que sea, pero siempre hay una escalera así, gigante que te está esperando. Y cuando tenés la suerte de que te encontrás una rampa... yo siempre digo, el problema que tienen las rampas es que están diseñadas por gente que no las usa. Como no las usan, las hacen a 90° así, cosa que si subís... primero te cuesta un montón y, segundo, si bajás, bajás a 200.000 por hora... he tenido un montón de golpes de ese estilo. De hecho, tengo una cicatriz acá de una vez que me corté la cabeza”.

Una vez radicado en su nueva localidad, recuerda que el panorama con el que se encontró a la hora de continuar su trayectoria en el nivel primario fue muy diferente a su primera experiencia:

“Siempre lo voy a destacar, y lo llevo en el corazón. (...) es un pueblo bastante chiquito, tiene 14000 habitantes, creo. Pero acá nos conocemos todos, por el hecho de haber más cercanía, (...) mis abuelos hicieron una carta antes de que yo viniera a la escuela a la que iba a ir para ver si me podían hacer una rampa, y me la hicieron 10 puntos. Me hicieron un baño adaptado... la verdad, esta escuela, la mejor lejos”.

Luego, continuó sus estudios secundarios en los que sí recuerda haber encontrado algunas barreras, aunque no considera que hayan sido grandes dificultades de accesibilidad. En primer lugar, insiste nuevamente en barreras físicas como, por ejemplo, las rampas mal realizadas. Encontrarse con estos obstáculos, generó que experimentara situaciones poco cómodas como tener que solicitar ser retirado del establecimiento cada vez que necesitaba ir al baño. Por otro lado, recuerda haber enfrentado otro tipo de situaciones poco agradables en referencia a comentarios de personas que, si bien él considera que muchas veces no fueron malintencionadas, lo expusieron a vivencias dolorosas. Desprendiéndose de este tipo de situaciones, aporta una reflexión a partir de una experiencia particular:

“Me pasó una vez que un profesor me dijo ‘ah, no podemos ir al laboratorio porque está arriba, y Gian no puede subir’. Es algo que uno trabaja mucho, pero siempre decís ‘¿por qué?, ¿por qué por mí?’. Hacete cargo vos, decí ‘no, la verdad, yo no sé cómo hacer para ayudarlo a subir a Gian’. Incluso, yo me las arreglo bastante bien, lo que pasa es que nadie me pregunta. Ese es el tema, nadie me pregunta. O vienen cinco tipos, todos juntos, a agarrarme del andador y sacudirme de acá para allá... Yo sé identificar lo que necesito, sí necesito algo te lo voy a pedir. Pero tengo los dos extremos: el que no sabe cómo afrontar la situación y elige la indiferencia o decir algo para escaparse rápido, y el que te sobrecarga, que te está constantemente encima, como si no te pudieras mover ni hacer nada”.

Concluyendo la experiencia de este entrevistado en su paso por los niveles obligatorios, no es menor su reflexión acerca de las razones que él considera, justifican la falta de accesibilidad de las instituciones y su consecuente vulneración de su derecho a la educación:

“Lo que pasa es que yo prácticamente era el único discapacitado que iba a esa escuela (...), ¿por qué van a romper toda la escuela por un alumno que va a ir una vez y quizá vuelve a haber otro dentro de 10 años? La gente piensa así, lamentablemente (...). Pero pasa en todos lados, no solamente en la escuela que yo te mencioné, lamentablemente toda la sociedad es así”.

#### **4.5. Dylan**

*“Ciertas profesoras no querían aceptarme. Alguna dijo que no iba a tener paciencia, y otra que no iba a permitir otro profesor en su cátedra”.*

Este estudiante inició su paso por el nivel inicial en un jardín dependiente de una escuela rural, en la que continuó durante los dos primeros años de su Educación Primaria. Esta etapa la recuerda con alegría ya que, sin excusarse en el “no saber”, explica que sus docentes “pusieron la mejor predisposición”:

“Trataron de formarse para darme la mejor educación que pudieron. La verdad fue impresionante, incluso dos de las primeras maestras jardineras viajaron a La Plata para ponerse en contacto con la Biblioteca Braille, con la escuela de ciegos de La Plata, y con gente especializada en pedagogía para ciegos especialmente para poder integrarme bien en el jardín. Y después pasó lo mismo en primer y segundo año de la escuela primaria”.

Luego, viviendo en la misma localidad que el estudiante anterior, este entrevistado continuó su formación desde el tercer año de la escuela primaria hasta su egreso de la secundaria. Con respecto a este último nivel obligatorio, comenta que lo realizó en un colegio

confesional que no eligió por este motivo, sino porque en la mayoría de las escuelas le cerraron las puertas:

“Yo fui, no tanto por una cuestión de convicción religiosa, sino porque es uno de los pocos colegios donde me aceptaron. En los colegios del Estado tuve problemas para ingresar, sobre todo en el Colegio Nacional (...). Ciertas profesoras no querían aceptarme. Alguna dijo que no iba a tener paciencia y otra que no iba a permitir otro profesor en su cátedra, o sea, la maestra inclusora. Pero esos fueron los únicos aspectos obstaculizadores”.

Afortunadamente, una vez dentro de la escuela a la que finalmente asistió, no considera haber atravesado grandes dificultades, aunque reconoce algunas cuestiones que quedaron pendientes en su trayectoria:

“Quizás el poco acceso al material de estudio porque no había. (...) he accedido a un libro en Braille recién en la secundaria, con un manual de inglés que me lo hizo la biblioteca para ciegos de La Plata, con la condición de devolverlo. Pero el acceso al material de estudio me obstaculizó un poco, pero solo un poco (...). Ni siquiera las barreras arquitectónicas, porque siempre había alguien que me daba una mano, o sea, que en ese sentido fueron más los pro que los contra”.

De manera contraria, recuerda que en el aspecto actitudinal, una gran herramienta facilitadora la constituyó la disponibilidad de sus docentes y compañerxs:

“Mi experiencia fue muy positiva porque los docentes, a diferencia de lo que a veces ocurre ahora, no hicieron conmigo diferencias. O sea, la inclusión se dio de facto y se dio bien. Y además, durante todos esos años (...) tuve el acompañamiento de una maestra que ahora se llama MAI. Estuvo conmigo acompañándome durante toda mi trayectoria escolar, (...) quien me acompañó con muchísima responsabilidad y con mucha voluntad y muchas ganas (...). Todos los profesores se mostraron muy predispuestos a trabajar conmigo, mis compañeros también, o sea que, desde ese punto de vista, esos fueron los aspectos facilitadores”.

Por último, aunque no refiera a los niveles de educación obligatoria, comenta una experiencia en la articulación con el nivel superior, con respecto a un instituto privado en el que, inicialmente, consideró continuar sus estudios, ya que grafica una imagen usual en las trayectorias educativas de personas con discapacidad:

“Lo que me hizo elegir Historia, fuera de que me gusta, fue que en el Instituto más o menos decente que había en Bahía no querían aceptar ciegos porque habían tenido un problema con un ciego que había desaprobado una materia y les había querido hacer juicio... el que se quema con leche ve una vaca y llora, entonces tenían ese prurito”.

#### 4.6. Georgina

*“Dejé mucho tiempo. Preferí no estudiar nada porque estaba mal, porque hay discriminación”.*

La experiencia educativa de esta estudiante, comenzó en un jardín de infantes en el que no recuerda haber encontrado obstáculos. En el nivel primario, concurrió a una escuela de la modalidad de educación especial de Bahía Blanca. Si bien no ha comentado dificultades, refiere que finalizó los estudios en ella a los 17 años y, al momento de proseguir sus estudios secundarios, encontró limitantes que se reflejaron en grandes sentimientos de angustia generada por las vivencias que atravesó por muchas situaciones de segregación que discontinuaron su trayectoria educativa:

“Hubo escuelas donde no me aceptaban por mi audición (...). Fue muy difícil porque las profesoras no trabajaban de otra manera como para que yo pueda entender. En otra escuela secundaria también fue muy difícil con los profesores. Y en otra, en el mismo barrio, también fue muy difícil. Dejé mucho tiempo. Preferí no estudiar nada porque estaba mal, porque hay discriminación. También había discriminación por parte de mis compañeros”.

Finalmente, ante las dificultades de encontrar una institución de nivel donde continuar sus estudios secundarios, lo concreta en una escuela de la modalidad de educación para adultos:

“Hasta que me recomendó una persona que vaya a una escuela ATE. Y fui, y me fui integrando. Hasta los compañeros me ayudaban, los profesores, ¡todo! En las otras escuelas, sí... muchas trabas”.

Aunque exceda a la formación en los niveles de educación obligatoria, se destacan acontecimientos que tuvieron lugar ya como estudiante de la UNS influyentes en su trayectoria. En este caso, la estudiante había optado por una carrera que, finalmente, se vio obligada a abandonar por motivos de accesibilidad, tanto por la exclusión sufrida por parte de docentes y autoridades departamentales, como por parte de sus compañerxs. Si bien muchas de estas situaciones serán abordadas en el siguiente capítulo, se considera oportuno destacar algunas de sus expresiones al respecto, ya que reflejan las negativas vivencias que atravesó:

“Tuve miedo, estaba nerviosa. Y también más que nada por los compañeros, por lo que me había pasado (...). Estuve anteriormente con otra carrera, la TUOI, Tecnicatura Universitaria en Operación Industrial, y me cambié. En la carrera anterior, no me trataba con ningún compañero, ellos no venían a mí (...). Los profesores de TUOI... tuve problemas con una profesora de inglés, y hubo reuniones por eso y nada, me fue

muy mal con esa materia, me costó un montón, y ahí es donde yo después decidí dejar la carrera, porque ya venía todo muy bajón”.

#### 4.7. Lucas

*“No fue nada fácil, pero buscaron la manera”.*

Este entrevistado relata que inició su trayectoria educativa en un jardín de infantes en una localidad vecina a Bahía Blanca, aunque no recuerda experiencias significativas para resaltar. En el nivel primario, asistió a una escuela de gestión estatal y a una escuela de la modalidad de educación especial de la ciudad, donde destaca haber aprendido Lengua de Señas Argentina. Su paso por el nivel secundario lo concretó en una escuela agropecuaria cercana a su ciudad natal, en la que contaba con su profesora como apoyo para participar de las clases y contar con los materiales de estudio. Más específicamente:

“La profe me escribía en una hoja, que sería mi pizarrón... un cuadernillo amarillo que llevaba. Todo lo que escribían en el pizarrón, mientras los alumnos copiaban, la profe me escribía a mí, y cuando terminaba y se ponía a explicar a los alumnos, yo aprovechaba a copiar. Si no llegaba no pasaba nada porque copiaba después, lo tenía a mano para mí”.

Tal como se expresa en la cita que titula esta experiencia, el estudiante relata que, desde su perspectiva, no fue un camino sencillo el paso por la escuela secundaria, aunque lograron encontrar las herramientas necesarias. En ese sentido, considera fundamental la comunicación con sus compañerxs que se habilitó de manera más fluida cuando compartió un “ABC” para aprender Lengua de Señas Argentina, intervención a partir de la que pudo habilitarse una comunicación que lo incluía. Al respecto, destaca que sus pares tuvieron una gran disponibilidad a la hora de aprender esta lengua y comunicarse con él:

“Mis compañeros de la secundaria sabían Lengua de Señas solo porque compartí un ABC, (...) así de rápido hablaban y yo me pude comunicar”.

Aunque considera que en sus vivencias existieron momentos que le plantearon dificultades, manifiesta rasgos de su personalidad que colaboraron para que la continuidad de sus estudios no se viera puesta en riesgo, por lo que no habitúa reparar en obstaculizadores o facilitadores que pudieron haberse presentado:

“Yo soy más de no ponerme límites, de buscar las respuestas. (...) Entonces lo que estoy buscando es soluciones para seguir estudiando en la uni. La primaria y la secundaria ya las pasé, lo más difícil fue el primer año, no sabía cómo podía hacer... ‘¿qué voy a hacer?’ ‘¿cuándo?’ ¡nada! Re perdido, mal. Ni siquiera sabía si tenía

posibilidades, así que me esforcé mucho para no quedarme atrás y me fue bien. Me puse eso como meta, entonces le agarre el ritmo”.

Por último, establece una comparación de su experiencia previa y la articulación con el nivel superior, destacando que las herramientas y los formatos que encontró en su camino por los niveles obligatorios, son muy complicados de llevar a cabo en la universidad, por lo que emprende la búsqueda de nuevos caminos.

Los recorridos comentados en este capítulo ponen de manifiesto los vaivenes que las personas con discapacidad suelen vivenciar en sus trayectorias educativas en los niveles obligatorios, cuando existe un marco normativo que pretende el acceso y la permanencia garantizados a toda persona en edad escolar. Ante este panorama, cabe el interrogante sobre qué sucede en un nivel superior en tanto nivel educativo no obligatorio, característica que genera que el ingreso y la permanencia en él aparezcan como una decisión relegada al ámbito individual. Algunas de estas cuestiones serán abordadas en el siguiente capítulo.

## **Capítulo 5: Accesibilidad en la UNS: experiencias y vivencias de estudiantes con discapacidad**

Teniendo en consideración la matriz selectiva de la educación superior, característica de su diseño pensado para un único modelo de estudiante, es natural que la irrupción del derecho a la accesibilidad genere tensiones en esa configuración histórica del nivel; situación propia de las etapas de cambio en las concepciones y prácticas sedimentadas en las instituciones. De igual manera, para las personas con discapacidad, la accesibilidad continúa siendo fundamental para ejercer su derecho a la educación superior.

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos con respecto a experiencias vinculadas con las condiciones de accesibilidad de la UNS. El mismo está organizado en función de los interrogantes planteados para este estudio, en relación con las dimensiones determinantes en la existencia o no de estas condiciones: por un lado, la eliminación de barreras y, por el otro, el diseño de apoyos y ajustes razonables.

### **5. 1. Barreras estructurales de la UNS en tensión con el ejercicio del derecho a la Educación Superior**

Como se ha manifestado a lo largo de la tesina, para que el derecho a la accesibilidad se vea garantizado se vuelve imprescindible la eliminación de barreras en tanto obstáculos que, al limitar la participación social y el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, son productoras y reproductoras de la misma. En este contexto, la UNS ha implementado medidas y políticas en el camino de la supresión de estos obstáculos, pero aún subsisten cuestiones pendientes.

Un elemento clave en la existencia de barreras en esta casa de estudios lo componen las barreras físicas. De acuerdo a los datos que provienen de las entrevistas efectuadas, las problemáticas sobre este aspecto aparecen debido a barreras presentes en los edificios de la universidad como la cantidad de escaleras, los estacionamientos que deben atravesarse para ingresar a la sede principal, las veredas que rodean a la UNS, los ascensores cuyo funcionamiento no puede garantizarse, e incluso dificultades en el diseño de una construcción relativamente nueva, el Campus de Palihue, que limitan la movilidad al momento de trasladarse de un edificio a otro entre materias. Estas situaciones dieron lugar a distintas vivencias expresadas por lxs estudiantes entrevistadxs:

“Pero yo te soy sincero, cuando voy a un lugar y tiene escaleras o tiene algo que no funciona, a mí me quita las ganas de ir, porque me siento no tenido en cuenta (...). A mí me pone contento cuando la gente me ayuda, pero tengo mi propio orgullo y a mí lo que más me gusta es poder ingresar a un lugar por mis propios medios” (Gian).

“Ha habido avances, pero fueron muy lentos (...). Entonces pensaba me voy al Avanza que, de última, no tengo que estar pendiente todos los días de si va a andar o no va a andar el ascensor porque me ponen el aula abajo (...). Prefería que no hubiera ascensor, porque en realidad lo frustrante era eso, que estábamos todos los días especulando con si iba a andar el ascensor, con si nos íbamos a quedar trabados, si íbamos a tener que cursar abajo con los perros pasando, con los autos pasando, con la gente pasando... hemos tenido materias abajo, en el hall, con toda la gente mirando y diciendo ‘¿a ver por qué están cursando abajo?’, parece una asamblea y era una materia. Y otras veces directamente les dije ‘no, suban y no subo, ya fue’” (Guadalupe).

Tal como puede observarse en los fragmentos, los sentidos que lxs estudiantes con discapacidad otorgan a sus experiencias evidencian un gran desgaste, malestar, incomodidad y también la interrupción de la asistencia al cursado de las materias. Así, se muestra cómo estas barreras influyen en sus trayectorias educativas, afectando e incluso discontinuándolas.

Es destacable que, en el imaginario social, la accesibilidad frecuentemente se equipara a cuestiones arquitectónicas. Esta consideración se refleja a la hora de tomar medidas para su resolución, siendo, en líneas generales, las principales destinatarias de las mismas. A su vez, no es menor que este tipo de obstáculos requiere únicamente de la decisión de asignar recursos para efectuar las modificaciones necesarias y, ello, los vuelve más simples de resolver.

Al igual que reflejan los antecedentes que analizaron esta temática (Cotán Fernández, 2017; Jaramillo Pereira et al, 2012; Oliveros, 2021), en la UNS existen medidas como la Resolución N° 1040 del Consejo Superior Universitario y programas a los que ha accedido la institución que prometen una mejoría en este sentido, pero aún así parecería no bastar. Ante este panorama, resulta paradójica la persistencia de obstáculos físicos, por lo que cabe preguntarse de qué manera conviven las normativas que explicitan la aparente decisión política de otorgar recursos para accesibilizar los espacios y la continuidad de los mismos. Aún contemplando las diferencias en las experiencias estudiantiles en distintas unidades académicas, tiende a predominar la falta de incorporación transversal de la temática, lo que supone el compromiso de todas las políticas y actores de la universidad con la perspectiva de discapacidad (Palacios, 2019), incluida la voluntad política de los órganos de gobierno en la ejecución de sus decisiones y no solo en la sanción de normativas.

Otro aspecto relevante tiene que ver con que se han tomado medidas para la accesibilidad física como la construcción de rampas o la colocación de montacargas, pero, en algunos casos, las acciones no fueron efectivas, lo que continúa dificultando el uso y el tránsito por las instalaciones de la universidad y la continuidad de las trayectorias del estudiantado con discapacidad. Así lo expresan algunos estudiantes:

“Lo que más me ha hecho decir ‘bueno basta, me voy’ tiene que ver con conversaciones con él, con el hecho de estar afuera mirando la rampa, que es una rampa para skaters, es una rampa imposible, y estar los dos afuera diciendo ‘no me siento ciudadana, no quiero estar más acá, no me siento ciudadana’, es realmente heavy” (Guadalupe).

“(…) ¿no se les ocurre decir ‘no, no le voy a poner escalera, lo voy a hacer en planta baja’? Se ve que a nadie sorprende ese aspecto, tiene que haber más arquitectos o maestro mayor de obra, lo que sea... con discapacidad. Muchas cabezas de gente que no sabe. Lo mismo que los que hacen rampas, otro desastre” (Gian).

Al indagar en posibles motivos por los que algunas barreras no son eliminadas efectivamente, los estudiantes manifiestan ciertas consideraciones:

“Yo, de hecho, si fuese por mí... no solo por la gente con discapacidad, sino por la gente adulta, sacaría todas las escaleras, las rampas... no, las rampas dejalas, pero hacelas bien, preguntale a alguien que las tenga que usar y que te diga cómo verdaderamente se tienen que hacer” (Gian).

“Barreras arquitectónicas siempre. Me pasó, por ejemplo, una vez que pedí baldosas podotáctiles. Y si vos te fijás, pusieron baldosas amarillas para personas que tienen disminución visual. O sea, la gente tampoco sabe, y si no preguntan y si no evalúan, se hace cualquier cosa. Lo peor es que en la uni estudian arquitectos o ingenieros civiles” (Rocío).

Los fragmentos reflejan que la falta de participación de las personas usuarias es un punto clave en la explicación de por qué, en oportunidades, las barreras físicas no son eliminadas con éxito. Usualmente, las medidas se definen sin hacerlas partícipes al momento de tomar decisiones sobre el asunto, olvidando que son quienes se ven implicadas y quienes cuentan con la experiencia para aportar a la decisión sobre qué se requiere en la construcción de una sociedad menos excluyente. Esta postura desconoce a las personas con discapacidad como sujetos políticos activos que cuentan con valiosos aportes, prescindiendo de ellas aún cuando se trata de tomar decisiones que comprometen tanto sus trayectorias educativas como su participación social (Palacios, 2008).

Se torna evidente que es la persona usuaria quien podrá evaluar las decisiones que mejorarán su calidad de vida, así como podrá colaborar optimizando los recursos de la universidad desde su experiencia previa en la búsqueda de apoyos y ajustes razonables,

evitando así la construcción de nuevas dificultades en vez de lograr soluciones para la participación en condiciones de autonomía del estudiantado, búsqueda central de la accesibilidad:

“Incluir no es hacerse el simpático. Incluir es ver qué verdaderamente necesita una persona y dar una respuesta a eso, y hacerla sentir lo más libre posible, esa es la palabra. Yo, muchas veces dentro de mi cabeza, hay momentos en los que soy una persona con discapacidad y hay momentos en los que no. Y los momentos en los que mejor la paso es cuando no siento mi discapacidad. Obviamente convivo con ella, la veo todos los días, pero cuando me puedo sentir libre y me puedo sentir a la par de todos, es cuando mejor la paso” (Gian).

Otra problemática que aparece vinculada con la existencia de barreras son los obstáculos académicos que generan impedimentos en las trayectorias de lxs estudiantes, en los que el cuerpo docente ocupa un rol fundamental.

Según los datos obtenidos, principalmente se presentan inconvenientes para obtener el material de clase a tiempo y obstáculos para la comprensión y participación durante las clases cuando lxs docentes, por ejemplo, no describen las presentaciones o imágenes que utilizan, cuestiones que obstaculizan el cursado de las materias. También se encuentran problemáticas a la hora de acordar posibles alternativas en el formato de los exámenes como retrasos en la obtención de una respuesta por parte de lxs docentes, decisiones que toman estxs sin considerar la opinión delx estudiante con respecto a la pertinencia de esa modalidad, la no obtención de mayor tiempo para realizar las actividades y la oposición ante la necesidad de adaptaciones curriculares, incluso generando discusiones.

De esta manera, en variadas oportunidades, docentes y autoridades que pueden facilitar apoyos y ajustes razonables para el desarrollo académico de lxs estudiantes con discapacidad, se han constituido, en cambio, como barreras, tanto voluntaria como involuntariamente. Una muestra gráfica de esto se observa en el siguiente fragmento, en el que se narra la experiencia vivida por una estudiante al realizar un pedido ante la decana de su Departamento por la dificultad de cursar una lengua extranjera con una estructura lingüística tan distinta a la de su lengua materna:

“En el Departamento de Física (...) ellos se la sacaron a [estudiante] la materia de inglés, pero en el Departamento al que yo pertenecía, no. En eso sí me sentí mal, todo un bajón (...). Hablamos para que yo no vaya al examen final también, para que me lo saquen, y nada. La decana dijo ‘no’. Después, como no me daban ninguna solución, recurrí a un chico (...). Él también charló y tampoco. Y allí decidí dejar esa carrera y me cambié a otra” (Georgina).

A partir de este caso, es interesante detenerse en que, al presentarse la necesidad de un ajuste, lxs actores institucionales no están eximidos de su responsabilidad solo por considerar incorrecto el pedido inicial delx estudiante. Aun si consideran una solicitud como un ajuste poco razonable, es posible que propongan otras alternativas que sí se entiendan razonables y que no fueren a lx estudiante a interrumpir sus estudios. A su vez, del fragmento se desprende una situación llamativa con respecto a quiénes acuden lxs estudiantes en la búsqueda de soluciones cuando las respuestas a sus solicitudes de apoyo no aparecen, al punto de recurrir a actores como “un chico” de quien no se identifica siquiera su vinculación institucional con la universidad.

En algunas oportunidades, las barreras mencionadas devienen en un condicionante en lo que respecta a la prolongación de los estudios superiores:

“Si hubiesen habido tecnologías para que yo pudiera acceder al material de estudio, me hubiera recibido seguramente mucho tiempo antes. Insisto, por más de que eso no ocurrió también por otras causas (...), si hubiese habido material yo me hubiese recibido antes, yo hubiese hecho la carrera con mucha más calidad” (Dylan).

Algo similar ocurre cuando la cantidad de intérpretes de lengua de señas contratadxs resulta insuficiente, lo que imposibilita cubrir la totalidad de las horas de cursada de lxs estudiantes. Ante esta última situación, de acuerdo a los datos obtenidos, la alternativa que suele ofrecerse consiste en optar por cursar una menor cantidad de materias por cuatrimestre.

Por un lado, es necesario destacar que, en muchas de las respuestas que obtienen lxs estudiantes, e incluso en la falta de ellas, aparecen posturas que depositan en la persona la responsabilidad de encontrar las herramientas para su continuidad en la institución. Tal como se mencionó tras el relato de Georgina, claro está que dejar sin una respuesta al estudiante no debería considerarse una opción, entendiendo que es deber de la universidad buscar alternativas que permitan la continuidad de las trayectorias, lo que manifiesta aún más la necesidad de un cambio de mirada.

Por otro lado, sin dejar caer la responsabilidad únicamente sobre el cuerpo docente y las situaciones que deben resolverse en el marco del cursado de las materias, nuevamente se hace evidente la necesidad de que la perspectiva de la discapacidad (Palacios, 2019) forme parte transversal de la cultura institucional de la universidad para la comprensión de los obstaculizadores que se presenten en las trayectorias del estudiantado, entendiendo que “en la medida en que se trata de construir cultura inclusiva en una institución de nivel superior, se procura, no solo resolver situaciones puntuales -como el estado del material de estudio para poder ser procesado por un lector de pantalla- sino concientizar e instalar el tema como parte

del proyecto institucional y de la política educativa” (Campero et al, 2014 en Rusler et al, 2015).

En estos casos vinculados con la accesibilidad académica, se puede observar la potencialidad del Diseño Universal en cuanto a la planificación y construcción de entornos que, presentados de diversas maneras, posibiliten el acceso de la mayor cantidad de personas posibles. El Diseño Universal puede considerarse una clave para la previsión de dificultades potencialmente generadoras de segregación e incluso exclusión del estudiantado. Esta estrategia sería fundamental para evitar efectuar adaptaciones permanentemente y de manera improvisada.

En contraposición a esta propuesta, así como ocurre en otras universidades, se resalta la estructura rígida con la que suelen pensarse y organizarse las prácticas de enseñanza y de evaluación ante los requerimientos que el estudiantado pueda tener. Así lo reflejan dos estudiantes entrevistados:

“Descontracturarse. Entender y poder correrse de los lugares habituales, y poder entender que hay otras maneras de habitar la universidad. Yo creo que si entendemos que la universidad se puede vivir de distintas maneras, es mucho más fácil que podamos entender las necesidades de otras personas, ¿no? (...). Viste que siempre está esa cosa de ‘no bueno, pero si el examen no es escrito, ¿cómo nosotros tenemos una certificación de que sabe?’ ‘¿y si no tiene una nota del 1 al 10?’ ‘¿y si no tiene el 70% de asistencia?’ ‘¿y si la clase no es presencial? viste que te apagan las cámaras’ (...), ‘no no no, el examen tiene que ser con la cámara prendida y controlando que no desvíe los ojos de...’ y vos decis ‘¿ay, en serio?’, a eso voy con descontracturarse, con decir ‘mira, la verdad hay un montón de cosas que aún así no funcionan, entonces no seamos hipócritas’ (Diego).

“Tenía un profesor (...) me acuerdo que él siempre insistía con el tema de llegar tarde. Una vez suspendió una clase porque unos alumnos habían llegado tarde y a mí me hizo quedarme afuera esperando. O sea, yo entré, pero después tuve que salir y esperar a mi padre que iba a bahía únicamente para llevarme y traerme. Me hizo hacer toda esa movida porque el señor no fue capaz de dar la clase. Que está bien, pero ¿por qué le molestó que llegara tarde un grupo de estudiantes?” (Gian).

Resulta fundamentalmente destacable este punto, ya que esta estructura rígida característica de las universidades, no sólo trae obstáculos para las trayectorias académicas del estudiantado con discapacidad, sino también para estudiantes que no la presentan. Esta cuestión hace evidente que muchas veces la discapacidad desenmascara problemáticas que la normalidad académica (Mareño Sempertegui, 2013) trae aparejadas. Esta realidad se vuelve insoslayable toda vez que se demuestra que los recursos que se diseñan para estudiantes con discapacidad también benefician los procesos de aprendizaje del estudiantado sin

discapacidad (Pérez Addassus y Hernández, 2015). A su vez, muestra la necesidad de repensar las prácticas de enseñanza adoptadas que, muchas veces, desfavorecen las potencialidades de otras prácticas que ponderen distintas maneras de aprender.

Otra problemática son los obstáculos que se vinculan estrictamente a barreras actitudinales. Estos obstaculizadores tienen la particularidad de que, en las experiencias analizadas, muestran ser actitudes manifiestas por distintos actores que conforman la comunidad universitaria, como los compañerxs, docentes y decanxs, entre otras autoridades. Asimismo, se considera que son las barreras de mayor dificultad para resolver. Como se ha mencionado en los análisis anteriores, si se comprende que los distintos tipos de barreras se vinculan con la ausencia de la perspectiva de discapacidad en la institución, en tanto muestran que esta no es considerada a la hora de construir espacios y planificar prácticas, es válido considerar que esos obstáculos, inicialmente, son constituidos por barreras actitudinales. Esto es expresado por una entrevistada de la siguiente manera:

“Está bueno entender a la barrera como algo que es simbólico de algo más, que no es la barrera en sí misma, porque cuando yo me quejo de la rampa, no me estoy quejando de la rampa exclusivamente, estoy hablando de que todo este maldito sistema está mal” (Guadalupe).

De las entrevistas realizadas, emerge que en la UNS se observan obstáculos como cierta resistencia de docentes a ajustar sus propuestas a los requerimientos del estudiante, como por ejemplo en la modalidad de examen o en la descripción de imágenes y diapositivas para estudiantes con discapacidad visual, agrupaciones estudiantiles cuyos actores alegan que la discapacidad es una cuestión personal, compañerxs que no incluyen en sus grupos a un par con discapacidad, o el detenimiento en los diagnósticos médicos por parte de miembros de la gestión en la toma de decisiones. Nuevamente, se muestra la falta de transversalidad de la perspectiva de discapacidad en distintos actores y espacios de la universidad. Esto se puede ver reflejado en el siguiente fragmento referido a una reunión entre una estudiante, su intérprete de Lengua de Señas y la autoridad de la Unidad Académica a la que pertenecía que, al usar un barbijo opaco, impedía la lectura de labios:

“Vos me hablás y algo entiendo. Y me hablaba, y yo miraba a ella [señala a su intérprete]. Y me decía ‘no, no mírame a mí’. Y no, yo miro a mi intérprete, es mi intérprete. Me sentí mal y me fui muy mal. Fue muy mala actitud” (Georgina).

Como se mencionó al inicio del capítulo, este tipo de obstáculos se entiende si se considera la tensión que genera, en la educación superior, la irrupción de identidades para las que no fue pensada en sus inicios. En el caso de esta tesina, “la perspectiva de discapacidad

(...) viene a interpelar formas rígidas y hegemónicas de cómo pensamos, planificamos y hacemos la universidad” (Méndez, 2023, p. 95). Ante estos procesos, en los que suelen generarse resistencias como la reflejada en el fragmento anterior, se torna imprescindible, antes que cualquier otro imperativo, aceptar el desafío de lo que Skliar (2008) expresa como “estar disponibles” para recibir y dejarse afectar por quien sea, estar predispuestos “a mirar sin juzgamiento ni condena previa, a mirar para posibilitar otras existencias diferentes de la nuestra, a saludar, a dar la bienvenida, a preguntar, dar cauce, permitir, posibilitar, dejar hacer, dar a hacer, sugerir, conversar, etc.” (p. 16).

Al mismo tiempo, las experiencias de estudiantes indican que la perspectiva de discapacidad “no está en agenda”, “se deja para lo último” y que “(...) están buscando un modelo de sociedad (...) y en ese modelo que buscan, la gente con discapacidad no entra, porque como no es 100% productiva, no entra (...)” (Guadalupe, Gian). Como se menciona, persiste una continuidad de la lógica universitaria como un lugar “para pocos” en donde, al tratarse de personas con discapacidad, “la falta de accesibilidad selecciona a estudiantes según sus cuerpos, en flagrante contradicción con un mensaje de apertura irrestricta” (Seda, 2014, p. 95) Al respecto, un estudiante comenta:

“La universidad siempre fue pensada para una elite, imagínate entonces las personas con discapacidad. Si incluso, muchas veces, es un tema ingresar a la universidad para personas que no enfrentan situaciones de discapacidad, imagínate. Yo creo que esa cuestión elitista sigue en la mente de algunos docentes, y creo que ese es el cambio más importante que hay que hacer. La disposición a estar comprometido a hacer los apoyos, a no hablar tanto de diagnósticos, que incluso es algo que se ve en términos de gestión de la universidad” (Federico).

Las barreras explicitadas en este apartado muestran que el modelo social es consistente al establecer que no son las limitaciones individuales las que impiden la participación de las personas con discapacidad, sino que son las barreras que la sociedad impone las que discapacitan. Nuevamente, se afirma la necesidad de un cambio de mirada que implica, en términos de Méndez (2023), “asumir la responsabilidad de visibilizar que la educación desde la perspectiva de discapacidad no es una cuestión eminentemente pedagógica, sino que en primerísimo lugar es una cuestión eminentemente ético-política, que nos obliga a definir desde qué lugar nos posicionamos ideológicamente a la hora de pensar nuestro hacer docente y de gestoras/es de las instituciones universitarias” (p. 99).

Por último, volviendo al foco que se plantea en esta tesina con respecto a las vivencias de lxs estudiantes con discapacidad, resulta relevante recuperar qué sentidos y sentires se evidencian con respecto a las barreras existentes. Si bien es alarmante que se reflejan casi

mayoritariamente sentimientos como frustración, enojo, angustia, impotencia, tristeza, amargura, bronca, temor, incomodidad, sufrimiento, e incluso la percepción de no sentirse ciudadano, de sentirse rechazado, o que “la universidad te expulsa”, también es interesante la lectura comprensiva y paciente que lxs estudiantes otorgan a sus experiencias, entendiendo que la accesibilidad es un proceso y un desafío que le toca asumir a la universidad en su conjunto. En este punto, también podría repararse en que, a partir de sus experiencias, lxs estudiantes con discapacidad construyen conocimiento que aporta nuevos interrogantes que promueven posibles cambios institucionales en favor de ese proceso.

## **5.2. Apoyos y ajustes razonables: entre herramientas efectivas y carencias en la accesibilidad de la UNS**

En el proceso que requiere prestar condiciones de accesibilidad, además de ser crucial la eliminación de barreras, se torna importante brindar apoyos y, en caso de que se requieran, ajustes razonables, entendiendo que estas herramientas colaboran y/o posibilitan el desarrollo de las trayectorias académicas y la participación social en general.

En el caso de la UNS, existen ciertas herramientas, aunque no generalizadas, que han favorecido e incluso posibilitado el acceso, la permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad. Por un lado, se diseñan materiales de estudio y formatos alternativos a la hora de evaluar. Entre ellos, la posibilidad de rendir exámenes de manera oral o con cuestionarios de opción múltiple, materiales táctiles y en formato de video, maquetas y bibliografía accesible tanto para el cursado diario como para la preparación de exámenes.

Una característica fundamental con respecto a estas herramientas es que la mayor parte de las veces, aparecen motorizadas por lxs mismxs estudiantes que se anticipan previendo posibles situaciones. De esta manera, para el estudiantado con discapacidad, las condiciones de accesibilidad suelen encontrarse “a pulmón”, “dependiendo de los recursos propios”, “de la capacidad de resolver con el propio bagaje”, y de saber “qué puertas tocar” (Diego, Federico). Aún así, de las entrevistas realizadas emerge que la respuesta a sus pedidos suele llegar tarde.

También es destacable el acompañamiento de la tutoría dependiente del reciente Programa Integral de Accesibilidad de la UNS (Res CSU 573/20), que en algunas ocasiones, además de estar en contacto con lxs estudiantes al momento del ingreso para vehiculizar los apoyos necesarios, interviene intentando solucionar situaciones problemáticas que puedan presentarse. A pesar de ello, las dificultades muchas veces persisten, lo que pone de

manifiesto, nuevamente, la continuidad de una vacancia. Un breve ejemplo de ello se expresa en el siguiente fragmento:

“En el sistema departamental hay materias de cabecera y materias de servicio. Nosotros enviamos cuatrimestre a cuatrimestre las materias que los estudiantes piensan cursar, para que estén anoticiados y se puedan vehiculizar los apoyos, y nos dimos cuenta de que nunca llegaban a las materias de servicio. Tuvimos que poner una leyenda enorme que decía ‘por favor, si el estudiante cursa materias de servicio, avisar’. Eso te da la pauta de que la perspectiva de accesibilidad no está todavía como un elemento cotidiano en el análisis” (Federico).

Continuando con lxs actores que motorizan las herramientas mencionadas, es de gran importancia destacar a aquellxs que resultan fundamentales para las trayectorias académicas de lxs estudiantes con discapacidad: compañerxs, amigxs, docentes bien predispuestxs y, en algunas ocasiones, algunxs secretarixs:

“Creo que lo más lindo que me voy a llevar de la carrera son los compañeros, sin dudas. Creo que el compañerismo, ante todo, porque siempre si alguien tiene una clase en compu te la va a pasar (...). Me pasó que este año estoy haciendo un taller de investigación y para hacerlo había que escanear cosas que estaban en papel, y una amiga me dijo ‘che mirá, justo vine a la biblioteca, vi un artículo que te servía de la ley en papel’ que es un tomo de un libro, y me dice “lo ví y te lo escané!.. y yo: ¡Gracias!” (Rocío).

“De parte de lxs docentes, a veces fue en diálogo, y en general, pero siempre hubo mucho laburo de su parte. A veces era como ‘che, qué es lo que más te resulta, qué es lo más cómodo’ y yo les sugería” (Diego).

De hecho, en distintas oportunidades son personas ocasionales, aleatorias como personal de mayordomía o de sanidad quienes, directamente, se constituyen en apoyos al acompañar en el tránsito por los espacios no accesibles de la universidad. Al respecto, la siguiente experiencia refleja gráficamente lo valiosas de esas actitudes:

“Me acuerdo que una vez me tuvo que llevar uno de los chicos que está cuidando los edificios (...) me gustó la actitud que tuvo porque fue muy linda, me contó que tenía una hija con una discapacidad y me ofreció ayuda. Me fue a buscar en el auto y me llevó dentro del campus de un lugar a otro” (Gian).

Sin desconocer lo fundamentales que resultan estas actitudes, es alarmante que la posibilidad de avanzar en el recorrido universitario la constituyan acciones que dependen de voluntarismos y disponibilidades individuales de escasa institucionalidad (Mareño Sempertegui, s/f), lo que expone el estado de situación de la UNS con respecto a la temática y la fragilidad de las herramientas que sostienen la continuidad de las trayectorias de estudiantes con discapacidad. Más aún, si se considera que las instituciones deben brindar apoyos

planificados, sostenidos en el tiempo y en acuerdo con la persona usuaria (Aznar et al, 2008). Evidentemente, al margen de experiencias específicas en el intento de gestionar mayores condiciones de accesibilidad en acuerdo con el estudiantado, como la tutoría del Programa Integral de Accesibilidad, la falta de institucionalización de la perspectiva de la discapacidad muestra que tener como horizonte mejorar las condiciones de accesibilidad de la universidad constituye una vacancia cubierta por las mencionadas actitudes individuales.

Vale aclarar que, a pesar de sostenerse que la universidad debe gestionar apoyos planificados que se prolonguen en el tiempo, ello no debe confundirse con la idea de generar protocolos de actuación. Al respecto, un estudiante realiza un planteo ineludible, ya que esta creencia podría generar confusiones en las que la singularidad de la persona y sus propias necesidades de apoyo se vean relegadas:

“Se busca el diagnóstico cuando, por ahí, hablar de diagnóstico (...), no sirve, porque la etiqueta del diagnóstico no dice nada sobre cómo el diagnóstico se relaciona en su vida cotidiana (...). El diagnóstico puede ser el mismo en dos personas y puede ser totalmente diferente cómo es la persona, y por lo tanto la vida de la persona es totalmente distinta (...). No es posible generar un protocolo (...), te vas a tener que sentar a hacer mil cuestiones diferentes si es necesario (...). Sigue habiendo una concepción elitista y también el hecho de pensar que para una discapacidad, o en determinada situación, se puede aplicar siempre el mismo apoyo” (Federico).

Los análisis efectuados hasta el momento abren un nuevo interrogante: si quienes ingresan a la universidad dependen de herramientas propias o de voluntarismos de tercerxs para lograr continuar en ella, ¿qué sucede con aquellxs que no cuentan con estos recursos? Resulta lógico inferir que la permanencia en la institución y, por ende, la continuidad de la trayectoria académica corre riesgos:

“(…) objetivamente, al no haber una preocupación central por la accesibilidad, el derecho a la educación se encuentra en cierta manera vulnerado o en peligro de vulnerabilidad... yo porque tuve la constancia de tener paciencia y tuve mucha ayuda de mi entorno, muchísima, pero una persona que no tiene la ayuda de su entorno, de su comunidad y de los docentes y de los compañeros, y que encima no tiene una universidad con el mínimo grado de accesibilidad que debe tener... y, se frustra y se va” (Dylan).

Las carencias institucionales en materia de accesibilidad ponen de manifiesto, nuevamente, que, si bien está presente en la normativa, la perspectiva social de la discapacidad, no termina de concretarse o transversalizar la vida institucional. Más aún, estas falencias muestran que persisten resabios de una concepción de la discapacidad como un problema individual que la propia persona debe resolver y no como una cuestión a la que la

institución debe dar respuesta, lo que, al mismo tiempo, vuelve a demostrar la continuidad de la estructura tradicional de la universidad.

Otro aspecto importante en relación con las voluntades individuales tiene que ver con que permiten comprobar que, cuando se encuentran personas con voluntad y decisión de brindar los apoyos necesarios, estos suelen gestionarse con necesidad de muy pocos recursos. A su vez, al igual que se evidenció en los antecedentes al analizar la accesibilidad de los entornos virtuales (Laitano, 2015), la cuestión presupuestaria no constituye la variable determinante en la construcción de una universidad accesible, cuestión que se demuestra más aún cuando, como ya se ha mencionado, son lxs mismxs estudiantes lxs que resuelven con su “propio bagaje”.

Ante el panorama expuesto, se observan tratamientos desiguales entre Departamentos e incluso entre las mencionadas voluntades de lxs profesores al momento de brindar apoyos y ajustes razonables: “Depende del profe si quiere ayudar o no”, “depende de cada Departamento”, “es como se maneja cada Departamento” (Lucas, Georgina). En este caso, se muestra la falta de institucionalización del principio de transversalidad, no solamente en la eliminación de los distintos tipos de barreras, sino también cuando las acciones planificadas para brindar apoyos en tiempo y forma recaen en la predisposición de docentes y autoridades.

En este punto, se considera oportuna la posibilidad de crear espacios destinados al tratamiento de la accesibilidad en las distintas Unidades Académicas, como es el de la Comisión de Accesibilidad del Departamento de Humanidades, ya que, aunque no evita la responsabilidad de la UNS de transversalizar su posicionamiento y sus prácticas, sería una herramienta para gestionar los apoyos pertinentes con la perspectiva que cada campo disciplinar pueda requerir:

“Quizás sería interesante que haya más comisiones de accesibilidad en todos los Departamentos, porque es en territorio que se tiene que discutir la accesibilidad. ¿Podemos establecer cuestiones ‘desde arriba’? Si, por supuesto, pero se tiene que trabajar mucho en territorio, porque es ahí donde se van a poder vehicular la mayoría de los apoyos. Y muchos esperan la respuesta salvadora de otra persona, y no, es ahí donde hay que discutir” (Federico).

De la misma manera, en este punto podría recuperarse la problemática mencionada en el tercer capítulo con respecto a la falta de designación de representantes de todas las Unidades Académicas en la Comisión de Igualdad e Inclusión. Ante la necesidad de involucrarse con la perspectiva de discapacidad, sería oportuno movilizarlas para la participación en los espacios ya existentes destinados a la generación de mayores condiciones

de accesibilidad, con el fin de poner en marcha su funcionamiento de manera representativa en los distintos Departamentos.

Por otra parte, es fundamental reparar en que la existencia de espacios específicos se vuelve interesante mientras sucede el necesario proceso de cambio de mirada para el que, a su vez, se requiere transversalizar la temática. Al respecto, Rusler (2022) desarrolla la siguiente reflexión: “Los espacios específicos de trabajo en relación a la discapacidad en la universidad surgen y desarrollan su existencia inmersos en una paradoja: constituirse para dejar de ser necesarios, dejar de existir (Rusler, 2006) o tal vez para seguir siendo ‘entre’ (...)” (p. 92).

Retomando la necesidad de transversalizar la perspectiva de discapacidad que evidencian las variadas concepciones sobre la temática entre los distintos Departamentos, también puede hacerse foco en las diversas concepciones de lxs estudiantes con respecto a la discapacidad. Para ejemplificar, se pueden revisar dos experiencias contrarias con respecto a compañerxs de agrupaciones estudiantiles. Algunxs estudiantes, además de constituir grandes apoyos, demuestran valorar e interesarse en los propios conocimientos y percepciones de estudiantes con discapacidad sobre la temática al momento de pensar posibles acciones, que favorezcan a esta población en su tránsito por la UNS. De manera contraria, tal como se mencionó al analizar las barreras existentes, algunxs estudiantes se encuentran cuestionando la raíz sociopolítica de la discapacidad, a la vez que reflejan en sus discursos una visión de la misma como problemática individual. Ante estos casos cabe preguntarse qué lugar ocupa la perspectiva de discapacidad en la formación profesional de lxs futurxs graduadxs de la UNS.

Por último, más allá de lo observado con respecto a la tensión entre el diseño de apoyos y las actividades o recursos aislados y/o espontáneos, no dejan de ser sumamente valiosos los fundamentales aportes de ciertxs compañerxs, amigxs, familiares, docentes y personas que, a través de sus gestiones, se constituyen en pilares en las experiencias del estudiantado con discapacidad. Quienes, sin eximir de su responsabilidad a la universidad, permiten la continuidad de sus trayectorias académicas. Algunos de los sentidos que otorgan lxs estudiantes entrevistadxs al respecto son sentimientos expresados en frases tales como “sentirse parte”, valoración del esfuerzo, emoción y sorpresa por encontrar una respuesta que no esperaban encontrar, entusiasmo por la posibilidad de seguir aprendiendo, alegría, satisfacción, gratitud y libertad.

A lo largo de este estudio se han analizado las experiencias y vivencias de estudiantes con discapacidad en torno a la accesibilidad de la UNS que demuestran la existencia de barreras físicas, académicas y actitudinales. También sus voces dan cuenta de apoyos que surgen mayormente de la autogestión de lxs propixs estudiantes y de acciones que dependen

de la voluntad de algunas personas. En este sentido, aunque se reconoce que en el último tiempo se han intensificado las acciones e iniciativas de la UNS que pretenden acercar la perspectiva de discapacidad a la universidad, los hallazgos permiten observar que aún no es transversal, especialmente al evidenciarse la persistencia de espacios y actores que se constituyen como barreras que dificultan las trayectorias educativas del estudiantado con discapacidad.

## Conclusiones

Esta tesina propuso comprender las experiencias y vivencias de personas con discapacidad que estudian y/o estudiaron en la UNS en relación con la accesibilidad a su entorno educativo, con especial atención en el impacto de barreras estructurales en el ejercicio del derecho a la educación superior y en las acciones de apoyo y/o ajustes razonables tendientes a asegurar la accesibilidad en esta casa de estudios.

Abordando dichos objetivos, a partir de los hallazgos obtenidos, se concluye que, aunque existen medidas al respecto, el derecho a la accesibilidad es aún una cuenta pendiente en la UNS, donde existe un diverso mosaico de acciones y situaciones que hacen variar las condiciones de accesibilidad de la institución según el ámbito y lxs actores que se vean involucradxs.

En la UNS se encuentran distintas barreras físicas, académicas y actitudinales cuya resolución implica a todxs lxs actores, que abarcan desde obstáculos en los edificios hasta cierta resistencia para adecuar los materiales de estudio, evidenciando que, en oportunidades, son las mismas personas quienes se constituyen como barreras. Estas, generan que las trayectorias académicas de lxs estudiantes se vean prolongadas, obstaculizadas e incluso interrumpidas, ocasionando sentimientos como frustración, enojo, angustia, temor, incomodidad, e incluso la percepción de no sentirse ciudadano, de sentirse rechazado, o que “la universidad te expulsa”. También, es interesante la lectura comprensiva y paciente que lxs estudiantes con discapacidad otorgan a sus experiencias, entendiendo que la accesibilidad es un proceso y un desafío que le toca asumir a la universidad en su conjunto.

Por otra parte, la existencia de apoyos para brindar condiciones de accesibilidad en las experiencias de estudiantes de la UNS suele aparecer sujeta a medidas y acciones autogestionadas por lxs mismxs estudiantes y/o dependientes de voluntades individuales de personas con predisposición para ayudar. En líneas generales, tienen que ver con materiales accesibles y formatos alternativos en la presentación de los exámenes, así como personas que se constituyen como apoyos ante las barreras que dificultan el tránsito por la universidad. Estos apoyos son cruciales y despiertan en el estudiantado vivencias expresadas en frases tales como “sentirse parte”, valoración del esfuerzo, emoción, sorpresa al encontrar respuestas que no esperaban encontrar, entusiasmo por la posibilidad de seguir aprendiendo, alegría, satisfacción, gratitud y libertad.

Si bien en la UNS se han tomado diferentes medidas en pos de mejorar las condiciones de accesibilidad, al partir de la consideración de la discapacidad como una

cuestión ética, política y social, los hallazgos muestran que existe la necesidad de trabajar en un cambio de mirada real que se concrete en todos los actores que forman parte de la universidad, que permita dejar de ver la discapacidad antes que la persona, y, en consecuencia, poder poner en agenda la temática y la responsabilidad que le cabe a las instituciones de manera transversal a todas sus políticas, ámbitos y actores.

Esta tesina ofrece acercar las voces de estudiantes con discapacidad y las principales problemáticas y mejoras sobre la accesibilidad en la UNS en base a sus experiencias y vivencias, que permiten comprender cómo impactan las condiciones de accesibilidad y su ausencia en el desarrollo y la continuidad de sus trayectorias académicas. De allí, la importancia de continuar investigando sobre esta temática en el campo de las Ciencias de la Educación, aportando conocimiento para mejorar la calidad de vida y la participación social de las personas con discapacidad, a la vez que contribuye a la democratización del derecho a la educación superior.

Algunas de las posibles líneas futuras de investigación que se desprenden de los resultados de esta tesina pueden centrarse en el estudio de las experiencias con respecto a la accesibilidad en los niveles obligatorios, e incluso, enfocadas en la mayor resistencia que suele encontrarse con respecto a la discapacidad psicosocial. Además, resultaría interesante indagar acerca de las condiciones de accesibilidad en la UNS no sólo desde las experiencias de quienes desean estudiar en ella, sino también desde las experiencias de quienes la transitan como trabajadores y otras personas de la comunidad, siendo una institución fundamental en la región. Por otra parte, sería valioso estudiar la curricularización de contenidos que responden a la perspectiva de discapacidad en la formación profesional de la UNS. Finalmente, considerando la reciente sanción del Programa Integral de Accesibilidad, resultaría beneficioso analizar la injerencia del acompañamiento de su Tutoría en las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad.

Por último, y no por ello menos importante, se considera que al momento de repensar las condiciones de accesibilidad se debe aceptar el desafío de abrirse, de ser y estar disponibles, aunque no solo alegando las obligaciones inobjetables ante los derechos de las personas con discapacidad, en pos de garantizar los derechos de este y otros colectivos es imprescindible, además, asumir una responsabilidad ética que tiña de humanidad las prácticas y discursos sociales (Skliar, 2008).

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. C. y Dávila, M. (2005). La articulación entre la educación superior universitaria y no universitaria en Argentina. *Documento de Trabajo N° 141*. Universidad de Belgrano. Disponible en: [http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt\\_nuevos/141\\_alvarez.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/141_alvarez.pdf) Selección de textos.
- Aquino Zúñiga, S. P., García Martínez, V. y Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior: Un estudio de caso. *Sinéctica*, (39), 01-21.
- Aznar, A. S.; González Castañón, D.; Aloe, A.; Moreno, M. I. y Schalock, R. L. (2008). *¿Son o se hacen?: el campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Aznar, A y Gonzalez Castañón, D. (2017). En Seda, J. A. (comp.) *La convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Eudeba.
- Bracchi C. y Gabbai M. (2013). “Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho”. En Kaplan, C. *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Buchbinder, P. (2008). *La universidad: breve introducción a su evolución histórica*. UNLVirtual: Universidad Nacional del Litoral.
- Buchbinder, P. (2017). Las universidades en la Argentina: una brevísima historia, en *Voces en el Fenix*, n° 65, Buenos Aires: EdiUBA.
- Buchbinder, P. (2018). *El movimiento estudiantil argentino: aportes para una visión global de su evolución en el siglo XX*. Buenos Aires: Final Abierto.
- Campoverde-Molina, M., Luján-Mora, S. y Valverde, L. (2019). Análisis de accesibilidad web de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador aplicando la norma NTE INEN ISO/IEC 40500: 2012, En *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*. 22, 53-68.
- Carvajal, C. M. (2020). Evaluación de accesibilidad web de las universidades chilenas. *Formación universitaria*, 13(5), 69-76.
- Cernadas de Bulnes, M.; Marcilese, J. B.; Orbe, P. A., y Tedesco, M. C. (2006). *Universidad Nacional del Sur: 1956-2006*, Bahía Blanca: EdiUNS.
- Cinquegrani, M. A. (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). *Pasado Abierto*, 7(13).
- Cinquegrani, M. A. (2022). *Entre la resistencia, el amor y la esperanza: Familias, discapacidad y educación inclusiva (Buenos Aires, 2006-2017)*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. (2018). UNESCO- IESALC.
- Cordeiro, 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.
- Cotán Fernández, A. (2015). Enseñanza Superior y educación inclusiva: múltiples miradas desde las historias de vida de estudiantes con discapacidad (Disertación doctoral, Universidad de Sevilla).
- Cotán Fernández, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 5(I), 43-61.
- Cotán Fernández, A. (2019). Investigación narrativa para contar historias: líneas de vida de estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista de la educación superior*, 48(192), 23-47.
- Danel, P. M.; Katz, S. L.; Peiró, M. y Terzaghi, S. L. (2011). *Comisión universitaria sobre discapacidad: de la génesis a la institucionalización. Hacia una universidad accesible*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- De Asís, R. (2006). Presentación. En Palacios, A.; y Románach, J (comps.) *El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Madrid: Diversitas.
- De Asís, R. (2013). Sobre la accesibilidad universal. En *Conferencia Internacional sobre los cinco años de vigencia de la Convención* (Vol. 6).
- Enciso Luna, J.; Córdoba Andrade, L. y Romero López, L. (2016). Adaptaciones curriculares para el ingreso, permanencia y graduación de estudiantes con discapacidad: una experiencia desde la Educación Superior. *Cultura Educación y Sociedad* 7(2), 72-93.
- España Cruz, N. K.; Merino Acosta, Z. y Guerrero Torres, H. (2016). Accesibilidad Web en las Instituciones de Educación Superior del Ecuador: Año 2016. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 44-48.

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata/Fundación Paideia.
- Ferrante, C. (2013). Cuerpo, deporte y discapacidad motriz en la Ciudad de Buenos Aires. Tensiones entre la reproducción y el cuestionamiento a la dominación, *Revista Española de Discapacidad*, 1 (1): 159-178.
- Ferrante, C. (2015). Discapacidad y mendicidad en la era de la Convención: ¿postal del pasado?. *Convergencia*, 22(68), 151-176.
- Gross Martínez, M. (2016). Accesibilidad al proceso educativo en el entorno universitario. *Actualidades investigativas en educación*, 16(1), 1-17.
- Guzmán Gómez, C. y Saucedo Ramos, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela ya los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.
- Jaramillo Pereira, L. F.; Campos Castellanos, C. A. y Galindo Ortiz, N. J. (2012). *Identificación a la problemática de accesibilidad en las instituciones de educación superior en el área metropolitana de Bucaramanga*. Tesis de grado para optar al título de Especialista de Gerencia e Interventoría de obras civiles. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Joly, E. (2011). *¿Qué les pasa a la ciencia, a la tecnología y a la universidad con relación a las personas con discapacidad? ¿Las ven, las escuchan, o son sordas y ciegas?. Hacia una universidad accesible*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Laitano, M. I. (2015). Accesibilidad web en el espacio universitario público argentino. *Revista española de documentación científica*, 38(1), e079-e079.
- Larrosa, J. (2016). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: FLACSO.
- Ley Nacional N° 25573. Ley de Educación Superior. Modificación. Publicada en el Boletín Oficial del 30 de abril de 2002.
- Ley Nacional N° 26206. Ley de Educación Nacional. Publicada en el Boletín Oficial del 28 de diciembre de 2006.
- Ley Nacional N° 26.378. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. Publicada en el Boletín Oficial del 9 de junio de 2008
- Ley Nacional N° 27.204. Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior. Publicada en el Boletín Oficial del 9 de noviembre de 2015.

- Maldonado Osuna, M. G.; Norzagaray Benítez, C. C. y González Lizárraga, M. G. (2021). Barreras y facilitadores de los docentes para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad. *RAES*, 13(22), 126-141.
- Mareño Sempertegui, M. (s/f). *Discapacidad y Educación Superior Universitaria: de la sub-teorización a la inacción*
- 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*. Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos y la Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Córdoba.
- Mareño Sempertegui, M. (2021). El capacitismo y su expresión en la educación superior. *RAES*, 13(23), pp. 24-43.
- Mareño Sempertegui, M. (2021). Una aproximación a la Teoría Crip: la resistencia a la obligatoriedad del cuerpo normativo. *Argumentos. Revista de Crítica Social*, (24).
- Méndez, M. (2023). “¿Qué ves cuando me ves? Conversaciones en torno a la discapacidad y el ejercicio del derecho a la educación superior”. En Biber, G.; De Pauw, C.; Di Pasquale, V. y Pasqualini, V. (2023). *La Educación Superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las Universidades Públicas. IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre Ingreso Universitario*. San Luis: Universidad Nacional de San Luis.
- Miguez Passada, M. N. (2012). Discapacidad en lo social. Un enfoque desde las corporalidades. en Almeida y Angelino (comps.) *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*, Entre Ríos: UNER, 146- 153.
- Misischia, B. S. (2013). Derecho a la educación universitaria de personas con discapacidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(1), 25-33.
- Naranjo-Villota, D.; Guaña-Moya, J.; Acosta-Vargas, P. y Muirragui-Irrazábal, V. (2020). Evaluación de la accesibilidad web en institutos acreditados de educación superior del Ecuador. *Revista Espacios*, 41(04).
- Nikken, P. (2010). La protección de los derechos humanos: haciendo efectiva la progresividad de los derechos económicos, sociales y culturales, en *Revista IIDH*, 52, Costa Rica, 55- 110.
- Núñez, Á., & López, M. (2020). Identificación de necesidades de apoyo para el aprendizaje y la participación de estudiantes universitarios con discapacidad visual: un estudio biográfico narrativo. *Calidad en la educación*, (53), 42-76.

- Oliveros, M. B. (2021). *El derecho a la Educación Superior de las personas en situación de discapacidad. El caso de la Universidad Nacional del Sur (2008-2018)*. Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Sur.
- Orbe, P. A. (2009). *El conflicto "laica o libre": la subversión de la estructura histórica del campo universitario argentino (1955-1958)*. Bahía Blanca: EdiUNS.
- Organización de Naciones Unidas. (2006). Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Ozzolo, F. y Papparini, C. H. (2016). *El "otro" con-mueve la política académica. El derecho a la Educación Superior*, Buenos Aires: Noveduc.
- Palacio Neira, B. S. y Quintero Torres, D. (2014). Condiciones de accesibilidad en instituciones de educación superior de Bucaramanga, Colombia. *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 1(1), 38-47.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cerami.
- Palacios, A. (2019). Perspectiva de discapacidad y derechos humanos en el contexto de una educación superior inclusiva. en *Pensar*, (24) n° 4, Universidad de Fortaleza, 1- 13.
- 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: Ediciones Cinca.
- Palacios, A. y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Madrid: Diversitas.
- 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.
- Pérez Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica*, (53), pp: 1-22.
- Resolución CE N° 1503/20. Programa Integral de Accesibilidad de Universidades Públicas. Ampliación, profundización y operativización. Comité ejecutivo del Consejo Interuniversitario Nacional. Red Interuniversitaria de Discapacidad.
- Riquelme, G. (2008). *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas*. Buenos Aires; Miño y Dávila Editores.

- Riveros, L. T. (2016). *Voces transformadoras de las personas con discapacidad, aportes para la educación superior inclusiva en la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá*. Departamento de la Ocupación Humana.
- Rodríguez Sarmiento, D.; Londoño-Torrijos, J. y Jaramillo-Isaza, S. (2020). Estudio de accesibilidad de personas discapacitadas o con movilidad reducida al medio físico y virtual de instituciones de Educación Superior en Colombia. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 180-199.
- Rodríguez Ugalde, D. C. y Mendoza Saucedo, F. (2014). Experiencias de jóvenes universitarios con discapacidad en la UASLP. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(2).
- 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, N° 8.
- Rucci, A. C. (2015). *El surgimiento del Movimiento de Vida Independiente (MVI) en América Latina y su repercusión en la legislación de los países del Mercado Común del Sur (MERCOSUR)*. Informe Integrar.
- Rusler, V. (2022). Discapacidad y Universidad. *Cuadernos del IICE N° 8.*, Buenos Aires.
- Rusler, V.; García, C.; Heredia, M. y Reznik, L. (2015). La accesibilidad como derecho: desafíos en torno a nuevas formas de habitar la Universidad. en *Espacios de crítica y construcción*, n° 51, 41- 55.
- Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P.; Elbert, R. (2005). *La construcción del marco teórico en la investigación social. En publicación: Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos aires: CLACSO.
- 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.
- Skliar, C. (2008). ¿ Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y sociedad*, 8, 00-00.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Vilches Vargas, N. y Garcés Estrada, C. (2021). Accesibilidad del entorno en Educación Superior, desafíos frente a la Discapacidad Física en la Región de Tarapacá. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 35-57.

## Anexo 1

### Protocolo de entrevista: estudiantes y ex estudiantes de la UNS

#### Ficha de entrevista:

Fecha	
Lugar	
Nombre y apellido	
Seudónimo a los efectos de preservar la identidad	
Edad	
¿Pertenece a alguna organización por los derechos de las personas con discapacidad?	
Trabajo	
Otros aspectos relevantes	
Entrevista/detalles	

#### Guión de preguntas:

##### Eje: Trayectorias biográficas de lxs estudiantes

- ¿Podrías comentarme cómo fue tu experiencia en el paso por el sistema educativo previo a ingresar a la universidad?.

- ¿Encontraste factores (procesos, situaciones, condiciones materiales) obstaculizadores y/o facilitadores que hayan sido relevantes en tu experiencia?
- ¿Podrías comentarme cómo fue tu ingreso a la UNS? El año en que ingresaste, si seguís cursando, si continuas en la misma carrera que comenzaste tus estudios, etc.
- Al momento de elegir la carrera, ¿hubo algún motivo vinculado a cuestiones de accesibilidad que haya condicionado esa elección?
- ¿Cómo creés que se encuentra la UNS en términos de accesibilidad? ¿Podrías ejemplificar o decirme por qué crees eso?

**Eje: Perspectivas sobre las barreras que hayan encontrado en la universidad y sobre la influencia en su formación académica**

- ¿Creés que existen barreras para la permanencia en la UNS (en general, con las que vos te hayas encontrado, casos que conozcas que se hayan encontrado otras personas, o lo que creas que es una barrera para estudiar en la UNS)? ¿Cuáles? ¿Y para el egreso?
- Y en tu caso particular, si encontraste barreras en la universidad ¿Cuál/cómo fue tu experiencia frente a ellas?
  - ¿Qué sentiste y/o sentís ante esas situaciones? ¿Cómo lo viviste?
- ¿Has sentido que tu derecho a la educación superior se ha visto vulnerado por contar con una discapacidad?
  - De ser así: ¿Qué sentiste en esos momentos? Sentimientos, sensaciones, pensamientos
  - En esos momentos: ¿Existieron acciones que obstaculizaron o favorecieron tu derecho, como prosiguió la situación?

**Eje: Ajustes razonables y apoyos que consideren importantes en su paso por la universidad**

- ¿Consideras que existieron apoyos o ajustes importantes para ejercer plenamente tu derecho a estudiar en la UNS? ¿Me comentarías cuáles fueron esos apoyos o ajustes?

- ¿Cuáles de esos apoyos o ajustes sentiste que tuvieron un rol más significativo en tu trayectoria? ¿Por qué?
  - ¿De qué manera llegaron esos apoyos o ajustes? ¿Qué sentiste durante ese proceso?

### **Eje: Sentimientos y sentidos que otorgan a sus experiencias**

- Habiendo repasado tu experiencia en cuanto a la accesibilidad de la UNS, ¿Qué sentimientos, sensaciones, sentidos, considerarás que caracterizaron tu paso por la universidad?
- [Preguntar en caso de ser ex estudiante] ¿Creés que la interrupción de tus estudios en la UNS estuvo condicionada por la accesibilidad que otorga?

### **Otras preguntas**

- ¿En qué cuestiones creés que la UNS debería seguir trabajando para garantizar el derecho de personas con discapacidad a la educación superior? Sean pensadas desde tu experiencia o la experiencia de otras personas que conozcas.
- ¿Hay algún otro asunto que no te haya preguntado sobre el tema que te parezca importante para mi trabajo de investigación?
- ¿Se te ocurre alguna persona que consideres que debería entrevistar para contar con su experiencia en mi trabajo de investigación?

## Anexo 2

### Protocolo de entrevista: inmersión inicial en el campo

#### Guión de preguntas:

- ¿Podrías comentarme tu experiencia en la UNS con respecto a las condiciones de accesibilidad que presenta?
  - ¿Y sobre los apoyos y las barreras que encontraste en ella?
- ¿Cómo continuaron tus estudios en el nivel superior, luego de optar por otra institución?
- ¿Encontrás características específicas de la UNS sobre su accesibilidad que difieran de las de la Institución que elegiste?
  - ¿Han influido significativamente en tu paso por la UNS?
- ¿Has vivenciado o conocés a alguien que haya vivenciado barreras de algún tipo (físicas, actitudinales, comunicacionales, académicas, etc) en la UNS?
- ¿Qué sugerencias considerarás que se pueden hacer para este tema del estudio?

### **Anexo 3**

#### **Protocolo de entrevista: informante clave**

##### **Preguntas sobre el Programa Integral de Accesibilidad**

- ¿Qué tareas desempeñas como Tutor del Programa Integral de Accesibilidad? ¿Desde cuándo ocupás este rol?
- ¿Cómo funciona la implementación del P.I.A?
  - ¿De quiénes depende la implementación del P.I.A?
  - ¿Qué logros se han alcanzado con la implementación de este Programa, con qué problemáticas se han enfrentado?

##### **Preguntas sobre otras medidas implementadas por la UNS**

- ¿Qué otras medidas existen sobre la temática que se están implementando actualmente en la UNS?
- ¿Existen nuevas medidas adoptadas por la UNS sobre accesibilidad/discapacidad a partir de la implementación del P.I.A?

##### **Preguntas sobre la Subsecretaría de Accesibilidad e Inclusión**

- ¿Me comentarías cómo surge la Subsecretaría de accesibilidad e Inclusión?
- ¿En qué medidas o estrategias conocés que se haya trabajado o se esté trabajando?
- ¿Cómo se vincula su rol con la Subsecretaría de Derechos Humanos?

##### **Preguntas sobre la Comisión de Accesibilidad**

- ¿Conocés qué influencia tiene el trabajo de la Comisión de Accesibilidad del Departamento de Humanidades en el estado de situación de la UNS?