(serie **tesis grado**)

Experiencias de accesibilidad en universidades del conurbano bonaerense

Un abordaje sociológico de las dinámicas institucionales

Antonella Romina Rapanelli

Universidad Nacional de Quilmes

publicaciones ciencias sociales

Experiencias de accesibilidad en universidades del conurbano bonaerense

Un abordaje sociológico de las dinámicas institucionales

Antonella Romina Rapanelli

Universidad Nacional de Quilmes

publicaciones ciencias sociales

(serie tesis grado)

Universidad Nacional de Quilmes

Rector
Alejandro Villar

Vicerrector
Alfredo Alfonso

Departamento de Ciencias Sociales

Directora
Nancy Calvo

Vicedirector
Néstor Daniel González

Coordinadora de Gestión Académica
Cecilia Elizondo

Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia

Presidenta
Mónica Rubalcaba

Integrantes del Comité Editorial
Bruno De Angelis
María Eugenia Fazio
Karina Roberta Vasquez

Editora
Josefina López Mac Kenzie

Diseño gráfico
Julia Gouffier

Asistencia Técnica
Eleonora Anabel Benczearki
Hugo Pereira Noble

Experiencias de accesibilidad en universidades del conurbano bonaerense

Un abordaje sociológico de las dinámicas institucionales

Antonella Romina Rapanelli

Rapanelli, Antonella Romina
Experiencias de accesibilidad en universidades del conurbano bonaerense: un abordaje sociológico de las dinámicas institucionales / Antonella Romina Rapanelli. - 1a ed - Bernal : Universidad Nacional de Quilmes, 2021.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-558-763-2

1. Ciencias de la Educación. 2. Educación Superior. 3. Universidades. I. Título.
CDD 378

Departamento de Ciencias Sociales
Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia
Serie Tesis Grado

http://unidaddepublicaciones.web.unq.edu.ar/
sociales_publicaciones@unq.edu.ar

Los capítulos publicados aquí han sido sometidos a evaluadores internos y externos de acuerdo con las normas de uso en el ámbito académico internacional.

Esta edición se realiza bajo licencia de uso creativo compartido o Creative Commons. Está permitida la copia, distribución, exhibición y utilización de la obra bajo las siguientes condiciones:

Atribución: se debe mencionar la fuente (título de la obra, autor, editor, año).

No comercial: no se permite la utilización de esta obra con fines comerciales.

Mantener estas condiciones para obras derivadas: solo está autorizado el uso parcial o alterado de esta obra para la creación de obras derivadas siempre que estas condiciones de licencia se mantengan en la obra resultante.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....9

INTRODUCCIÓN.....11

CAPÍTULO 1. Discapacidad y universidad.....17

Estudios críticos en discapacidad.....17

El sistema universitario nacional.....32

Abordajes de referencia en esta investigación.....43

Orientaciones sociológicas para los estudios en Discapacidad.....44

Orientaciones para el estudio de dinámicas institucionales en la universidad.....48

El estilo de la investigación.....54

Reflexiones metodológicas posteriores al trabajo de campo.....48

CAPÍTULO 2. Accesibilidad, dinámicas exógenas y políticas institucionales.....63

Derecho a la Educación Superior.....64

Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos.....68

¿Qué es la accesibilidad universitaria?.....73

El surgimiento de la Red Interuniversitaria de Discapacidad.....78

La institucionalización en universidades locales: los casos de la UNQ y la UNAJ.....81

Redes que articulan la accesibilidad universitaria.....88

Articulaciones transinstitucionales.....88

Articulaciones intrainstitucionales.....91

Articulaciones interinstitucionales.....97

CAPÍTULO 3. Accesibilidad, dinámicas endógenas y experiencias estudiantiles.....103

Distribución de bienes simbólicos.....104

Vecinalización de las universidades del Conurbano.....105

La identidad heterónoma del formulario de inscripción.....110

Ciudadanía universitaria diferenciada.....114

Experiencias de participación en la política estudiantil.....117

Las dimensiones de la accesibilidad universitaria.....128

Accesibilidad arquitectónica.....129

Accesibilidad comunicacional.....137

Accesibilidad académica.....152

La curricularización de la accesibilidad como desafío.....171

CAPÍTULO 4. Reflexiones en los intersticios de la accesibilidad....174

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....189

GLOSARIO DE SIGLAS UTILIZADAS.....199

En este libro se procuró evitar el lenguaje sexista. Con el fin de facilitar una lectura accesible se decidió no incluir recursos como "@" o "x", cuya pronunciación dificulta o impide la tarea de los lectores de pantalla o traductores de texto a voz. En aquellos casos en los que no se pudo evitar el genérico masculino, deseamos que se tenga en cuenta esta aclaración.

Imagen de tapa

Natalia García, 2019. La fotografía fue creada en un taller de cianotipo organizado por el Programa de Cultura de la UNQ dictado por Cecilia Reche. Se trata de una imagen expuesta a la luz para ser revelada mediante la técnica de cianotipo. En ella se observan distintos objetos sobre un suelo rústico de cemento. Hay una hoja de papel blanco y encima de ella, un papel transparente con un plano de arquitectura impreso. Se puede observar un líquido verde entre el papel blanco y el transparente. Sobre el transparente (a la izquierda) hay una hoja de árbol seca de color anaranjado, similar a la del arce japonés en otoño. Del lado derecho hay una letra E recortada en cartón. En los extremos de la imagen hay cuatro piedras de distinto tamaño, que parecen estar sosteniendo los materiales mencionados para que no se muevan.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es el producto final de un largo camino de clases, lecturas, escrituras, apuntes, preguntas e inquietudes que me pusieron en movimiento. Pude dar cada paso porque nunca estuve sola, y por ello quiero expresar mi profundo agradecimiento a quienes caminaron conmigo.

A las y los estudiantes, por abrirme las puertas de sus vidas y en cada entrevista invitarme a reflexionar, cuestionar mis supuestos y darme herramientas para comprender.

A las y los referentes institucionales del Área de Discapacidad de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) y de la División de Salud y Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), sin cuya predisposición y aportes este trabajo no hubiese sido posible.

A mi directora de tesis, Andrea Pérez, quien generosamente dedicó tiempo a mi formación profesional y con su experiencia hizo de este proyecto un proceso compartido en el que maduraron preguntas, interpretaciones y nuevas maneras de pensar, ser y hacer.

Al Equipo del Observatorio de la Discapacidad de la UNQ, con quienes hemos ensayado defensas, discutido enfoques teóricos e intercambiado posiciones en múltiples instancias de investigación y extensión universitarias que significaron aportes imprescindibles para pensar y abordar el conflicto social que nos convoca.

Al director de la Licenciatura en Ciencias Sociales, Federico Gobato, por habernos acompañado en nuestros procesos de investigación y haber propuesto un espacio para hacer de lo individual una experien-

cia colectiva. A mis compañeras y compañeros de seminarios, por sus dedicadas lecturas y comentarios.

A la UNQ, por haber sido un refugio y haberme brindado la posibilidad de tener una formación profesional. A la universidad pública y a quienes luchan por el derecho a la educación, y hacen de ella una herramienta de transformación de un mundo desigual.

En lo personal, a mi mamá y a mi papá, Adriana y Daniel, por haberse dedicado a nuestra crianza con amor y respeto, por haber trabajado arduamente por nuestra educación y por confiar en nosotras. A mi hermana, Lucía, quien me enseña a crecer. A mis amigas, amigos y amores que en distintos momentos de mi formación me acompañaron y me sostuvieron incondicionalmente.

INTRODUCCIÓN

La universidad en Argentina estuvo originalmente destinada a un perfil ideal de estudiante ligado al orden burgués de las sociedades nacientes. Pese a haber sido atravesada por procesos reformistas que la democratizaron transversalmente, persisten en ella dinámicas institucionales, heredadas de las tradiciones que la originaron, que provocan la exclusión de ciertos sectores de la población que no se ajustan al perfil modélico. Esos sectores poblacionales marginados están compuestos por múltiples expresiones de minorías simbólicas, según el recorte histórico que se observe. Y entre esas minorías se encuentran las personas con discapacidad.

En este trabajo me aboco a reflexionar en torno a la experiencia de estudiantes universitarios en situación de discapacidad. Para ello, postulé como objeto de investigación a las dinámicas institucionales de accesibilidad sostenidas por las universidades para acompañar a las y los estudiantes con discapacidad. Estas dinámicas fueron estudiadas en dos grandes niveles –dinámicas endógenas y dinámicas exógenas– y dieron lugar a la construcción de nuevas dimensiones analíticas. Este constructo conceptual me permitió realizar el reconocimiento de las políticas públicas y los marcos normativos implicados, identificar a los actores sociales clave y reconstruir redes de interacción social, para dedicarme luego a comprender las experiencias estudiantiles y analizar la accesibilidad universitaria en su conjunto.

Durante la investigación desarrollé un tipo de análisis comparativo y cualitativo a partir del trabajo de campo realizado en dos universidades de la zona sur del conurbano bonaerense: la Universidad

Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), situada en Florencio Varela, y la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), ubicada en la localidad de Bernal, partido de Quilmes. El periodo de indagación empírica se extendió durante los ciclos académicos correspondientes a los años 2018 y 2019.

La posibilidad de desarrollar esta tesis se enmarcó en el espacio institucional del Observatorio de la Discapacidad de la UNQ, radicado en el Departamento de Ciencias Sociales de esta universidad. En ese ámbito académico se inserta el proyecto de investigación orientado por la práctica profesional Políticas universitarias, prácticas institucionales y discapacidad, cuyo objetivo es estudiar las experiencias educativas universitarias en torno a la discapacidad, en el marco de las políticas públicas puestas en marcha en la última década. Cabe señalar que la materialización de la accesibilidad se lleva a cabo a través de las Comisiones de Discapacidad (que asumen distintos nombres en cada universidad), cuyos representantes integran la Red Interuniversitaria de Discapacidad apoyada, desde 2009 por la Secretaría de Políticas Universitarias y, en la actualidad, por el Consejo Interuniversitario Nacional.

La tesis, en tanto producto final del proceso de investigación, pretende constituir un aporte desde las Ciencias Sociales en la generación políticas de accesibilidad, desde un enfoque descriptivo y comprensivo. La comparación fue realizada a la luz de las acciones del sistema universitario en su conjunto, del cual las dos universidades estudiadas constituyen una muestra con características comunes, sobre las que profundicé en el cuerpo de cada capítulo. Los interrogantes que abrieron camino para esta reconstrucción comprensiva fueron los siguientes: ¿de qué manera las universidades articulan las políticas institucionales de accesibilidad? ¿Cómo se activan los mecanismos de producción de accesibilidad al interior de las universidades? ¿Quiénes

son los actores implicados? ¿Cómo resuelven las instituciones las tensiones que se dan entre las tradiciones universitarias y el derecho a la educación de las y los estudiantes con discapacidad? ¿Cuáles son las implicancias de esos mecanismos en las experiencias estudiantiles? ¿Cuál es el alcance de la accesibilidad en tanto política institucional?

Estas preguntas se sintetizaron en propósitos de investigación que subdimensionaron los niveles planteados para el estudio de las dinámicas institucionales de accesibilidad. Cada uno de esos propósitos me permitió organizar la escritura del libro en cuatro capítulos.

El primer propósito consistió en conocer los modos en los que se relaciona la universidad ante el ingreso de personas con discapacidad. Para ello, construí un marco teórico que permitiera caracterizar, por un lado, el estado actual de los estudios críticos en discapacidad y, por otro, los diferentes objetivos que fueron dando lugar a la expansión del sistema universitario nacional para la identificación de los desafíos actuales. En lo que respecta a los abordajes de referencia de trabajos que estudian la relación universidad y discapacidad, elaboré una sistematización de ciertas experiencias empíricas de investigación, tanto para los abordajes sociológicos hasta aquí realizados en las universidades como para el estudio de sus dinámicas institucionales. Esa sistematización del estado del arte de la temática, me permitió definir el estilo de la investigación, apartado en el cual me detengo sobre los procedimientos metodológicos que la orientaron y sobre algunas reflexiones posteriores al campo que aportaron a la interpretación del objeto de investigación. El desarrollo de este objetivo habilitó la escritura del capítulo primero, denominado "Discapacidad y universidad".

El segundo propósito de investigación me ocupó en estudiar las normativas nacionales e internacionales que comprometen al sistema

universitario en la generación de políticas de accesibilidad. Retomando el análisis de dinámicas institucionales, este objetivo implicó la observación de las dinámicas exógenas que atraviesan las políticas institucionales o, en otras palabras, el estudio de la articulación entre dinámicas exógenas y endógenas en las universidades. Para lograrlo, me detuve en estudiar las dinámicas que operan entre el derecho a la educación superior para estudiantes con discapacidad en Argentina, el surgimiento de la actual Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID), la definición teórico-empírica de la accesibilidad universitaria a partir del Programa Integral de Accesibilidad de las Universidades Públicas (2007), y la institucionalización de las comisiones de discapacidad a nivel local, en la UNQ y la UNAJ. El trabajo sobre este propósito ordenó la exposición analítica que presento en el capítulo segundo, "Accesibilidad, dinámicas exógenas y políticas institucionales". Este capítulo no constituye un simple ordenamiento de sucesos –de gran relevancia en la temática–, sino que también pretende poner en juego ciertas aproximaciones analíticas que se desprenden del trabajo de campo y me permiten arriesgar la construcción dimensiones conceptuales que distinguieron niveles en las formas de articular la accesibilidad: articulaciones transinstitucionales, intrainstitucionales e interinstitucionales.

En el tercer propósito de investigación me planteé comprender las dinámicas endógenas de accesibilidad universitaria desde las experiencias de estudiantes con discapacidad. En principio, los instrumentos de indagación orientaron el trabajo hacia las subdimensiones de la accesibilidad universitaria: académica, comunicacional y arquitectónica. Sin embargo, durante la experiencia de investigación emergió, como una tendencia destacada en las entrevistas, la necesidad de abocarme a un análisis previo que contextualizara la distribución de los bienes simbó-

licos puestos en juego en la generación de accesibilidad en dos universidades del conurbano. Es por ello que el lector/la lectora se encontrará en este capítulo con reflexiones acerca de los procesos de identificación, la construcción de la ciudadanía universitaria, el fenómeno de "vecinalización" de las universidades del Conurbano y las experiencias en la política estudiantil. Este capítulo me permitió confirmar que la construcción de una universidad accesible implica una transformación cultural más amplia que modifique el sentido común que se construye alrededor de la discapacidad en nuestra sociedad. Estas reflexiones son trabajadas en el tercer capítulo, titulado "Accesibilidad, dinámicas endógenas y experiencias estudiantiles".

El cuarto y último propósito de investigación intenta aportar algunas reflexiones a las discusiones actuales que surgieron de esta experiencia empírica de investigación. Esas discusiones intentan, por un lado, visibilizar las reflexiones teóricas que estuvieron presentes, aunque de manera subyacente, y por otra parte, postular posibles dimensiones empíricas que den continuidad o complementen el tema de investigación. El cuarto capítulo se denomina "Reflexiones en los intersticios de la accesibilidad".

CAPÍTULO 1
Discapacidad y universidad

Estudios críticos en discapacidad

El marco teórico y epistemológico de esta investigación se consolida en el campo de los estudios críticos en discapacidad como ámbito de confluencia de múltiples disciplinas y corrientes agrupadas por su mirada crítica en torno al concepto de discapacidad. Desde este enfoque, la discapacidad es entendida como una construcción política intervenida por los mecanismos de poder regulados al interior de una estructura social capitalista.

Los enfoques críticos se consolidan a partir de movimientos sociales de personas con discapacidad emergentes durante los años setenta en Estados Unidos. La primera expresión de estos movimientos con impacto a nivel internacional, tanto en el ámbito político como académico, fue la perspectiva de los *Disability studies*. Esta vertiente postuló como punto inicial la trascendencia del *modelo médico-rehabilitador* hacia la instalación del *modelo social de la discapacidad*, que comprende a la discapacidad en tanto categoría política que puede ser resignificada a partir de la recuperación de la voz de sus protagonistas.

Cabe mencionar que, en los últimos años, los estudios críticos en discapacidad se han visto fortalecidos tras conformarse un grupo de trabajo en el marco del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)[1], donde se reúnen proyectos y perspectivas de distintos

[1]Para ampliar la información se puede consultar el sitio oficial del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: https://www.clacso.org.ar/grupos_trabajo/detalle_gt.php?ficha=606&s=5&idioma=

países de Latinoamérica, considerando otras dos perspectivas que actualizan teórica y metodológicamente la comprensión de la temática. Estas dos perspectivas son: los aportes del pensamiento decolonial latinoamericano y los enfoques interseccionales. Estas últimas vertientes permiten la realización de investigaciones atentas a los contextos específicos y a las múltiples dimensiones que en ellos convergen. Además, dan lugar a problematizar los supuestos establecidos por las teorías sociales que, en distintos momentos, se vuelven hegemónicas.

Consideré que éste era el enfoque adecuado para llevar adelante una investigación que intente comprender, por una parte, los modos en que la sociedad estructura la discapacidad como un mecanismo de exclusión social, y por otra parte, los sentidos que esas estructuras toman cuando son parte de una experiencia institucional.

El desarrollo teórico comienza con la definición de dos conceptos nodales que se trabajaron en toda la investigación: *discapacidad* y *persona con discapacidad*. Considero que, para una lectura consciente, que evite interpretaciones incorrectas, es necesario establecer un acuerdo de lectura en relación con los sentidos que estos términos tienen aquí. Para definir la noción de discapacidad, retomé la conceptualización actualmente plasmada en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), según la cual, la discapacidad es:

> un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (ONU, 2006).

A partir de ella se entiende que la discapacidad se sitúa en esa relación que se da entre el entorno social (físico, material, social, histó-

rico, cultural y simbólico) y las personas con algún tipo de deficiencia física, temporal o permanente. De modo que la transformación o conservación de esos entornos es determinante para la plena participación social de los sujetos o para su exclusión (o "discapacitación"). Se concluye de la anterior cita que la discapacidad es una condición cambiante, contingente y situacional.

En ese marco conceptual y normativo, las *personas con discapacidad* (en adelante, PCD) serán comprendidas como

> ...aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Artículo 1, CDPD)

La decisión de tomar estas definiciones como parte del marco conceptual se fundó en dos argumentos. En primer lugar, constituye la normativa a partir de la cual los Estados parte se comprometen a generar legislación nacional y elaborar políticas públicas que garanticen la participación plena de las PCD en los distintos ámbitos. En segundo lugar, se asume que este concepto es resultado de las luchas políticas del movimiento de PCD, instituidas años más tarde mediante de la aprobación de una convención internacional de derechos humanos (la CDPD) y valoradas como un reconocimiento por el propio colectivo. En síntesis, en este texto se hará mención a las categorías discapacidad y PDC en tanto expresiones de reconocimiento político fundamentado en la autodeterminación ideológica y cultural del propio colectivo. Si bien existen clasificaciones técnicas provenientes de distintas disciplinas del campo de la salud y la psicología, en torno a los tipos y subtipos de discapacidad, aquí se ha optado por utilizar

categorías generales como discapacidad motriz, mental, intelectual o sensorial (incluyendo discapacidad visual y auditiva[2]). Esta decisión se sustenta en los conceptos adoptados por el modelo social y plasmados en los tratados internacionales de derechos humanos en los cuales se pone el énfasis, en primer lugar, en las personas, y en segundo lugar, en algunas de las características dentro de las cuales pueden sentirse identificadas, entre ellas las relacionadas a la discapacidad. Estos acuerdos discursivos forman parte de las mencionadas reivindicaciones que han promovido la necesidad de poner el foco en los aspectos sociales e institucionales que establecen relaciones con la "discapacidad" en tanto como construcción socio-cultural, más allá de las características particulares de los sujetos y de los colectivos sociales en términos aislados.

Un antecedente relevante para los estudios sociológicos en discapacidad se encuentra en 1976 con la Unión de Personas con Insuficiencias contra la Discriminación (UPIAS), que distinguía las nociones de "deficiencia" y "discapacidad" del siguiente modo:

> [...] definimos la *insuficiencia* como la carencia total o parcial de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo defectuosos; y *discapa-*

[2]Con respecto a la categoría "discapacidad auditiva", cabe señalar que se asocian a ella diferentes sentidos, contemplando situaciones como hipoacusia, sordera y sordoceguera, entre otras. En este texto se respetó la autopercepción identitaria con respecto a la pertenencia o no a cada una de estas clasificaciones que, a su vez, implican experiencias sociales muy diferentes entre sí. Es por esto que se utilizará genéricamente la categoría "discapacidad auditiva" en los casos en los que no haya una clara identificación con alguna de las mencionadas situaciones. Así como se utilizará la categoría "persona sorda" o "comunidad sorda" en aquellas circunstancias en las que hubo una identificación cultural explícita. La especificidad de los últimos dos términos mencionados fue profundizada en los respectivos apartados analíticos que problematizan las experiencias sociales en torno a la cultura sorda y la lengua de señas.

> *cidad* es la desventaja o la limitación de la actividad causada por una organización social contemporánea que tiene en escasa o en ninguna consideración a las personas con insuficiencias físicas y, por tanto, las excluye de la participación en las actividades sociales generales. (UPIAS, 1976, PÁGS 3-4, citado en Oliver 1998: 41).

En esta distinción conceptual se ponen de manifiesto los sentidos de *cuerpo* y *discapacidad* como dos territorios de significación aislados e inconexos. Autores que han desempeñado una lectura crítica sobre ello señalan una tendencia hacia el abandono del cuerpo (Hughes y Patterson, 2008) por parte de los enfoques sociológicos sobre la discapacidad, que requiere de ser recuperado por las actuales investigaciones. Otros autores y autoras (Ferreira, 2009; Ferrante y Venturiello, 2014) que han avanzado en fundamentaciones teóricas como resultado de un proceso de investigaciones empíricas señalan la necesidad epistemológica de retomar las categorías de cuerpo y experiencia para la comprensión de la discapacidad como un asunto político.

Para reconstruir teóricamente caminos de comprensión de este primer aspecto del problema de investigación, las implicancias sociales de la discapacidad, propongo el desarrollo de una serie de conceptos que se deberán tener en cuenta articuladamente: cuerpo, opresión, experiencia, ideología de la normalidad, biopoder, reconocimiento e identidad.

Sobre la noción de cuerpo como categoría conceptual, se recuperan los aportes de Michel Foucault (2008). Según el autor, los cuerpos son efectos de formulaciones de dinámicas de poder, vivenciadas a través de normas reguladoras que gobiernan su materialización y su significación. Las tecnologías de normativización dieron lugar a la prescripción: los cuerpos ya no son normales, sino susceptibles de ser vueltos normales.

La normalización del cuerpo de las PCD se instala en la Modernidad con la llegada de la medicina científica, en el siglo XIX, se produjo una transferencia del control desde las autoridades legales a las médicas en la determinación de las situaciones de discapacidad. La ideología médica hegemónica moderna, desvalorizó los modos de ser 'discapacitado' y naturalizó las causas de los impedimentos (Abberley, 2008).

Subyace en esa ideología la episteme del orden que, según la perspectiva foucaultiana, "prepara a la Modernidad como un tiempo de intolerancia hacia la diferencia, aunque esa intolerancia esté encubierta y recubierta sobre el velo de la aceptación y de la posible convivencia en esa forma de racismo amigable" (Veiga Neto, 2001)[3]. Bajo esa lógica, se moldea a los individuos para convertirlos en sujetos útiles para la sociedad. Así, el biopoder se ejerce de dos maneras: desde las disciplinas que controlan al cuerpo y desde los controles poblacionales. Con relación ello, Foucault utiliza el término "biopolítica" para designar

> lo que hace entrar a la vida y sus mecanismos en el dominio de los cálculos explícitos y convierte al saber-poder en un agente de transformación de la vida humana [...] Un poder que tiene como tarea tomar la vida a su cargo necesita mecanismos continuos, reguladores y correctivos. (2002, 135-136).

[3]Cabe detenerse en el concepto de *racismo* que propone el autor, Alfredo Veiga Neto. Por este término, el autor entiende "no sólo el rechazo de lo diferente sino también la obsesión por la diferencia, comprendida como aquello que contamina la pretendida pureza, el supuesto de orden. La diferencia pensada como una mancha en el mundo, en la medida en la que los diferentes se obstinan en no mantenerse dentro de los límites nítidos, precisos, sobre los cuales el Iluminismo pretendió 'geometrizar' el mundo" (Veiga Neto, 2001:168).

Esos mecanismos de regulación y corrección operan mediante la ley en tanto norma y mediante un continuum de aparatos (médicos, administrativos, judiciales, etc.) que cumplen funciones reguladoras. De esta manera surge una sociedad normalizadora como efecto histórico de una tecnología de poder centrada en la vida (Foucault, 2002).

Otro autor que problematiza el cuerpo como expresión de la relación entre el sujeto y el mundo que lo rodea es Pierre Bourdieu, quien sostiene que constituye el lenguaje a través del cual somos hablados, el lenguaje de la identidad social naturalizada y legitimada (Bourdieu, 1986). Desde su perspectiva, a través de las marcaciones de las diferencias corporales

> se expresa toda una relación con el mundo social (en la medida en que la relación con el propio cuerpo es una forma particular de experimentar la posición en el espacio social mediante la comprobación de la distancia que existe entre el cuerpo real y el cuerpo legítimo). (1986:184).

Bourdieu elaboró el concepto de *habitus* para dar cuenta de las dinámicas mediante las cuales, en un campo específico, se generan todas las conductas razonables de sentido común que son posibles y representan la presencia actuante del pasado del cual es producto. Ese pasado o esa historia se manifiesta en diferentes formas de objetivación: en los cuerpos, como estado incorporado del capital, y en las instituciones, en tanto forma del capital objetivado. Es por ello que Bourdieu concibe el *habitus* como "una capacidad infinita de engendrar, con total libertad (controlada), unos productos –pensamientos, percepciones, expresiones, acciones– que siempre tienen como límite las condiciones históricas y socialmente situadas de su producción" (2007: 90).

Tanto las conceptualizaciones de Foucault como las de Bourdieu realizan un señalamiento en el punto de inflexión en el que el cuerpo se vuelve territorio de lo social y es, a su vez, atravesado por las instituciones modernas, proceso mediante el cual el sujeto va otorgándole sentido a su experiencia.

Le Breton, que se ocupó de caracterizar el *cuerpo de la discapacidad*, señala una ambivalencia en las sociedades occidentales que hacen de la discapacidad un estigma, "un motivo sutil de evaluación negativa de la persona" (2002a: 77). Evidencia la ruptura de un ritual con la presencia de un cuerpo que cuestiona la normalidad, que imposibilita la identificación con el otro y que genera el estigma: "Su apariencia intolerable cuestiona por un momento la identidad propia al recordar la fragilidad de la condición humana, la precariedad inherente a toda vida" (2002a: 79). La discapacidad visible se convierte en operadora de discursos y emociones, atrae miradas y comentarios, produce una curiosidad que cuestiona la dignidad de los sujetos. Esas prácticas, que en última instancia representan el temor ante el cuestionamiento de la normalidad, se constituyen en manifestaciones de violencia simbólica.

La experiencia subjetiva de discapacidad se vivencia en el entramado de relaciones sociales capitalistas, signadas por diversas formas de explotación y opresión sobre ciertos grupos sociales en función de alguna característica específicas, o la conjunción de múltiples características, que en nuestras sociedades representan situaciones de desventaja. Las PCD constituyen uno de esos grupos que se encuentran en una posición social inferiorizada con respecto a la de otros sujetos. Esas desventajas están asociadas de manera dialéctica con una ideología o grupo de ideologías que las justifican y perpetúan. La intención de una teoría social de la discapacidad debe identificar y describir los

mecanismos sociales mediante los que esas ideologías se sostienen en el tiempo (Abberley, 2008).

Paul Abberley es uno de los autores referentes en el campo de los *Disability Studies* y participa de movimientos de PCD. Se ocupó de describir los efectos específicos de la *opresión* sobre las personas con discapacidad. Entre ellos, considera el desaliento de utilizar los derechos –en ocasiones, incorrectamente considerados "privilegios"– de la discapacidad; el efecto de autoexclusión del proceso laboral; el aliento a las personas a normalizar el sufrimiento y la enfermedad para no incluirse a sí mismas en un subgrupo despreciado y desfavorecido (esto también representa una barrera en su intervención política); ayuda a consolidar una "subclase" pasiva de receptores de asistencia social que sirve de advertencia de lo que podría pasar al quedar fuera de la jerarquía social organizada en torno al rendimiento; legitima la imposibilidad de la asistencia social y del sistema distributivo de suplir las necesidades sociales. En síntesis, la opresión social provoca una interpretación de los efectos de la mala distribución como una consecuencia de una deficiencia individual. Para Abberley, una teoría de la discapacidad en tanto opresión social intentará fundamentar la siguiente afirmación "las categorías históricamente específicas de 'personas con discapacidad' se formaron como producto del desarrollo del capitalismo y su relación con la obligación de trabajar" (2008: 47).

El concepto de opresión permitió organizar un área conceptual coherente que interconecta las características comunes de las desventajas económicas, sociales y psicológicas con una compresión de la base material de las desventajas e ideologías que las difunden y reproducen. Este enfoque tuvo su efecto sobre las Ciencias Sociales en Argentina, en la producción del concepto de *ideología de la normalidad*

(Angelino, 2009). Esta categoría se basa en la hipótesis según la cual la exclusión genera discapacidad y la normalidad opera como fuerza validadora de esa exclusión. A partir de allí, la sociedad pone en marcha un sistema de clasificación y producción de sujetos y un mecanismo de control de los cuerpos, que invisibilizan los procesos históricos de producción de las normas que los definen.

Para desarrollar este enfoque teórico, Angelino retoma la definición esbozada por Louis Althusser (2011) sobre la ideología y su función de reconocimiento/desconocimiento. En el caso de la discapacidad, el efecto de evidencia ideológica, lo constituye la naturalización de la idea de déficit, marca, falta, como principios explicativos. En palabras de la autora:

> las relaciones y significaciones –producto de la ideología de la normalidad– no sólo construyen a los *discapacitados* como diferentes a partir de la evidencia del *déficit*, sino que, ubicándolos en distintos espacios y posiciones, también los configuran como desiguales (2009: 141).

Existe en la ideología de la normalidad una fuerza persuasiva que reside en la colonización sociocultural de los atributos físicos. La construcción social naturalizada de la lógica binaria normalidad/ anormalidad que define lo deseable/ indeseable se inscribe en los cuerpos y las mentes como un proceso de biologización de lo social. El par normalidad/anormalidad no es, sino una oposición jerárquica (Angelino, 2009).

Esta ideología revalida las relaciones sociales de explotación capitalista, sometiendo al cuerpo-mercancía a un mercado ético-estético que pone en juego la legitimidad social (Ferreira, 2009). La ideología se

plasma y se reproduce desde las instituciones. En ellas, se manifiestan las tensiones entre los vestigios de un modelo médico rehabilitador y el cambio de paradigma hacia el modelo social. Los efectos de la ideología repercuten sobre las trayectorias subjetivas de las personas y sus experiencias se encuentran embestidas por los procesos normalizadores de dominación cultural.

Hasta aquí aparece la vivencia del cuerpo atravesada por mecanismos de poder que lo gobiernan, lo materializan, lo significan. A través del cuerpo, las personas nos relacionamos con el mundo social y nos posicionamos en él. Ese posicionamiento determina nuestra experiencia legítima en el mundo o, en el caso contrario, será una experiencia que transgrede la norma establecida en los espacios sociales. Esto último es lo que ocurre en la experiencia de discapacidad. Un cuerpo con limitaciones físicas, sensoriales, viscerales y/o intelectuales, cuestiona los espacios sociales en los que ocurre la interacción y es por ello que reciben los efectos de una opresión normalizadora y correctora.

Sin embargo, es imposible pensar la experiencia sin la existencia de un cuerpo que la encarna, que la materializa. *Cuerpo* y *experiencia* son productos sociales, históricos, resultado de relaciones de dominación. La ideología de la normalidad (Rosato, 2008) clasifica a los cuerpos en función de ese régimen de producción socio-política del "cuerpo deficiente", alineado con una forma histórica de división social del trabajo que valora al "cuerpo útil" para la rentabilidad económica capitalista.

Ferrante y Venturiello (2014) argumentan la necesidad de estudiar la subjetividad de la experiencia, dado que es imposible homologarla de manera idéntica para todas las personas que atraviesan una situación de discapacidad. Pensar la discapacidad como una característica estática atribuida a un grupo social oprimido bajo el supuesto de ho-

mogeneidad en su composición es un acto de reduccionismo sociológico. Por el contrario, sociológicamente, la discapacidad se constituye entre la interacción sujeto-contexto. Esto hace de ella una experiencia situacional, dinámica e interactiva. Es el espacio de la contingencia y la arbitrariedad asignado a un sujeto en situación de desventaja inmerso en un contexto social. Desde esta perspectiva, las experiencias pueden ser particularizadas a partir de la intersección de múltiples dimensiones, como el género, la clase social, la participación en asociaciones, etc. Sólo a partir de la recuperación de tales dimensiones sociales, que focalizan en la intersección de lo micro y lo macro social, se puede reconstruir la influencia de los factores contextuales que particularizan la experiencia de la discapacidad para poner en evidencia las energías sociales y los agentes capaces de crear, luchar y transformar la sociedad.

Una teoría social de la discapacidad deberá reconocer los orígenes sociales de la incapacidad, oponerse a las desventajas sociales, financieras, ambientales y psicológicamente impuestas a las PCD, y observar estos rasgos como productos históricos y no como naturaleza humana. Esto constituye una perspectiva política en tanto que no sólo involucra la defensa de los modos de vida con discapacidad, sino la transformación –material e ideológica– de la gran mayoría de personas con discapacidad (Abberley, 2008).

Entonces, si es el cuerpo el espacio donde se consolidan los mecanismos históricos de dominación y donde se perpetúa la opresión sobre ciertos grupos sociales, también es el cuerpo el terreno de disputa y de creación de posibilidad de cuestionamiento, de tensión de significados, de alternativas. Influenciadas por la sociología de Pierre Bourdieu (1986), Venturiello y Ferrante sostienen en torno a la *experiencia social*:

> es uno de esos terrenos que nos demuestra la constante ambigüedad entre la sedimentación de lo social en esquemas de percepción, pensamiento y acción –filtrados diferencialmente de acuerdo a clase social, género, edad, etc.– y la espontaneidad de la situación particular (2014: 56).

Desde esta perspectiva situacional, el cuerpo también puede ser el lugar y el tiempo en el que las personas estamos inmersas en la singularidad de la propia historia y, a la vez, en el terreno social y cultural en el que convergen la simbólica relacional con el mundo (Le Breton, 2002a). Así, el cuerpo deja de ser una verdad absoluta objeto de las ciencias médicas para convertirse en fórmula manipulable y transitoria, una construcción personal susceptible de muchas metamorfosis. La corporalidad es una puesta en escena, en situación, siempre provisional de la presencia: "La transformación del cuerpo es en primer lugar una manipulación simbólica del sentimiento de sí mismo, traduce un juego sutil entre lo público y lo privado" (Le Breton, 2010: 191). El sujeto dispone de signos de identidad sobre su cuerpo a través de los cuales examina su lugar en el mundo. Es el propio sujeto quien muestra y remodela el sentimiento de sí mismo según su puesta en escena. Entonces, se hace necesario salir de uno para convertirse en sí mismo, es decir, estar fuera de sí sobre el efecto de mirada.

Le Breton comprende que la interioridad exige exterioridad, *reconocimiento*. "El cuerpo ya no es el soporte irreductible de una identidad substancial, sino el pretexto de una identidad puramente relacional" (Le Breton, 2010: 197). La *identidad* se vuelve un relato personal, un permanente comentario sobre sí mismo, siempre transformable según los personajes que el individuo desea encarnar. Existe una encarnación y definición provisional del sí mismo. Así, la identidad se construye narrativamente.

La idea de identidad narrativa también será retomada desde la propuesta de Stuart Hall, para quien las identidades son construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas, instituciones y posiciones diferentes, encontrándose "sujetas a una historización radical y en un constante proceso de cambio y transformación" (2003:17). De este modo, las identidades se relacionan con el proceso del devenir y no del ser. Son producto de la marcación de la diferencia y la exclusión, su significado se constituye a partir de la relación con la otredad, con lo que no se es, con lo que falta, con su afuera constitutivo (Butler, 2002).

Para pensar la narrativa de la propia corporalidad, se tomará la propuesta de antropología de la situación de Mèlich (2009), según la cual aceptar que somos un cuerpo implica asumirnos en una corporeidad atravesada por el tiempo y el espacio, por la contingencia, por un tejido de historias que constituye la cultura. Por ser seres culturales, nos encontramos sometidos a la persistencia, a la adopción, al cambio o a la transgresión. Aceptar ser en un tiempo y en un espacio impide el desarrollo de principios o verdades absolutas establecidas a priori, libres de toda relación y situación. El análisis de las narrativas permite desandar el camino que las personas han recorrido durante sus vidas en torno a las situaciones en las que han acontecido. Cada decisión tomada es siempre una decisión parcial acerca de cómo queremos ser y orientar nuestras vidas. Mèlich prefiere pensar la identidad como un "proceso de identificación" (2009: 82) que se va dibujando durante toda la existencia de un ser en un espacio y tiempo. Para fundamentar esta posición, retoma los aportes en *Tiempo y narración* de Paul Ricoeur, quien concibe que la identidad narrativa descansa sobre una estructura temporal que puede incluir el cambio, la transformación de una vida (citado en Mèlich, 2009). El presente es siempre una si-

tuación en la que estamos siendo, arco del pasado y del futuro. La situación es límite y posibilidad que la antropología debe interpretar, comprender, traducir y recrear.

De acuerdo con ello, Mèlich, sostiene que para tomar conciencia del estar en situación es necesario que ocurra un acontecimiento límite, inevitable (una enfermedad, una violencia, el azar), de ese modo el hombre reconoce su vulnerabilidad, su contingencia. La narrativa, la apertura a pensar otra posibilidad da paso al deseo, a imaginar y crear otro mundo posible donde ser y estar (2009).

Tras la presentación de estos abordajes y sus principales discusiones, es posible entender que la discapacidad constituye un dispositivo social e histórico más de la Modernidad sobre el cual es posible que las personas disputen sentido. La batalla cultural que un enfoque crítico se propone implica una lucha discursiva por la transformación de los significados en torno a la discapacidad y las personas con discapacidad. Para ello, se debe desbiologizar la idea de discapacidad y renunciar a la reivindicación de una normalidad única, un espacio fijo e inmutable, a cambio de una apuesta política que reivindique modos otros, lenguajes otros, miradas otras, radicalizando las diferencias (Angelino, 2009: 151).

El modelo social de la discapacidad propone transformar la vinculación con la materialidad del fenómeno en sí mismo, asentado en barreras o estrategias que, en algunas oportunidades revierten las condiciones de discapacidad. La transformación social implica la democratización de estas estrategias (Campero, García, Heredia, Rusler, 2019). La ideología normalizadora se materializa en formas instituidas de lo arquitectónico, lo comunicacional, lo cultural, lo urbano, lo académico, lo institucional, lo político, lo corporal. Es por ello que, a

continuación, me aboco a reunir las características de una institución particular, la universidad, inserta al interior de un sistema más complejo, el sistema universitario nacional.

El sistema universitario nacional

Para abrir las tramas de significación ideológicas presentes en las universidades fue necesario realizar un recorrido de tipo socio histórico que me permitiera comprender, primero, los objetivos y el modelo de cada uno de los momentos de expansión del sistema universitario nacional, entendiendo que la emergencia de nuevas generaciones de universidades repercutió sobre los sentidos del sistema en su conjunto. En segundo lugar, desandar este camino habilitó reconocer ciertas tensiones al interior del sistema y plantear posibles nuevos desafíos que implican la democratización de la universidad para las PCD.

En las siguientes líneas propongo una descripción analítica acerca de las tradiciones que atraviesan al sistema tanto en sus orígenes como en los procesos de expansión del que son resultado las dos universidades aquí trabajadas. Consideré que este abordaje histórico-descriptivo fue necesario a los fines de conocer en profundidad las prácticas y los discursos que las nuevas universidades, objeto de esta investigación, heredan por parte del sistema que conforman.

Las universidades en Latinoamérica fueron creadas de manera casi simultánea con la conquista militar[4]. No fueron creadas por las necesidades sociales y económicas de la región sino incorporadas por la

[4]En Argentina, la primera institución de educación superior universitaria se creó en 1614 en la ciudad de Córdoba (Universidad Nacional de Córdoba).

imitación o la adaptación de modelos pre-existentes, de modo unilateral. En este sentido, se trató de universidades "transferidas", dado que su surgimiento no responde a funciones o ideales de moral de sus sociedades. Por el contrario, en ellas se evidenciaba el espíritu disciplinario de la tradición jesuita de las "universidades misioneras", que revelaban el mandato del orden burgués naciente en las sociedades latinoamericanas (Krotsch, 2009). El proceso de enraizamiento a las realidades locales duró más de dos siglos y la vida de las universidades perduró siendo precaria y débil en materia de alumnos, docentes, estructura académica y recursos.

Posteriormente, emerge un nuevo modelo de universidad, la universidad de los abogados. Esto no ocurrió sin tensiones con el modelo anterior. Este nuevo modelo profesionalista de universidad que emula el régimen francés[5], basado en la capacitación para profesiones liberales como la administración, las armas y aquellas que contribuirían al desarrollo del sistema educativo y del aparato estatal en su conjunto, proponía una nueva función social para un Estado en un proceso de crecimiento económico asentado en la hacienda. En esta época, la universidad si se encuentra ligada al sedimento social local y a los intereses de un sector que pretendía incrementar su poder social y político. En 1821 se funda la Universidad de Buenos Aires, que constituye un caso arquetípico de este modelo. Esta nueva institucionalidad se desarrolla libre de las tradiciones coloniales. Por el contrario, la historia de

[5]Este modelo fue incorporado masivamente, pero coexistió con el modelo cientificista alemán de universidad, que postula como función primordial de la universidad la producción científica. Según Krotsch (2009), este modelo fue más difícil de incorporar en una sociedad donde el conocimiento siempre fue más un gesto político impulsado desde el Estado que un requerimiento de la estructura productiva local.

su fundación está entretejida con la historia de la ciudad y con las necesidades de las nuevas elites políticas de la región del Río de la Plata.

En 1918 tendrá lugar en la Universidad de Córdoba la primera reforma del sistema de educación superior en Argentina. La novedad la constituyeron las transformaciones de carácter endógeno y el protagonismo de sus propios actores como promotores del cambio, las y los estudiantes manifestándose en contra de las condiciones institucionales en la región. Entre sus premisas, la Reforma Universitaria de 1918 contempló: la modernización de la enseñanza, el autogobierno, la representación de estudiantes y graduados, la renovación de los claustros manejados por las tradicionales oligarquías –que determinaban la vida institucional– y el compromiso con la cuestión social. Según Pedro Krotsch (2009), la universidad reformista se había modernizado y democratizado institucionalmente, pero continuará siendo una universidad elitista y tradicionalista en cuanto a su falta de articulación entre la producción de conocimiento y su enraizamiento local. Otro elemento que da cuenta del tradicionalismo que no fue cuestionado por el movimiento reformista es la ausencia de crítica al modelo napoleónico y a la universidad como máquina de evaluar.

Durante el periodo comprendido entre 1950 y 1985 tendrá lugar en Argentina el segundo ciclo de reformas en la educación superior, esta vez iniciado por un fuerte impulso exógeno. Las nuevas transformaciones sobre el modelo de universidad se dirigen hacia la instalación del modelo de universidad de masas, que se vio propulsado por los movimientos de migración urbana y los procesos de industrialización mediante el sistema de sustitución de importaciones en un periodo que se inició con expansión económica. En este contexto, el desarrollo de la universidad acompaña las demandas sociales de los sectores me-

dios, y fue ésta su principal función social durante el periodo, mientras que su unificación con el sistema productivo nacional continúa siendo débil. En este contexto, lo que caracterizó al sistema de educación superior es el "proceso de creciente diferenciación de funciones y tareas, que se manifiesta en una creciente complejización del sistema, proceso que, por otro lado, tendrá intensidades que divergen de acuerdo con los distintos contextos nacionales" (Krotsch, 2009: 140). Como se verá más adelante, esta característica surgida durante estos años permanecerá hasta la actualidad otorgando una fuerte impronta sobre la cultura organizacional universitaria y sobre sus dinámicas endógenas.

El tradicionalismo durante la década del cincuenta se observará en la preponderancia de carreras liberales como derecho y medicina, en la débil participación femenina en los estudios superiores y en la homogeneidad con relación al origen de las y los estudiantes del nivel. En los años sesenta en Argentina, se producirá un cambio acorde al contexto de transformación ideológica en el plano internacional[6] y tendrá lugar la emergencia de las ciencias sociales, exactas y naturales, la feminización de la matrícula, la emergencia de la profesión docente-investigador, la estratificación y jerarquización de la docencia. Esta convergencia impulsó un proceso de reformas basadas en el optimismo.

A partir de los años setenta, la sucesión de golpes militares en Latinoamérica impuso un freno a los movimientos revolucionarios y sustituyó la politización de los movimientos estudiantiles por movimientos

[6]Esta transformación de contextos contempla procesos de distinta índole, tales como el giro de un sector de la iglesia católica y la emergencia de la opción por los pobres, la Revolución Cubana, o los movimientos estudiantiles y de jóvenes en las sociedades europeas.

gremiales, de carácter corporativo. En la educación superior, Argentina atravesó un proceso de expansión y descentralización, dando los primeros pasos hacia la instalación del modelo académico anglosajón. Este nuevo modelo otorgaba como rol fundamental de las universidades la formación de recursos humanos y la modernización de las sociedades con la intención de materializar el pasaje de un modelo de sociedad tradicional a una moderna y secularizada. Esta modernización vino acompañada de la intervención de agencias y organismos internacionales en calidad de asesores expertos en la transformación del nivel superior de educación (entre ellas se destacan USAID, Ford y Rockefeller) y propuso nuevas formas de organización académica, como los departamentos, y la promoción y expansión del sector privado.

Esta complejización y expansión del sistema supuso el debilitamiento de las universidades nacionales y la ruptura del monopolio público; la aparición del sector privado, hasta entonces casi inexistente en la región; una creciente diferenciación de las instituciones; la construcción de un mercado de instituciones, alumnos y docentes; y una nueva relación entre estudiantes e instituciones. Este proceso trajo aparejado un crecimiento excepcional del sistema universitario (público y privado) y de las instituciones no universitarias. Con referencia al sector público, se destaca su ampliación en las provincias y en el conurbano bonaerense, que dio origen a nuevas universidades. Con relación al sector privado se observó una fuerte presencia y una oportunidad aprovechada proveniente de la falta de alternativas del modelo tradicional de universidades nacionales. Será la iglesia católica quien tome un rol central en la expansión de este sector, luego lo serán las universidades de elite, y postergadamente, las universidades que responden a las demandas del mercado. De esta manera, el sector

privado constituyó un refugio para los sectores altos, que buscaban una alternativa a una universidad que dejaba de ser de élite al habilitar el ingreso masivo.

Durante los años noventa tuvo lugar un nuevo proceso de expansión que profundizó el modelo anglosajón instalado en la etapa precedente. Esta transformación tuvo el objetivo de modificar la lógica de funcionamiento del sistema y de las instituciones que son parte de él. La nueva lógica estableció un nuevo núcleo político, educativo e ideológico: la evaluación, acrecentada con mecanismos de control y regulación institucional. Sobre la evaluación se centró el concepto de la autonomía de la universidad y encontró en ella el fundamento de la calidad educativa.

Las políticas de evaluación disgregadas de la planificación operaban como forma de control ex post de los procesos. A través de la evaluación se sostuvo una legitimidad compensatoria para un Estado sobrecargado y con pérdida de legitimidad en su gobierno. En ese contexto, las universidades pasaron a cumplir funciones estatales y a responder a problemas sociales específicos. Paulatinamente, el Estado comienza a tener un rol más interventor a través de la regulación, la evaluación y la construcción de un mercado institucional.

La transformación se originó en las dinámicas exógenas que reorientaron el eje de la educación hacia el mercado, acorde a un contexto de instauración del neoliberalismo como modelo de dominación de los Estados nacionales de la región. Entre sus transformaciones el neoliberalismo propuso la apertura económica, el ajuste fiscal, la globalización de los mercados y las reformas del Estado. Todos estos factores provocaron un aumento de la desigualdad en la región. El sistema de educación superior se vio afectado por la permeabilidad del Estado neoliberal con relación a la agenda externa de

políticas para el sector impulsada por organismos internacionales. En 1994, el Banco Mundial emite el documento *Lessons of experience.* Entre sus estrategias, el documento propone para el sistema: promover la diferenciación institucional (incluida la gestión pública y privada), diversificar las fuentes de financiamiento, redefinir el papel del Estado, brindar alternativas no universitarias privadas, crear un mercado institucional y su regulación, y la creación de un mercado en la esfera de lo estatal (Krotsch, 2009).

En el sentido de pensar la educación para el mercado, el modelo anglosajón impone la prevalencia del vocacionalismo en los nuevos perfiles profesionales y la orientación hacia los conocimientos "útiles", es decir, conocimientos para el mercado ligados a solucionar los problemas de empleo, satisfacer las necesidades básicas y sociales (como la creación de nuevas fuentes de trabajo, la formación en el campo de la salud, la escolarización, problemas de vivienda y la formulación de políticas focalizadas para problemáticas específicas). Este modelo de universidad funciona en detrimento de la formación academicista o científica y, ante la complejidad de lo social, requiere una universidad interdisciplinaria. El nuevo objetivo de la universidad fue la capacitación e investigación como garantía de la competitividad, la productividad económica, la equidad y la sustentabilidad económica y medioambiental de la región frente a un escenario en el que emergen nuevos sectores pobres, que en el periodo previo conformaron la clase media, y para los cuales se requerían políticas focalizadas. De este modo, sociedad civil y mercado fueron confundidos como sinónimos.

Con esta vocación evaluadora, el Estado lleva adelante una serie de reformas en el ámbito universitario. En 1993 se crean la Secretaría

de Políticas Universitarias (SPU) y el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Y en 1995 se promulga en el Congreso la ley de Educación Superior, N° 24521, que otorga el marco normativo vigente. Esta serie de nuevas políticas se implementaron con intensidad y velocidad en un amplio espectro horizontal y vertical. Su intención fue romper con el Estado benevolente que habilitó la preservación de la autonomía.

La creación de organismos de coordinación en el nivel superior y la ampliación de la burocracia gubernamental implicó la emergencia de nuevos espacios de poder hasta este momento vacantes o inexistentes. El efecto fue la autonomización del estamento técnico y la aplicación de las políticas de regulación y evaluación, como basamento de la calidad educativa. Las reformas políticas de los años noventa sobre el sistema de educación superior estuvieron basadas en el desencanto, a diferencia de otros procesos de reforma ocurridos durante el siglo XX en Latinoamérica. Intencionalmente, los gobiernos buscaron generar la pérdida de confianza en la universidad pública para encontrar consenso en la población sobre la necesidad de implementar procesos de intervención y transformación de la vida universitaria.

En el periodo que se extiende entre 2003 y 2015, el sistema universitario público vuelve a dar un giro y se ve fortalecido por la injerencia de un modelo de Estado nacional basado en políticas de bienestar y de promoción de la inclusión educativa, fomentando becas, programas de investigación, extensión y capacitación. En este contexto, las universidades nacionales se expandieron, sin embargo, no ocuparon un lugar central en la agenda de gobierno. Por el contrario, es un periodo presenta ambigüedades a la hora de comprender el rol social de la universidad.

La emergencia y la proliferación de nuevas universidades nacionales surgió como iniciativa de distintos sectores de la política nacional y fue acompañada por la decisión de financiamiento de éstas y otras medidas económicas que las hicieron efectivas. En la agenda del gobierno comenzaron a tomarse, desde 2004, una serie de medidas tendientes indirectamente a propender la educación superior en mayor alcance, como el mejoramiento salarial del sector, el aumento del presupuesto universitario desarrollando la investigación, la tecnología y la infraestructura, la creación del Ministerio de Ciencia y Tecnología, la revalorización de la Formación Docente y Técnica y la creación de las nuevas universidades (Accinelli y Macri, 2015). Entre las acciones legislativas propiciadas por los actores gubernamentales se encuentran: la promulgación de las leyes de Educación Técnica, de Financiamiento educativo, y de Educación nacional. Por otra parte, se llevaron adelante políticas públicas destinadas a la inclusión educativa orientadas a amplios sectores sociales, como el Programa de Bienestar Universitario, la construcción de la Red Bien (Red de bienestar de las universidades nacionales argentinas), la promoción de becas universitarias, los programas de becas para carreras TIC, el Programa de Becas del Bicentenario, el desarrollo de tutorías abocadas a detener la deserción. Además, se desarrollaron políticas paralelas que permitieron el efectivo derecho a la educación superior, es decir, aquellas medidas que hicieron realidad la inclusión educativa en el nivel superior. Entre ellas se encuentran la ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (LSCA, N° 26522), la re-estatización de fondos de jubilaciones y pensiones, la Asignación Universal por Hijo, la reforma política y la ley de Matrimonio igualitario (Chiroleu e Iazzetta, 2012).

Cabe señalar que la manifestación política que implicó apoyar y financiar la expansión del sistema de educación superior en el ámbito

público constituye una expresión de ruptura con el modelo pro mercado que el nivel heredaba de las políticas de los años noventa. Las injerencias del Estado en la educación superior se orientaron hacia el disciplinamiento del mercado, y a la promoción y aplicación de criterios de calidad, pertinencia y compromiso institucional. Los ejes de la política universitaria de este periodo los configuraron la calidad, la pertinencia y la vinculación de la universidad con la sociedad basada en la idea de responsabilidad social de la universidad frente a las problemáticas sociales (Accinelli y Macri, 2015).

A pesar de ello, se presentaron ambigüedades que no permitieron planificar los sentidos y alcances de la universidad. Un punto crítico lo constituye la ampliación de derechos que mejoran y expanden las condiciones de acceso a la educación superior sin una reforma sustancial del sistema[7].

El Consejo Interuniversitario Nacional se manifestó críticamente contra la decisión gubernamental de proliferación institucional, dado que consideró que las universidades se localizaron en regiones donde ya existen otras, como en el caso del Conurbano. El entonces oficialismo lo observó como una política de extensión de derechos, dado que implica una mayor democratización y acceso a la educación superior para sectores sociales históricamente desfavorecidos y excluidos, entre ellos, el colectivo de personas con discapacidad.

[7]Algunos trabajos sugieren que esto se debió a que otras urgencias sociales requirieron una pronta legislación y postergaron la promulgación de una nueva ley que regularizara una política universitaria integral que, finalmente, no fue concretada. Los académicos más críticos expresaron la necesidad de sancionar una ley para fortalecer a las instituciones ya existentes, mejorar sus servicios e implementar políticas de retención de la matrícula para aumentar las tasas de graduación antes que seguir expandiendo el sistema.

Entre los desafíos actuales de la universidad se encuentran la articulación del sistema con criterios de pertinencia, la ampliación de las bases sociales de la universidad privilegiando condiciones de permanencia tanto como de egreso para los sectores desfavorecidos, mejoramiento de la calidad más allá de las evaluaciones estandarizadas (Pérez Rasetti, 2012). El problema de la expansión del sistema no es su proliferación sino su falta de planificación y su crecimiento de carácter inercial. Algunos autores sostienen que, a pesar de ello, se produjo un notorio reconocimiento simbólico del sector, acompañado por un sostenido aumento del financiamiento en el contexto de una relación distendida con el gobierno nacional (Chiroleu y Iazzetta, 2012). Este acompañamiento económico no es menor para los actores que llevan a cabo las políticas institucionales de inclusión, debido a que las situaciones de discapacidad muchas veces se encuentran atravesadas por otros factores que profundizan la exclusión social, como la pobreza, la falta de asistencia sanitaria, la dificultad en transitar los niveles educativos medios, entre otros.

Eduardo Rinesi reafirma que el derecho a la educación superior es un derecho universal que, sin embargo, no puede ser ejercido por todos si no es acompañado por un conjunto de circunstancias materiales que lo hacen cierto. La universidad fue siempre una institución destinada a formar a las élites, "fue un derecho que nunca se había pensado verdaderamente como tal: que siempre se había pensado, más bien, y que se siguió pensando, durante mucho tiempo, como la prerrogativa de un grupo social bien identificado" (Rinesi, 2012: 333). En el interior de ese grupo predefinido, las minorías simbólicas, entre ellas las PCD, no habían sido contempladas.

El periodo de expansión da un giro regresivo a partir de la instauración de una nueva versión del Estado neoliberal a fines de 2015. Ese

movimiento se caracteriza por la desarticulación y la desfinanciación del sistema educativo en general y del sistema universitario público en particular, acompañado por un proceso de ajuste del Estado que afecta directamente la producción y divulgación de conocimiento científico y técnico. En el capítulo dos de este libro se realizan algunos aportes a la comprensión de este giro a partir del análisis de situación de los propios actores institucionales.

Por último, cabe señalar que el sistema educativo, en este caso de nivel superior, entendido como un sistema cultural, posicionó a las universidades públicas como depositarias de imaginarios sociales, tradiciones e ideales propios de cada época (Svampa en Mattini, 2016). Por ello que fue pertinente reconocer progresivamente el desarrollo del sistema universitario bajo el efecto de los cambios en el tejido social del país, demostrando con ello la convivencia de trayectorias, culturas, imaginarios y tradiciones en torno a la formación y profesionalización de sus actores. Esos cambios construyeron en la actualidad un sistema universitario heterogéneo y desarticulado de instituciones públicas y privadas herederas de una matriz tradicional sostenida sobre el elitismo y la homogenización de su estudiantado.

Abordajes de referencia en esta investigación

Los antecedentes de esta investigación fueron elaborados a partir de la reconstrucción de estudios empíricos en los dos campos que conforman mi objeto de estudio, las dinámicas de accesibilidad universitaria. Por una parte, me remití a investigaciones sociológicas sobre discapacidad que estuvieran centradas en el análisis de la experiencia y su explicación a partir de las teorías que constituyeron también mi

marco teórico-metodológico. Ese recorrido es el que se encuentra desarrollado en el apartado "Orientaciones sociológicas para los estudios en discapacidad". Por otra parte, retomé estudios empíricos abocados a la interpretación de problemáticas propias de las dinámicas institucionales universitarias como la deserción, la alfabetización académica, los mecanismos de exclusión, la división de tareas y especializaciones, etc. Los abordajes acerca de estas dimensiones se analizan en "Orientaciones para el estudio de las dinámicas institucionales en la universidad".

El conocimiento de los antecedentes en torno al tema (discapacidad/accesibilidad) y al ámbito de su estudio (instituciones universitarias nacionales) me permitió encontrar dimensiones de vacancia en la investigación empírica y representó una apertura hacia nuevos anclajes metodológicos.

Orientaciones sociológicas para los estudios en discapacidad

Los avances producidos por el campo de los estudios críticos en discapacidad en la academia latinoamericana (Kipen y Lipschitz, 2009; Ferrante, 2009; Venturiello, 2010; Ferrante y Venturiello, 2014) han señalado el abandono del cuerpo desde una perspectiva sociológica. Según esta crítica, la ausencia de estudios que piensen el cuerpo como territorio de disputas sociales, reproduce el binomio cartesiano que escinde lo biológico de lo social, dejando intacto al cuerpo como objeto exclusivo de las ciencias biológicas. Estos abordajes concluyen con una evaluación: el modelo social, al escindir la insuficiencia de la discapacidad (UPIAS, 1976), establece una paradoja bajo la cual concibe al cuerpo sin historia, sin significados. Sin embargo, el cuerpo y su deficiencia son espacios políticos condicionados por las lógicas de una so-

ciedad capitalista (Ferrante y Venturiello, 2014). Esa paradoja debe ser resuelta con estudios empíricos que partan de las experiencias de las PCD en contextos sociales específicos, en los cuales se puedan cuestionar los elementos que tensionan entre los dos modelos co-existentes sobre la discapacidad: el médico rehabilitador y el social.

Por otra parte, autores que se posicionan desde el modelo social postulan la necesidad de mejorar la consistencia epistemológica de este modelo con la formulación de estudios interseccionales (Danel, 2018). Comprenden que, incorporando este abordaje, los análisis críticos pueden ser enriquecidos a partir de múltiples variables. Entre las posibles variables a tener en cuenta las y los autores mencionados sugieren incorporar al análisis: edad; género; nivel de estudio; posición social –capital económico, social y cultural–; nivel educativo familiar, adquisición del déficit –congénito, adquirido o por envejecimiento–; ámbito geográfico de residencia –rural/periférico o urbano/central–; capacidad de decisión política; situación laboral; nacionalidad; pertenencia a grupos étnicos; certificación de discapacidad; uso de TIC; condiciones familiares; tipo de adaptación de la vivienda; participación en asociaciones; religión (Ferrante, 2008; Ferrante y Venturiello, 2014; Ferreira, 2008 y 2017).[8] Parrino (2014) aporta una aclaración

[8]Como se expresa en los apartados que hacen referencia al estilo y la metodología de investigación, en este trabajo tomé en consideración la perspectiva interseccional en la realización de entrevistas semiestructuradas a estudiantes con discapacidad. Esas dimensiones estructurales me permitieron realizar algunas conclusiones situacionales a partir de la comparación de casos y también dieron lugar a la elaboración de un "perfil de estudiante" de las universidades que constituyeron el trabajo de campo. Sin embargo, es necesario aclarar que, debido al tamaño de la muestra y a su escasa representación sobre la totalidad del universo, no fue posible establecer comparaciones estadístico descriptivas trasladables a otros estudios.

importante para comprender la operatividad de las mencionadas variables. Aclara que el origen social no determina el fracaso, pero sí es un condicionante en relación con el capital cultural acumulado y la necesidad de trabajar.

Abberley (2008), además de arrojar luz en torno a la categoría de opresión social, trabajada en el marco teórico de este trabajo, introduce los conceptos de minusvalidismo (también nombrado como capacitismo), racismo y sexismo como categorías de análisis. Esa perspectiva de la discapacidad (Rosato y Angelino, 2009) implica tomar una postura política en defensa y transformación –material e ideológica– de la salud, la educación y las prestaciones del Estado como derechos fundamentales para transformar la vida de los sujetos implicados (Abberley, 2008). Pensar la discapacidad en tanto expresión de la dominación, implica pensarla en contextos socioculturales específicos. Con esta finalidad, algunos autores argumentan acerca de un proceso de "discapacitación" (Barnes, 2010: 12) como un problema construido socialmente y profundizado por el avance de la globalización. Este condicionamiento a nivel de las estructuras económicas internacionales implica la producción desigual e injusta de situaciones de discapacidad, afectando principalmente a los habitantes de los denominados países "en vías de desarrollo", donde vive el 80 % de la población mundial de personas con discapacidad (Barnes, 2010). Esto caracteriza a las formas en que la deficiencia es expresada y catalogada en estos territorios, muchas veces como resultado de la pobreza extrema a causa de carencia de infraestructura, prácticas culturales discriminatorias, catástrofes naturales, consecuencias del desarrollo económico, dificultades en el acceso a prestaciones de salud. De este modo, se visibiliza la discapacidad como un fenómeno con determinantes sociales, antes que naturales.

Por ello, será fundamental la consideración de las condiciones históricas que han constituido a la sociedad estudiada, en este caso la Argentina actual, para estar atentos a las diferencias con los contextos europeos, territorios desde donde provienen las teorías fundantes del campo de la discapacidad y, a la vez, espacios políticos que sostienen relaciones de dominación económica e ideológica que agudizan la tensión entre las dimensiones productivas del cuerpo y la estético consumista (Ferrante y Ferreira, 2010).

Como se expresó en varias oportunidades, las construcciones socioculturales son condicionantes de las identidades de los sujetos. La ausencia de investigaciones al respecto es evidenciada por el sociólogo español, Miguel Ferreira:

> [...] padecemos un déficit en el terreno de las investigaciones sociológicas sobre la discapacidad. [Este ambiente] está caracterizado por la importación de los problemas ya prefabricados desde otras instancias: no se ha concebido, sino recibido, el problema sociológico de la discapacidad; no se ha reflexionado críticamente acerca de la constitución sociocultural de la discapacidad como fenómeno contextual y estructural que comporta una particular definición de la identidad de la persona, identidad promovida desde intereses ajenos a la persona que vive. (Ferreira y Rodríguez Camaño, 2006:2)

Dejar de ser indiferentes frente a la insuficiencia implica incluir el concepto de "deficiencia" y deconstruir sistemáticamente el concepto de "discapacidad", a la luz del entramado socio-histórico-cultural que define las estructuras y dinámicas que la configuran como opresión (Ferreira y Rodríguez Camaño, 2006). Contribuyendo a esta posición,

el feminismo y el posmodernismo aportan la noción de investigación emancipadora y quiebran la dicotomización de la sociedad real y la experiencia subjetiva, respectivamente.

La investigación emancipadora no puede ni debe pensarse en términos unitarios, sino como un proceso continuo, orientado en su contenido y en su organización por las personas con discapacidad, cuyo objetivo sea producir resultados prácticos y significativos para el logro del empoderamiento (Barnes, 2008: 394). Es por ello que estas investigaciones deberían incluir aportes para la educación y la acción política sobre la sociedad para la transformación de las condiciones de vida de los sujetos en los distintos contextos institucionales (Oliver, 1998).

Orientaciones para el estudio de dinámicas institucionales en la universidad

En lo referente al análisis de las dinámicas de articulación entre las instituciones y la ex CIDyDDHH[9], en sus diferentes líneas de acción y políticas de accesibilidad, se tomarán los aportes de referentes del área de discapacidad en su carácter de protagonistas en los momentos de su formalización (Katz y Danel; Feldman; Parisi; Pérez, Fernández Moreno y Katz; Sempertegui y Katz; entre otros), quienes hicieron un análisis exhaustivo de las experiencias institucionales en cada una de las universidades nacionales en las que han realizado sus investigaciones empíricas.

En la búsqueda exploratoria que determinó la definición de mi tema de investigación, observé la ausencia de trabajos que realicen

[9]Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos, articulada con la Secretaría de Políticas Universitarias.

estudios comparativos en torno a las acciones que garanticen la accesibilidad en el ámbito universitario, tomando como ámbito empírico más de una institución. En lo que compete a estudios descriptivos o comprensivos comparados basado en instituciones que comparten características territoriales, poblacionales o históricas- –como el caso de las universidades del conurbano bonaerense– me encontré con el desarrollo de estudios en una etapa inicial (Mattioni, 2016). Esta circunstancia me permitió revalorizar la construcción del objeto de estudio y profundizar el análisis social, por sobre el pedagógico, en contextos cohesionados por actividades educativas.

Para lograr el objetivo de estudiar las dinámicas universitarias de accesibilidad retomé de la bibliografía empírica específica dos amplios constructos analíticos que organizaron el trabajo metodológico durante las instancias del trabajo de campo y la escritura. Se trata del estudio de dinámicas a partir de sus aspectos exógenos y endógenos.

Por una parte, los antecedentes demuestran que el análisis de los factores políticos, sociales, jurídicos e históricos que condicionan el accionar de las instituciones, se reúnen, generalmente, bajo el criterio de *dinámicas exógenas* y, por otra parte, los estudios que hicieron foco sobre las acciones institucionales propias de cada universidad, las agrupadas dentro de la denominación de *dinámicas endógenas*. Estas dimensiones conceptuales son consideradas propicias para pensar los mecanismos de accesibilidad universitaria dado que fueron propuestas en otras experiencias de investigación llevadas a cabo por autoras referentes en el ámbito de la educación universitaria de personas con discapacidad (Danel, Katz, Peiró y Terzaghi, 2011).

Es pertinente aclarar que las dinámicas exógenas y endógenas son categorías conceptuales con fines analíticos y organizadores de la rea-

lidad estudiada. De ningún modo son excluyentes entre sí, sino que, por el contrario, se debería comprender que ambas dinámicas constituyen un entramado de fuerzas interrelacionadas que transforman los modos de relacionarse al interior de las instituciones, en este caso, del sistema universitario nacional.

Las *dinámicas exógenas* están compuestas por aquellos elementos que contextualizan el ámbito institucional del sistema de educación superior argentino en relación con las políticas de accesibilidad formuladas para estudiantes en situación de discapacidad. Con ello se hace referencia a múltiples instancias que deben ser analizadas antes de explicar las especificidades de los contextos:

- los procesos de surgimiento y expansión de las universidades nacionales en Argentina, con el fin de evidenciar las tradiciones, las herencias y los desafíos de estas instituciones en la actualidad en relación con la educación de estudiantes con discapacidad;
- la responsabilidad asumida por el Estado nacional con respecto al cumplimiento de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ley N° 26378/ 2008);
- las acciones políticas y culturales encaradas por la actual Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID);
- los avances teóricos-ideológicos generados en el ámbito de intercambio de las Jornadas Universidad y Discapacidad;
- la ley de Educación Superior (N° 24521/1995) y su modificatoria (ley N° 25573/2002);
- la ley de Educación Nacional, con referencia a los artículos que regulan la educación superior y aportan un espíritu inclusivo a la educación (ley 26206/2006).

Las *dinámicas endógenas*, por su parte, se encuentran como parte de un entramado institucional, propio de cada universidad. Su estudio comprende la historización de la institución, la configuración de su cultura organizacional, las características de su población, la división de tareas, las formas de intervención de los actores institucionales, las experiencias estudiantiles, etc.

Para vehiculizar el estudio de la experiencia estudiantil seguí los pasos dados por María del Carmen Parrino (2014) en torno a la identificación de factores que intervienen generando exclusión en las universidades. Las categorías temporales que la autora construye colaboraron en esta investigación como dimensiones operables y aplicables al caso de las PCD. Estas categorías pueden sintetizarse en los siguientes ciclos.

El primer momento es el ciclo de acceso, que contempla el ingreso, la propuesta académica, la relación docente-ingresante, la transición entre niveles educativos (incluyendo jornadas informativas sobre carreras, orientación vocacional y actividades que permitan el encuentro entre niveles y trabajen sobre sus dificultades). Por otra parte, en esta instancia adquieren relevancia las políticas institucionales abocadas a equilibrar las desigualdades en torno a la incorporación de un nuevo capital cultural por parte del estudiante. Las características del ciclo de acceso incorporan o eliminan condicionantes directos al ingreso a la universidad. Se trata de un pasaje, de un proceso de cambio y adaptación el/la estudiante realiza en el tránsito entre niveles hacia nuevas normas, exigencias, libertades, obligaciones y responsabilidades. Esta transición presenta desventajas para ingresantes que provienen de familias con niveles socioeconómicos bajos o son primera generación de universitarios en sus familias. Implica aprender

una disciplina para el estudio, incorporar gran cantidad de material bibliográfico, conocer metodologías de estudio y constituir una nueva actitud frente a un nuevo espacio de conocimiento. Parrino sostiene que en esta etapa "el estudiante debe acercar quien era como estudiante secundario con quién puede llegar a ser como universitario" (2014: 210).

La etapa del ciclo académico contiene formas de selectividad relacionadas con las dificultades de las asignaturas, la organización curricular, el dictado de las materias, el plan de estudios o el cuerpo docente. Esto se relaciona, por una parte, con el modelo académico adoptado por la universidad. En este sentido, la autora identifica tendencias como la falta de articulación entre las asignaturas dictadas como compartimentos estancos sin articulación (horizontal, vertical y transversal) y la excesiva cantidad de materias básicas alejadas del ámbito profesional específico. Otra crítica se dirige a los modelos de enseñanza y aprendizaje basados en la transmisión de contenidos y en su distancia con las herramientas de comprensión de las y los estudiantes.

En paralelo, la puesta en práctica de un cambio de paradigma se orienta hacia un modelo de enseñanza más flexible donde se complementa la formación profesional con la laboral en otros tiempos y espacios. En la actualidad las universidades reciben un nuevo público que coexiste con el imaginario del viejo estudiante modelo, egresado de la escuela secundaria y que colaboraba en el ideal de un modelo basado en la estabilidad y la constancia. Sin embargo, en la actualidad el modelo está signado por el cambio y la flexibilidad.

Por otra parte, las características que puede adoptar el ciclo académico se relacionan con las estrategias de apoyo y seguimiento que la universidad puede realizar. Esto implica estrategias de adaptación o fortalecimiento académico tanto para los conocimientos como para

las etapas del proceso académico. Por una parte, las instituciones incorporan el seguimiento estadístico, que permite el relevamiento del avance de las trayectorias académicas teniendo en cuenta variables como las socioeconómicas y sociodemográficas. Por otra parte, se adoptan las estrategias de seguimiento tutorial, formula programas institucionales de carácter obligatorio u optativo.

El ciclo académico puede no llegar a su finalización o sufrir su interrupción llevando al estudiante a la salida institucional de distintos modos. La trayectoria estudiantil puede perder regularidad bajo el incumplimiento de las pautas de la ley de Educación Superior y, aunque existe posibilidad de reincorporación, en general, constituyen el grupo de estudiantes desertores. Otra forma de interrupción en las trayectorias universitarias es el pase de institución o carrera, dado que el Sistema de Educación Superior ofrece variedad de carreras y niveles de titulaciones con gran cantidad de opciones en perfiles, incumbencias, duración y niveles de dificultad en la graduación. El pase de institución o carrera suele implicar un costo elevado para el sujeto, las familias y el Estado debido a que las trayectorias no son acreditables entre carreras o instituciones.

Finalmente, el ciclo académico de grado puede ser finalizado con el egreso. Sin embargo, la autora observa que muchos estudiantes extienden su carrera por una prolongada demora en finalizarla. Esto puede deberse a las demandas laborales o a los cambios sociodemográficos, las exigencias y compromisos del estudiante con el mercado laboral.

Esta detallada descripción de los momentos en los que se pone en juego la exclusión en los contextos universitarios fue funcional para aplicar un criterio de selección de la muestra de estudiantes. Esta selección se explica en el siguiente apartado.

El estilo de la investigación

En esta investigación me propuse como objeto de estudio las dinámicas político institucionales que dos universidades nacionales llevan adelante en torno a la accesibilidad. Con el término "dinámica" se hace referencia a aquellas fuerzas que influyen y ejercen su presión transformando a las instituciones (Krotsch, 2009). La decisión de estudiar las dinámicas exógenas y endógenas aplicadas a los procesos de construcción de accesibilidad universitaria persigue la intención de comprender la pregunta de investigación: ¿Cómo resuelven las instituciones las tensiones que se dan entre las tradiciones universitarias y el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad?

La determinación del problema de investigación habilitó la selección de una metodología de tipo cualitativa. La perspectiva analítica fue delimitada a partir de un recorte microsocial centrado en interacciones, interpretaciones y experiencias institucionales.

El trabajo de campo se desarrolló durante los ciclos académicos 2019 y 2018. El contexto espacial de las tareas de investigación lo constituyeron dos universidades del sur del Gran Buenos Aires que abarcan el mismo radio de influencia geográfica y comparten algunas características de sus comunidades, pero se diferencian por la época en la que emergieron y empezaron a formar parte del sistema universitario. Estas instituciones son la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). El trabajo de campo implicó la construcción de dos grupos muestrales. El primero fue el grupo de referentes institucionales, consultados durante el ciclo lectivo 2018; y el segundo, el grupo de estudiantes, consultado en 2019.

El acceso al campo fue posible gracias a las vinculaciones institucionales enmarcadas en el espacio académico del Observatorio de la Dis-

capacidad de la UNQ y a las actividades desarrolladas en el proyecto de investigación "Políticas Universitarias, Prácticas Institucionales y Discapacidad", del programa "Discursos, prácticas e instituciones educativas". La relevancia social del tema de investigación no pudo ser demostrada en profundidad sino a partir de los testimonios de los y las estudiantes que confiaron y compartieron sus experiencias en cada entrevista.

El primer grupo seleccionado estuvo compuesto por una muestra de expertos, informantes clave de referentes institucionales, comisiones o áreas de discapacidad/accesibilidad de cada universidad[10]. Dada la especificidad de las tareas que competen a la accesibilidad universitaria, este recorte habilitó conocer la opinión y la experiencia de sujetos expertos en el tema de indagación. De esta manera, la muestra se conformó con profesionales formados en disciplinas tales como la Psicología, la Terapia Ocupacional, el Trabajo Social y las Letras.

El segundo grupo muestral se construyó a partir de la estrategia bola de nieve (Hernández Sampieri y otros, 2006), puesto que habilitó el contacto espontáneo con estudiantes con discapacidad que se encuentran actualmente en diferentes instancias de su experiencia universitaria. Este grupo corresponde a una muestra de cinco estudiantes[11] que fueron seleccionados respetando un criterio de variabilidad

[10]Los términos "comisión" o "área" se utilizan indistintamente como nociones generalizadoras de los espacios en los que se institucionalizan las tareas de accesibilidad universitaria.

[11]Es pertinente señalar que la identificación y comunicación con estudiantes en situación de pérdida de regularidad ha sido la más difícil de contactar. Debido a las características de la población y a las malas experiencias transitadas en la universidad, las personas no son permeables a ser entrevistadas. Ante esta dificultad, se tomó la experiencia de una estudiante que transitó y perdió regularidad en las dos instituciones que componen el trabajo de campo de esta investigación.

principal, el momento del ciclo académico. Sin embargo, intenté sostener otros criterios, que ampliaran o profundizaran la comprensión de la experiencia como el tipo de discapacidad (reconociendo con ello situaciones muy heterogéneas entre sí), y algunas características socioculturales que me permitieron elaborar inducciones explicativas.

En lo que respecta a la construcción de una muestra que expresara la variabilidad de los sujetos en su experiencia como estudiantes universitarios, se conformó otro criterio de selección basado en los momentos de la experiencia académica: el ciclo de acceso, el ciclo académico, el abandono, el cambio o la deserción y el egreso (Parrino, 2014). Se trata de un recorte temporal en la experiencia estudiantil que aportó una perspectiva adecuada para observar el funcionamiento de las dinámicas de accesibilidad en la totalidad del proceso formativo, tanto en situaciones de avances como en situaciones de dificultad en el logro de sus objetivos.

El trabajo contó con dos estrategias de construcción de datos: la entrevista semiestructurada y los registros de observación. En ambos grupos muestrales el principal mecanismo de elaboración de fuentes primarias fue la entrevista semiestructurada, cuyo valor reside en la identificación de nuevos problemas y/o variables para establecer prioridades para investigaciones futuras. Entre sus pretensiones se encontraron: la determinación de tendencias, la identificación de actores, contextos, áreas, situaciones, ambientes y potenciales problemas de investigación (Hernández Sampieri y otros, 2006).

Además, considero que la entrevista semiestructurada me permitió conocer las interpretaciones de los actores en torno al problema, al tiempo que me permitió poner atención en las consideraciones estructurales del contexto social donde se desarrolla la investigación.

Por otra parte, habilita a la flexibilidad cada vez que se evidencia en el discurso de los entrevistados la necesidad de profundizar sobre ciertos temas u orientarse hacia otras dimensiones no postulados a priori en el instrumento de indagación. De este modo, permite la combinación de la experiencia subjetiva con la experiencia estructural de la discapacidad. La intención es escuchar más allá de las palabras de un informador, percibiendo en su discurso los ecos de la experiencia de otras personas e identificar temas que develen la red de relaciones sociales a las que los grupos pertenecen (Booth, 1998).

Esta estrategia requirió la construcción de una guía de entrevista para cada grupo muestral con dimensiones de indagación que permitieron profundizar en los dos sentidos anteriormente mencionados.

El instrumento de indagación de la muestra de expertos se centró en variables como el proceso de institucionalización del área de accesibilidad/discapacidad, el mecanismo de identificación de situaciones de discapacidad, la organización de las configuraciones de apoyo, la instalación institucional de dinámicas de inclusión, la visión que las instituciones construyen acerca del rol del Estado, las debilidades a mejorar, los logros obtenidos y la alfabetización académica.

El instrumento de indagación de la muestra de estudiantes se inició con preguntas estructuradas que permitieron reconstruir sus perfiles y establecer relaciones explicativas entre sus experiencias estudiantiles y la estructura social. En otras palabras, esas preguntas me permitieron posicionar a los miembros de la muestra al interior de estructuras sociales, económicas y culturales que contextualizaron algunos análisis que pretendieron poner en práctica un posicionamiento de investigación interseccional. Se relevaron dimensiones como edad, género, zona de residencia, tipo de situación de discapacidad,

edad de adquisición de la discapacidad, nivel educativo previo, nivel educativo de su entorno familiar y fuente de financiación de sus estudios de grado. El concepto de interseccionalidad otorga un conjunto de directrices críticas y estratégicas para intervenir en las múltiples instancias de subordinación de ciertos grupos sociales y permite explicar de qué manera "cada una (de las situaciones diferenciales) intesecciona de forma diferente en cada situación personal y grupo social mostrando estructuras de poder existentes en el seno de la sociedad". (Expósito en Ocampo Gonzalez, 2018).

Por otra parte, el criterio temporal de selección muestral a partir de momentos del ciclo académico orientó la formulación de preguntas hacia dimensiones como año de ingreso a la universidad, ingreso, ciclo académico propiamente dicho, abandono o cambio, egreso, experiencia en otras universidades.

Para comprender las condiciones del ciclo de ingreso a la universidad se indagó sobre la motivación por la que los sujetos se inscribieron en la universidad, los fundamentos de selección de la carrera, el pasaje entre niveles educativos, las formas de activación de las políticas de accesibilidad. Para el ciclo académico se trabajó sobre un balance de logros y desafíos en torno a las políticas de accesibilidad, la identificación de actores relevantes, las resistencias socio-culturales que también atraviesan el entramado de socialización en la universidad, y la reflexión en torno a las nociones de accesibilidad y discapacidad en ese contexto. En el caso de las situaciones de abandono, deserción o pérdida de regularidad, se trabajó sobre los motivos que llevaron al abandono o la suspensión de los estudios y las proyecciones futuras en torno a la educación superior. Por último, llegada la situación del egreso o titulación académica se les solicitó la elaboración de un ba-

lance de experiencia en retrospectiva y la proyección de expectativas académicas y laborales a partir de su nuevo estatus profesional.

Las entrevistas semiestructuradas fueron complementadas con otra estrategia de investigación cualitativa, los registros observacionales. El propósito en la incorporación de esta herramienta fue profundizar la exploración de los ambientes, los contextos, aspectos de las culturas institucionales, significados de las actividades que desarrollan los actores, dinámicas, tensiones, disputas, procesos, problemas comunes (Hernández Sampieri y otros 2006).

Los registros observacionales se realizaron en reuniones públicas, tales como la reunión anual de la RID, las reuniones trimestrales de las comisiones universitarias de discapacidad o el II Encuentro de trabajo de la Red Nacional de Estudiantes Universitarios por la Inclusión (RENEUPI).

Estos registros fueron elaborados en circunstancias diversas. En el caso de la reunión de la RID, el tipo de observación lograda fue más cercano al tipo ideal de "observación pura" que propone la antropóloga Rosana Guber (2012). Se trató de una reunión pública en la que sólo realizaron intervenciones autoridades universitarias de Asuntos Estudiantiles, Discapacidad y Rectorados. Por lo tanto, realicé una observación que evitó cualquier tipo de pronunciamiento e incidencia en el contexto de la acción social.

Para el caso de la mencionada reunión trimestral de comisión y del Encuentro de trabajo de la RENEUPI, el tipo de observación fue fluctuante entre el rol de "participante observadora" y "observadora participante" (Guber, 2012: 67). Estos dos roles se fueron combinando sutilmente en el desarrollo de ambas acciones. En ambos casos hice

explícito el motivo de mi presencia allí y el objetivo de la investigación, tomando parte sólo cuando fui invitada a hacerlo. En el caso específico de la reunión de la RENEUPI, los actores solicitaron de mi presencia la toma y socialización de registros, haciendo hincapié en la construcción colectiva de su movimiento y el relevamiento de datos que den cuenta de la problemática al interior de todo el sistema universitario nacional. Los actores demostraron un marcado interés en dejar en claro su reclamo político y en la necesidad de hacer llegar sus voces. Pude interpretar que mi presencia allí, en calidad de tesista y/o investigadora, representó una manera de transmitir su mensaje.

Las dimensiones elaboradas para las entrevistas dieron lugar a nuevas problematizaciones emergente del discurso de los actores que fueron incorporadas al análisis. Los insumos empíricos obtenidos en ese proceso fueron reorganizados analíticamente y reconstruidos teóricamente. De esta manera, la estrategia de análisis estuvo centrada en el intercambio entre la teoría y los datos que luego fue sintetizado a través de un proceso de abducción que se traslada desde los conceptos inducidos en los datos hacia la teoría (Sautu y otros, 2010).

Reflexiones metodológicas posteriores al trabajo de campo

Dada la particularidad de la población a entrevistar en ambas instancias del trabajo de campo, considero pertinente detenerme en explicitar algunas particularidades con las que me encontré durante el trabajo de campo y que considero que se constituyeron como condicionantes de la investigación.

En primer lugar, me interesa señalar que todas las entrevistas fueron realizadas en contextos universitarios. Para el caso de la muestra

de expertos, las entrevistas fueron realizadas en sus oficinas de trabajo, intervenidas por las dinámicas de las tareas que allí realizan sus actores, y en el ejercicio de su rol como representantes institucionales. Considerando esta situación, se comprende que sus discursos respetan aquello que las instituciones quieren y pueden decir sobre sí mismas, al tiempo que se eluden los puntos más críticos de su actividad.

Para el caso de la muestra de estudiantes, el hecho de que las entrevistas hayan sido realizadas en las propias universidades donde cursan o cursaron sus estudios implicó el desarrollo de los encuentros en un espacio conocido, al que suelen trasladarse de manera independiente. También me permitió acceder a observar a quienes entrevistaba en interacción real con el contexto social que pretendía conocer, donde estuvieron presentes intervenciones de otros actores y se habilitó el diálogo en torno a la experiencia estudiantil situada en el espacio específico.

La segunda reflexión metodológica que me gustaría compartir es el hecho de que cuatro de cinco entrevistas realizadas en las universidades a estudiantes con discapacidad han sido en presencia de un tercer o, incluso, cuarto actor social mediando la interacción. La única entrevista realizada a solas fue con una estudiante egresada, doctoranda y actual trabajadora del sistema nacional de investigaciones científicas. El resto de los estudiantes, con sus carreras en curso o en pausa, han sido entrevistados bajo la presencia de alguien más. Esos otros presentes en las entrevistas, en la mayoría los casos, fueron personas de su núcleo más íntimo: parejas, hermanos, incluso una hija. En ningún caso se manifestó durante los diálogos previos al encuentro que existiría la presencia de alguien más durante la entrevista. Quienes acompañaban a las personas entrevistadas en algunos casos tomaban una postura de observación pasiva y atenta escucha; en otros casos,

se sintieron habilitados a la intervención activa, a partir de interpretaciones propias u opiniones personales en torno a una experiencia ajena. En ningún caso la persona acompañante se retiró de la escena de la entrevista. Considero que esta situación funcionó como un sesgo que condicionó aquello que las personas pueden o quieren manifestar frente a sus familiares o parejas, que de ningún modo son las mismas que se expresarían en una situación que pretende construir un espacio de confianza entre entrevistado/a y entrevistadora.

Otra particularidad, propia del tipo de comunicación específica, se dio durante la entrevista con un estudiante sordo, para la cual requerí de la intervención de una intérprete de Lengua de Señas Argentina (LSA) debido a mi desconocimiento de la lengua nativa del entrevistado y a mi consecuente limitación para realizar la entrevista sin la colaboración de una profesional. En este caso, la entrevista estuvo atravesada por un tipo de condicionante lingüístico. Esto no sólo me llevó a reflexionar sobre la barrera comunicacional que surge de la hegemonía oralista, sino que también implicó realizar un ejercicio de reducción de la complejidad de las preguntas que yo pretendía realizar para adecuarlas a construcciones gramaticales más comprensibles que aquellas que solemos construir desde el lenguaje académico.

| CAPÍTULO 2 |

Accesibilidad, dinámicas exógenas y políticas institucionales

En este capítulo pretendo dar cuenta de las expresiones de articulación institucional que llevan adelante las dos universidades analizadas con referencia a las políticas que regulan la experiencia de las y los estudiantes con discapacidad, que he organizado bajo el concepto de dinámicas exógenas.

En un primer momento, fundamento los logros obtenidos para el colectivo de PCD en el ámbito universitario desde una dimensión normativa, identificando la legislación que promueve el derecho a la educación en la especificidad de esta población estudiantil. En un segundo momento me dedico a la reconstrucción del proceso de institucionalización de la ex Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos (CIDyDDHH), actual Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID). En esa labor desando el camino que la originó y su implicancia política en tanto expresión de reconocimiento del derecho a la educación del colectivo de PCD. Posteriormente, me detengo a observar las políticas y programas generados desde la ex CIDyDDHH y actual RID, para abocarme sobre la noción de accesibilidad universitaria que construyen.

Finalmente, propongo un análisis empírico de las dimensiones previamente desarrolladas a partir de los discursos de las referentes institucionales del área de discapacidad de las Universidades Nacionales de Quilmes y Arturo Jauretche. Y como resultado de esa observa-

ción, me arriesgo a la elaboración de niveles de la articulación entre las universidades y otros actores institucionales.

Derecho a la Educación Superior

La educación superior de estudiantes con discapacidad se establece como derecho a partir de tres normativas fundamentales que comprometen al Estado argentino a implementar políticas de accesibilidad en las universidades nacionales. Estas son: la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006), la ley de Educación Nacional (N° 26206, de 2006) y la ley de Educación Superior (N° 24521, de 1994) y sus modificatorias.

Es pertinente aclarar que en este apartado sólo retomo los principios que habilitan el ejercicio del derecho a la accesibilidad en las universidades. Un análisis detallado sobre la normativa en torno al problema de investigación excede su enfoque y objetivos, aunque fue necesario para delimitar la indagación en torno al objeto de investigación construido.

El primer instrumento a considerar es la CDPD, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. La República Argentina adhirió y ratificó la misma a través de la promulgación de la ley N° 26378, el 6 de junio de 2008.

Con la ratificación de la Convención, los Estados Partes se comprometen a:

> ...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. (Artículo 1, CDPD)

En lo que respecta a la educación, la CDPD establece en su artículo 24 que los Estados Partes:

> Reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo en todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. (Artículo 24, CDPD)

Asimismo, la Convención prevé la posibilidad de la realización de *ajustes razonables*[12] en función de las necesidades individuales para facilitar su formación efectiva, como las medidas de apoyo necesarias para el desarrollo académico, social y la plena inclusión.

Con relación a la especificidad de la Educación Superior:

> Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen los ajustes razonables para las personas con discapacidad. (Artículo 24, punto 5, CDPD).

En 2006 el Congreso de la Nación Argentina promulga la ley de Educación nacional N° 26206. En su artículo segundo, compromete al

[12]Se entenderá por "ajustes razonables" a "las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales" (Artículo 2 "Definiciones", CDPD).

Estado en tanto garante del derecho a la educación, considerada un bien público y un derecho personal y social.

Entre los fines y objetivos de la política educativa nacional, esta ley establece: la educación integral de calidad que permita el desempeño laboral y el acceso a estudios superiores; la inclusión educativa; las condiciones de igualdad contemplando el respeto por la diferencia; la garantía de acceso, permanencia y egreso de todo los niveles educativos, garantizando su gratuidad; brindar a las personas con discapacidades propuestas pedagógicas que permita su máximo desarrollo y el pleno ejercicio de sus derechos; coordinar las políticas de ciencia, educación y tecnología con las de cultura, comunicación, desarrollo social, salud y trabajo; promover la eliminación de toda forma de discriminación (artículo 11 de la ley N° 26206).

El tercer instrumento normativo lo constituye la ley de Educación Superior N° 24521, promulgada por el Congreso Nacional en 1995, cuyo fin es el de proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica del más alto nivel y de regular las instituciones de formación superior, instituciones universitarias, nacionales, provinciales, o municipales, públicas o privadas (artículos 1 y 3, ley de Educación Superior). En 2002 el Congreso promulga la ley N° 25573, modificatoria de la ley N° 24521. Este documento, añade especificaciones en torno a la situación de PCD que estudien en este nivel, incorporando las modificaciones que contemplan: la garantía de accesibilidad del medio físico y comunicacional; los apoyos necesarios durante las clases y evaluaciones; la formación crítica y con compromiso social frente a personas en situación de desventaja; promover actividades de investigación, formación y extensión sobre la problemática de discapacidad.

Si bien la legislación nacional e internacional aporta el espectro normativo necesario para el mejoramiento de la calidad de vida de la población en cuestión, es evidente que no resulta suficiente para que se eliminen las distintas formas de discriminación que recaen sobre las personas con discapacidad en el ámbito universitario.

En el caso de las universidades, se repite la ausencia de políticas y la falta de financiamiento para hacer efectiva la accesibilidad física, comunicacional y académica, la investigación y la vinculación tecnológica en esta temática. La construcción de conocimiento debe darse sobre la base discapacidad-accesibilidad- educación, teniendo en cuenta que estos conceptos ponen en tensión saberes tradicionales y expresan complejas relaciones de poder. Las universidades requieren de políticas de gobierno e institucionales que, por un lado, garanticen recursos, y por otro, posicionen la perspectiva de los derechos de las personas con discapacidad, eliminando las barreras actitudinales en todos los integrantes de las comunidades universitarias y desvinculando el modelo biomédico del sentido común. Este es el único modo de hacer vida el modelo social y transformar la inclusión de discurso a prácticas, políticas y cultura.

En el siguiente apartado, desarrollo un recorrido por las iniciativas desplegadas por las universidades nacionales a partir de los compromisos legislativos tomados por el Estado nacional. En el caso particular, la accesibilidad universitaria se materializó en el espacio de la actual Red Interuniversitaria de Discapacidad, dependiente del Consejo Interuniversitario Nacional. Ésta implica la generación de políticas institucionales en todas las universidades que forman parte del sistema de Educación Superior. Para ello, presento una descripción histórica acerca de la institucionalización de las comisiones de disca-

pacidad en cada universidad y los principios que originaron su articulación interinstitucional y sus lógicas de funcionamiento.

Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos

Todas las instituciones que componen el sistema de educación superior se identifican como conjunto a partir de órganos específicos de representación compartida. De acuerdo con las intenciones de mi investigación, se estudió particularmente el ámbito de la ex CIDyDDHH, actual RID, dependiente del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Se la analizó en tanto espacio de encuentro en el cual los actores institucionales tejen redes de comunicación y construcción de conocimiento en pos de la generación de universidades más accesibles para los y las estudiantes con discapacidad en el marco de la autonomía universitaria como parámetro rector.

La CIDyDDHH surgió de la necesidad de sentar mecanismos institucionales que garanticen a las personas con discapacidad el pleno ejercicio de su derecho a la educación superior, en tanto bien público y social, derecho humano y obligación del Estado. La instalación de esta temática y su extensión articulada inter-institucionalmente se fueron dando progresivamente, en un proceso que continúa. Su concreción ha sido de gran relevancia en la acción política nacional y en la evolución de las discusiones teóricas interdisciplinares que tienen lugar cada año en las Jornadas Universidad y Discapacidad. Todo ello contribuye a allanar el camino hacia la transformación y la garantía del derecho a la educación en el seno de una institución que ha sido históricamente elitista.

Como se trabajó en los abordajes de referencia, la temática de la discapacidad y la accesibilidad bajo el abordaje del modelo social

continúa siendo un desafío institucional para los ámbitos de la educación superior.

A continuación, propongo la lectura de un recorrido con el que intenté caracterizar el proceso que instaló la problemática en las instituciones universitarias y la generación de políticas públicas a partir de la institucionalización de la CIDyDDHH. Para ello, retomé relatos que historizan el origen de esta Comisión a partir de las voces de sus protagonistas.

Los inicios del abordaje de la temática como problemática institucional se identifican con claridad en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) en 1991. El camino comienza con una movilización de estudiantes y docentes con discapacidad que pretendían formular una propuesta para modificar el Estatuto de la UNMDP. Se trató de incorporar un nuevo artículo que garantizara a este colectivo el cumplimiento de todos los requisitos para su inclusión plena en la comunidad universitaria y su participación mediante la igualdad de oportunidades, eliminando toda barrera física y otras situaciones minusvalidantes (Díaz[13], 2011). Esta propuesta fue innovadora y sirvió de modelo para que otras universidades apostaran a nuevos cambios estatutarios. Este hecho no debe perderse de vista, dado que es un signo que caracterizó la posterior dinámica colaborativa y de trabajo en red de la CIDyDDHH.

Posteriormente, la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNMDP reconoció al Programa Discapacidad y Equiparación de Oportunidades[14] como proyecto político-institucional y afrontó la organiza-

[13]Liliana Díaz se desempeñó como coordinadora de la comisión interuniversitaria sobre la problemática de discapacidad, vigente en el periodo 1994-2003, luego transformada en la Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos (2003-2018).

[14]El programa fue reconocido administrativamente mediante la resolución de Rectorado de la UNMdP 615/93.

ción de los primeros encuentros interuniversitarios sobre este tema. En el Segundo Encuentro Interuniversitario sobre la Discapacidad, de 1994, se creó la Comisión Provisoria Interuniversitaria sobre la temática de la discapacidad, que funcionó hasta convertirse en 1995 en la Comisión Interuniversitaria sobre Discapacidad. Esta última estuvo conformada por representantes de seis universidades nacionales[15], asesorada por la Comisión Nacional Asesora para la Integración de las personas Discapacitadas (CONADIS), por el Centro de Investigación Barreras Arquitectónicas y Urbanísticas y en el Transporte (CIBAUD) de FADU-UBA, y por la Fundación MAPFRE Medicina.

En una reunión de trabajo llevada a cabo en 2003 en la UNMdP, y en base a la adhesión al nuevo paradigma, que concibe a la discapacidad en clave de derechos humanos, se establece la denominación "Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos" (Mamani, Grzona, Zapata, Librandi y Rodríguez, 2013). En aquel momento, se renovó la voluntad de mantener el funcionamiento de la comisión y se entendió que el trabajo en red podía generar mecanismos de retroalimentación para planificar estrategias, actualizar e intercambiar conocimientos y renovar principios con el fin de planificar acciones conjuntas en los ámbitos universitarios. Según Díaz (2011), en la modificación de la denominación convergieron dos hechos de gran envergadura: uno de ellos fue la aprobación de la Convención Interamericana sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad; y el otro hecho de relevancia

[15] Se contó con la participación de miembros oficiales de las universidades nacionales de la Patagonia San Juan Bosco, de La Pampa, del Litoral, de Catamarca, de Misiones y de Mar del Plata.

fue la redacción de informes preliminares del Comité Especial convocado para elaborar la CDPD, en diciembre de 2001. Su aprobación como primer tratado de derecho internacional específico influyó en la estructura organizativa de la comisión y fortaleció su quehacer. A partir de entonces, se creó un comité ejecutivo con reuniones periódicas de cuatro encuentros anuales, y se estableció que cada dos años se organizarían las Jornadas Nacionales sobre Universidad y Discapacidad, donde también se renovarían las autoridades.

En 2004, la SPU del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología solicitó la elaboración de un informe que diera cuenta del estado de situación de la educación superior para personas con discapacidad, analizara el acceso y estableciera el diseño de políticas públicas dirigidas a superar exclusiones. Este informe, realizado por profesionales de la Universidad Nacional de Entre Ríos, tuvo un valor inédito y constituyó un gran aporte para el sistema universitario argentino. Además, fue el punto de partida de la vinculación entre la SPU y la CIDyDDHH, a través de la Dirección Nacional de Coordinación Institucional, Evaluación y Programación Presupuestaria, dirigida por José Luis Parisi desde mayo de 2005 (Díaz, 2011), y del Programa de Apoyo a las Políticas de Bienestar Universitario (2006).

Por otra parte, la CIDyDDHH se vincula con la Red de Secretarios de Bienestar Universitario y de Asuntos Estudiantiles (Red Bien) desde marzo de 2005 a partir de su participación en el Primer Encuentro de Áreas de Bienestar Universitario y Asuntos Estudiantiles. Allí se capacitó en torno a contenidos teóricos para informar y concientizar a los integrantes de la Red Bien. Entre los tópicos se abordaron: la producción social de la discapacidad, adaptaciones curriculares, accesibilidad física y modelos de conformación de comisiones universitarias.

Persiguiendo una comprensión cabal de las políticas universitarias formuladas para estudiantes con discapacidad a partir de estas vinculaciones, retomé el relato de José Luis Parisi (2010) durante los primeros años de implementación de las políticas de accesibilidad en el nivel (2008-2011). En ese camino de institucionalización, el autor fue integrante y acompañante de la CIDyDDHH articulando la experiencia con la Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS). En las líneas que siguen, desarrollo una breve caracterización de los principios y objetivos de las políticas públicas destinadas a hacer de nuestras universidades entornos accesibles donde se garantice la plena participación de toda su comunidad.

La SPU se responsabiliza en llevar a cabo políticas que promuevan la inclusión de personas con discapacidad en ámbitos universitarios. A su vez, contribuye a construir nuevas formas de pensar las instituciones de nivel superior en clave universal. Según el Reglamento de la CIDyDDHH (2011), la SPU se compromete como promotora del cumplimiento de las leyes y normativas de los derechos de este colectivo, de la generación de acciones para hacer de las universidades ámbitos accesibles –en términos físicos y comunicacionales– e incluyentes, y de la equiparación de oportunidades. Además, insta a las instituciones de educación superior relevar datos estadísticos, al dictado de capacitaciones, a la organización de eventos académicos, a la formación, la difusión y la investigación sobre la temática.

Al interior de sus acciones, la SPU asume dos líneas de trabajo. Una de promoción y capacitación institucional, y otra asociada al financiamiento de obras de accesibilidad edilicia y becas. En estos primeros lineamientos, se puede evidenciar que las acciones de accesibilidad fueron entendidas en sus orígenes como acciones referidas a mejorar

las condiciones edilicias, postergando la modificación de las barreras comunicacionales y académicas.

Durante la siguiente gestión de la CIDyDDHH, coordinada por la Dra. María Alejandra Grzona, las acciones estuvieron centradas en: la participación activa a través de la presencia en todas las reuniones de la Red Bien; la elaboración de una enmienda al proyecto de ley de Educación Nacional; la elaboración del Programa Integral de Accesibilidad de las Universidades Públicas; la producción del reglamento de la CIDyDDHH, lo que posibilitó una presencia formal en el Consejo Interuniversitario Nacional; la formulación del expediente de solicitud de financiamiento para obras en las universidades nacionales; la construcción de un proyecto de articulado específico de discapacidad para la ley de Educación Superior; el asesoramiento permanente a universidades y personas acerca de becas, bibliotecas accesibles y adaptaciones curriculares.

De este modo, la temática acerca de las condiciones de participación y formación profesional de las personas con discapacidad en el ámbito universitario fue logrando mayor visibilidad y se fue consolidando en las prácticas académicas, en organismos de gobierno universitario y en la legislación educativa nacional, entre otros espacios. Esta visibilización en las instituciones dio lugar a acciones específicas por parte de la CIDyDDHH que se tradujeron en la aplicación de políticas públicas significativas para toda la comunidad universitaria.

¿Qué es la accesibilidad universitaria?

La accesibilidad universitaria es actualmente una política pública que atraviesa el sistema de educación superior universitario público.

Debido a la autonomía universitaria, su materialización depende de la ejecución de políticas institucionales. El conocimiento de las formas concretas de articulación de las políticas institucionales de accesibilidad no sería posible, sin conocer el proceso que la originó.

En 2007, la CIDyDDHH presentó al CIN un Plan Integral de Accesibilidad aprobado mediante resolución del Comité Ejecutivo Nº 426/07. En 2009 se presentó ante la SPU y se transformó en el Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas. Este último exhortaba a las universidades a presentarse ante el área de Infraestructura de la SPU con un proyecto que apuntara a transformar cada edificio universitario en un edificio accesible. La convocatoria fue realizada con aportes de la CIDyDDHH y de las áreas de Bienestar Universitario de las universidades nacionales. La primera etapa fue de relevamiento de la infraestructura edilicia y la segunda, de diagnóstico. En ambas se tuvieron en cuenta tanto la "expectativa del usuario" como la mirada de la comunidad universitaria. Con esa información de más de treinta instituciones participantes se realizó una estimación de inversión y se evaluaron proyectos.

Como gran objetivo, el Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas (2007) pretendía eliminar toda barrera al aprendizaje y la participación confluyendo en un *Diseño Universal de Accesibilidad*. El programa se encontraba conformado por tres componentes sobre los cuales las instituciones debían trabajar para la elaboración de proyectos que diseñen políticas de accesibilidad. Cada componente hacía referencia a un subtipo de accesibilidad universitaria, a saber:

- accesibilidad física: este primer componente incluye modificaciones edilicias, dotación de equipamiento (mobiliario, sistemas informáticos y de traducción) y materiales didácticos específicos

(materiales con relieves para estudiantes ciegos, contrastados o con letras especiales, mobiliario ergonómico). También abarca el abordaje de los entornos urbanísticos inmediatos a la universidad, espacios exteriores, de circulación y uso, espacios interiores de ingreso, circulación, espacios académicos y administrativos, aulas, y espacios de servicios de apoyo.

- accesibilidad comunicacional: el segundo componente comprende la instrumentación de sistemas de comunicación complementarios o alternativos del lenguaje oral (traductores con sintetizadores de voz, lengua de señas). Además, implica la utilización de recursos informáticos, ayudas técnicas, equipamiento áulico, presencia de intérpretes y asistentes académicos.
- accesibilidad académica o capacitación de los actores de la comunidad universitaria: este tercer componente tiene el objetivo de transformar las actitudes sociales negativas en acciones positivas. Se contempla la posibilidad de pensar, para cada caso particular, formas de asistencia académica, sistematizada en acciones concretas, en función del principio de equidad. Existen dos instancias para la implementación de los planes de accesibilidad académica. En lo inmediato, supone la capacitación a los docentes desde la sensibilización acerca de la problemática y de la formación en adaptaciones curriculares y estrategias didácticas específicas. En lo mediato, se requiere el estudio de los recorridos curriculares cerrados de los planes de estudio en el sistema universitario argentino para generar alternativas más flexibles. Las adaptaciones curriculares en la educación superior incluyen un recorrido que transita la priorización, la temporalización y la selección de contenidos, metodologías y

evaluaciones acordes a las incumbencias profesionales y las competencias de egreso.

Los proyectos institucionales debían ser contemplados dentro de uno de estos componentes y cumplir con las siguientes etapas en su programación:

1) relevamiento y estado de situación;

2) evaluación de la accesibilidad;

3) propuestas de acción;

4) valorización;

5) priorización y plan de etapas.

Antes de implementa los proyectos, las instituciones contaron con el apoyo de reuniones de trabajo, orientación, asesoramiento y capacitación entre la SPU, la CONADIS y equipos pedagógicos. En este aspecto se evidencia la articulación no sólo entre las universidades nacionales a través de la SPU, sino también con organizaciones del Estado nacional especializadas en el área de discapacidad y de organizaciones de la comunidad.

Conocer los mecanismos diseñados por las políticas públicas dependientes del CIN nos permite observar de qué manera las universidades nacionales, en la particularidad de su configuración histórica, su territorio, su población y su organización, las convierten en acciones concretas que consolidan su situación de accesibilidad. Las dimensiones de la accesibilidad universitaria fueron retomadas en el trabajo de campo y el resultado de su análisis fue materializado en el capítulo 3.

En septiembre de 2011 se realizó la reunión extraordinaria de la CIDyDDHH con sede en la Universidad Nacional de Tucumán. En ella se complejizó y plasmó el concepto de accesibilidad académica en el

"Programa integral de Accesibilidad de las Universidades Públicas. Profundización y avances en su implementación"[16]. A partir de entonces, la accesibilidad académica se entiende como el principio de accesibilidad universal a la vida universitaria, dado que atiende específicamente los aspectos curriculares y pedagógicos de cada trayectoria para respaldar una formación profesional integral. Según este documento:

> Modificar el sentido homogeneizante de la institución universitaria supone cuestionar ese modo único de vincularse con el conocimiento y de aprender, lo que requiere –como contrapartida– pensar creativamente diversas maneras de enseñar y evaluar los aprendizajes. [...] Es preciso, entonces, desterrar las acciones correctivas y compensatorias transformándolas en acciones que tengan como destinatario principal a las instituciones y busquen modificar las relaciones excluyentes y las desigualdades que están en la base de la situación de las personas con discapacidad. (Programa integral de Accesibilidad de las Universidades Públicas. Profundización y avances en su implementación, 2011).

En este fragmento queda claro que, tanto la producción de mecanismos de accesibilidad como su estudio, deben tomar por unidad de análisis a las instituciones de educación superior.

Por otra parte, la SPU emprendió otra medida destinada a dar una garantía económica que colabore en la efectiva participación material de estudiantes con discapacidad en las universidades. Se trató del Pro-

[16]Este documento fue aprobado en el acuerdo plenario Nº 798/11 del CIN en la ciudad de Catamarca, en octubre de 2011. En el compromiso de profundización y continuación de los avances se hayan comprometidas 40 universidades nacionales, entre ellas, las abordadas en el trabajo de campo: UNQ y UNAJ.

grama Nacional de Becas Universitarias, que contuvo las becas PNBU, TIC y Bicentenario, y un subprograma específico de becas para personas con discapacidad en el cual se exime a los y las postulantes de ciertos requisitos académicos, y no se establece un límite de cupo. En este subprograma permanecieron vacantes cupos de becas. Se estima que esto se origina, por una parte, debido a la ausencia de articulación e incentivo del nivel secundario con relación a la educación superior, y por otra, por la ineficaz difusión del sistema de becas universitarias antes del egreso del nivel medio (Parisi, 2010).

El surgimiento de la Red Interuniversitaria de Discapacidad

Desde 2015, las universidades nacionales se encuentran atravesando un fuerte proceso de desfinanciación y de desvalorización de sus acciones por parte del Estado. En esta lógica, durante los años 2018 y 2019 existió una ausencia de políticas públicas en discapacidad y, en consecuencia, el Programa Integral de Accesibilidad de las Universidades Públicas perdió financiación específica y vigencia normativa. Esto implicó el repliegue de políticas y acciones de accesibilidad institucional, y afectó la permanencia de las y los estudiantes con discapacidad.

Para el CIN la desfinanciación del área representa una grave preocupación, dado que la posibilidad de realizar acciones concretas de accesibilidad universitaria no trasciende el plano de los voluntarismos y las intenciones personales. A partir de algunas observaciones institucionales realizadas en el marco del trabajo de campo, se pudo conocer la intención del CIN, a través de sus rectores, de sostener el reclamo de refinanciación del área ante la SPU. La decisión política del organismo consiste en otorgar condiciones a cada área institucional

de discapacidad para lograr la continuidad de su funcionamiento y articulación interinstitucional. Un actor referente del CIN manifestó durante una reunión observada:

> Queremos una universidad pública, gratuita e inclusiva [en la cual las] políticas públicas sustentables den institucionalidad. (Reunión de la Red Interuniversitaria de Discapacidad, UNJU, 2019).

Existen otros actores institucionales que expresan la necesidad de trascender declaraciones y sostener la realización de otro tipo de acciones que garanticen la obtención de financiación para el área de accesibilidad. Entre esas acciones se encuentra la presentación de proyectos institucionales que aporten recursos y permitan el sostenimiento informal del Programa de Accesibilidad y que con ello se garantice el derecho a acceder a la educación para estudiantes con discapacidad. Estas acciones continúan enfocándose en los tres ámbitos planteados por el Programa Integral de Accesibilidad: lo académico, lo comunicacional y lo edilicio.

Como ya se anticipó, durante 2018, la CIDyDDHH fue transformada y presentada bajo un nuevo formato institucional dependiente del CIN, reagrupando sus funciones. Por una parte, se constituyó la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID), y por la otra, la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos (RIDDHH). Esta reorganización tiene un efecto concreto en lo que refiere al proceso de toma de decisiones que antes prevalecía en la CIDyDDDHH. Durante el periodo precedente a 2018, las comisiones o áreas de discapacidad integrantes de la CIDyDDHH elegían periódicamente como representante-coordinador/a a uno de los referentes de todas las universidades nacionales que componían la comisión. Esto no implicaba una intervención directa del

CIN a través de sus rectores. En la actualidad, la RID está coordinada por dos actores –que además ocupan jerarquías al interior del CIN–: un rector coordinador y un coordinador ejecutivo presente en cada una de las reuniones de la red.

Esta nueva organización de la RID plantea tensiones entre los actores implicados en el proceso histórico de instalación de la temática en la universidad pública argentina. Los referentes del área de Discapacidad han coincidido en caracterizar a esta nueva institucionalidad como una forma de intervención jerárquica que se contradice con los principios fundacionales de la CIDyDDHH. Con ello se hace referencia a los hechos históricos que en las universidades argentinas fueron gestando un espacio de intercambio y avance en torno a los mecanismos de accesibilidad, espacio que se constituyó como un modelo de referencia para Latinoamérica. Una de las referentes ha manifestado durante la Reunión de la Red Interuniversitaria de Discapacidad (2019) que la CIDyDDHH se gestó como red *instituyente* y no *instituida*, y se refirió a la acción de los participantes como "activistas universitarios".

La expresión de "red instituyente" postulada por los actores puede ser explicada en los términos de Cornelius Castoriadis (1986), quien refiere a la autoinstitución como capacidad de autonomía de los sujetos para la creación de una forma social nueva, de un nuevo tipo de ser histórico. Esto implica la aparición de sujetos autónomos que pueden preguntarse y preguntar sobre la justicia de lo instituido, sobre las leyes que regulan su existencia. En función de ello se puede comprender que la CIDyDDHH surgió a partir de la interpelación y la organización de un grupo de actores políticos que lograron cuestionar la situación de estudiantes con discapacidad en los contextos universitarios, y a partir de allí, reconocer las normas de regulación y proponer nuevas, así como nuevos espacios.

La intención de posicionar discursivamente a los espacios de planificación de accesibilidad en búsqueda de la participación de estudiantes con discapacidades comparte sentido con la tradición social que ha tenido el colectivo de personas con discapacidad y la toma de posicionamiento político de los sujetos en contextos más amplios.

Más allá de las discusiones propias del proceso de tomas de decisiones de la actual RID, se observa una coincidencia entre representantes de área y la comisión ejecutiva de la Red. Acuerdan como urgencia, la generación de medidas que institucionalicen el documento del Programa de Accesibilidad para que finalmente las voluntades dejen de ser esfuerzos individuales y se fortalezcan como políticas institucionales insertas en el entramado de la articulación universitaria nacional. En este sentido, uno de los referentes ha expresado

> La perspectiva de la discapacidad no es un tema más, implica una universidad nueva [...] Es hoy un desafío ético y legal. (Reunión de la Red Interuniversitaria de Discapacidad, UNJU, 2019).

Por último, cabe destacar que durante 2019 se dio otra modificación importante por la inclusión. Se trata de la conformación periódica de una comisión ejecutiva compuesta por nueve miembros, tres de los cuales deben autoidentificarse como PCD. Por primera vez, la RID votó por unanimidad a quienes se identificaron de tal modo y se logró que la comisión ejecutiva contara con la representación política del colectivo de PCD.

La institucionalización en universidades locales: los casos de la UNQ y la UNAJ

En la actualidad, el sistema universitario público argentino está compuesto por 57 universidades nacionales, cuatro universidades

provinciales[17] y cinco institutos universitarios estatales[18], distribuidos en 24 provincias que componen el territorio nacional.

En la Universidad Nacional de Quilmes (NQ) y en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), el proceso de instalación de la temática y de efectiva institucionalización del área comenzó a desarrollarse tras algunos años de haber iniciado acciones de accesibilidad por parte de quienes luego serían referentes de área. En este sentido, cabe destacar que en primer lugar emergió la necesidad de modificar las prácticas y luego esas prácticas comenzaron a ejecutarse como políticas institucionales. En general, la sub-área de Discapacidad se sitúa al interior del organigrama organizacional bajo áreas como la Secretaría de Extensión o la RED Bien.

En el caso de la UNQ, el espacio abocado a las tareas de accesibilidad y discapacidad converge al interior del organigrama institucional en la "División de Salud y discapacidad", como parte del Programa de Asuntos Estudiantiles y la Secretaría de Extensión. En la UNAJ las tareas de accesibilidad se articulan en el espacio "Área de Discapacidad", bajo la órbita de la Unidad de Asuntos Estudiantiles, dependiente del Centro de Política Educativa.

En 2009, como ya se expresó, se crea la CIDyDDHH en el ámbito nacional, lo que provocó un efecto de institucionalización de las tareas

[17]Fuente consultada: Síntesis de Información Estadísticas Universitaria 2016-2017, documento elaborado por la Secretaría de Políticas Universitarias a través del Departamento de Información Universitaria, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Extraído 07/02/2019 desde https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/sintesis-de-informacion-universitaria-2016-2017.

[18]Fuente consultada: datos generales del Sistema Universitario del Sistema de Consulta de Estadísticas Universitarias. Extraído 07/02/2019 desde http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/home/1

de accesibilidad en todas las universidades. Acerca de ello, una de las referentes relata:

> Nosotros éramos una comisión, en 2009 se creó en casi todas las universidades como comisión porque dependíamos de una Red. Cuando esto se empieza a generar cada vez más grande, en nuestra universidad, como en muchas otras, se institucionaliza. Y al institucionalizarse, ponerse como un espacio, un requerimiento institucional, se decide presentarse como una red ya por fuera de Bienestar. (Referente institucional, UNQ)

En la UN, el proceso de institucionalización de las prácticas de accesibilidad emerge luego de 20 años de historia de la universidad. Esto implicó una adecuación de las prácticas por parte de los actores, la modificación de tradiciones y generación de nuevas formas de pensar la inclusión en la educación superior. En la UNAJ, el proceso de institucionalización del área de Discapacidad (2011) se da como parte de un proceso integral de institucionalización de la propia universidad (originada en 2009). Considero que esta particularidad tiene un efecto sobre la manera en la que la universidad es pensada para la participación de todos/as. En otras palabras, prácticamente desde el origen de esta universidad la temática de discapacidad/accesibilidad emerge como una expresión más de la heterogeneidad de la población que la institución recibe. Esta característica impacta en el posicionamiento intrainstitucional de las PCD.

Siguiendo la identificación de prácticas de accesibilidad que hicieron a la institucionalización de las tareas, emergió en los discursos de las personas entrevistadas y en los registros de observación realizados una tendencia marcada por la caracterización de cada universidad según su tipo

de accesibilidad. En este sentido, algunas universidades se reconocen a sí mismas como las más elegidas por personas que atraviesan situaciones de discapacidad similares. Una de las referentes manifestaba:

> Los que pudieron fortalecerse más en ciertas áreas generaron un "boca en boca", entonces los estudiantes acceden a esas universidades [...] Para nosotros el fuerte sería con las discapacidades visuales y motoras, es lo que dicen los estudiantes. (Referente, UNQ).

Tal como expresa la referente, esa especialización sobre determinadas situaciones de discapacidad/accesibilidad genera un reconocimiento por parte del estudiantado y de sus comunidades de pertenencia. El hecho de que esta tradición se extienda por fuera de los muros de cada universidad genera la posibilidad de acceso de ciertos sectores de la población que culminan en la decisión de inscribirse en la universidad.

Por su parte, la UNAJ se concibe desde sus voces institucionales como una universidad con mayor accesibilidad en lo referente al acompañamiento de estudiantes sordos y de lo que los propios actores denominan "discapacidad psicosocial"[19] o "situaciones de discapacidad leve". Ante

[19]El concepto de "discapacidad psicosocial" no es una categoría tenida en cuenta por la CDPD. Sin embargo, fue utilizada en los intercambios realizados en las mesas de debate de las X Jornadas Nacionales y las I Internacionales "Universidad y Discapacidad", desarrolladas en mayo de 2019.. En algunos casos se la nombró para desestimarla y en otros se utilizó para caracterizar las problemáticas sobre discapacidad abordadas. Por tal motivo, solicité a las referentes de ambas instituciones una breve descripción que me permitiera comprender el uso de esta caracterización. Ambas hicieron referencia a un tipo de enfermedad mental en la que se ve alterada la forma de pensar y razonar, y que afecta la capacidad de interacción social del sujeto. En ambas entrevistas, las dificultades que esta situación genera fueron concebidas como el resultado de experiencias en contextos vulnerables que no fueron revertidas. Otro dato aportado es el hecho de que muchas veces estas personas no cuentan con un certificado de Discapacidad, lo que dificulta su acompañamiento.

las situaciones de discapacidad auditiva, se manifiesta una correlatividad tanto por parte de las y los estudiantes como por parte de la Asociación de Sordo Amigos de Varela (ASAV), una organización de referencia política y capacitación para la comunidad sorda. Intérpretes y alumnos han manifestado que, poco a poco, los propios estudiantes fueron realizando un nexo informal que posiciona a la UNAJ como una institución posible de transitar y habitar para esta comunidad lingüística.

Desde la conformación de la CIDyDDHH (2009), todas las universidades tienen el compromiso de generar estadísticas específicas sobre el ingreso, permanencia y egreso de cada estudiante en situación de discapacidad. En esta investigación sólo fue posible acceder a los datos que dan cuenta de la evolución de la propuesta de accesibilidad a partir del registro de ingresantes que consultan a la comisión de discapacidad. A continuación, desarrollo una descripción acerca de la representación de PCD en las dos universidades abordadas.

En la actualidad, la UNQ cuenta con una población de 24.693 estudiantes[20], de los cuales 289 manifestaron experimentar algún tipo de situación de discapacidad. Si se compara el total de estudiantes con discapacidad en relación con el total de la matrícula universitaria, da un valor relativo del 1,17%, que hace evidente la escasa representación de personas con discapacidad en este ámbito universitario.

A partir de la creación de la CIDyDDHH y de las políticas de inclusión educativa implementadas hasta 2015, se observa un marcado

[20]Dato extraído del "Programa de Gestión de la Información Institucional", sección Datos Académicos, de la UNQ. Disponible en http://gestioninformacion.unq.edu.ar/transparencia/index.php?seccion=seccion&id_=57&apertura=closed. La información corresponde a 2019, cuando se realizó nuestro trabajo de campo.

incremento del ingreso de PCD a la universidad. En el periodo 2015-2019, por políticas de desfinanciación educativa, aquel primer momento de ampliación de derechos para PCD no sólo no se detuvo, sino que aumentó significativamente. Esto puede estar relacionado con el efecto de las políticas institucionales llevadas a cabo por la CIDyDDHH en cada universidad, teniendo en cuenta el proceso de toma de conciencia por parte de la comunidad y de apropiación de su derecho por parte de los sujetos. Cabe señalar que, si bien muchos programas dejaron de existir, en la práctica los actores continuaron llevando adelante las políticas de accesibilidad.

Si se realiza una lectura de datos horizontal, observando la evolución temporal del ingreso de PCD según su tipo de limitación, se manifiesta una fuerte y sostenida presencia por parte de ciertos colectivos. En particular, se demuestra el sostenimiento de una mayor representación de estudiantes con discapacidad motriz en los tres momentos presentados; y éste es el tipo más representado en la actualidad, con una significativa distancia en el segundo grupo de mayor relevancia. En segundo lugar aparecen estudiantes con discapacidades visuales; esto reafirma el sentido común respecto a la representación y la atención de situaciones específicas de discapacidad como característica institucional.

En la experiencia de la UNAJ, la institucionalización del área da cuenta de su importancia para el ingreso de estudiantes con discapacidad. Antes de su creación y durante su primer año de existencia, la presencia de PCD era sumamente escasa en comparación con la matrícula total de estudiantes. En el segundo año de acciones del área (y último año de registro al que pude acceder) se evidencia un aumento del ingreso de estudiantes en estas situaciones, que pasan de tres en 2016 a 20 en 2017.

Este número es muy poco representativo de la realidad en la universidad. Esto fue informado por parte de estudiantes que realizan sus investigaciones de grado sobre la temática y por parte de los referentes de área de Discapacidad. Estos últimos han realizado una aclaración con respecto al criterio de contabilizar y registrar las situaciones de discapacidad mediante el mecanismo de declaración voluntaria en el formulario de inscripción. Con respecto a ello, cabe señalar que esta base de datos se construye a partir de aquellos estudiantes considerados con "discapacidades severas" en oposición a las consideradas "discapacidades leves", haciendo eco de la expresión de los referentes entrevistados. Este criterio –leve/severo– se determina por la intensidad del acompañamiento que requieren por parte de la institución para garantizar el derecho a la educación superior. Sin embargo, una de las referentes manifestó que acompañan a más de 300 personas que atraviesan situaciones discapacitantes de manera discontinua, por el requerimiento de los propios estudiantes que recurren al área.

Por otra parte, la UNAJ elaboró otra fuente complementaria a partir de la cual se puede dimensionar la presencia de estudiantes según los tipos de situación de discapacidad basada en valores relativos sólo para 2018. Estos datos son interesantes dado que permiten cotejar con la realidad el supuesto de los referentes de área acerca de la construcción de tradiciones institucionales de accesibilidad como motivo de preferencia por parte de los estudiantes y la comunidad.

Esta universidad presenta valores relativos cercanos entre los tipos de situaciones de discapacidad visual, auditiva y psicosocial, promediando el 20% del estudiantado con discapacidad. Sólo se observa un breve crecimiento en la cantidad de estudiantes con discapacidad motriz, que constituye el 30% del estudiantado en cuestión. La repre-

sentación que circula en torno a la accesibilidad universitaria en situaciones de discapacidad auditiva no pudo ser comprobada contrarrestándola con datos cuantitativos oficiales.

Redes que articulan la accesibilidad universitaria

En este apartado realizo una categorización de las experiencias institucionales de articulación con otras instancias organizacionales. Todas ellas emergieron del trabajo de campo específico y lo que pretendo demostrar es una articulación que sucede en niveles y de manera simultánea. Esos niveles son *transinstitucionales* a través de la RID, *intrainstitucionales* con diferentes áreas de cada universidad e *interinstitucionales* con otros niveles educativos y con la comunidad geográfica de pertenencia.

Articulaciones transinstitucionales

A partir de los aportes realizados por las entrevistadas, y también como emergentes de las observaciones realizadas en la reunión anual de la RID, se puede afirmar que existe una valoración positiva sobre el trabajo articulado alrededor de la RID, ente que reúne a todas las comisiones de accesibilidad/discapacidad de las universidades nacionales:

> Hoy somos 45 universidades en la RID... Ahora pertenecemos directamente al CIN... Esa área creció tanto que ahora es una nueva red [...] Tenemos espacios de comunicación digital, las jornadas Universidad y Discapacidad, donde se presentan avances e intercambiamos lo que vamos haciendo. (Referente institucional, UNQ).

Las reuniones de la RID son apreciadas como un espacio de encuentro y un ámbito de producción de conocimientos, estrategias y políticas a partir de las experiencias institucionales concretas. En esas

reuniones confluyen relatos de avances en torno a la accesibilidad en cada universidad, que luego son retomados por otras universidades con características similares, agilizando procesos de accesibilidad que muchas veces representan serios desafíos para las instituciones. Por otra parte, la RID se constituye como un ámbito de planteo de desafíos y demandas políticas al interior del sistema universitario nacional.

Según Clarck (citado en Krotsch, 2009), el agrupamiento por áreas temáticas es una característica propia de los sistemas académicos. El autor señala que las disciplinas tienden a expandirse fuera de la universidad –así como ocurre con la temática en su espacio de articulación interinstitucional, la RID– y a entrelazarse con los mismos cuerpos disciplinarios de otras instituciones. La disciplina o temática es, por lo tanto, *transinstitucional.* Esta afirmación es pertinente si se comprende que el abordaje de la discapacidad no sólo se consolida en el campo de las Ciencias Sociales como objeto de su estudio, sino que atraviesa a las dinámicas institucionales en tanto plantea la generación de acciones inmediatas para todo el sistema.

En cuanto al hecho de compartir experiencias concretas que han dado lugar a soluciones accesibles y eliminación de barreras, se destacó en las entrevistas la importancia del aprendizaje conjunto acerca de estrategias específicas y de las tradiciones que cada institución va forjando. En esas tradiciones, la cercanía territorial o las características comunes de las instituciones tienen un peso significativo valorado por los actores. Por ejemplo, en lo referido a capacitaciones sobre accesibilidad edilicia, la generación de bibliografía accesible, las experiencias de articulación con las comunidades, entre otros. Una referente ejemplifica estas prácticas con un ejemplo de capacitación para la utilización de impresoras 3D:

> La gente de La UNGS está capacitada hace mucho tiempo. Les pagábamos a ellos para que vengan a capacitar... Entonces, quedaba en la rueda. Invitábamos y venían a capacitarse acá los docentes de otras universidades cercanas y así, viceversa, todos los de la zona. No eran acciones individuales. Cada universidad proponía, pero a su vez, nos invitábamos y los mismos docentes se repartían... La red trabaja mucho con todas las universidades. Nos comunicamos permanentemente... (La intención es) que un mismo recurso del Estado pueda compartirse. (Referente institucional, UNQ).

En este relato se evidencia una tendencia a la especialización de funciones en torno a la generación de diferentes tipos o estrategias de accesibilidad. Cuando una de las universidades del sistema avanza, replica su conocimiento a partir de programas de capacitación y extiende también sus límites territoriales.

Otro ejemplo de esta forma de articulación transinstitucional es la construcción de una biblioteca interuniversitaria accesible, creada por todas las universidades y para todo el sistema de educación superior. Esta biblioteca se encuentra aún en proceso y manifiesta el trabajo articulado en la red, donde se rescata el valor de cada experiencia institucional para el conjunto. Una de las referentes expresó en las entrevistas:

> Si bien hay que mejorar su funcionamiento, nos ahorra mucho trabajo. (Referente, UNAJ).

En este caso, los actores entienden a los logros en materia de accesibilidad como avances que trascienden la barrera de la propia universidad y resultan transferibles hacia todo el sistema universitario. Parafraseando a Clarck, mientras que el establecimiento o la institu-

ción fragmenta al sistema, las disciplinas –o, como sucede en este caso, una temática específica– lo entrelazan. Desde esta perspectiva, el autor observa cómo el establecimiento, que divide hacia afuera, une hacia adentro del sistema en la medida en que integra a un conjunto de disciplinas, temáticas, saberes y prácticas que tienden a la dispersión. Así, "el sistema académico es una enorme matriz que no evoluciona tanto por planificación como por complejización, por acomodamiento de intereses en nuevos espacios" (Krotsch, 2009: pp. 86). Esta afirmación es válida para la comprensión tanto de la emergencia e institucionalización de la actual RID como para su articulación transinstitucional.

Articulaciones intrainstitucionales

Con relación a la articulación entre el área de Discapacidad y otras áreas de la universidad, se observan dos tendencias marcadas en ambas instituciones. Por un lado, la articulación con áreas específicas, que conforman los canales diferenciados de sociabilidad para los sujetos en situación de discapacidad. Por otro lado, una fuerte especialización de las tareas de accesibilidad en tanto acción prácticamente exclusiva de la comisión de discapacidad.

Sobre la primera tendencia, se observó una articulación direccionada hacia áreas tales como intendencia, biblioteca, deportes, salud, dado que cada una de ellas brinda servicios específicos a estudiantes con discapacidad, en cada caso, accesibilidad edilicia, accesibilidad comunicacional, recreación, servicios de apoyo a la salud. Se evidenció un tipo de vinculación de baja intensidad con la mayoría de los sectores, excepto con estos sectores específicos y de crucial importancia para cada tipo de accesibilidad universitaria.

Con la intención de ejemplificar el efecto de estas articulaciones intrainstitucionales con áreas específicas, retomo la cita de una entrevistada que hizo mención a las actividades desarrolladas en torno al deporte integrado, que tanto la estudiante como la referente institucional caracterizan como "participativo, pero no competitivo". Haciendo mención al colectivo de estudiantes con discapacidad, analiza:

> Los apartan del cotidiano, de las cosas reales... Salvo para el entretenimiento, no se suele ver a PCD... o sea, el entretenimiento también es real, pero se limita a la PCD a determinadas actividades, sobre todo a momentos donde no juega tanto... ¿Cómo decirlo..? El poder hacer. (Estudiante de grado, UNQ).

La estudiante señala con claridad de qué manera los espacios recreativos se constituyen como espacios de mero entretenimiento que excluyen a los sujetos o "los entretienen" –subyace en esta expresión un sentido de infantilización– por fuera de las lógicas de disputa de poder. Menciona un sentimiento de marginalización de los circuitos "reales" de la vida cotidiana.

Acerca de la segunda tendencia observada, la fuerte especialización de las tareas de accesibilidad concretadas en la comisión de discapacidad, cabe recordar algunas aclaraciones. La principal función de las comisiones es el desarrollo y la implementación de estrategias de accesibilidad en los aspectos arquitectónicos, comunicacionales y académicos. Dentro de las tareas comprendidas como accesibilidad académica se encuentra la formación de la comunidad universitaria en torno a la temática como una responsabilidad institucional conjunta. En este trabajo de concientización se hace partícipes a docentes,

estudiantes, personal administrativo y de servicios (PAS), que realizan las capacitaciones de manera voluntaria.

Por su parte, el trabajo particularizado con docentes se inicia una vez que el o la estudiante se inscribe en la materia, y consiste en la realización de una serie de recomendaciones pedagógicas que tienen en cuenta a la subjetividad del estudiante y sus requerimientos específicos. Se propone un trabajo conjunto con las comisiones y áreas específicas –ya nombradas– para garantizar el acceso al conocimiento por parte del estudiante.

En todas las instancias en las que se requiere generar mecanismos específicos de accesibilidad, es la comisión la que interviene como interlocutora entre estudiantes y universidad, y para el estudiantado con discapacidad es el espacio exclusivo de referencia. De esta manera, se observa en ambas instituciones una tendencia hacia la especialización de las tareas de acompañamiento y al mismo tiempo una delegación institucional que deja en manos las tareas de accesibilidad en un área única y específica. Por ende, los actores del área de Discapacidad son concebidos como únicos responsables de un compromiso que debiera ser de la comunidad en su conjunto, debilitando la función formativa del espacio y su efecto sobre la reproducción de accesibilidad universitaria.

Como contracara, podría entenderse que existe una relación de poder ejercida por la comisión que media la vinculación entre el estudiante y el entorno universitario, lo que reduce su capacidad de acción autónoma en la institución. Este fenómeno de especialización o centralización de tareas tiene un efecto sobre las dinámicas endógenas que provoca la condensación y reducción de la temática en una escala micro-institucional.

Desde los aportes de Clarck, si se analiza la división de tareas desde una perspectiva organizacional internista, se encuentran tres elementos que son propios al trabajo en la universidad: 1) la unidad de adscripción básica de los sistemas académicos está organizada en torno a disciplinas o áreas temáticas, tal como ocurre en este caso; 2) cada unidad de disciplinas de un establecimiento tiene una primacía proclamada y evidente en el ejercicio de una tarea determinada (en este caso, la generación de accesibilidad); 3) las características de los grupos integrantes básicos condicionan todos los aspectos importantes de la organización (Clarck en Krotsch, 2009). Esas tensiones provocadas por la división del trabajo y la especialización de las tareas también se replica en el perfil profesional de las personas que coordinan la accesibilidad universitaria. El personal del área se encuentra formado en disciplinas tales como el trabajo social, la terapia ocupacional y la psicología; y a su vez recurren a especialidades como fonoaudiología, psicopedagogía, enfermería, lingüística, intérpretes en Lengua de Señas Argentina (LSA), enfermería, entre otras. Todos estos actores provocan movimientos dinámicos en el plano de la economía y la distribución del poder al interior de las instituciones.

El exceso de especificidad disciplinaria sobre el colectivo de PCD que se fue configurando en la historia moderna perfeccionó los mecanismos de la exclusión social. El colectivo de PCD se hace visible estadísticamente y provoca la generación de políticas especializadas. Esta dinámica, en el mercado de lo público y lo privado, posiciona fácilmente a los sujetos en situación de discapacidad en calidad de usuarios/clientes en lugar de brindar un estatus de ciudadanía en torno a derechos como salud, educación, cultura, etc. En paralelo, se alza el mercado de la rehabilitación que abarca desde nuevas tecnologías

y herramientas de trabajo para su intervención como una caudalosa producción de literatura académica en torno a su tratamiento, su abordaje y comprensión puestas a disposición en el mercado para ser compradas y consumidas (Almeida, 2009).

Esas políticas asistencialistas que atraviesan toda escala social –desde lo transnacional hasta lo institucional– se convierten en expresiones de voluntad y solidaridad de personas que, aisladamente demuestran disponibilidad y posibilidad para hacer ágil algún tipo de acceso. Esta barrera actitudinal, plasmada en dinámicas institucionales, no permite a los sujetos superar las condiciones de marginalidad y ejercer plenamente la ciudadanía. De esta manera, se reproduce sobre las personas la "colonialidad del ser" (Maldonado en Rojas Campos, 2015), construida sobre una matriz binaria a partir del imaginario de otredad perpetuado en el proyecto moderno a partir de dispositivos que subalternizan a quienes han ubicado por fuera de los centros de poder. Estos dispositivos funcionan en la medida en que ocultan procesos de inferiorización y escinden las experiencias personales de las experiencias colectivas. Es por ello que autores referentes afirman que "cada espacio en el que se mueven las PCD resulta un escenario de guerra en el que la violencia simbólica es permanente" (Brah en Rojas Campos, 2015: 191).

Como segundo efecto de marginalización, la especialización de tareas reproduce la marginalidad de la temática en otras disciplinas que podrían aportar a la transformación de los modos de producir discursos y prácticas en torno a la discapacidad, como la antropología, la sociología, la historia, la comunicación, la semiótica, etc. Como tercer y último efecto, aunque no de menor importancia, observé que las dinámicas de especialización contribuyen al fortalecimiento de aquellos discursos que argumentan no saber qué hacer cuando se encuentran

en aulas o pasillos con una persona con discapacidad, argumentando de manera redundante su "falta de especialización". Desde la perspectiva de una de las entrevistadas:

> Todavía no se abrió en la cabeza de la gente que las PCD puedan vivir en la sociedad. [...] Hay estereotipos de PCD y la gente se cree que uno es así y no se los ve como individuo, como sujetos de opinión. No terminan tomando en serio la opinión de una PCD. (Estudiante de Informática, UNQ).

El efecto de la división de tareas y la excesiva especialización, en última instancia, solidifica la *ideología de la normalidad*. Ideología que, en palabras de los propios estudiantes, implica disputas de poder a cuestionar a través de los canales institucionales.

A modo de síntesis de los modos de articulación intrainstitucional, retomo la clasificación de los programas de educación universitaria para PCD elaborada por Ocampo González (2018). Estos criterios son útiles para caracterizar el escenario educativo universitario. Para el caso de los programas que articulan mecanismos de accesibilidad en las universidades observadas, resulta válida la aplicación del criterio "Programa especializado". Este tipo de programa es caracterizado por el autor como conformado específicamente por unidades departamentales dependientes de rectorías, carreras o facultades, cuyos sus equipos se componen de profesores de educación especial y psicólogos, preferentemente. Además, presentan un énfasis compensatorio y de inclusión funcional a las estructuras de la educación superior. Entre esas funciones, se destacan el apoyo tutorial, acciones de colaboración y apoyo a la docencia, la realización de acciones de sensibilización y promoción de la inclusión, la creación de políticas y lineamientos institucionales Ocampo González, 2018: 60.

Articulaciones interinstitucionales

En este tipo de articulación me detengo en la interpretación de los vínculos institucionales que sostiene la universidad con diferentes tipos de organizaciones que forman parte de las comunidades que constituyen su radio de influencia. Es válido aclarar que utilizo el término "articulaciones interinstitucionales" como una categoría propia en la cual agrupo a los distintos modos de concebir y nombrar las formas en las que las universidades entienden su vinculación con las organizaciones del contexto social en el que se insertan. Para el caso de las dos universidades estudiadas, esos modos de vinculación son nombrados como políticas de extensión universitaria (UNQ) y políticas de vinculación territorial (UNAJ). Además, la dimensión de las articulaciones interinstitucionales comprende otras formas de vinculación con la comunidad geográfica que exceden estas funciones de la universidad, pero son de crucial relevancia en la producción de la accesibilidad. Esta relevancia deviene de la producción de conocimiento específico que estas organizaciones producen en su trama de acción social y como protagonistas del cambio. Sin embargo, han sido formas de saber históricamente devaluadas por la prevalencia de la producción del conocimiento científico en las universidades. En esta instancia actual, en la cual las universidades son interpeladas por las dinámicas de accesibilidad que presentan nuevas formas de hacer y pensar la institucionalidad, emergen otros formatos organizacionales que constituyen un componente esencial en las redes que articulan la accesibilidad.

Entre estas organizaciones se conforma un entramado heterogéneo comprendido por instituciones educativas del sistema formal e informal en sus distintos niveles y modalidades como escuelas de educación secundaria, escuelas especiales, Centros de Formación Integral

(CFI), Plan FinES, asociaciones de PCD y familiares, entre otras organizaciones. Todas estas articulaciones representan una experiencia de ruptura de las fronteras universitarias y de apertura hacia la participación de otras comunidades en el espacio académico.

En ambas universidades existen proyectos de prácticas profesionales, pasantías o residencias de las carreras de grado que se articulan con políticas institucionales de accesibilidad. A su vez, estas acciones tienen relación con intervenciones de escuelas especiales o CFI en diferentes espacios de la universidad como el comedor, el área de intendencia, la biblioteca, la editorial y la librería. En estos espacios universitarios, las PCD se desempeñan en actividades laborales en las que aprenden el desarrollo de oficios como, el comercio, la producción de alimentos, la digitalización o transcripción en sistema Braille de textos, entre otros conocimientos.

Para la UNQ, la cercanía con escuelas de educación especial para ciegos es crucial en la promoción de la inscripción de nuevos estudiantes con discapacidad visual. Con referencia a esto, un referente plantea:

> Ellos nos mandan muchísimos estudiantes una vez que terminan. Ahora tenemos seis [...] las redes en la comunidad son súper importantes. (Referente, UNQ).

La relevancia de esta vinculación no sólo tiene que ver con el aumento de la matrícula de PCD, que constituye un pequeño en avance en la construcción de una universidad en la que participen todas y todos, sino que también es sumamente importante en la implementación de estrategias concretas de accesibilidad como la digitalización y transcripción en sistema Braille de textos. Esto contribuye al mejoramiento de la accesibilidad comunicacional. Cabe realizar una aclaración para

esta situación, que puede ser inferida en otro tipo de situación de discapacidad. Se observa que cada vez que un estudiante con discapacidad visual logra el egreso de una carrera, su triunfo personal repercute en un triunfo colectivo que es el logro de una carrera totalmente digitalizada o accesible para cualquier persona en esa condición. Por otra parte, es importante registrar que cada avance en la accesibilidad arquitectónica o comunicacional implica un avance en la accesibilidad académica o actitudinal general, dado que interpela la acción de actores hasta que hasta el momento no problematizaban esta situación.

De este modo se van forjando tradiciones, prácticas, imaginarios que se plasman en un conocimiento público en los diferentes colectivos de PCD. Muchas veces, esos imaginarios o tradiciones que las etiquetan como "universidades inclusivas" comenzaron con la experiencia positiva de estudiantes cuyas trayectorias se constituyen como antecedentes de las dinámicas institucionales de accesibilidad. En otras oportunidades, esas tradiciones se desprenden de su vinculación con organizaciones sociales de personas con discapacidad o con escuelas especiales a través de sus estudiantes. Estas experiencias también se encuentran condicionadas por el tipo de discapacidad en cuestión. Para ilustrar esta circunstancia, destaco del discurso de las referentes de ambas instituciones cuáles son los imaginarios construidos en torno a ellas.

En la experiencia de la UNQ se forjó una tradición de accesibilidad para estudiantes en situación de discapacidades motrices y visuales. Esto se debe a sus avances en accesibilidad arquitectónica y comunicacional, y su reconocimiento en primer lugar por sus propios estudiantes y luego conocido por las comunidades implicadas. Paradójicamente, estas representaciones que son de conocimiento común de estudiantes y profesionales que convergen en la temática de dis-

capacidad/accesibilidad, son desconocidas por la comunidad universitaria en general, incluyendo a docentes, directivos académicos y al estudiantado en general. Nuevamente, interpreto que opera en esta dimensión el funcionamiento de la comunicación por canales segregados a partir de la constitución de identidades *otras*.

Más allá de constituirse como espacio de referencia para ciertas comunidades, las universidades también articulan proyectos de extensión que generen algún tipo de ingreso económico para la comunidad y mejoras en las condiciones de accesibilidad de sus estudiantes. Esto se ejemplifica con el siguiente testimonio:

> Los estudiantes que son ciegos de nacimiento te piden [utilizar el sistema] Braille y nosotros no tenemos. Lo que hacemos es articular con la escuela de ciegos para que puedan ir durante el turno de talleres, para pagarles y hacer en Braille lo que quieran. (Referente institucional, UNQ).

Por otra parte, las comunidades colaboran en la generación de materiales para la accesibilidad edilicia, tales como las cartelerías en Braille para las aulas, pasillos comunes y espacios centrales como el comedor, la biblioteca, los institutos o departamentos, etc.

En la UNAJ se registró la presencia de un vínculo con la comunidad sorda[21] agrupada en la mencionada asociación ASAV. Durante 2017, los responsables del área dieron cuenta de un importante aumento de ingresantes con discapacidad auditiva a la universidad que, en la

[21]Cuando utilizo el término *comunidad sorda* me remito a la forma de reivindicación que esta minoría lingüística ha visibilizado en el transcurso de la historia. Las comunidades sordas han configurado comunidades de solidaridad por medio de las cuales comparten prácticas y luchas contra el tipo de opresión que las congrega, el oralismo (Ferrante, 2019).

mayoría de los casos se trataba de ¡sordera profunda"[22]. Este hecho puso en evidencia algunas cuestiones. Por un lado, la falta de políticas públicas dirigidas a las necesidades específicas requeridas por la población estudiantil con discapacidad auditiva en contextos de educación oralistas, y el consecuente grado de improvisación que implicó para las instituciones el recibimiento de este sector del estudiantado. Por otra parte, tras un proceso de acomodamiento y aprendizaje institucional, la UNAJ ha logrado la continuidad y la incorporación de nuevos estudiantes sordos. Estas experiencias de positivas de permanencia y acompañamiento repercutieron en la comunidad sorda de Florencio Varela y llevó a la universidad a implementar un programa de acción de atención específica que revirtiera las situaciones de exclusión que la universidad tradicional propone a las personas sordas, sobre todo en disciplinas cercanas a la lingüística y la comunicación.

Como última reflexión de este apartado sobre las articulaciones interinstitucionales entre las universidades y sus comunidades de pertenencia, retomo los registros de observación realizados en la reunión de la RENEUPI. Para las y los estudiantes con discapacidad, quienes mutuamente se nuclean, reconocen y proclaman como actores políticos en sus universidades, es urgente fortalecer dos tipos de vinculaciones particulares: el acercamiento de la RID al territorio del conurbano y la articulación entre las universidades –la RID– y los Institutos de Formación Docente y Técnica.

[22]Aquí se reservó la expresión utilizada por las personas entrevistadas.

| CAPÍTULO 3 |

Accesibilidad, dinámicas endógenas y experiencias estudiantiles

Tanto en el discurso normativo como en las voces de los actores implicados en esta investigación, emerge la insistencia sobre la necesidad de crear una "universidad nueva", que revierta la lógica de exclusión y elitismo que el sistema heredó y dé paso a la participación plena de todos los ciudadanos que quieran ser parte de ella.

Para comprender los modos de construir el concepto y la institucionalidad de esa mencionada universidad nueva, propongo un desarrollo que se orienta, fundamentalmente, por el testimonio de los y las estudiantes con discapacidad de la UNQ y la UNAJ. Por ello, me aboqué en analizar el funcionamiento de las dinámicas endógenas desde las experiencias estudiantiles en diferentes instancias de formación. Esos testimonios fueron puestos en diálogo con la propia mirada de los referentes institucionales. La intención de esta propuesta es cotejar las experiencias concretas de formación con aquello que las instituciones dicen sobre sí mismas, a modo de construir reflexiones que comprendan la situación actual de la discapacidad en los contextos universitarios del conurbano bonaerense.

En esta investigación se encontraron aspectos de la accesibilidad que comprenden sentidos culturales compartidos por la sociedad en su conjunto. Es por ello que la accesibilidad no debe ser entendida como estado inmediato que se desprende de la norma, sino como un proceso de conocimiento del otro basado en la identificación de la desigualdad y su transformación a partir de prácticas y políticas de

reconocimiento de la diferencia que inviertan la forma específica de exclusión que representa la discapacidad en nuestra sociedad.

En este sentido, la investigación intentó explicar cuáles son las resistencias simbólicas que enfrenta este colectivo de estudiantes afectados –entre otros colectivos– por la exclusión, la segregación y la desigualdad. El propósito es "caracterizar la *micropolítica de la inclusión* desde la construcción de subjetividades que tienen lugar en dichos procesos y dan paso a interrogantes críticos". (Ocampo González, 2018: 25).

Distribución de bienes simbólicos

Tomé la decisión de visibilizar los sentidos culturales que emergieron durante el trabajo de campo y otorgan características propias a esta experiencia de investigación. Claramente, esos sentidos operan en las instituciones favoreciendo o perjudicando la construcción social de accesibilidad/discapacidad. Es por ello que, antes de dar cuenta del análisis realizado sobre las dimensiones de la accesibilidad universitaria, postulo algunos elementos que permiten observar la distribución desigual de ciertos bienes simbólicos en torno a situaciones de discapacidad que tienen lugar en contextos universitarios locales.

Con esa intención, la escritura de este capítulo fue reorganizada para rejerarquizar las nociones de la accesibilidad universitaria desde la perspectiva de los protagonistas. La disposición y el desarrollo de este capítulo pretende destacar la transversalidad de ciertos imaginarios, representaciones o percepciones del mismo modo en que se han destacado durante las entrevistas y observaciones.

A continuación, propongo el análisis de algunas dimensiones que influyen en la experiencia universitaria de las PCD. Éstas fueron elaboradas

a partir del diálogo con estudiantes y analizadas a la luz de conceptos que me permitieron comprender la relevancia social de estas dimensiones. Las dimensiones son: la "vecinalización" de las universidades del Conurbano; la identidad heterónoma que se adopta a partir del formulario de inscripción; las formas de ciudadanía ejercidas desde circuitos diferenciados; y la participación política del colectivo de estudiantes con discapacidad.

"Vecinalización" de las universidades del Conurbano

En primera instancia, me propongo reflexionar en torno a los elementos que me permiten realizar un balance de la accesibilidad universitaria a partir del universo ya mencionado. En otras palabras, me pregunto acerca del sentido de estudiar dos universidades cercanas territorialmente y alejadas temporalmente, por sus contextos históricos de fundación.

Como primer elemento, tuve en cuenta que ambas poseen una característica sustancial que las asemeja: su contexto de influencia geográfica. Las dos universidades están situadas en la zona Sur del Gran Buenos Aires y su radio de influencia está comprendido por los partidos de Quilmes, Berazategui, Florencio Varela, Avellaneda, Lanús y Almirante Brown. En menor medida, reciben a estudiantes que residen en La Plata y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Referirse a la identificación por zona de procedencia implica reconocer que el espacio geográfico del Conurbano ha sido históricamente postergado en pos del desarrollo económico de la región metropolitana. Esta situación otorga características de exclusión, pobreza y marginalidad a los contextos socioculturales de las y los estudiantes en cuestión (Parrino, 2014). Como consecuencia de ello, creí que ambas universidades compartirían también las características de la población que reciben, una

creencia que fue interpelada por el propio trabajo de campo, que constantemente dio cuenta de la heterogeneidad en el perfil del estudiantado.

Para explicar la relevancia de los contextos y la cercanía de las universidades con relación a los ámbitos de residencia del estudiantado que reciben seleccioné la perspectiva de Pérez Rasetti (2012), quien plantea que una de las orientaciones actuales en las que se desarrolla la expansión de la educación superior a nivel mundial es la desconcentración o "vecinalización", cuyo propósito es la búsqueda de nuevos alumnos. Con este término el autor expresa:

> Una búsqueda del estudiante en la que la universidad se extiende hasta llegar literalmente a ser su "vecina" [...] La universidad de proximidad responde a dos lógicas, la del mercado y la de la inclusión; ambas están detrás de aquel estudiante que no estudiaría si la universidad no lo fuera a buscar hasta la "casa". (2012: 147)

Si se observa el fenómeno de vecinalización de las universidades desde la lógica de la inclusión, se puede entender el acercamiento o la aproximación de las instituciones como una posibilidad anteriormente inexistente para ciertos sectores poblacionales que históricamente han sido marginados de la educación superior. En palabras de uno de los entrevistados:

> Si no se existiera esta universidad, muchos alumnos no hubiesen estudiado. Gracias a FinES, gracias a que llegó una educación alternativa muchas personas con discapacidad pudieron terminar la secundaria y luego venir a estudiar a la universidad. (Estudiante de grado, UNAJ).

Otra de las entrevistadas expresó que siempre tuvo clara la decisión de comenzar una carrera universitaria y ejercer profesionalmente. Sin embargo, manifestó:

> No me puedo subir a colectivos ni trenes, entonces sí o sí tenía que venir en auto... Terminé eligiendo la carrera en esta universidad por la cercanía. (Becaria doctoral, UNQ).

En este sentido, la expansión de las universidades en el territorio del Conurbano constituye una política democratizadora. Desde la perspectiva de Eduardo Rinesi,

> Cuando no hay que desplazarse cientos de kilómetros para poder asistir a la universidad, cuando se cuenta con ayudas económicas diversas para hacerlo, y cuando la educación secundaria es una obligación, la educación universitaria puede ser pensada, sí, como un derecho. (2012: 333)

Esta afirmación se profundiza en su sentido si se piensa en las experiencias educativas de las personas con discapacidad y en su incipiente visibilización histórica, pedagógica y jurídica. El perfil poblacional que compone a las universidades del conurbano bonaerense da cuenta un tipo particular de estudiante, mayoritariamente representado por aquel que no concurría a las universidades tradicionales de la región metropolitana. Un factor explicativo para esta generalización, más allá de la zona de procedencia, es el aumento sostenido del crecimiento de la matrícula de un modo mucho más acelerado que en las universidades tradicionales (Pérez Rasetti, 2012).

La influencia del contexto socio-económico

En este apartado me interesa dar cuenta de factores condicionantes, tanto para la experiencia universitaria general, como para la experiencia universitaria específica de PCD. Intento destacar que las prácticas de accesibilidad se entrecruzan con el fenómeno de la

"vecinalización" en las universidades del Conurbano, con las coyunturas económicas que atraviesan la experiencia estudiantil durante la formación de grado, con la condición de ser primera generación de estudiantes universitarios en sus familias y con el mundo del trabajo.

Todas las personas entrevistadas superan los 25 años de edad. En la mayoría de los casos analizados se manifestó como única posibilidad de garantizar los estudios de grado la financiación a través de distintos programas provenientes del Estado nacional[23] y ayudas económicas familiares. La única excepción la constituye uno de los estudiantes entrevistados que manifestó contar con un salario como fuente autónoma para financiar sus estudios.

Una de las estudiantes, a partir de una mirada en perspectiva de su trayectoria en una licenciatura en Ciencias y Tecnología, manifestó:

> Si no hubiese tenido una ayuda económica que me permitiera venir en remís los primeros años, yo no sé si hubiese podido estudiar. (Becaria doctoral, UNQ).

En este testimonio, la accesibilidad se tradujo en el acceso a un recurso económico específico, una beca de ayuda económica extraordinaria por parte de la universidad para garantizar las condiciones necesarias de movilidad y traslado de una de sus estudiantes. Sin embargo, el testimonio de esta estudiante, puesto en perspectiva con la situación del resto de los entrevistados, da cuenta de la falta de acceso al trabajo durante los primeros años de la carrera de estudiantes en situación de discapacidad.

[23]Entre esos programas se encuentran las becas Progresar (ex becas del Bicentenario), becas YPF, becas de apoyo económico, pensiones por discapacidad y becas de organizaciones de personas con discapacidad.

Podría pensarse que este aspecto muestra una forma específica de exclusión capitalista propuesta para el colectivo de PCD a partir de las clasificaciones que le son impuestas y las compensaciones –en este caso, a través de becas específicas– que el propio sistema propone para "no dejar a nadie afuera" (Almeida, 2009:222). En última instancia, lo que estas compensaciones esconden es la barrera que estos sujetos encuentran a la hora de insertarse en el mercado de trabajo bajo sus parámetros normalizados de productividad. Esta dimensión se complejiza si la situación de discapacidad se combina con situaciones de pobreza, violencia, etc.[24].

Por otra parte, me interesa incorporar una reflexión acerca de los contextos socio-culturales de procedencia de la población estudiantil de las universidades del Conurbano. En su estudio, Parrino (2014) releva que el gran porcentaje de ingresantes a ellas declara pertenecer a la primera generación de estudiantes universitarios de sus familias. En el caso del universo muestral determinado en esta investigación la representación es plena; es decir, todas las personas entrevistadas declararon ser primera generación de estudiantes universitarios o profesionales de sus familias, en general dedicadas al comercio y con un nivel máximo educativo de primario completo o secundario incompleto.

Esto implica para las y los estudiantes el desafío de tener que construir subjetivamente un habitus académico que le permitirán aprehender las lógicas de este campo específico. Esta característica deberá ser profundizada a la hora de pensar la construcción de una universi-

[24]En este sentido, cabe aclarar que la investigación podría ser profundizada incorporando nuevas variables socioeconómicas y culturales que permitan una lectura compleja e interseccional de la problemática.

dad accesible, dado que el aprehendizaje del habitus académico, la cultura institucional y la vinculación social para quienes ingresan a las universidades también pueden ser comprendidos dentro de la categoría de la accesibilidad académica. Con esto quiero manifestar la necesidad de establecer una relación con el periodo de ingreso que acompaña el proceso específico de alfabetización académica, que puede constituir una barrera no sólo para las PCD sino también para la heterogeneidad de los universos simbólicos que traen consigo los sujetos que ingresan a la universidad. En otras palabras, creo que mejorar las políticas de accesibilidad académica no sólo colaboraría en hacer de la universidad una institución accesible para PCD, sino que sería una expresión de democratización de la universidad.

La identidad heterónoma del formulario de inscripción

En las dos universidades estudiadas se utiliza el mismo mecanismo para identificar a ingresantes en situaciones de discapacidad: el formulario de inscripción. En éste, las y los estudiantes deben realizar una declaración personal y ésta es de gran relevancia institucional, dado que permite la activación de las dinámicas de accesibilidad universitaria. El área de Alumnos es la encargada de relevar esta información en ambas instituciones.

Los referentes del área de Discapacidad manifestaron como problemática el hecho de que no siempre quienes ingresan a la universidad deciden declarar su discapacidad, y obtener esa información resulta de crucial importancia para el ejercicio de su rol institucional y para la garantía de accesibilidad universitaria para los estudiantes.

Con relación a este primer encuentro entre el estudiante con discapacidad y la institución, una de las referentes explica:

> Si ellos declararon cuando se inscribieron que tienen una problemática de salud los convocamos y los entrevistamos. Los conocemos apenas empiezan y les brindamos el espacio. Algunos lo utilizan y nos piden, otros por demás [se ríe], otros por ahí no, pero agradecen saber que tienen ese lugar... y otros son súper independientes, el primer tiempo lo solicitaron y después sólo nos mandan mail para avisarnos el aula y ya está "no me molestes", ¡y está bien! Es un sujeto de derecho. Es la idea. No deberíamos ni existir nosotros, esto lo deberíamos garantizar entre todos. (Referente de área de Discapacidad, UNQ)

A partir de la decisión de no declarar la situación de discapacidad por parte de los estudiantes, en una de las instituciones se adoptó como estrategia paralela la presencia de una "Mesa de información del Área de Discapacidad" junto al escritorio de las inscripciones a las carreras. El objetivo de esta acción fue identificar a las personas en caso de que la discapacidad sea perceptible y, además, recibir las derivaciones del área de alumnos a partir de los estudiantes que efectivamente lo declararon para ser entrevistados de modo inmediato. Con relación a ello, otra de las referentes se muestra preocupada:

> Son un montón de alumnos que nos venían a preguntar qué hacer y quizás nosotros no los teníamos registrados. Se nos van de las manos en el tumulto... Otros no contestan, y tienen todo el derecho y razón, no lo ponen por distintos motivos y se nos escapa, al menos que sea visible y alguien nos avise. (Referente de área de Discapacidad, UNAJ).

Es interesante profundizar acerca del sentido institucional que implica la declaración personal de la discapacidad en un formulario de inscripción a una carrera de grado. En principio, manifestarlo hace posible el ejercicio del derecho a la educación con las configuraciones de apoyo necesarias para acompañar su recorrido.

Si la observación se detiene en los modos de hacer referencia a aquellos estudiantes que deciden no declarar su discapacidad – "se nos escapa, al menos que sea visible y alguien nos avise"– el sentido institucional de la declaración formal adquiere una nueva significación. Para complejizar esta lectura, se toman los aportes de Vallejos (2009) acerca de los legajos en los ámbitos educativos. Según la autora, éstos consignan meticulosamente los aspectos de los sujetos que se desvían de las normas: de las normas de la salud, de las normas de la convivencia social, de las normas de la productividad social, de las normas familiares. En el legajo no se relata la complejidad de la historia del alumno, sino sólo los aspectos negativos sobre los que la institución espera actuar.

Estos mecanismos de reconocimiento adquieren un sentido subjetivo para las personas con discapacidad que pretenden ingresar a la universidad. Haciendo efectiva la declaración,

> el alumno ya no es singular [...] sino que ha sido individualizado a partir de sus desvíos; su individualidad se recorta en el fondo de una categoría y se hace tanto más visible cuánto más éste se aparta de las normas. (Vallejos, 2009: 205).

Esta individualización negativa tiene lugar en el primer encuentro del sujeto con la institución, instancia en la que muchos estudiantes prefirieron remitirse, en situaciones necesarias, directamente a la co-

misión por motivos específicos (un cambio de aula, la digitalización de un texto, solicitar un/a intérprete, etc.). Existe en ellos una resistencia a ingresar y permanecer en una categoría que los identifica negativamente, con una carencia.

La discapacidad es un fenómeno social determinado por aspectos biológicos que, a su vez, fundamentan relaciones jerárquicas a partir de las diferencias que se imponen a los sujetos y los posicionan en escalas sociales de superioridad/inferioridad. Es por ello que la construcción social de la identidad de las personas con discapacidad opera a partir de mecanismos heterónomos. Dicho de otro modo, la persona se reconoce como discapacitada/o a partir de la identificación de diferencias que le son impuestas. Esas diferencias constituyen ausencias de rasgos identitarios comunes, "normales", homogéneos respecto del otro. Es por ello que Ferreira (2007) refiere a la idea de *identidad en negativo* o *heterónoma* para dar cuenta de que la identidad en la experiencia de discapacidad en nuestras sociedades es la de la insuficiencia, de la carencia, de la exclusión y marginalización de las subjetividades.

A partir de esa identificación, se despliega un sistema complejo de restricciones sociales impuestas a las personas en la estructura de una sociedad discriminadora. Es pertinente preguntarse si el formulario es la aceptación de una identidad impuesta externamente que condensa los estereotipos que rodean a la discapacidad. ¿Por qué las o los estudiantes desearían aceptar ese estigma? ¿Por qué la persona con discapacidad querría acceder a este diagnóstico o etiqueta que opera como carta de entrada al territorio de la anormalidad, certificando en su ingreso institucional el estatuto individual de "discapacitado"? Por el contrario, ¿la decisión de no realizar la declaración podría interpretarse como un acto de resistencia, como un signo de reclamo por la

autonomía? Una mirada posible, según Vallejos (2009), es comprender que el diagnostico constituye no una carta de entrada, sino una carta de intercambio por los servicios –en este caso, de accesibilidad– que operan como compensación de la discapacidad y, en tal caso, puede pensarse como una estrategia de existencia. La autora propone que esta estrategia de existencia sea entendida como un conjunto de actividades y una combinación de elementos que trascienden las formas capitalistas de reproducción de la fuerza de trabajo y permiten a los diferentes sectores de la sociedad obtener su reproducción ampliada (Vallejos, 2009). En este caso, estas formas de reproducción son condicionadas por las funciones y tradiciones del sistema educativo.

Ciudadanía universitaria diferenciada

Durante las entrevistas, intenté profundizar sobre los sentidos y la autopercepción de las PCD en el contexto social de la universidad. Una de las entrevistadas reflexionó al respecto:

> La persona que era no tiene nada que ver con lo que soy hoy. Desde lo emocional, de poder considerarse tan valioso como cualquier otra persona... Antes me sentía como una persona de segunda, a nivel relacional, sobre todo. (Estudiante de Ciencia y tecnología, UNQ).

En sus palabras aparece una percepción de sí misma bajo una identidad devaluada, desjerarquizada en la escala social, desvalorizada en su capacidad de relacionarse con otros. Zuttión y Sánchez proponen utilizar la idea de *ciudadanía diferenciada* (2009:185) para dar cuenta de la condición de los sujetos que se encuentran en situación de flotación en la estructura social y para remediar esa condición se generan circuitos diferenciados y políticas compensatorias. A partir de este

mecanismo de segregación, la sociedad asume que esa marginalización sucede de manera natural y se fundamenta en la condición de discapacidad. Con ello, se prolonga sobre la identidad de la persona una sospecha en torno a la propia condición en tanto sujeto de derecho, dado que pareciera que no alcanzan el status que exige la norma. Los mecanismos de inclusión excluyente (Skliar, 2005), reacomodan aquello que queda por fuera, al margen, a la vez que refuerzan y legitiman una única forma de ser y estar en el mundo: hombre, blanco y productivo.

¿Qué nos predispone, socialmente, a tomar como natural el hecho de concebir a las PCD como actores sociales subvalorados, merecedores de una participación parcial o especializada en determinados circuitos? Almeida (2009) sostiene que hay una norma oculta en esa relación de subordinación que determina un modelo de razón y de cuerpo eficiente para el modo de producción capitalista. La ideología de la normalidad es el escenario en el que las diferencias se representan. Durante una de las entrevistas emergió la autopercepción de una estudiante como sujeto devaluado en el entorno social específico que constituye el aula:

> Es como un tabú importante, es como que la gente piensa que porque tenés una discapacidad no hacés nada, como si fueses una plantita. Me tocaron comisiones en las que directamente no hablaban conmigo... y vos decís, no le hablo no porque no quiera o porque sea retraída o algo por el estilo, sino porque si no te hablan vos no sabes si incomodás al otro"... Es como que ejercés una presión en el otro. (Estudiante de trabajo social, UNAJ).

En esa cita se observa cómo esa norma perpetuada por la ideología de la normalidad pone en cuestión a la propia persona en su calidad

de sujeto, en su capacidad de intervención activa sin la necesidad de ser aprobada previamente por otros. En otras palabras, la entrevistada pone en duda ser una interlocutora legítima y plena –evitando incomodar a otros con su presencia–. Esa presión que la entrevistada nombra es una tensión que es puesta en evidencia, demandada, en la construcción de su empoderamiento como agente social.

Otra de las características presentadas por el grupo de estudiantes fue la dificultad de las PCD de identificarse bajo una identidad colectiva cohesionada por una lucha común:

> Las PCD no se comprometen mucho a hacer valer sus derechos [...] puede tener que ver con que no se reconocen parte de un grupo en el cual yo sí me siento representada, yo me siento parte de las PCD, es parte de mi identidad [...] Yo me siento muy ligada al término discapacidad como una lucha social. (Estudiante de Programación Informática, UNQ).

Esa resistencia a una identificación común puede ser comprendida por el hecho de que el colectivo fue homogeneizado arbitrariamente por el dictamen médico adscripto a la norma de salud. Por el contrario, cada experiencia de discapacidad es singular y los disciplinamientos e imposiciones que de ella devienen son irrepetibles e incomparables. Ferreira (2007) sostiene que cuando se desconoce y, por lo tanto, se desatiende a las especificidades del fenómeno de la discapacidad, se subsume a los sujetos en un ámbito de actuaciones en el que se presuponen afinidades con otras realidades sociales sensiblemente distintas. De este modo, se consolida un reflejo en negativo de la integridad efectiva en la vida práctica de ciudadanía, en este caso, en la universidad. Este reflejo se basa en la representación heredada, negativa, marginada, vulnerada, de la discapacidad con referencia a un entorno de convivencia basado en la normalidad.

Esas narrativas se sitúan en el cuerpo como "ámbito de combate que necesariamente debe ser abordado" para comprender la exclusión social del sistema económico capitalista (Ferreira, 2009: 11). Ferreira evidencia que el problema es que, en la mayoría de los casos, las PCD no han asumido la necesidad de una reapropiación del propio cuerpo que llevaría a asumir la lucha política por la igualdad de derechos en los diferentes espacios institucionales[25]. El autor adjudica esta situación al hecho de que el colectivo de PCD ha sido sistemáticamente expropiado de su capacidad de decidir:

> la expropiación médica de una experiencia corporal autónoma por parte de las personas con discapacidad es, precisamente lo que conduce a la configuración de los espacios prácticos, simbólicos y afectivos en los cuales se despliegan todas las estrategias disciplinatorias que condenan a la exclusión social (Ferreira, 2009: 11).

Teniendo en cuenta las dificultades en la construcción de una identidad que por un lado reconozca la heterogeneidad al interior del colectivo de PCD y por el otro cohesione una identidad política común, propongo la lectura del siguiente apartado en torno a la ciudadanía universitaria en sus experiencias concretas.

Experiencias de participación en la política estudiantil

El proceso de identificación bajo la categoría "estudiante con discapacidad" y sus expresiones de resistencia tienen un efecto directo

[25]Con respecto a esta situación, el autor toma al movimiento feminista como modelo de reapropiación del cuerpo, y construye una analogía con las acciones políticas que debería realizar el colectivo de PCD.

sobre la construcción de una identidad colectiva que visibilice y vehiculice los reclamos del colectivo de PCD en las instituciones de educación superior. Con relación a ello, se pude relevar en cada universidad situaciones muy distintas en torno a la participación estudiantil de las PCD. A su vez, esas situaciones pueden ser sub-agrupadas en torno a dos niveles de participación estudiantil. El primer nivel es el institucional y da cuenta de la relación que se construye entre la institución y sus estudiantes; este nivel es analizado como "pertenencia institucional". El segundo nivel estudiado se manifiesta en la relación de las y los estudiantes con discapacidad y sus ámbitos de representación estudiantil entre su grupo de pares; a este nivel lo presento como "participación política en agrupaciones estudiantiles".

Los y las estudiantes de la UNQ manifiestan una sólida pertenencia institucional. Las PCD que la transitan la destacan como un contexto amable y de comodidad, y expresan arraigo con su universidad. Cabe señalar que ese sentido de pertenencia no surge de modo espontáneo, sino que en muchas oportunidades la selección de la universidad devino de un proceso de tránsito y circulación por diferentes universidades nacionales, en las cuales vivenciaron experiencias de inaccesibilidad que los llevaron a tomar la decisión de continuar sus estudios en nuevas instituciones.

Cuando la pertenencia institucional se hace efectiva en la experiencia universitaria, se manifiesta con referencias como ésta:

> Me siento parte, es mi universidad de referencia. La había transitado previamente en mi infancia, "la pisé". Fue una grata sorpresa encontrarme con una universidad muy inclusiva, fue como haber encontrado el lugar correcto... Al principio me costaba encajar, ahora es como mi casa. (Estudiante de Ciencia y Tecnología, UNQ).

En la UNAJ, la pertenencia institucional no pasa tanto por la referencia a sus actores o su cultura institucional sino a una construcción que emerge del reconocimiento del estudiantado entre sí. Sus estudiantes no han hecho mención a propuestas institucionales, sino que el trabajo frente a las condiciones de accesibilidad se dio como un reclamo por parte de las y los estudiantes desde sus orígenes. Es por ello que, en este apartado, se trabajará en profundidad la construcción de la identidad colectiva que se gestó entre su población estudiantil.

Con relación a la participación política en agrupaciones estudiantiles se han encontrado dos situaciones opuestas en cada una de las instituciones. En la UNQ, la participación de PCD se encuentra invisibilizada. Los reclamos y requerimientos se gestionan mediante la comisión de Discapacidad de manera directa e individualizada. Una entrevistada reflexiona sobre su experiencia como estudiante con discapacidad con relación a la representación estudiantil:

> No siento que haya un movimiento acá, más que nada el movimiento lo inicia la comisión y es acompañado, de alguna manera por los alumnos, pero tiene que ver más con un arrastre que con un acompañamiento real [...] de los centros de estudiantes estoy bastante lejos, no encontré ahí un camino... (Estudiante de Ciencia y Tecnología, UNQ).

Otra de las entrevistadas, en retrospectiva sobre su tránsito por la misma universidad, manifiesta:

(Durante mi carrera de grado) yo no conocí ninguna agrupación en la que se represente a estudiantes con discapacidad. (Becaria doctoral, UNQ).

Podría pensarse que, en este caso, la ausencia de un reconocimiento colectivo tiene que ver con que en ese contexto sociocultural espe-

cífico la discapacidad se asume como un término general que agrupa a muchas personas que no tienen nada en común entre sí, excepto que no funcionan exactamente del mismo modo que aquellas denominadas "normales", "legítimas" (Ferreira, 2007, 2009). Se sostiene de esta manera una dinámica que no habilita el cuestionamiento en torno al tema, y con ello, la posibilidad de una representación específica como parte del colectivo de estudiantes universitarios/as. Entonces, ¿qué motivos subyacen en esta ausencia de representación o a esta inexistencia de reconocimiento? ¿Cuáles son las disputas simbólicas que se dan en el entramado institucional e inhiben la participación de todos sus estudiantes? Una de las estudiantes entrevistadas reflexionó al respecto:

> Siento que somos parte de una minoría, pero muchas veces nos comemos más el verso de que no deberíamos luchar por nuestros derechos porque la sociedad marca eso, la sociedad te excluye. Considero que hay pocas PCD empoderadas. (Estudiante de Ciencia y tecnología, UNQ).

Creo que en esa mención al empoderamiento del colectivo de PCD se puede comprender inmerso en el doble juego que las instituciones en la actualidad proponen. Ese juego está determinado por un discurso de inclusión que se funde con prácticas de exclusión sobre ciertas identidades, generando un proceso de constante inclusión-exclusión. Como señaló Foucault (2004), la exclusión consiste en un mecanismo de control social que requiere de la inclusión, dado que su función es ejercer un poder normalizador hacia el interior del ordenamiento social con el objetivo de reproducirlo. Es ese poder normalizador el que imposibilita a las PCD empoderarse a partir del reconocimiento de una identidad que pueda ser autoconstituida por el propio colectivo.

En este sentido, la inclusión excluyente genera mecanismos que invisibilizan la diferencia generando procesos de normalización de esa exclusión y desplegando la idea de que todos están dentro, con igualdad de participación en los intercambios sociales. En otras palabras, se podría afirmar que las voluntades de inclusión, muchas veces conservan el sesgo de la norma a la hora de concebir a las identidades y las corporalidades. La inclusión, entendida desde una perspectiva acrítica, tiende a suponer ajustes, adecuaciones o correcciones de un/a otro/a con respecto al modelo hegemónico de cuerpo, capacidad, sexualidad, etnia, entre otras variables. Desde esta mirada, la inclusión no contempla la perspectiva de la hospitalidad, la hermandad, el recibimiento, sino que continúa resguardando una pretensión igualadora y normalizadora de las otredades que continuarán ocupando un lugar de marginalidad o extrañamiento del intercambio social. Los procesos que tienden a la normalización de las personas operan mediante la imposición o la pretensión altiva de una supuesta identidad única, ficticia y sin fisuras de aquello que es pensado como lo "normal" (Skliar, 2005) en un contexto sociocultural específico.

Para el caso de las PCD y su barrera en la participación social, aparece un mecanismo de inclusión que los integra institucionalmente mediante circuitos diferenciados. Esa diferenciación opera dejando a las PDC por fuera de los circuitos activos de intercambios sociales, por fuera de los circuitos socializadores de la interdependencia (Ferreira, 2007), como ocurre con el ámbito de la participación estudiantil.

Por su parte, quienes se desempeñan como referentes del área de Discapacidad han manifestado como problemática evidente la relación entre la representación estudiantil y la participación política de los estudiantes con discapacidad. Se evidencia una diferenciación je-

rárquica implícita entre ciertos estudiantes frente a otros que se materializa, por ejemplo, en que las formas de manifestación e intervención de los espacios públicos representan barreras arquitectónicas o comunicacionales para estudiantes con movilidad reducida.

> Hay un doble discurso esquizofrénico. Hay un doble discurso político, en donde "sí, apoyamos la inclusión, pero hasta acá". Ahí hay una esquizofrenia importante [...]. Si ustedes entrevistan a los estudiantes les van a hablar que muchas de las dificultades son de sus pares más que de los docentes... el respeto hacia el otro. (Referente de área de Discapacidad, UNQ).

Ferreira sostiene que la situación de discapacidad no es el padecimiento de una dependencia, sino, por el contrario, se trata de:

> Las muy prácticas restricciones impuestas a las personas con discapacidad en su pleno acceso a la dependencia propiamente social y socializadora, la *interdependencia*. (2007:8)

La exclusión o invisibilización de este colectivo por fuera del espacio público les impide decidir sobre su propia vida en el entramado de interdependencias que conforma a la sociedad en su conjunto.

Por otra parte, en la UNAJ, instituida en el marco de políticas de expansión y democratización del sistema universitario nacional (Chiroleu y Iazzetta, 2012), la situación es significativamente distinta. Dentro de una de las agrupaciones estudiantiles se congregan un número de estudiantes con discapacidad de las distintas carreras que ofrece la universidad. Este colectivo se posiciona al interior de un grupo más amplio de intervención política, sin distinciones jerárquicas al interior de la agrupación.

El criterio de agrupamiento bajo la categoría estudiante universitario con discapacidad se da a partir de un reconocimiento mutuo y de una necesidad de lucha conjunta en un contexto institucional joven que requiere de muchas mejoras y transformaciones. Durante las entrevistas se consultó a las y los estudiantes si conocían ese espacio de participación política. La respuesta fue afirmativa en todos los casos, más allá de la preferencia por intervenir o no en esa dinámica y de los distintos posicionamientos que se consolidan con respecto de ella.

La apropiación de esa identidad colectiva bajo un reconocimiento positivo se plasma no sólo el discurso estudiantil, sino también en prácticas y actitudes frente a las barreras que presenta el entorno universitario. Uno de los estudiantes señaló su preferencia por realizar acciones por otros que viven situaciones similares de desigualdad de manera personal, por fuera de los canales políticos de su universidad:

> Aprendés más con tus compañeros que con doctores, profesores y profesionales. Prestás más atención a lo que le está pasando al otro que a cómo se lo puede pensar [...] Cuando veo a otro estudiante con discapacidad me acerco, lo quiero ayudar a que (su experiencia) sea mejor. (Estudiante avanzado de Trabajo Social, UNAJ).

En este caso, aparece un ejercicio activo de la ciudadanía universitaria por parte de las PCD, que no esperan ser habilitados a participar sino que asumen esa participación como punto de partida para el cambio social que expresan e intentan construir. Lo interesante de este posicionamiento es que habilita el reconocimiento de la diferencia como punto de partida, no sólo en torno a la experiencia de discapacidad. Los/as entrevistados/as manifestaron como punto en común en su universidad la heterogeneidad de trayectorias educati-

vas previas, tanto en el nivel medio como en el nivel superior. Por lo cual la situación de discapacidad es vivida con otro sentido al interior de la universidad, es decir, como un elemento más de diferenciación entre grupos de pares, o forma más de desigualdad social estructurada en una forma específica de exclusión.

Si bien no existe una jerarquización de estudiantes al interior de la agrupación estudiantil, aparece en el discurso del estudiantado con discapacidad una separación entre los reclamos que los estudiantes en su totalidad llevan adelante frente a la coyuntura política, y los reclamos específicos de los estudiantes con discapacidad deberían realizar. Según la perspectiva de una estudiante:

> Si estamos pidiendo por accesibilidad, ¿por qué priorizas ir a una marcha mientras no tenemos acceso a los textos? Se ocupaban más de hacer marchas que de estar acá adentro. (Estudiante inicial de Trabajo Social, UNAJ).

En esa frase queda expuesta una comprensión del fenómeno de la discapacidad por fuera de luchas políticas más amplias, dando por hecho que el fenómeno de invisibilización social pertenece sólo a un nivel institucional, obviando su dimensión social más amplia. ¿Por qué las PCD no consideran viable realizar sus manifestaciones o reclamos en los espacios de disputa de las políticas universitarias? Entiendo que estas apreciaciones solidifican la perspectiva de la discapacidad como una lucha individual.

Frente a la posibilidad de insertar el reclamo por los derechos de las PCD en conflictos políticos más amplios, las y los estudiantes manifiestan la preferencia de comunicar su lucha de modo específico y la mencionan como una

> Lucha personal que puede abrir caminos para las personas que no tienen tanto empuje interno. (Estudiante avanzado de Trabajo Social, UNAJ).

De este modo, incluso en las personas que tienen un posicionamiento crítico y llevan adelante expresiones de participación política sostienen una perspectiva de la discapacidad como tragedia personal, sedimentada por la tradición sociológica interaccionista. Bajo esta mirada, se presume que la discapacidad implica algún tipo de pérdida para el individuo y lo considera desde su carencia. En este sentido, la PCD se encuentra agrupada dentro de una tipología de desviación social. El sociólogo inglés y activista por los derechos de las PCD Mike Oliver (1998) señala que en las sociedades industriales y posindustriales cimentadas sobre los ideales liberales de responsabilidad individual, competición y trabajo remunerado, se considera "desviados" a quienes no logran cumplir con estos ideales. Según Goffman (2006), esta "desviación" conlleva al sujeto a ser portador de un "estigma" como un signo de imperfección que denota inferioridad moral. La aplicación de ese estigma es el resultado de las situaciones y las interacciones sociales entre lo "normal" y lo "anormal". El estudiante citado, plantea implícitamente la aceptación de ese estigma como barrera impuesta sobre su identidad y reconoce que el efecto del mismo es una construcción subjetiva que tendrá más entidad en aquellas personas "que no tienen tanto empuje interno".

Por otra parte, cabe preguntarse qué estatus logran conquistar las y los estudiantes con discapacidad al interior de las agrupaciones políticas universitarias. La visibilización política del colectivo de estudiantes con discapacidad es un proceso que se encuentra en su etapa inicial en nuestro país. En este contexto es comprensible que se den

tensiones discursivas en cuanto a las formas y la intensidad de la intervención pública de las PDC. Mientras algunos estudiantes entienden que se trata de un reclamo específico y a nivel institucional, otros consolidan posturas que posicionan al colectivo de PCD con capacidad de intervención no sólo en sus propias instituciones sino también en el sistema universitario nacional.

Esta diversidad de posturas convive en la acción política de las y los estudiantes de la UNAJ. No es menor el hecho de que el primer colectivo nacional de estudiantes con discapacidad, la RENEUPI, haya surgido de la iniciativa de estudiantes de esta universidad. Esto da cuenta de que las políticas de democratización e intervención comunitaria que dieron origen y caracterizaron a la institución se ven plasmadas en el posicionamiento político activo por parte de sus estudiantes. La RENEUPI se constituye como un espacio de representación política de un colectivo históricamente relegado al ámbito privado que ahora pretende irrumpir en el espacio público. Los participantes del segundo encuentro nacional de la red manifestaron:

> (Pretendemos) llamar a distintos colectivos, empezar a ocupar un espacio. Tenemos que aprovechar esa tensión para generar un nuevo espacio... generar de cada demanda una propuesta... Ahí nos convertimos en sujetos en construcción [...] tenemos que llevar este debate a cada una de nuestras universidades. Sería bueno que nosotros seamos los hacedores de historia. (Estudiante de UNAJ, co-coordinador de la RENEUPI).

Estas expresiones revierten las miradas minusvalidistas sobre este colectivo y reivindican la concepción de la discapacidad en tanto forma de opresión social. Oliver desecha la perspectiva interaccionista de la tragedia personal, ya que ésta da por supuesta la segregación,

la pasividad, la condición inferior impuestas de los individuos y los grupos estigmatizados, arraigadas en las relaciones sociales capitalistas, sin considerar seriamente las cuestiones de causalidad [...] los discapacitados han preferido reinterpretar sus experiencias colectivas según los conceptos de discriminación y opresión, más que los interpersonales de estigma y estigmatización (1998: 39).

La RENEUPI trae consigo una mirada crítica en torno a la concepción social de la discapacidad que queda plasmada en sus manifiestos. En esa mirada, sus miembros se reposicionan en el espacio público:

> Somos pasivos en nuestra movilidad, pero no en la construcción de nuestra subjetividad. (Estudiante de UNAJ, co-coordinador de la RENEUPI)

Hasta aquí propuse la comprensión del fenómeno social de la discapacidad en tanto mecanismo de distribución de ciertos bienes simbólicos que dan forma a la construcción de subjetividades y a los procesos de identificación colectivos, y que condicionan el ejercicio de la ciudadanía universitaria. Creo haber dado cuenta de que esa distribución simbólica e ideológica produce situaciones de desigualdad que toman la forma de modelos de representación, comunicación, e interpretación de manera institucionalizada en el ámbito universitario.

Como contracara de esa desigualdad aparecen las políticas de reconocimiento y/o respeto por las diferencias, basadas en la construcción de accesibilidad universitaria. Lo que se pone en cuestión es la valoración social y cultural de aquellos actores excluidos o invisibles. A partir de aquí, propongo la posibilidad de pensar la discapacidad y la accesibilidad como dos caras de una moneda. En una se representa la desigualdad y en la otra, el reconocimiento.

Las dimensiones de la accesibilidad universitaria

El Programa de Accesibilidad de las Universidades Públicas parte del paradigma del diseño universal, plasmado en la CDPCD (2006). En el mencionado documento se expresa:

Por diseño universal se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El diseño universal no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten. (Artículo 2, CDPCD, 2006).

El diseño universal debe ser inclusivo, funcional, estético y pasar desapercibido. Entre sus principios se encuentran: el uso equitativo, la flexibilidad del uso, el uso sencillo e intuitivo, la información perceptible (gráfica, verbal y táctil), la reducción al mínimo su posibilidad de error y riesgos, su uso debe conllevar un esfuerzo físico reducido y se deben proporcionar un tamaño y espacio adecuados para acercarse y utilizarse (Necchi, Suter y Gaviglio, 2014).

Siguiendo estos principios, la accesibilidad debe ser comprendida –como postula Juan Antonio Seda– en su sentido amplio, como una *categoría interdisciplinaria* (2014: 49) dado que es un medio indispensable para la promoción de la igualdad. En este sentido, acceder es ejercer la libre elección para intervenir, abordar o hacer uso en una situación. Por lo que las barreras y los obstáculos que implican condiciones discapacitantes para una o más personas deben ser consideradas como acciones u omisiones discriminatorias por parte de la autoridad correspondiente (Seda, 2014). En palabras de Nora Demarchi, la no accesibilidad de los entornos, bienes, productos y servicios constituye

"una forma sutil, pero muy eficaz, de discriminación" (2014:187). Desde esta perspectiva, la accesibilidad universitaria sólo tiene lugar a partir de la generación de políticas institucionales de reconocimiento de diferentes maneras de habitar el espacio social académico.

En los siguientes apartados propongo un análisis particular sobre cada una de las dimensiones de la accesibilidad universitaria: arquitectónica, comunicacional y académica (Programa integral de Accesibilidad de las Universidades Públicas. Profundización y avances en su implementación, 2011). El orden en el desarrollo de estas dimensiones se guía por dar un sentido a su lectura. La accesibilidad en tanto derecho es una condición material y espacial. A medida que se complejiza su definición y se profundiza en las experiencias, la accesibilidad comprende un conjunto de acciones, disposiciones, prácticas y conocimientos que atraviesan la cultura institucional de la universidad y el tejido social del cual es parte. Antes de abocarme al ejercicio comprensivo de las variables emergentes del campo, postulo las implicancias sociales que cada una de éstas subdimensiones contiene en su definición.

Accesibilidad arquitectónica

Comienzo el desarrollo de estas dimensiones de la accesibilidad por el aspecto arquitectónico, entendiendo que el acceso a bienes materiales es determinante para el acceso a bienes simbólicos y al derecho a la educación en el sentido más amplio.

La accesibilidad física comprende desde modificaciones edilicias y dotación de equipamiento (mobiliario, sistemas informáticos y de traducción) hasta la generación u adaptación de materiales didácticos específicos (materiales con relieves para estudiantes ciegos, con-

trastados o con letras especiales, mobiliario ergonómico, entre otros). También abarca el abordaje de los entornos urbanísticos inmediatos a la universidad, espacios exteriores de circulación y uso, espacios interiores de ingreso, espacios académicos y administrativos, aulas, y ámbitos de servicios de apoyo. El objetivo de este tipo de accesibilidad es la eliminación de todo tipo de barrera ambiental o física en los espacios de interacción social.

Las personas entrevistadas destacaron dificultades presentadas en su desarrollo cotidiano debido a la disposición del espacio físico. Se comprende que las disposiciones espaciales constituyen una cuestión social que se ha ido modificando en el devenir histórico. Antes de empezar el análisis de campo, me interesa postular cual es el significado o la relevancia social de esos espacios.

Según Bourdieu (1986), la posición de los cuerpos en el espacio social se pone a prueba en la comprobación de la distancia existente entre el cuerpo real y el cuerpo legítimo. En otras palabras, la diferentes formas de relacionarnos con el mundo social se expresan a través del cuerpo en espacialidades concretas y situacionales. Las relaciones de los agentes entre sí se inscriben en espacios territoriales, los cuales –a través de la presencia o ausencia de escaleras, rampas y ascensores– determinan quién puede entrar y circular por los distintos lugares (Venturiello, 2013).

De esta manera, se establece una relación dinámica entre los espacios sociales y los espacios físicos. En palabras de la arquitecta Silvia Coriat (2001), la arquitectura pone en evidencia el drama humano, en tanto son fuentes de problemas afectivos y conflictos familiares. Los espacios pueden convertirse en lugares de restricción de la participación de las PCD, generando permanentemente una situación ago-

biante en quienes lo viven como cotidiano. Bajo esta perspectiva, toda barrera material se traduce en la imposibilidad de ejercicios de otros derechos como la salud, la información o el que aquí me compete: el derecho a la educación.

Coriat entiende a los espacios sociales en tanto hábitat en la que se desarrolla la multiplicidad de situaciones de la vida cotidiana. Según la autora:

> El hábitat que uno hereda es percibido como fijo, inmutable. De esta forma la realidad del medio y el concepto de discapacidad interactúan entre sí. La discapacidad es tanto una idea social como un hecho físico. Nuestra concepción de lo que constituye un espacio social apropiado para personas discapacitadas incide en la forma en que creamos nuestro hábitat. Hace falta, pues, transgredir, modificar la visión heredada para modificar el hábitat (2001: 37).

En este sentido, los entornos pueden constituir una estructura de oportunidades o de limitaciones de las diversas prácticas sociales. Nora Demarchi (2014) considera que la interacción sujeto-contexto es un binomio de influencia mutua, en la cual las personas diseñan ambientes para otras personas, y luego esa estructura es la que puede actuar como barrera o facilitar el uso en actividades cotidianas sociales y en el propio ámbito doméstico.

Todas las dimensiones que hasta aquí se tuvieron en cuenta en torno a la accesibilidad arquitectónica se sintetizan en la experiencia de una egresada que reflexiona sobre su trayectoria durante el grado universitario:

> Entiendo por accesibilidad que yo pueda ir a todos los lugares de la universidad que existen. Frente a mi discapacidad que haya algún

> tipo de adaptación que me permita llegar a donde todos llegan. (Becaria doctoral, UNQ).

En esta definición simple, y con ello, sumamente clara, la entrevistada confirma la noción de buena accesibilidad dado que piensa en una diversidad de usuarios de los espacios universitarios. Este principio sintetiza el propósito del diseño universal, que incluye la generación de espacios y productos diseñados de antemano para una multiplicidad de usuarios, aunque sin dejar de lado la posibilidad del desarrollo de técnicas específicas para grupos particulares de personas (CDPD, 2006). Algunas autoras (Rovira-Beleta y Tresserra Soler en García y otras, 2015), caracterizaron como "buena accesibilidad" a aquella que pasa desapercibida, que no representa una alternativa especializada, diferente para algunos usuarios, sino que se utiliza para todos o para el mayor número posible de usuarios/as. Profundizando sobre la experiencia, la misma estudiante agrega:

> Aunque si sigo indagando en el término, también tiene que ver lo económico [...] Si yo puedo adaptarme a tener una vida dentro de todo normal, sin lo económico no lo podría hacer.... Si yo no tuviera auto, estaría confinada en mi casa. Por ejemplo, cuando yo no tenía plata no venía y perdí algún día de clase. (Becaria doctoral, UNQ).

En este testimonio queda en evidencia que la posibilidad de transgredir el entorno y revertir las barreras materiales de acceso incluyen también una dimensión económica para la creación de objetos, espacios y formas de circulación alternativos. Es por ello que la clase social de las personas incide en la manera de transitar las dificultades que los ambientes le imponen, y es la solvencia económica la que permite crear estrategias accesibles (Venturiello, 2014).

Desde este enfoque social, la accesibilidad física es condición necesaria para la participación de las personas en los diferentes entornos sociales, por lo que constituye también una cuestión de derechos humanos. El hecho de no garantizar accesibilidad arquitectónica u omitirla constituye la denegación de la participación social y, en muchas oportunidades, la reducción de las PCD a la esfera de lo doméstico.

Persiguiendo el objetivo de esta investigación, me aboco al análisis de la accesibilidad / inaccesibilidad arquitectónica de las dos instituciones que me preocupan en este trabajo.

En lo que respecta a la UNQ, estudiantes con diferentes tipos de discapacidad sensorial o motriz expresaron sentir comodidad en el tránsito por la universidad. Si se articula con las expresiones de las referentes del área de discapacidad, esto se debe a un trabajo de largo plazo en el que la universidad genera nuevos espacios o transforma los viejos, propiciando la accesibilidad. La UNQ cuenta con rampas, ascensores, barandas, mapas hápticos y señalización en braille de los principales lugares públicos[26], que permiten a las PCD transitarla y habitarla de manera autónoma.

Con relación a su experiencia como persona con una limitación en su motricidad, una de las estudiantes cuestionaba:

Esta universidad es pionera (en accesibilidad física) y no lo explotan... No se dan cuenta del potencial que tienen... Hacer propaganda con eso sería un beneficio para muchos estudiantes. (Estudiante de Programación, UNQ).

[26]Muchas de estas obras fueron financiadas a través de la presentación de proyectos que fueron aprobados en el marco del Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas.

Nuevamente se deja entrever en los discursos de las PCD una comprensión de la accesibilidad en clave de su potencialidad en las distintas comunidades o colectivos de PCD. Al mismo tiempo, se observa una situación de comodidad en el espacio universitario, y con ello, el reconocimiento institucional acerca de los diferentes modos de habitar la universidad.

Pese a su valoración institucional positiva, la misma estudiante relata una situación que refleja la falta de reconocimiento de los sujetos o, en otras palabras, la desubjetivación de las prácticas de accesibilidad:

> A la rampa no querían cambiarle la pendiente porque era "antiestético". En cada paso que doy en la rampita esa siento que me voy a caer, tiene como demasiados surcos y se me traba el andador. Pienso que se tienen que hacer las cosas bien desde el principio. (Estudiante de Programación, UNQ).

Antes de continuar el análisis social acerca de los usos del espacio físico, me detengo en un breve llamado de atención que la entrevistada propone al utilizar el término "estético" para referirse a las resistencias, en este caso como excusa, de producción real de accesibilidad. Miguel Ferreira (2009), sostiene que las personas

> Somos cuerpos-mercancías que nos vendemos en la ignominia un mercado ético-estético en el que lo que está en juego es, simplemente, nuestra legitimidad social ¿A qué conduce esta vorágine a las PCD? A la más absoluta negación social. (2009: 10)

El autor entiende el cuerpo como el espacio/tiempo en el que se despliega cotidianamente nuestra sociabilidad, nuestras capacidades perceptivas, afectivas, evaluativas. Espacio en el que vive la lógica meritocrática capitalista que condena a muchos colectivos a la exclusión

social. Entonces, en tanto sujetos atravesados por ese mercado ético-estético, ¿qué sugiere la negación de la construcción de una rampa verdaderamente accesible cuando se niega modificarla bajo argumentos estéticos? Desde esta perspectiva sociológica, se puede identificar que lo que sugiere aquel argumento es el reconocimiento de un cuerpo ilegítimo en el espacio social universitario en el que aún es prioritario mantener una estética acorde al mercado y sus intercambios por sobre la participación plena de algunas personas.

Por su parte, la UNAJ se emplaza en un predio aún en proceso de transformación y expansión. Este está atravesado por calles internas, algunas de ellas de asfalto, otras de tierra; los caminos de acceso están demarcados por la llegada de las líneas de transporte público que frenan en sitios que obligan a caminar a los pasajeros por algunos metros de empedrados rústicos o veredas irregulares; los edificios son viejos laboratorios remodelados, con vestigios de funciones en desuso y estructuras rígidas creadas con materiales preservados como el mármol; las entradas a los edificios presentan pocos (pero inaccesibles) escalones que son complementados con rampas de madera cubiertas con goma y acompañadas de barandas. La resistencia física que presenta la historia arquitectónica de la universidad se intenta transformar con la instalación de elevadores o rampas donde hay escalones. Sin embargo, la universidad tiene por delante un gran desafío en lo referente al acceso físico de cierto sector de la población estudiantil, sobre todos quienes presentan limitaciones en la motricidad y en el sentido de la visión. Uno de los estudiantes entrevistados analiza:

> Lo que no hay es ascensor, y algunos errores también se han cometido. Por ejemplo, esos dos aparatos que se pusieron en las dos escaleritas (en referencia a los elevadores) no sirven para nada...

> Se generan soluciones sin reconocimientos de los problemas y las necesidades de las personas. (Estudiante de Trabajo Social, UNAJ).

Otro testimonio proviene de una estudiante ciega que cursó el inició de carreras en ambas universidades. Me permitió abordar una comparación institucional establecida desde la propia experiencia.

> En la UNQ yo me manejaba re bien porque es todo adentro. Acá (con referencia a la UNAJ) los edificios están separados y te puede tocar una materia en cada uno, los pasillos no están señalizados, las calles internas se abren y no sabés para dónde vas. (Ex estudiante de grado, UNQ y UNAJ).

En los tres testimonios postulados se puede observar el riesgo de separar las políticas o acciones institucionales de accesibilidad de la experiencia, al tiempo que se develan las limitaciones del diseño universal.

Con respecto a la escisión entre las políticas (o las técnicas) institucionales desarrolladas y las experiencias subjetivas, retomo a Nuria Pérez de Lara (1998), quien advierte los riesgos de esta situación. La autora entiende que se trata de prácticas que proceden a la normalización del entorno en clave de universalización, sin embargo, explica que lo que se pone en juego son las relaciones entre personas, como sujetos con capacidad de transformación. Lo que ocurre es que las instituciones no piensan a las PCD como fuentes fidedignas de conocimiento y esos saberes no son puestos en consideración a la hora de materializar la accesibilidad. En otras palabras, no hay cuestionamiento en torno a la naturalización establecida de ciertas prácticas que siguen funcionando como incuestionables (García y otras, 2015).

En cuanto a los límites del diseño universal, se observa cómo el imperativo de crear espacios y propuestas preparados para recibir a

todas las personas es una suerte de utopía. Constituye un anhelo por la universalización de las prácticas y la aplicación de técnicas y protocolos a modo de recetas exitosas, sin entrever que, en oportunidades concretas, puede generar efectos contrapuestos. Un ejemplo de ello es la comprensión simplificada que se tiene en torno al uso genérico de una rampa, como ocurre en testimonio antes citado.

Desde esta perspectiva, se entiende que la técnica puede resolver todos los problemas de inaccesibilidad, obviando que las situaciones de discapacidad implican la convergencia de múltiples factores interseccionales como los recursos materiales, la clase de pertenencia, el género, las prácticas culturales aprehendidas, las posiciones del sujeto y las representaciones de su entorno, entre otras variables.

La comprensión de la realidad y la experiencia de las PCD en el uso del espacio público amplía las perspectivas para hacer visibles las necesidades de una mayor cantidad de estudiantes (Ferreira, 2009). En este sentido, García, Heredia, Reznik y Rusler (2015) comprenden que se trata de una oportunidad y no de un trabajo extra. Si la accesibilidad se logra mediante procesos de construcción colectiva se fortalece la ética de la escucha como idea rectora.

Accesibilidad comunicacional

El segundo componente que retomo de la accesibilidad universitaria lo comprende la accesibilidad comunicacional. Según el Programa de Accesibilidad para Universidades Públicas (2011), este tipo de accesibilidad implica la instrumentación de sistemas de comunicación complementarios o alternativos del lenguaje oral (traductores con sintetizadores de voz, lengua de señas). Además, comprende la utiliza-

ción de recursos informáticos, ayudas técnicas, equipamiento áulico, presencia de intérpretes y asistentes académicos. Incluye también la provisión de material bibliográfico y la apertura hacia nuevas formas de comunicación.

A continuación, me refiero a las experiencias institucionales en las que se conjugan sistemas de comunicación alternativos con recursos profesionales o técnicos, que aportan características particulares en cada universidad. Cabe señalar con respecto a ello que los apoyos para acceder a la información buscan brindar herramientas para que las y los estudiantes construyan una mayor autonomía, no sólo como una condición para su trayectoria universitaria, sino en tanto elemento significativo para su posterior desempeño (Seda, 2014).

A partir de las observaciones realizadas en las Jornadas Universidad y Discapacidad se observó una preocupación generalizada en torno a la cuestión de la universidad y las situaciones de estudiantes con discapacidad auditiva. Este tema implica una larga discusión, aún no saldada al interior de la RID. Esta preocupación también se hizo explícita en los testimonios de los referentes de área de discapacidad de las dos universidades estudiadas.

Para una comprensión cabal de la situación es pertinente caracterizar a la comunidad sorda y sus reivindicaciones históricas. Las personas sordas se nombran a sí mismas como tales dado que se pone en juego una importante cuestión identitaria. Con este término se autoidentifican como parte una minoría lingüística y parte de una comunidad política, la comunidad sorda (Ferrante, 2019). Entre los reclamos de esta comunidad se encuentran el hecho de que los debates acerca de ella han sido discusiones dadas por oyentes implicando la exclusión de los protagonistas (Skliar en Ferrante, 2019). Como se expresó en el capítulo

segundo, el término "Comunidad Sorda" remite a luchas por la reivindicación de este colectivo mediante la construcción de lazos solidarios contra el tipo de opresión que conlleva el oralismo. En ese sentido, la identificación mutua al interior de la comunidad sorda puede ser comprendida como la expresión de un tipo de identidad cultural.

Existen múltiples perspectivas en torno a los modos de comunicación que se articulan en el acompañamiento pedagógico de personas con discapacidad auditiva, específicamente para las personas sordas: oralismo, bilingüismo o Lengua de Señas. En el sistema universitario estas tradiciones coexisten de modo diferente en cada institución.

En el caso particular de la UNAJ, existe una vinculación con la ASAV, con quienes realizan actividades en conjunto para garantizar la accesibilidad al conocimiento. Esto tiene un efecto cuantitativo sobre la cantidad de personas sordas que componen la matrícula universitaria, dado que el nexo interinstitucional se traduce en un vínculo de confianza para sus miembros, que les permite hacer de la universidad un espacio de pertenencia. Pese a conocer a la comunidad sorda local y las características en tanto identidad colectiva que la comunidad tiene a nivel nacional, la universidad aboga por la perspectiva bilingüista. Para abordarla en las prácticas áulicas, el área de Discapacidad de la UNAJ produjo un material didáctico específico[27] con el que pretendieron

[27]Este material se elaboró en el marco del Programa PODES, dependiente del área de Extensión Universitaria. El proyecto contó con el trabajo articulado del coordinador de la materia Taller complementario de Lengua, una docente integradora, el docente del curso a cargo, y también podía solicitarse la presencia de un intérprete. Cabe hacer explícito que la estructura de la lengua española escrita presenta un nivel de complejidad que vuelve difícil su interpretación en español señado, en este caso mediante la LSA. Es por ello que al interior del sistema universitario nacional se gestaron diversas experiencias de dictado de cursos de alfabetización en lengua del español a partir de

eludir aquellas dificultades que, desde su perspectiva, los estudiantes "arrastran" de su educación media. Por ejemplo, el desconocimiento acerca de las estructuras gramaticales de la lectoescritura oralista o las conjugaciones verbales. Sobre ello, sus referentes explican:

> Nosotros creemos que hay que apostar al bilingüismo [...] Porque si no los vamos a condenar a estar dependiendo siempre del lenguaje de señas[28]. No es que se los queremos sacar, al contrario, los queremos incentivar y tratar de enseñarles el español. Pero queremos apostar a enseñarles a leer y escribir, para que les sirva cuando sean profesionales y tengan que hacer algo, aunque también utilicen la lengua de señas. Yo creo que lo condeno si no le enseño el español. (Referente institucional, UNAJ).

En el discurso de los referentes se puede interpretar una preocupación frente a la enseñanza de estos contenidos como un aprendizaje ausente en el nivel primario que la universidad debe saldar, la enseñanza de las reglas básicas del español hablado. Esta interpretación

---

la LSA, en paralelo a la enseñanza de la LSA. Estos cursos suelen estar articulados con las comunidades sordas locales, comienzan durante el último año de secundario y son coordinados por un profesor Sordo, un intérprete y un profesor oyente (habitualmente, especialista en Letras, Didáctica de la Lengua o Alfabetización). Las referentes entrevistadas, tanto en UNQ como en UNAJ, hicieron referencia a la labor pionera de las universidades nacionales del Comahue, Entre Ríos y Córdoba, en las que llevaron a cabo experiencias muy positivas que aportaron conocimientos en torno a la Comunidad Sorda a toda la comunidad universitaria.

[28]En esta cita textual se conservaron de manera literal las expresiones de la persona entrevistada. Es por ello que se dejó intacta la referencia a "lenguaje de señas", aun conociendo que el término adecuado es "lengua de señas". Se consideró que respetar la evocación literal de sus palabras puede contribuir a una mejor interpretación de los procesos institucionales que se llevan a cabo con respecto a la educación de las personas sordas, tal como se muestra en el análisis propuesto.

se basa en un enfoque universalista y homogeneizante acerca de los intereses de la comunidad sorda local. Si el nivel de observación se detiene en las expresiones utilizadas en la frase "los vamos a *condenar* a estar *dependiendo* siempre del *lenguaje* de señas"[29], se evidencia una mirada peyorativa en torno a la LSA, que da cuenta de su desconocimiento (o de una posición de no reconocimiento) acerca de la reivindicación cultural que ésta implica. Mediante la LSA, las personas formulan su pensamiento, su lengua, su memoria, su cultura, y constituye un medio a través del cual interpretar el mundo, lo que favorece su plena ciudadanía (Le Breton, 2007).

Cabe recordar que la tradición oralista basó sus postulados en una mirada clínica de la sordera que tiene como objetivo la rehabilitación a través del desarrollo –forzado– del habla, la lectura de labios y la prohibición de la lengua viso-gestual, en este caso, la LSA. Acerca de ello, Le Breton señala que existe en Occidente una tendencia a la represión de la gestualidad y a la utilización expresiva del cuerpo subsumida en códigos de discreción. La negación de la LSA conlleva a la represión social del sordo y complica el camino de la inclusión social, haciendo de la sordera una discapacidad. Los movimientos corporales son vistos como comentarios que acompañan la soberanía de las palabras dichas y las señas como mera gesticulación. Frente a ello, la Lengua de Señas desborda el marco de lo corporal, "hace justicia al cuerpo y al rostro [...] rompe los ritos y suscita molestia en quienes oyen con normalidad, para los que sólo la voz es digna del lenguaje" (2007: 137-138).

Prácticas que no promuevan la inclusión de un intérprete de LSA en cada una de las clases como fundamento para favorecer el bilin-

[29]Las cursivas son mías.

güismo implicarían acciones de no reconocimiento sobre esta población en resguardo la hegemonía oralista. El bilingüismo no deja de ser un mecanismo más de opresión sobre una comunidad que comparte modos de sentir y pensar el mundo, de organizar la vida y sus relaciones a través de una lengua viva que construyen en constante interacción. Es por ello que abogar por el bilingüismo es oprimir una fuente de generadora de orgullo a partir del uso del cuerpo, que tiene a sus manos como protagonistas (Ferrante, 2019).

Contar con un intérprete de LSA en el aula constituye un aprendizaje para el o la docente, quien debe aprender, por una parte, de los saberes comunicacionales del intérprete, y por otra, de los saberes culturales de las personas Sordas. Uno de los entrevistados expresa:

> Me gustaría que haya profesores sordos para poder enseñar y explicar bien, porque no saben cómo hacer y ahí hay una barrera. A los profesores oyentes les falta aprender a explicar de otra manera para hacerlo más claro. Los profesores miran al oyente y no miran al sordo, explican al oyente y no explican al sordo. Preguntás, vuelven a explicar y lo hacen de la misma manera... es una cuestión de la lengua y la didáctica. No están preparados y ni siquiera saben que tienen una persona sorda en el aula. (Estudiante de Administración, UNAJ).

En este testimonio subyacen varias cuestiones que se entrecruzan y van en detrimento de la participación de los estudiantes sordos en el contexto áulico universitario. Emerge la dificultad que se presenta a los docentes frente a una lengua desconocida para ellos, y la presencia de un intérprete mediador de la enseñanza, muchas veces, los toma por sorpresa. En el relato permanece la prevalencia del discurso oral cuando el entrevistado señala que el docente se comunica con el

intérprete y no con el estudiante que realizó la pregunta. Estas dificultades en el circuito comunicativo también son reconocidas a nivel institucional, mediante reclamos de docentes:

> (las y los estudiantes) forjan con el intérprete forjan una relación en la cual excluyen al docente. (Referente institucional, UNAJ).

Estos últimos dos testimonios dan cuenta de las dificultades de romper con la hegemonía oralista, para dar paso a otras formas lingüísticas, sino se rompe antes con la barrera que producen el desconocimiento y el sentido común anclado en la perspectiva de la tragedia personal. Estas apreciaciones o vivencias dan cuenta de la presencia social de un etnocentrismo cultural, consolidado en el oralismo. Le Breton sostiene que el etnocentrismo occidental creyó en la universalidad de sus concepciones, atribuyendo las dificultades en comprenderlos al hecho de inferioridad intelectual o cultural de otras comunidades. En ese sentido, es que el autor afirma "toda lectura impone poseer los códigos" (2007: 72). Otras autoras retoman la idea que postula Carlos Skliar, según la cual para romper con esa forma de etnocentrismo es preciso "desoyentizar la mirada" (citado en Almeida y Angelino, 2017) y situar a la persona sorda como un sujeto capaz de transmitir sus vivencias y conocimientos con su propia lengua, "implica reivindicar a la sordera en el plano político y problematizar su invisibilización silenciosa en el mundo oyente" (Ángulo en Ferrante, 2019). El problema de la tradición oralista también está interconectado con las dificultades del proceso de alfabetización académica, dado que postula al lenguaje académico como único lenguaje legítimo en la producción y circulación de saberes.

Por su parte, la UNQ promueve la educación de las personas sordas como "un abanico de posibilidades", lo que da cuenta de la hetero-

geneidad de las trayectorias y del estado de situación en torno a la discapacidad auditiva en lo respectivo a la edad de adquisición y a las habilidades comunicacionales de cada persona. La referente institucional se cuestiona:

> (la alfabetización académica) es una deuda que tenemos como sociedad con los alumnos sordos [...] No damos los apoyos necesarios, no podemos comunicarnos. (Debemos preguntarnos) qué queremos como universidad. Es necesaria la articulación con la comunidad sorda. (Referente institucional, UNQ)

La falta de articulación con la comunidad sorda se hace presente en la baja representación estadística que tiene al interior de la universidad. No obstante, la universidad lleva a cabo políticas de accesibilidad comunicacional para estudiantes sordos como la construcción paulatina de un archivo bibliográfico audiovisual interpretados en LSA.

Las experiencias de educación de personas sordas con las que cuenta la universidad se sitúan, favorablemente, en el ámbito de la Universidad Virtual de Quilmes (UVQ). En principio, el acompañamiento mediante tutorías ocurre por parte de docentes integradoras que brindan apoyo en las producciones de las y los estudiantes mediante correo electrónico, por ejemplo, mediante la realización de comentarios y propuesta de reformulación discursiva de sus trabajos académicos.

El acompañamiento institucional de estudiantes sordos requiere de la presencia de un intérprete idóneo con especial atención sobre varios factores. Oficiar de mediador lingüístico en las clases universitarias implica la formación como intérprete y, a su vez, la formación docente. Una de las referentes institucionales explicó que esto genera dificultades con varias causas como la escasa existencia de institutos

de formación de intérpretes en LSA, las malas condiciones de contratación debido a la inexistencia del cargo de intérprete como docente universitario y la obtención de salarios inferiores a los de docentes de nivel educativo primario; mientras que, como consecuencia, se dificulta la generación de recursos de comunicación accesible.

Hasta aquí quedó expuesto que la accesibilidad implica transformar condicionantes materiales y simbólicos a partir de la democratización de estrategias en el ámbito universitario. Cuestionar la materialidad implica interrogar también las formas instituidas de lo comunicacional, lo didáctico, lo cultural (Campero, García, Heredia, Rusler, 2019).

Otro cuestionamiento sobre las formas de lo comunicacional lo representa la participación del estudiantado en situación de discapacidad visual. Su presencia implicó para las universidades la provisión de material bibliográfico (textos digitales accesibles), formatos comunicacionales públicos accesibles (carteleras sensoriales, mapas hápticos, sitios web accesibles) y soportes de apoyo técnico (computadoras con NVDA[30] instalado, impresoras en Braille o 3D, traductores de texto a voz y viceversa, y anteriormente, grabaciones en cinta). Además de las adecuaciones técnicas y materiales, la accesibilidad comunicacional conlleva capacitaciones y requiere del apoyo de la comunidad para poder llevarse adelante, es decir, se efectiviza mediante articulaciones interinstitucionales. Los avances institucionales en accesibilidad comunicacional, en esta experiencia de investigación, estuvieron

[30]Non Visual Desktop Access (NVDA) es un lector de pantallas gratuito para Windows. Constituye un proyecto de *software* libre y posee una ventaja sobre otros lectores de pantalla: se puede ejecutar directamente desde una memoria USB sin necesidad de instalación.

directamente ligados al tiempo dedicado al acompañamiento de estudiantes, con quienes se lograron –y continúan logrando– las transformaciones materiales y simbólicas necesarias para la participación plena de la comunidad.

La UNQ se presentó como la universidad que presenta mayores avances en el acompañamiento de personas con discapacidades visuales. Esto es reafirmado tanto por estudiantes como por el personal del área de Discapacidad y tiene su correlato en la representación estadística que da cuenta de un alto porcentaje de personas con este tipo de discapacidad, incluso, desde 2009. Además, cuenta con un importante número de estudiantes con discapacidad graduados de las distintas carreras e insertos en diferentes espacios de trabajo. Todo esto, hizo que la universidad haya desarrollado una gran experiencia y otras instituciones la tomen como referencia.

Lograr la permanencia y el egreso de un estudiante implica una gran ampliación de la accesibilidad comunicacional y, en consecuencia, académica también para las carreras. Con referencia a la experiencia de un estudiante ciego, una de las referentes expresaba:

> Ahora se egresa y nosotros ya tenemos todo adaptado. Les ofrecemos eso a las materias y a los docentes, ya tenemos la bibliografía adaptada para que ellos cuenten con eso previamente. (Referente institucional, UNQ).

En este testimonio queda expuesto que el acompañamiento a un solo estudiante tiene un efecto que se multiplica exponencialmente sobre las trayectorias futuras de otros estudiantes, por una parte, y va construyendo el sentido de una universidad inclusiva en los contextos de localización territorial, por otra. Con este sentido, la referente en-

tiende que cada egreso constituye un paso en la construcción de una "carrera accesible".

Las barreras registradas en torno a la accesibilidad comunicacional pueden encontrar su origen en esquemas, prácticas, formas de hacer y pensar que devienen en barreras actitudinales y/o culturales. Para ser clara con esta afirmación, daré ejemplos de la producción de contextos discapacitantes –incluso de manera involuntaria– para personas con limitaciones visuales. Tanto referentes como estudiantes de ambas universidades manifestaron: falta de señalización en Braille que respete la normativa internacional en los espacios y calles de circulación internos; carteles en pasillos de uso común y de gran concurrencia que dificultan la circulación y sólo pueden ser percibidos a distancia visualmente; circulación de textos obligatorios no legibles por lectores de pantalla; problemas en la comunicación y organización previa al inicio de las cursadas; docentes que no aceptan el uso de notebooks en exámenes o sólo admiten exámenes orales por parte del estudiante o el sistema de dictado del estudiante hacia una tercera persona que lo acompaña en esa instancia.

Uno de las principales barreras que las instituciones identifican se halla en la enseñanza de lógica y la matemática. Aquí señalo una experiencia que tuvo su origen en una iniciativa personal de un docente y luego se asentó como un precedente institucional, pasando de ser una barrera actitudinal a un mecanismo formalizado de generación de accesibilidad comunicacional. Una estudiante ciega comentó su experiencia con un docente de Lógica del ex curso de ingreso a la UNQ[31]:

[31]Cabe señalar que para 2011 el curso de ingreso constituía una instancia previa al ingreso a la carrera de carácter excluyente. En otras palabras, las y los estudiantes sólo

> En el ingreso fue un problema. No teníamos adaptación de nada, usábamos tablilla o la máquina Perkins. Estuvimos todas las vacaciones de invierno con lógica, tratando de aprobarla, porque no teníamos la adaptación de los símbolos. El nuevo profesor se ofreció a ponerles a los símbolos palabras, y así la aprobamos. (Ex estudiante de Terapia Ocupacional, UNQ).

A partir de este testimonio se pueden realizar algunas apreciaciones. En principio, cuando la entrevistada dice "el nuevo profesor" se refiere a una situación de recursada de la materia Lógica debido a las particularidades propias de su lenguaje y sus formas normalizadas de expresión simbólica. La experiencia previa de cursada con otro docente había presentado múltiples barreras para ingresantes con discapacidad visual. Estas barreras estuvieron directamente relacionadas con problemas de accesibilidad comunicacional. Sin embargo, también se hallan presentes barreras de tipo actitudinal que se encuentran en la rigidez de enseñar Lógica de un modo normalizado que no prevé otra posibilidad de construcción y comunicación de los saberes. En un segundo cuatrimestre, un nuevo profesor rompe con esa barrera y genera un nuevo sistema de enseñanza basado en la palabra como expresión de símbolos lógicos. Esa primera experiencia institucional, basada en la eliminación de una barrera académica que tuvo como efecto la eliminación de una barrera comunicacional, se ancló como un precedente de accesibilidad para el ingreso de futuros estudiantes con discapacidad visual. La misma estudiante, en una reflexión comparativa de ambas universidades expresa:

---

ingresaban a carrera habiendo aprobado las tres materias del curso de ingreso y, sólo entonces obtenían su ciudadanía universitaria a través de la generación de un número de legajo académico. En la actualidad, el curso de ingreso dejó de ser un requisito excluyente para el ingreso y se denomina curso inicial.

En la UNAJ fue como empezar de cero, no había textos digitalizados, tuve que volver a rendir parciales orales... fue una tarea titánica, tuve que dictar a un docente las respuestas en el medio de un parcial porque el profesor no sabía nada de computación y desconfiaba. (Ex estudiante UNQ, UNAJ).

En la experiencia institucional de la UNAJ la accesibilidad comunicacional no se dio tanto por las referentes del área, sino que existió una presente intervención por parte de los docentes, sobre todo, del área de Lengua.

> Más que el área, los profesores de lengua fueron los que más se ocuparon de digitalizar todos los textos del Curso de Preparación Universitaria (CPU). Corresponde que sea la comisión de discapacidad la que prepare los textos digitalizados para que vos puedas acceder a ellos. (Ex estudiante de Trabajo social, UNAJ).

Esta mención, sostenida para ambas instituciones, acerca de la contribución de áreas de conocimiento cercanas a la Lengua no es un dato menor dado que pone en evidencia una particularidad del lenguaje académico como una forma de comunicación restringida y específica. Creo que este punto se encuentra en un espacio de frontera entre dos subdimensiones de la accesibilidad universitaria: la accesibilidad comunicacional, que hasta aquí abordé, y la accesibilidad académica sobre la cual profundizo en el siguiente apartado.

Antes de abocarme a establecer algunas posibles distinciones analíticas que me permitan problematizar la accesibilidad comunicacional en relación con la accesibilidad académica, resulta pertinente acercar a estas reflexiones perspectivas emergentes que postulan el lenguaje claro y la lectura fácil como una herramienta potencial para

la accesibilidad en todo entorno. Agrego a esta perspectiva una reflexión personal que fundamenta la mención de este tema en el análisis de contextos universitarios. Pienso que si la producción académica, en cualquiera de sus formatos, comenzara a desarrollar estrategias para simplificar los modos de comunicar sus saberes, la sociedad contaría con mayores herramientas para la apropiación de los mismos. Al tiempo que, con estas prácticas, se colaboraría con la ruptura de las fronteras que existen entre las universidades y sus comunidades, facilitando con la democratización y el acceso al conocimiento como un bien común.

En trabajos previos comprendimos que, para garantizar la comunicación, lo legible y lo lecturable son complementarios y posibilitan la accesibilidad (Toledo y otros, 2019). Si se piensa en la comunicación como vínculo y necesidad humana, adoptar la lectura fácil y el lenguaje claro, son formas de ejercicio ciudadano que permite mayores grados de democratización y participación de las personas, a la vez que promueven la autodeterminación y autonomía subjetivas.

El *lenguaje claro* tiene que ver con poner en primer lugar al lector. La Federación Internacional de Lenguaje Claro[32] entiende que "una comunicación está en lenguaje claro si la lengua, la estructura y el diseño son tan claros que al público al que está destinada puede encontrar fácilmente lo que necesita, comprende lo que encuentra y usa esa información" (PLAIN).[33]

[32]Se sugiere ampliar información en el sitio oficial de la *International Plain Language Federation* (PLAIN), disponible en https://plainlanguagenetwork.org/plain-language/que-es-el-lenguaje-claro/.

[33]Es interesante conocer que, el 8 de noviembre de 2018 se creó la Red Argentina de Len-

Por su parte, la Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias (IFLA) se constituye como el principal organismo internacional que representa los intereses de los usuarios, de los servicios bibliotecarios y de documentación. En materia de lectura fácil ha elaborado, en su sección de Servicios Bibliotecarios para Personas con Necesidades Especiales, un documento compuesto por 120 directrices[34]. Allí se entiende que

> el objetivo de las publicaciones de lectura fácil es presentar textos claros y fáciles de comprender apropiados para diferentes grupos de edad. Para alcanzar tales productos el escritor/editor debe tener en cuenta el contenido, el lenguaje, las ilustraciones y la maquetación (IFLA, 2010: 6).

Considerar la ampliación de los repertorios comunicativos de la producción escrita implica ponderar algunas directrices como: escribir de forma concreta, evitando el lenguaje abstracto; seguir un hilo argumental con continuidad lógica; moderar el uso de lenguaje simbólico o metafórico; elaborar oraciones sencillas (compuestas por sujeto, verbo y predicado); utilizar palabras de uso común y, en caso de utilizar palabras difíciles o técnicas, explicarlas mediante pistas contextuales; propiciar marcos de referencia lógicos y cronológicos; encontrarse con los lectores y escuchar sus experiencias; evaluar o

---

guaje Claro (RALC) para promover en los organismos del Estado e instituciones públicas el uso del lenguaje claro en documentos y actos públicos. Existe información disponible en el sitio oficial del Estado nacional https://www.argentina.gob.ar/noticias/presentaron-la-red-argentina-de-lenguaje-claro (consultado el 14/12/2019).

[34]Para conocer el detalle de las mencionadas directrices, recomiendo visitar el documento original elaborado por IFLA, disponible en https://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/professional-report/120-es.pdf

validar el material escrito con lectores reales y público objetivo antes de su publicación. (IFLA, 2010: 18-19).

Desde esta perspectiva, la comprensión de la cultura, la literatura y la información es un derecho democrático. Es decir, para que una persona ejercite sus derechos y controle su propia vida, debe estar bien informada y ser capaz de elegir (IFLA, 2010). Este documento reflexiona en torno a las dificultades de lectura de las personas en diferentes situaciones de discapacidad, pero también comprende a otro tipo de causas que obstaculizan la lectura, como la baja tasa de alfabetización o la escasa destreza lectora en ciertos sectores poblacionales. Esto reafirma la idea de que la accesibilidad constituye una mejora para sectores más amplios de la población para la cual, en principio, es pensada.

En lo que respecta a la investigación académica, el documento manifiesta la necesidad de consolidar más fundamentos científicos que permitan poder aprender de los nuevos hallazgos en la investigación sobre dificultades lectores y acerca del propio concepto de lectura fácil. Este tipo de investigaciones requiere del trabajo interdisciplinario de áreas como la lingüística, el diseño, la educación y la salud.

En siguiente apartado reflexiono en torno a la accesibilidad académica en su sentido más amplio, y sobre las conexiones que pueden establecerse entre las tres subdimensiones de la accesibilidad universitaria.

Accesibilidad académica

Este último aspecto de la accesibilidad universitaria abarca la concientización y la capacitación de la comunidad en la temática de la accesibilidad. Cabe recordar que contiene dos instancias para su implementación: en lo inmediato, supone la capacitación a los docentes

desde la sensibilización acerca de la problemática y de la formación en adaptaciones curriculares y estrategias didácticas específicas; en lo mediato, se requiere el estudio de los recorridos curriculares cerrados de los planes de estudio en el sistema universitario argentino para generar alternativas más flexibles, tarea aún pendiente.

En un sentido general, la construcción de accesibilidad académica comprende al conjunto de actitudes sociales negativas que puedan transformarse en positivas. Implica la posibilidad de pensar nuevas formas de universidad contemplando la transformación de la perspectiva de todos sus actores: personal de administración y servicios, estudiantes, docentes, graduados, autoridades, etc. Una de las referentes definió con claridad la noción de accesibilidad académica:

> Comprende a todo aquel elemento que a vos te permita acceder al conocimiento. (Referente institucional, UNQ).

Con esta intencionalidad, ambas universidades generan espacios de capacitación y formación para toda la comunidad. Una de las referentes señaló una importante mención a la capacitación del Personal de Administración y Servicios, dado que ellos son los actores que dan la bienvenida a quienes se inscriben en la universidad y la transitan por primera vez. Además, suelen ser personas a quienes las y los estudiantes recurren para resolver las barreras inmediatas relacionadas a la accesibilidad arquitectónica o comunicacional. Por otra parte, es crucial una actitud de comprensión y simplificación de los procesos burocráticos por parte del personal administrativo como forma de eliminar las barreras de la burocracia institucional.

Estudiantes de la UNAJ han manifestado la demanda de formar parte del área de discapacidad de su universidad para garantizar una

participación real de este sector del estudiantado. Por su parte, estudiantes de la UNQ coinciden en ello, sin embargo, reconocen que existe participación de PCD desde su rol como docentes, desde asociaciones civiles y en las reuniones periódicas que realiza la División. La participación activa de las PCD en el ámbito institucional responsable de la generación de accesibilidad implica una visibilización concreta de nuevas formas de ser, estar, hacer, pensar y ocupar los espacios sociales. Al mismo tiempo, la presencia de PCD se convierte en un modo de cuestionar y resistir, de reelaborar sentidos en la vida institucional de la universidad, lo que posibilita a los sujetos salir de la reclusión o el aislamiento a los que la sociedad los somete, y abre la universidad como territorio de intercambio, de diálogo, de sociabilización (Campero, García, Heredia, Rusler, 2019).

Por el contrario, la producción de accesibilidad generada desde supuestos normalizados genera una falsa idea de participación plena. Estudiantes que han sido entrevistados explican que esta situación representa una segunda instancia de segregación dado que las barreras aparecen en el camino hacia la propia accesibilidad. Como ejemplos, relevé situaciones en las que se construyeron rampas con la inclinación adecuada, pero con exageradas irregularidades en el suelo que dificultan su tránsito en una silla de ruedas o con el apoyo de un andador. En la vida de ambas instituciones, la oficina del área de Discapacidad se ubicó inicialmente en distintas oficinas atravesadas por barreras físicas: en un primer piso, en salidas de emergencia, en planta baja pero con la presencia de dos escalones en los metros previos a su ingreso (con una rampa mecánica que requiere activación de personal de bedelía y, según las expresiones de algunos estudiantes sobre función obsoleta, “junta telas de araña”) o en un patio al que se

accede por diferentes calidades de suelo y sin ningún tipo de señalización accesible.

Con estos ejemplos se demuestra que la definición institucional de la ubicación material del área de accesibilidad también requiere de un proceso de concientización por parte de los actores con capacidad de decisión. Por lo tanto, la accesibilidad requiere que se constituya como un proyecto de la política universitaria.

Esta problemática de falso reconocimiento se traduce en una accesibilidad ficticia para las PCD. A partir de las observaciones en la reunión de la RENEUPI, se evidenció esta situación como una tendencia generalizada en las universidades de pertenencia de sus miembros. En las observaciones realizadas en la reunión, las y los estudiantes coincidieron en la producción de accesibilidad aislada de la experiencia y manifestaron:

> Estamos en contra de la receta profesional. La resolución de problemas se tiene que generar desde un punto de vista político desde los aportes de los propios estudiantes. (RENEUPI)

Ocampo González (2018) explica que la categorización de ciertos grupos responde a la visión postmoderna de articular formas generalizadas de actuar sobre un grupo considerado homogéneo sobre el que se construyen codificaciones binarias. Esas codificaciones derivan en mapas abstractos que privilegian –o suponen que privilegian– a ciertos grupos sobre otro, configurando así territorios de especialización sobre la subjetividad, la experiencia y el conocimiento de los principales sujetos de la inclusión.

Cabe desatacar que en el sistema universitario nacional se conocen experiencias en las cuales los productores de accesibilidad son

sus propios protagonistas y el resultado de ese proceso es, por demás, significativo. Del mismo modo, en una de las universidades estudiadas los talleres de concientización son guiados por PCD y se invita a los participantes a vivenciar las situaciones y sortear las barreras presentadas al interior de la propia universidad.

Con relación a los tiempos de activación de la accesibilidad académica a partir de la demanda de algún estudiante existen dos realidades muy distintas en cada universidad. En la UNQ la accesibilidad es ágil y expeditiva en lo que refiere al accionar de la División, sin embargo, los tiempos se prolongan si se requiere la intervención de otra área de la universidad y/o de actores ajenos a las tareas específicas de acompañamiento de las PCD. Una estudiante mencionaba al respecto:

> Las cosas no están en tiempo y forma. La comisión funciona bien, las trabas vienen de más arriba. Desde lo social es necesario romper esquemas. Y desde lo académico, es necesario acotar la burocratización de los procesos. (Estudiante de grado, UNQ).

En su testimonio se observa la urgencia por promover la toma de conciencia de las situaciones de inaccesibilidad y las desventajas que estas producen sin no se procede de manera ágil. Queda clara la importancia de acotar las trabas institucionales para garantizar el derecho a la educación en tiempo y forma efectivos.

En la UNAJ, las respuestas institucionales a solicitudes urgentes por parte de estudiantes suelen tener tiempos prolongados de demora para resolver la barrera que se esté presentando. Un estudiante brindó un ejemplo de ello al señalar que frente a la solicitud de cambio de aula recibió como respuesta “lo vamos a poner en agenda”. El cambio de aula se demoró hasta la cuarta semana desde el inicio del cuatri-

mestre, por lo que el estudiante decidió abandonar la materia. En este ejemplo, una barrera arquitectónica que no se revierte con accesibilidad opera también como barrera académica.

A partir de observaciones y citas de campo, acompañadas de algunos abordajes de referencia previos, pretendí significar algunas instancias generales en las que se expresa la accesibilidad académica desde las experiencias institucionales. A continuación, trabajo sobre otras dimensiones que representan problemáticas específicas del ámbito académico. Estas son: el proceso de alfabetización académica durante el ingreso a la universidad, el papel del conocimiento científico, la accesibilidad académica en el aula y el desafío de la curricularización de la accesibilidad.

El proceso de alfabetización académica durante el ingreso a la universidad

En este apartado me aboco a trabajar sobre las particularidades del ingreso a la universidad y a establecer un correlato con el proceso de alfabetización académica que atraviesan las y los estudiantes. Es pertinente señalar que esta instancia suele constituir una barrera generalizada para la población que ingresa a la universidad con trayectorias educativas heterogéneas. En las dos universidades analizadas, existen mecanismos institucionales de intervención para el acompañamiento de ingresantes y el logro de su permanencia.

La vida universitaria comprende un conjunto de condiciones que inciden en el rendimiento y en la permanencia o deserción de estudiantes. Esas condiciones se vinculan con las prácticas, quehaceres y formas de abordar el conocimiento que caracterizan a la socializa-

ción universitaria (Mattioni, 2016). Ingresar a la universidad implica construir una nueva identidad asociada al oficio de ser estudiante universitario. El ámbito académico constituye un campo (Bourdieu, 2014), un espacio social estructurado por relaciones y por el despliegue de opciones, decisiones y aspiraciones sobre la propia trayectoria educativa. A su vez, el campo académico dialoga con otros campos de interacción del estudiante relacionados a su contexto de origen que colaboran en la inserción o deserción estudiantil en la universidad.

El ingreso al campo académico implica dos procesos de afiliación para cada estudiante, la afiliación institucional y la afiliación intelectual. En cuanto al primer tipo de afiliación, cabe tener presente que comprende el dominio de rutinas, principios, normas, prácticas que gobiernan el funcionamiento de la universidad. El dominio de estos saberes se relaciona con las trayectorias educativas previas, la articulación con el nivel medio, y la incorporación de ritmos y tiempos de enseñanza. La afiliación intelectual se da cuando el estudiante domina saberes y formas de aprender en la educación superior. Estas dos formas de vinculación entre estudiante y universidad comprenden, a su vez, dos tiempos: un primer momento de extrañamiento y un segundo momento de aprendizaje (Torres, 2013).

Uno de los entrevistados caracterizó su primer ingreso al nivel superior, luego de la finalización del nivel secundario en FinES en la misma universidad:

> Me choqué con el mundo. Dejé la carrera, pero sabía que iba a volver. (Estudiante avanzado de trabajo social, UNAJ).

Al indagar sobre el sentido de esa expresión con el entrevistado apareció la idea de brecha entre los distintos niveles educativos y de

la presencia de una dificultad que, desde su experiencia, sería obvia. Sin embargo, el hecho de haber cursado el Plan FinES en una universidad fue un elemento motivacional para pensar no sólo en realizar una carrera de grado sino en comprenderla como un proceso no lineal ni universal. Reaparece en esta experiencia el aspecto positivo de vinculación de la universidad con redes intrainstitucionales, profundizada en el capítulo 2.

Otro testimonio interesante para analizar es el de una estudiante que manifestó sentirse en su actual universidad "como en su casa" tras haber circulado previamente por varias universidades nacionales, a pesar de ello, expresó:

No voy a sobrevivir sin estudiar. (Estudiante de pre-grado, UNQ)

En este caso, la afiliación institucional aparece como reflejo de su afiliación intelectual. Ambas vinculaciones operan fortaleciendo la experiencia de ser estudiante universitaria, más allá de los cambios de carrera y universidades previos[35].

En otras oportunidades, las dificultades de afiliación intelectual se presentan como problemas en el proceso de alfabetización académica. Esta situación se identificó como una barrera común en la historia de ambas universidades y ha sido atendido de diferentes maneras por cada una de ellas. Queda claro que, tanto la UNQ como la UNAJ, tienen

[35]En futuras investigaciones, sería interesante indagar acerca de la variable "circulación interinstitucional" para conocer si esto implica una tendencia generalizada en el caso de estudiantes en situación de discapacidad en las universidades locales o si, simplemente, representa una prenoción de sentido común. Profundizar sobre esta dimensión no fue posible en este trabajo dado que se requiere información estadística acerca de la trayectoria previa de la totalidad el estudiantado de cada universidad para determinar cuáles son los factores reales que generarían el efecto de "circulación".

la intención política de fortalecer la vinculación institucional y académica con su estudiantado.

El modo de articulación de estas políticas sucede a través de materias iniciales abocadas a la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad y la promoción del pensamiento científico. Estas materias componen los denominados Ciclos de Iniciales (CI) de cada Departamento, para el caso de la UNQ, o Curso de Preparación Universitaria (CPU), en la experiencia de la UNAJ[36]. En la actualidad, ambos cursos son de carácter obligatorio, aunque no excluyentes, para el ingreso a todas sus carreras.

Por otra parte, ambas universidades cuentan con un espacio de tutorías denominado de igual modo: Taller de vida universitaria[37]. A través de este espacio se pretende fortalecer la vinculación institucional, lograr la permanencia, acompañar las trayectorias estudiantiles, propiciar un reconocimiento de los circuitos administrativos básicos de la vida universitaria y promover la apropiación de una cultura institucional.

En la UNAJ existe un tercer espacio, de carácter opcional, denominado "Taller complementario", dedicado específicamente al apoyo académico en la incorporación de las normas de lecto-escritura propias de la universidad. Este espacio se constituyó en un ámbito clave de producción de accesibilidad comunicacional para personas Sordas en esta institución[38].

---

[36]Se puede ampliar la información sobre el CPU en el sitio oficial de la universidad https://www.unaj.edu.ar/ingresantes/

[37]Para más información, consultar el sitio oficial de la UNQ http://www.unq.edu.ar/secciones/314-taller-de-vida-universitaria/

[38]Este tema se desarrolló en el apartado *accesibilidad comunicacional* del presente capítulo.

Estas acciones por parte de ambas universidades ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer las dinámicas que habilitan la alfabetización académica de los ingresantes. Cabe preguntarse, entonces, ¿a qué nos referimos cuando, en las universidades, hablamos de alfabetizar académicamente? En principio, al reconocimiento de que los modos de leer, escribir y aprender no son los mismos en todos los ámbitos. Existen distintas culturas en torno a lo escrito, y la académica es una de ellas, además de ser una forma de reconocer y organizar lo que se conoce. El problema de la cultura académica es que tampoco es homogénea. Los campos de estudio son especializados y los esquemas de pensamiento adquieren formas a través de lo escrito, de manera distinta de un dominio a otro. Por lo cual, a medida que se profundice la especialización cada estudiante o profesional utilizará un lenguaje específico de su dominio. Carlino (2005) sostiene que alfabetizar académicamente puede significar dos cosas. Por un lado (asociada a la intención de remediar la "mala" formación previa), significa compartir un saber elemental, transferible a cualquier materia. Se refiere a las prácticas y representaciones características de una comunidad determinada. Por otro lado, implica que cada cátedra esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar las y los estudiantes que vienen de otra cultura. En este último caso, la definición atañe al proceso a través del que se logra ingresar como miembro de esa comunidad.

La alfabetización académica suele presentarse en las instituciones como esa brecha entre niveles y modalidades educativos con lógicas de aprender y enseñar diferentes que estudiantes e instituciones deben sortear. Para el caso de estudiantes con discapacidad, la alfabetización académica puede significar un punto crítico para su perma-

nencia debido a que, muchas veces, su educación se vio segregada en circuitos institucionales diferenciados e instituciones creadas específicamente para su atención: escuelas especiales, talleres protegidos, centros de día, talleres de rehabilitación (Almeida, 2009). Además, en muchos casos, las jornadas escolares son parciales o reducidas, y redistribuidas en función de dos modalidades: la educación común y la educación especial. Nuevamente, cabe destacar que entre modalidades del sistema educativo existen diferentes lógicas a la hora de llevar adelante las prácticas de enseñanza-aprendizaje y de seleccionar y secuenciar los contenidos. Atendiendo a todas estas particularidades propias de la experiencia educativa en el nivel superior, una de las referentes comenta:

> Son las mismas dificultades que presenta cualquier estudiante que viene del nivel secundario... Exactamente igual. (Referente, UNQ).

Con relación a ello, agrega que cada vez que se implementan prácticas de accesibilidad para personas con discapacidad, se constituyen como efectivas acciones inclusivas para todo el conjunto de estudiantes. En este sentido, puede pensarse que la accesibilidad académica, en tanto lenguaje y cultura compartida en un contexto de sociabilidad específico, genera ámbitos propicios para la redistribución de aquellas desigualdades provenientes tanto del sistema de educación media como para aquellas trayectorias diferenciadas en lo que respecta a las modalidades de educación.

El problema de la alfabetización académica está directamente ligado al bien que se produce y se intercambia en el ámbito de las universidades: el conocimiento científico como única fuente legítima de verdad en la Modernidad.

El papel del conocimiento científico

La ciencia es una concepción en torno a las formas de construcción de conocimiento y, en consecuencia, a los actores legitimados para construirlo. Su papel constituye un punto crítico para comprender las resistencias que encuentra la producción de accesibilidad académica. La intervención de las PCD en los contextos de educación superior cuestiona los fundamentos tradicionales en los que se basan las posturas que defienden la calidad educativa como contraposición de educación inclusiva.

Para iniciar el abordaje de este tema es necesario tener presente que el conocimiento científico constituye la materia prima del circuito de producción académico, es decir, es el bien que se intercambia. Podría considerarse paradójico que el discurso científico haya sido el que históricamente categorizó a las PCD, al tiempo que estas personas fueron excluidas de su posibilidad de producirlo al no garantizarse mecanismos de accesibilidad desde el inicio del sistema universitario.

El conocimiento en la universidad es especializado. Desde sus orígenes, la universidad objetivó y sistematizó bajo la forma de planes de estudio y currículas el conocimiento que existía en la sociedad de manera práctica, incorporando a las personas que se especializaban y monopolizaban determinadas ocupaciones. La industrialización y la complejización de la vida social requirieron cada vez más de saberes específicos, al mismo tiempo que en la universidad se daba una política explícita de incorporación de disciplinas que encontraron en ella un medio idóneo para su desarrollo. Este proceso de incorporación de nuevas prácticas ocupacionales y la emergencia de nuevos campos por especialización y división de los anteriores constituyó el motor de la universidad a lo largo de la historia, pero de manera más veloz durante el último siglo y medio (Krotsch, 2009).

Esta centralización y legitimación del conocimiento en la universidad tuvo como contracara la pérdida de reconocimiento o la deslegitimación de otros tipos de saberes y de actores. Con relación a los actores legitimados en su construcción, en algunas entrevistas se reiteró un efecto de sorpresa, en ocasiones acompañado por expresiones de discriminación, por parte de la comunidad universitaria frente a la presencia de estudiantes con discapacidad. A modo de visibilización de ello, cito algunas experiencias:

> Algunos estudiantes se sorprenden mucho: "¿Cómo haces para estudiar si no entendés lo que lees?". Viene del desconocimiento. Piensan "¿cómo cayó acá? ¿Cómo puede entender, cómo puede leer?". Es difícil, es diferente, es otra forma [...] Hay docentes que todavía se siguen preguntando por qué las PCD están en la universidad. Se sorprenden. (Estudiante de Administración, UNAJ).
>
> El docente "colapsa" ante la anormalidad. Nos miran desde la falta. (RENEUPI)
>
> Se acerca una profesora de la carrera y me dice: "Vas a perder tiempo de tu vida, porque no hay médicos ciegos". Eso me dio mucha bronca. (Ex estudiante UNQ/UNAJ).

En estos fragmentos aparece cierto sentido común asociado al estereotipo de estudiante universitario desde una mirada capacitista. Para comprender las representaciones que subyacen a estos comentarios, resulta valioso retomar el concepto de "violencias del saber" (Almeida y Angelino, 2017; Najmanovich, 2019) para poner en cuestión la posición de hegemonía y opresión desde la cual la academia produce y distribuye selectivamente el conocimiento. Las autoras postulan, para la academia, las y los académicos, la necesidad de des-

hacerse de las violencias del saber científico hegemónico para habitar nuevas formas de producir conocimiento. Esto implica en primer lugar, estar atentos a ellas en sus múltiples formas de expresión: la esencialización, la generalización y las dicotomías analíticas de las que quedamos presos cuando se trata de *decir a los otros* (Almeida y Angelino, 2017:61). También implica sostener el ejercicio de la vigilancia epistemológica (Bourdieu, 2008) a la hora de construir el objeto de estudio y de abordarlo. Consiste en reconocer el ejercicio instalado de una violencia epistémica, una "captura definicional" (Najmanovich, 2019), una forma de violencia del saber desde la cual se dictamina desde afuera y se vuelve a la discapacidad objeto de conocimiento, que invisibiliza al otro y lo expropia de su posibilidad de representación. Existe violencia cada vez que el saber se produce en contextos de desubjetivación, cuando el saber se asume como único y verdadero, bajo la tradición iluminista, desconociendo la experiencia y legitimando prácticas de opresión. Por ello, se debe prestar especial atención "no sólo a qué objetos hacemos al investigar sino qué hacemos con esos objetos" (Angelino, Heredia, Katz, Misischia y Prolongo, 2013).

Una forma de revertir las violencias de los ámbitos del saber es pensar y abordar las prácticas desde la complejidad. Desde esta perspectiva, el conocimiento se constituye como un punto de partida para pensar, pero no obtura ese acto ni lo determina. Najmanovich (2019) propone correr el eje desde la prevención de la violencia hacia la promoción o cogestión de la convivencia. A partir de esta dinámica, pone en evidencia las asimetrías de poder que existen en las relaciones institucionales y promueve el derecho de cada persona a habitar el espacio relacional de modos diferentes en tanto debe ser reconocido como un legítimo otro. Este análisis debe tenerse muy presente a la

hora de comprender la multidimensionalidad de la accesibilidad universitaria, dado que

> las disputas son simbólicas pero, sin dudas, profundamente materiales [...] Los efectos de la violencia del saber son más que simbólicos, definen y deciden trayectorias vitales hacia territorios de deshumanización, minorización y/o tutela. (Angelino, Heredia, Katz, Misischia y Prolongo, 2013, 96).

Las categorías y clasificaciones sociales son herramientas de poder, muchas veces, basadas en la productividad. Esas herramientas de poder se plasman en la capacidad de nombrar al otro, de construir al otro. Es por ello que decido articular en este punto las voces de estudiantes y su propio análisis acerca de cómo han sido construidos u observados por actores de las comunidades universitarias. La distribución del conocimiento y la ciencia sucede en un ámbito central en el que ocurre el proceso de enseñanza y aprendizaje, el aula.

Accesibilidad académica en el aula

Existe un reconocimiento evidente acerca de la potencialidad de las primeras experiencias de accesibilidad en contextos áulicos. Referentes y estudiantes han hecho mención a la mejoría en el desarrollo de las cursadas coordinadas por docentes que adquieren el compromiso y trabajan por lograr la participación plena de todo el grupo de estudiantes. En ambas universidades destacaron experiencias en las que mantuvieron una comunicación fluida con el o la docente y una cercanía entre estos roles que mejora la experiencia.

Si bien la disponibilidad, el compromiso y el reconocimiento del otro son elementos propicios para la generación de estrategias de ac-

cesibilidad en el aula, también constituyen actitudes que permanecen reducidas a voluntarismos personales, que pueden estar en algunos casos presentes y en otros ausentes. Muchas veces proliferan soluciones parciales que se originan en actos de solidaridad y esfuerzos individuales de actores de la comunidad. Algunos autores y autoras destacan esas formas de trabajo colaborativo como un valor, pero señalan la necesidad de diferenciar esas intervenciones provisorias de las medidas estructurales que implican la apropiación y transformación por parte de la institución (Seda, 2014; García, Heredia, Reznik y Rusler, 2015). Si las instituciones normalizan que la accesibilidad queda en manos de voluntades personales, las PCD deberán lidiar con la sorpresa de esas disposiciones en la inscripción a cada cursada y en el encuentro con cada docente y sus prejuicios o el argumento de la falta de formación frente a la situación de discapacidad. Con relación a este punto, una de las referentes institucionales observó:

> Yo creo que tiene que ver con los distintos criterios de formación docente. Ahora estamos discutiendo en la RID cómo aunar criterios; porque pareciera que pasa por la decisión de uno y no es así, discutamos los criterios. (Referente institucional, UNQ).

Esta intencionalidad de "aunar criterios" contiene una reflexión previa en torno a la heterogeneidad de la formación del cuerpo de docentes universitarios y, muchas veces, a la identificación de resistencias frente a las transformaciones que desnaturalizan a las prácticas de enseñanza instaladas en la universidad para volverlas accesibles para estudiantes reales. En ambas universidades, referentes y estudiantes evocaron frases similares cuando se comunicó a algunos docentes la presencia de un estudiante con discapacidad en el aula o cuando las o los docentes se comu-

nicaron por primera vez ellas o ellos: "A mí no me prepararon para esto"; "¡¿Dónde dice que yo tengo que incluir?!" (en instancias previas a recibir capacitación). Otras formas de resistencia se presentan en las estrategias didácticas tradicionales del nivel superior, como la evaluación. En todos estos casos queda en evidencia la construcción de una barrera de tipo actitudinal por parte del o la docente que se inserta en el entramado de una cultura profundamente segregadora.

Combatir esas formas de resistencia implica entender que la accesibilidad consiste en la construcción de una cultura inclusiva, capaz de resolver situaciones puntuales –por ejemplo, barreras arquitectónicas o comunicacionales– y, además, concientizar e instalar la temática como parte del proyecto institucional y de la política educativa (Campero en García, Heredia, Reznik y Rusler, 2015). Algunos trabajos antecedentes observan que el sentido de cultura universitaria inclusiva es más exitosamente logrado en las nuevas universidades, las cuales desde tempranas etapas asumen el compromiso de ser inclusivas (Mattioni,2017). Frente a este diagnóstico común en ambas instituciones estudiadas, se observaron dos situaciones orientadas a la resolución de problemas con características diversas.

En el caso de la UNAJ, son las agrupaciones estudiantiles y algunos estudiantes en su carácter de referentes en la RENEUPI quienes manifiestan la urgencia de generar mecanismos institucionales de capacitación para la comunidad universitaria. Uno de los estudiantes señalaba:

> "En la UNAJ hay inclusión sin acompañamiento en la formación docente" (RENEUPI).

Esta apreciación se relaciona con varios elementos que se ponen en tensión en la particularidad de la vida universitaria de esa institución.

Como trabajé en apartados previos, en la UNAJ existe un supuesto compartido en torno a la heterogeneidad social de su comunidad, en ese contexto la situación de discapacidad es representada como una característica más de diferenciación y al mismo tiempo de la conformación de una identidad colectiva. En la afirmación del estudiante se identifica que ese sentido también es compartido por el cuerpo de docentes quienes promueven la inclusión, pero sin una formación precisa que transforme las voluntades individuales en políticas de accesibilidad. Se puede vislumbrar que lo que subyace en ese comentario es un reclamo por la curricularización de la temática de accesibilidad[39] en la formación de profesionales de todas las áreas, sobre todo, en aquellas dedicadas al trabajo humanitario, comunicacional y al diseño.

El caso de la UNQ es distinto debido a sus características institucionales, y probablemente, a su mayor experiencia en el desarrollo de las tareas de accesibilidad, incluso antes de la institucionalización del área. La referente comentó múltiples instancias de concreción de proyectos de accesibilidad académica enmarcados en el Programa integral de Accesibilidad de las Universidades Públicas. Entre esos proyectos se realizaron acciones como capacitaciones abiertas a trabajadores docentes y no docentes; se realizaron y actualizaron Guías de Buenas Prácticas[40]; capacitación a personal de biblioteca e institucio-

[39]El tema de la curricularización de la accesibilidad en la formación de profesionales lo desarrollo como cierre del análisis de esta subdimensión.

[40]Ambas universidades generaron y actualizaron "Guías de Buenas Prácticas", documentos de orientación para la comunidad y como principal insumo de capacitación de docentes implicados en los procesos de accesibilidad. No se trata de un protocolo o marco normativo, sino de dispositivos transformables con pautas singulares de acuerdo a las necesidades y trayectorias de cada estudiante. Las actualizaciones resultan de intercambios realizados en el ámbito de la RID. Se modifican intervenciones de tipo pedagó-

nalización de una Coordinadora de Biblioteca Accesible; capacitación a docentes de informática sobre el uso de NVDA e instalación de éste en todas las computadoras de la universidad; se brindaron capacitaciones a profesores de matemáticas para mejorar la enseñanza a estudiantes con discapacidad visual y se compraron productos de apoyo producidos en otras universidades nacionales[41]. Además, por fuera de los proyectos de accesibilidad académica enmarcados en el programa nacional, la universidad genera con sus propios estudiantes, en espacios de prácticas y residencias de las distintas carreras o a través de proyectos de extensión, trabajos que colaboran con la generación de accesibilidad académica. La referente incluye estos trabajos al interior de la dimensión académica de la accesibilidad por el hecho de involucrar a las y los estudiantes en la construcción de una universidad accesible.

En lo que refiere al proceso de construcción de accesibilidad en el aula, cabe mencionar que es un proceso que comienza en ambas instituciones con la inscripción del estudiante a la materia, y sólo a partir de allí se proporcionan mecanismos específicos a cada situación. La división o área de Discapacidad se comunica con el docente ofreciendo material y apoyo, se le solicita la bibliografía obligatoria para la materia y se le propicia la bibliografía accesible ya disponible en biblioteca. La referente comenta que ése es el momento en el que suelen aparecer

gico-didácticas, recursos tecnológicos o productos de apoyo, sistemas de comunicación alternativos, material de difusión para capacitaciones, entre otros. Desde la RENEUPI, las guías de buenas prácticas son vistas como protocolos de acción o prescripciones profesionales aisladas de las experiencias. Es por ello que proponen la realización de guías de buenas prácticas por parte de los y las estudiantes.

[41]Se trata de pizarras sensoriales de lectura táctil que permiten interpretar gráficos. Cabe señalar que el desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza de la matemática a personas ciegas es aún muy escaso.

las resistencias y la mención a la falta de formación –o, en palabras de Najmanovich, las "violencias del saber"–: "A mí no me prepararon para esto", "no va a poder". Y frente a ello, pone en evidencia:

> El error es creer que es sólo su responsabilidad. Tienen que entender que esto es un trabajo conjunto, en el que sus alumnos forman parte. Nos va a llevar tiempo, está atravesada la cuestión de la discapacidad ahí adentro. Cuando entendamos que el trabajo es entre todos, va a ser mucho más fácil. [...] La reacción (de resistencia) es falta de información, porque cuando le empezamos a decir cosas, le damos la guía dicen 'no es tan complicado'. La verdad es que cuando se abrieron, empezaron a generar ellos mismos un montón de cosas. (Referente, UNQ).

Estas apreciaciones realizadas por la referente ponen en evidencia la problemática en torno a la necesidad de curricularizar la temática de la accesibilidad en la formación profesional. Este es un debate muy presente, tanto al interior de la RID, como en los debates académicos.

La curricularización de la accesibilidad como desafío

A lo largo de este trabajo expuse algunas demandas específicas en torno a las subdimensiones que componen la accesibilidad universitaria y, probablemente, caractericen su devenir. En los análisis hasta aquí elaborados emergieron cuestionamientos en torno a la participación de las PCD con los distintos niveles institucionales, desde la participación estudiantil hasta la participación en los procesos de toma de decisiones institucionales. En paralelo, se evidenció una marcada tendencia a la especialización de áreas y profesionales dedicados a pensar y producir accesibilidad, excluyendo ese debate del día a día

de la comunidad universitaria en su conjunto, lo que contradice los principios de la accesibilidad académica.

A partir de las distintas fuentes e interpretaciones tomadas en consideración en este trabajo, me pregunto acerca de los desafíos de la accesibilidad universitaria. Creo que lo que se pone en evidencia a partir de ésta y otras investigaciones antecedente es la necesidad institucional de emprender un pasaje desde la especialización en discapacidad hacia una curricularización transversal de la accesibilidad como un objetivo a largo plazo para las universidades.

Con respecto a esta posibilidad, existen dos instrumentos legales que la fundamentan. Por un lado, el artículo 4 inciso 1 de la CDPD (2006) plantea la promoción del desarrollo de tecnologías de apoyo en la "formación de profesionales y el personal que trabaja con PCD respecto de los derechos reconocidos en la presente Convención, a fin de prestar mejor asistencia y los servicios garantizados por esos derechos". Por otra parte, la ley de Educación Superior (N° 24521/1995), en su artículo 39 inciso e, explicita entre las atribuciones de la autonomía institucional: "Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica, y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional y la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad".

De esa disposición se desprenden una serie de interrogantes. ¿Cómo hacer para que cada materia esté atravesada por una atención hacia la accesibilidad? ¿Sólo compete a la formación de profesores, investigadores o estudiantes? ¿La universidad debería formar arquitectos, abogados, diseñadores, programadores, médicos, atentos a la producción de la accesibilidad? (Campero, Garcia, Rusler, 2019).

Las y los estudiantes con discapacidad categorizan un estado actual de la accesibilidad "en construcción" y, frente a ello, proponen y señalan que la visibilización de las PCD suele llevarse adelante desde subjetividades ajenas a la experiencia de discapacidad, es decir, suelen ser personas sin discapacidad. Desde su perspectiva, la sensibilización y toma de conciencia sobre la accesibilidad universitaria debería darse partir de la vivencia. Y para ello, consideran necesario que las PCD sean los protagonistas de esos encuentros. Sobre ello proponen:

> Que los espacios de toma de decisiones en la universidad, por ejemplo, el claustro de graduados esté formado por PCD, que se le dé jerarquía a ese tipo de cuestiones... Hay muchas cosas que siento no se dan cuenta por no tener la vivencia... poder exponer una práctica que realmente no habían tenido en cuenta, puede ser beneficioso. [...] Sería bueno trabajar más sobre lo actitudinal para no ser tratado como 'el especial o el privilegiado, sino ser uno más'. (Estudiante de trabajo social, UNAJ).

Con relación a los modos de articular la curricularización de la accesibilidad existen propuestas diversas. Los estudiantes piensan en instancias iniciales en las cuales se promuevan talleres de inclusión mediados por la vivencia. Otras perspectivas se posicionan por una curricularización obligatoria en materias de todas las carreras, sobre todo en las orientadas a Arquitectura, Comunicación, Educación, Derecho y Salud. Una estudiante reflexiona:

> En realidad, lo mejor sería que la inclusión se dé naturalmente, pero si no pasa hay que dar las herramientas para educar. (Estudiante de programación, UNQ).

Las instituciones realizan acciones de diferente índole, como incluir materias optativas articuladas por el problema común de la in-

clusión o la accesibilidad en carreras como Turismo, Educación, Enfermería, Trabajo Social, Profesorados, entre otras. Por otra parte, articulan con las instancias de prácticas y residencias para la generación material de recursos de accesibilidad, a partir de la digitalización de textos, la capacitación de personal, la construcción de material didáctico, etc. Sobre esto último observan dos resultados positivos: forma a profesionales críticos en torno a la temática de la discapacidad, y genera recursos y estrategias de accesibilidad.

La pregunta es si es pertinente mantener un espacio de formación y reflexión obligatorio, electivo o propuesto de manera transversal en la currícula de las carreras para pensar la discapacidad/ accesibilidad como un problema interdisciplinar, multidimensional y como una forma más de opresión social. Desde mi perspectiva, una mirada transversal en diferentes espacios curriculares colaboraría en la construcción de un compromiso social más amplio en torno a la producción de accesibilidad en la formación profesional.

| CAPÍTULO 4 |

Reflexiones en los intersticios de la accesibilidad

El concepto de intersticio proviene del latín *interstitium* y señala el pequeño espacio que media entre dos cuerpos o dos personas, o el que se encuentra en medio de algo. Ese *inter-est*, espacio intangible "en medio de", permanece abierto a la contingencia, a lo impredecible. Por lo tanto, puede ser un ámbito de representación y mediación, capaz de ser ocupado por la agencia y por ella transformado, reposicionando a los sujetos en el espacio social. En este último capítulo pretendo retomar algunos aspectos del problema trabajado para dedicarme a la identificación de los intersticios que habilitan nuevas reflexiones teóricas, posibles dimensiones de investigación e interrogantes que podrían dar continuidad a la temática.

A lo largo del trabajo me dediqué a comprender el estado actual de las políticas universitarias de accesibilidad para personas con discapacidad a través del estudio de sus dinámicas endógenas y exógenas. Para ello me detuve en la reconstrucción de un marco teórico con el que abordar la discapacidad en clave sociológica y las dinámicas universitarias, en la sistematización de investigaciones antecedentes sobre dinámicas de accesibilidad y en la elaboración de criterios metodológicos que orientaran las tareas de investigación.

El primer nivel de análisis, el estudio de las dinámicas exógenas, me permitió conocer las implicancias de la accesibilidad en el sistema universitario nacional, a partir del marco normativo generado y de las políticas públicas llevadas a cabo por la actual Red Interuniversitaria

de Discapacidad. Ese conocimiento se constituyó como puntapié inicial para la observación empírica del estado actual de la accesibilidad universitaria en dos instituciones concretas, la UNQ y la UNAJ. Las tareas de campo habilitaron estudiar los procesos particulares de institucionalización del área de discapacidad, la instalación de la temática en la comunidad y la articulación entre el sistema universitario nacional y las dos universidades mencionadas. La observación de estos tres ejes me permitió entender la accesibilidad como un proceso de construcción colectiva que implica a todas/os los actores de la comunidad universitaria. El hecho de que la comunidad en su conjunto esté implicada en la producción de la accesibilidad se traduce en la idea de que todos y todas somos responsables de crear universidades accesibles e inclusivas en las que todos sus miembros puedan participar en igualdad de derechos. La articulación de las políticas institucionales de accesibilidad fue pensada como un entretejido o una red a partir de la cual esos actores transforman ciertas prácticas instaladas para construir una universidad accesible, y hacen de este propósito un proyecto de política institucional.

Estudiando las dinámicas exógenas a través de articulaciones institucionales concretas, pude dimensionar tres modos en los que se entreteje la accesibilidad. La primera forma de articulación es transinstitucional y sucede al interior de la RID, espacio de agrupación de las universidades nacionales alrededor una temática específica: el acompañamiento de estudiantes con discapacidad. En este nivel, la articulación es integradora del sistema universitario, dado que reúne interdisciplinariamente saberes y prácticas que, de otro modo, estarían fragmentados. El segundo nivel de articulación es intrainstitucional y ocurre en él un efecto contrario al anterior. Se observó una tendencia hacia la

especialización o centralización de las tareas de accesibilidad en el área de discapacidad/accesibilidad, que provoca una reducción en la gestión de las políticas institucionales y acciones colaterales que operan en detrimento de la modificación de prácticas segregadoras de la cultura institucional. El tercer nivel de articulación es interinstitucional, entre las universidades y las organizaciones de su entorno. A partir del trabajo de ambas universidades, se evidenció la potencialidad de la articulación con su entorno territorial, dado que habilita un aprendizaje mutuo y amplía las vinculaciones con distintos colectivos de personas con discapacidad, algo que facilita la retroalimentación.

Las dinámicas endógenas de accesibilidad fueron estudiadas de manera comparativa y el análisis estuvo orientado por la búsqueda de categorías críticas permeables a abordar mediante explicaciones teóricas. Antes del desarrollo de las subdimensiones de la accesibilidad, fue necesario dar prioridad al abordaje de ciertos sentidos culturales establecidos que postulé como bienes simbólicos distribuidos de manera desigual para el conjunto de estudiantes de universidades del Conurbano. Entre esos sentidos aparecieron características propias de una aproximación interseccional, como el fenómeno de vecinalización de las universidades, la producción de identidades heterónomas, los circuitos diferenciados de ejercicio de la ciudadanía universitaria y las experiencias de participación estudiantil de PCD.

En una segunda instancia, el estudio de la accesibilidad universitaria se presentó en su sentido amplio, como un medio para la promoción de la igualdad en el acceso a universidad, en tanto que acceder implica el libre ejercicio de intervenir, abordar o hacer uso en las diversas situaciones. Como contraparte, la ausencia de accesibilidad se traduce en formas sutiles de discriminación. La accesibilidad como

categoría central de este trabajo fue complejizada desagregándola sus dimensiones arquitectónica, comunicacional y académica. De esta manera pudieron comprenderse las implicancias sociales de habitar espacios públicos, del desarrollo de la autonomía a partir de la agilización de los apoyos comunicacionales y de la transformación de la cultura académica, con el objetivo de ampliar y democratizar la universidad. Cabe señalar que el análisis de la distribución de bienes simbólicos atravesó la comprensión de la accesibilidad universitaria en su conjunto, y demostró que toda transformación material tiene como telón de fondo profundas transformaciones culturales y simbólicas.

Para evitar la reiteración de resultados de la investigación ya plasmados –sobre todo, en los capítulos 2 y 3 del libro–, me propuse un nuevo ejercicio metacognitivo, en el que intenté problematizar de manera más abstracta y con recursos teóricos las implicancias actuales en la construcción de universidades accesibles. En otras palabras, me pregunto –teniendo en cuenta las reflexiones abordadas a lo largo de la escritura de este trabajo– cuáles son las disputas que subyacen en la generación de dinámicas institucionales de accesibilidad que las universidades promueven y, sin embargo, operan para los sujetos como reactualizaciones de nuevas o viejas barreras.

La sociabilidad implica interdependencia mutua. En esta investigación se pudo observar que las personas con discapacidad, en algunas oportunidades, suelen vivenciar una sociabilidad circunscripta a los márgenes, mediante el sostenimiento de circuitos diferenciados de ejercicio ciudadano. Esto se debe a la construcción social que nuestras sociedades modernas elaboran en torno a lo que se entiende como limitaciones físicas, sensoriales, intelectuales y mentales. Esta situación devalúa las formas de participación dando prevalencia al discurso he-

gemónico basado en el paradigma médico-rehabilitador, desde el cual los sujetos somos narrados. Ese paradigma coexiste con el modelo social de la discapacidad, que predomina en el plano de la normativa de derechos humanos y aún requiere fortalecerse en la cotidianeidad de nuestras prácticas culturales. De modo que, en múltiples instancias, la modificación de los entornos también se da como réplica de las voces de profesionales de disciplinas socialmente autorizadas para representar la voz de este heterogéneo colectivo.

A lo largo de la investigación se manifestó la necesidad de revertir esas concepciones dominantes, cultural y normativamente, sobre el ejercicio de la ciudadanía idealizado en el efecto modernista de la inclusión/exclusión para lograr construir un nuevo orden democrático y nuevo campo de la ciudadanía. Por el contrario, la presencia de mecanismos de *inclusión excluyente*

> crean la ilusión de un territorio inclusivo y es en esa espacialidad donde vuelve a ejercerse la expulsión de todo lo otro, de todo otro pensado y producido como ambiguo y anormal. La inclusión, así, no es más que una forma solapada, a veces sutil, aunque siempre trágica, de una relación colonial con la alteridad. (Skliar, 2005: 18)

Esta relación perversa, colonial, binaria y bipolar tiene como consecuencia una manera de interaccionar signada por la desubjetivación, fetichización y objetivación del otro, en términos de racismo –diferencialismo– o tolerancia (Skliar, 2005). Para revertir la fetichización de las relaciones sociales, podrían gestarse reformas orientadas por la participación educativa que dirijan la mirada hacia la reformulación de relaciones sociales y educativas entre los diversos grupos ciudadanos. Con ese objetivo, el desarrollo de nuevos criterios epistémicos de inclusión

> persigue el propósito de combatir los efectos de las democracias y las ciudadanías de baja intensidad, y con ello, revertir el orden hegemónico que convierte a sus principales sujetos en Otros que deben ser compensados y rescatados a través de políticas paternalistas y acríticas (Ocampo González, 2018: 27).

En los relatos de estudiantes que participaron en esta investigación emergió la necesidad *reconocimiento político* para ser gestores en la construcción colectiva de accesibilidad universitaria en sus distintos planos: arquitectónico, comunicacional, actitudinal y/o cultural. Desde su perspectiva, las barreras sólo pueden ser eliminadas o transformadas si se reconocen los problemas reales y las necesidades subjetivas, situadas en contextos concretos.

En este sentido, la accesibilidad no puede ser entendida como estado inmediato que se desprende de la ejecución de una norma, sino como un proceso de conocimiento del otro basado en la identificación de la desigualdad y su transformación a partir de prácticas y políticas de reconocimiento de las diferencias que inviertan la forma específica de exclusión que representa la discapacidad. Por lo tanto, la accesibilidad implica un movimiento en que la transformación de lo material se retroalimenta con la transformación de lo simbólico y, de este modo, se cuestiona la ideología de la normalidad. La politización de la lucha por la inclusión implica la creación de un nuevo orden ético, político y ciudadano (Ocampo González, 2018).

Las luchas por la inclusión, en las sociedades actuales, se traducen en luchas por el reconocimiento. Almeida (2009) propone pensar el proceso de exclusión en dos dimensiones imbricadas: por un lado, el problema de la distribución, vinculado a lo económico; y por el otro, el problema

del reconocimiento, relacionado a lo cultural y lo simbólico. En ambas dimensiones existen situaciones de injusticia cimentadas en la estructura económico-política de la sociedad, que genera desigualdades en la distribución de bienes materiales y simbólicos. Desde esta perspectiva, es la desigualdad la que estructura los mecanismos de la exclusión.

Poner en práctica políticas de reconocimiento implica postular la diferencia como punto de partida identitario de un grupo. Además, conlleva una demanda de diferenciación, marcación y señalización afirmativa del grupo con relación a otros. Según Ricoeur (2006), las luchas por el reconocimiento están vinculadas al problema que plantea el multiculturalismo. En las diferentes expresiones de las luchas por el reconocimiento –movimiento feminista, minorías negras, conjuntos culturales minoritarios, entre otros ejemplos–, el punto de convergencia es el reconocimiento de la identidad distinta, en tanto minoría cultural desfavorecida. En palabras del autor, la lucha por el reconocimiento:

> Se trata, pues, de identidad, pero en el plano colectivo y en una dimensión temporal que abarca discriminaciones ejercidas contra esos grupos [...] La reivindicación referida a la igualdad en el plano social pone en juego la estima de sí, mediatizada por las instituciones públicas propias de la sociedad civil, como la universidad y, finalmente, la propia institución política. (Ricoeur, 2006: 270).

El autor opone la política de la diferencia a la política de la igualdad universal propia de la versión liberal clásica, apoyada en el estatuto de agente racional, compartido como potencial humano universal. En el caso de la política de la diferencia, la exigencia de reconocimiento universal proviene del "fondo cultural diferenciado" al considerarse el potencial humano universal como la expresión de una cultura

hegemónica, la del hombre racional, blanco, de sexo masculino. Ricoeur concluye: "Al final del argumento, es lo universal idéntico lo que parece discriminatorio, ya que un particularismo se disfraza de principio universal" (2006: 272). Desde esta perspectiva, toda política de dignidad igualitaria basada en la capacidad humana universal es homogeneizante.

Retomando las discusiones planteadas en este libro en torno a la ideología (Rosato, Almeida, Angelino, 2009) y su función de des-conocimiento, recurro a la ampliación analítica que una de las autoras referentes desarrolla:

> (La ideología) borra las huellas históricas de los discursos instituidos e intenta en todo caso presentar la falta de reconocimiento como una infravaloración hacia una persona o grupos, o como algo que se transmite a través de representaciones y discursos culturales que circulan libremente, y no como una relación institucionalizada de subordinación social. (Almeida, 2009:223).

La mencionada subordinación social opera como desprecio hacia las PCD mediante la construcción de estereotipos de anormalidad, que funcionan en el marco condiciones económicas constituidas en los contextos de conflicto. En ese contexto –que es matriz institucional y económica y, a su vez, terreno de politización– se insertan los procesos de redistribución y reconocimiento. Pensar la exclusión en esta doble constitución habilita a pensar la discapacidad como resultado de mecanismos de producción y reproducción de materiales y sentidos (Almeida, 2009).

Continuando la reflexión en torno a las implicancias del reconocimiento, considero interesante recuperar la perspectiva poscolonial

de Homi Bhabha. Según el autor, el reconocimiento para las minorías se traduce en un reclamo hacia la autoridad por un grupo emergente que busca reafirmar su identidad colectiva. Ahondando un poco más en el concepto, postula que el reconocimiento tiene que ver con la negociación de alteridades y no con acomodar identidades múltiples en sitios iguales. Bhabha reconoce que el ámbito de la alteridad es un espacio crucial de reconocimiento ético e igualitario porque aspira al "derecho a la igualdad en la diferencia" (2013: 35).

Para exponer la relación entre alteridad y reconocimiento propongo la lectura de un fragmento textual que, aunque extenso, considero de crucial relevancia para comprender esta vinculación compleja:

> Es en y mediante este campo abierto de alteridad que se plantea la lucha por el reconocimiento: sólo allí es posible representar alineamientos y antagonismos del reconocimiento bajo la forma de una "(i)gualdad [...] que no supone la neutralización de las diferencias (ecualización) sino la condición y el requisito para la diversificación de las libertades" Balibar, 1994:56), el lugar contradictorio de la universalidad frente a lo particular, la transformación de la subjetividad en acción o agencia, el conflicto entre la ética de la dignidad igualitaria y la política de la diferencia [...] El reconocimiento revela las relaciones conflictivas y contingentes que existen entre el "qué" y el "quién" de la agencia: *qué* es una persona en el contexto de determinadas normas sociales e históricas compartidas, y *quién* es en un sentido más íntimo y particular (Bhabha, 2013: 36).

Seguidamente, retoma los aportes de Arendt para explicar el estado de alteridad a partir del reconocimiento ambivalente y doble de la agencia. Desde el enfoque de la autora, la diferencia está inserta

en la unidad del ser, en tanto, somos para los demás y para nosotros mismos. Por lo cual, por medio de la aprehensión de la ambivalencia la persona se articula con el agente. Esta ambivalencia guía la comprensión de la alteridad hacia el ámbito de las políticas de derechos y reconocimiento mutuo que otorga a los ciudadanos plenos poderes en la acción y el discurso para ser en la contingencia (Bhabha, 2013: 36). A partir de estas nociones centrales en su pensamiento, Bhabha elabora una nueva definición de reconocimiento:

> El reconocimiento, entonces, es la capacidad de representar y regular la ambivalencia que se genera cuando aquello que se presenta ante nosotros como algo fatídicamente 'objetivo', material, constitutivo –la injusticia, la discriminación, la pobreza– logra producir, en los intersticios, una agencia de reafirmación, resistencia y transformación. (2013: 37).

Reconocimiento, alteridad e identidad se producen simultáneamente y en sentidos ambivalentes, contingentes, con un doble destino: el de transformar una realidad externa en una relación íntima con uno mismo y con los demás, revelando al otro como alguien extraño y cercano al mismo tiempo. Pensar y actuar desde la contingencia podría liberarnos del prometeísmo iluminista, al poner en nuestras propias manos la posibilidad de cambios, y podría conducirnos a vivir en un permanente trabajo político de promover la crítica radical y la insurrección constante en nuestra vida cotidiana (Veiga Neto, 2001: 174). Desde este punto de vista, si se lograse el reconocimiento reclamado en la realización efectiva de las declaraciones de derechos humanos, evidenciaríamos un proceso de transformación y ampliación en el plano del ejercicio ciudadano y la participación política.

Como última reflexión –aunque no de menor importancia– me parece relevante compartir información abordada que puede ser útil para la caracterización de problemas o aristas vacantes en la construcción de conocimiento sobre el tema de investigación que ha protagonizado este trabajo. Observando en perspectiva el proceso de investigación, pueden identificarse algunos ejes temáticos que aquí no han sido abordados pero que se encuentran estrechamente ligados al problema del reconocimiento en la producción de accesibilidad universitaria. Estos temas han sido relegados en este trabajo debido a la toma de decisiones metodológicas acerca del alcance de la investigación y de su recorte muestral. Sin embargo, considero que la enunciación de aspectos e interrogantes que aquí señalo podrían retomarse como dimensiones críticas para futuras investigaciones cercanas a la temática de la accesibilidad.

Entre esas observaciones emergen la posibilidad de concretar investigaciones de estilo mixto que actualicen y describan cuantitativamente la estructura social del sistema universitario nacional con relación a la educación de estudiantes en situación de discapacidad en clave interseccional; la necesidad de volver visible la muy baja presencia de personas en situación de discapacidad intelectual en contextos universitarios en los que, históricamente, se produjo saber y técnica en torno a esos sujetos; con relación a lo anterior, considero necesario plantearnos la pregunta en torno a los límites de la universidad basados en ideales de racionalidad científica y en la exclusión de toda otra forma de producir y compartir conocimiento; la necesidad de profundizar los mecanismos y los dispositivos mediante los cuales, en los contextos educativos, se reproduce la violencia; la oportunidad de estudiar los criterios y formatos de evaluación y acreditación de los

conocimientos para el ejercicio profesional; la ocasión de profundizar en la tensión que existe entre el carácter especializado de la universidad y el ámbito laboral focalizando en el ideal de productividad capitalista (directamente ligado a la producción social de la discapacidad).

Finalmente, propongo algunos interrogantes que considero permanecen abiertos a futuras discusiones en las que, necesariamente, deben intervenir los diferentes grupos que se identifican como personas con discapacidad. ¿Cuáles serían los criterios de curricularización de la accesibilidad en la formación de profesionales? ¿Cómo poner en práctica la producción de contenidos accesibles como forma de compromiso con la democratización del conocimiento científico? ¿Cómo visibilizar y dimensionar a quienes, por motivos de discapacidad, aún no acceden a la universidad? ¿Es pertinente o necesaria la implementación de auditorías por parte de los organismos de control para subsanar el voluntarismo personal como recurso de accesibilidad?

En los inicios de este proyecto me preguntaba acerca del alcance de la accesibilidad en tanto política institucional universitaria. Concluido el trabajo, entiendo que esa política sólo puede ser lograda con el compromiso de todas y todos los actores que la componen, con la idea de que la accesibilidad es un elemento más del proceso de democratización de la universidad pública.

Durante los últimos quince años, el sistema universitario se ha expandido y ha logrado el reconocimiento simbólico de ciertos sectores de la población hasta entonces con muy baja representación en la educación superior. Sin embargo, ese reconocimiento constituye sólo el inicio de un proceso que implica la transformación de prácticas e imaginarios instalados a lo largo de la historia de la educación superior. Esa transformación implica interpelar los modelos idealizados

de estudiantes, docentes, instituciones, modos de enseñar, aprender y evaluar. Es posible interpelar las prácticas si comprendemos que el punto de partida de la intervención es la planificación de acciones sobre un conjunto social heterogéneo que forma parte de un entramado sociocultural más amplio. En este sentido, si la investigación debe perseguir una mirada interseccional, la intervención y la generación de políticas públicas también deberían hacerlo, acompañadas de un proceso de fortalecimiento de todos los niveles de articulación universitaria y, sobre todo, atendiendo a las experiencias de las y los estudiantes en situación de discapacidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Publicaciones académicas

- ABBERLEY, Paul (2008). "El concepto de opresión y el desarrollo de una teoría social de la discapacidad", en BARTON, Len (comp.) *Superar las barreras de la discapacidad.* Madrid. Ediciones Morata.
- ACCINELLI, A. y MACRI, A. (2015). "La creación de las universidades nacionales del conurbano bonaerense: análisis comparado de dos períodos fundacionales". *Revista Argentina de Educación Superior, 7*(11), 94-117.
- ALMEIDA, María Eugenia (2009). "Exclusión y discapacidad: entre la redistribución y el reconocimiento", en Rosato y Angelino (comps.) *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires. Noveduc.
- ALMEIDA, María Eugenia y ANGELINO, María Alfonsina (2017). "De las violencias del saber a las dialógicas del reconocimiento. Múltiples apelaciones y experiencias en la investigación colaborativa con la Comunidad Sorda Argentina". Bolentín Onteaiken, número 23, pp.60-69.
- ALTHUSSER, Louis (2011). "Los aparatos ideológicos del Estado", en *La filosofía como arma de la revolución*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- ANGELINO, María Alfonsina (2009). "Ideología e ideología de la normalidad", en Rosato y Angelino (comps.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires. Noveduc.
- ANGELINO, María Alfonsina, ALMEIDA, María Eugenia (comp.) (2012). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina.* Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Trabajo Social, Argentina.
- ANGELINO, María Alfonsina; HEREDIA, Nadia; KATZ, Sandra; MISISCHIA, Bibiana y PROLONGO, Silvia (2013). "Mujeres y discapacidad en Educación Superior: puertas entreabiertas", en Florencia CREMONA (comp.), *Discapacidad, justicia y Estado: género. mujeres, niñas y niños con discapacidad*, diri-

gido por Pablo Oscar Rosales. INFOJUS. Sistema Argentino de Información Jurídica, pp. 81-104.

- BARNES, Colin (2010). "Discapacidad, política y pobreza en el contexto del "Mundo mayoritario", en *Política y Sociedad*, Vol. 47, N° 1, pp. 11-25.
- BARTON, Len (comp.) (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid. Morata.
- _____ (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid. Morata.
- BHABHA, Homi (2013). *Nuevas minorías, nuevos derechos. Notas sobre cosmopolitismos vernáculos*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- BOOTH, Tim. (1998). "El sentido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultad de aprendizaje", en Len BARTON (coord.), *Discapacidad y sociedad*. España. Ediciones Morata.
- BOURDIEU, Pierre (1986). "Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo", en *Materiales de sociología crítica*. Madrid. La Piqueta.
- _____ (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- _____ (2014). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- BUTLER, Judith (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. "Introducción". Buenos Aires. Paidós.
- CAMPERO, Ma. José; GARCÍA, Carlos; HEREDIA, Marina y RUSLER, Verónica (agosto 2019). "Pensar la ideología, la materialidad y la intervención: la producción de accesibilidad como respuesta". *XIII Jornadas de Sociología. Las cuestiones de la Sociología y la Sociología en cuestión.* CABA. Universidad de Buenos Aires.
- CARLINO, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. FCE. Buenos Aires.
- CASTORIADIS, Cornelius (1986). "Lo imaginario: la creación en el dominio histórico social", en *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona. Editorial Gedisa.

- CHIROLEU, Adriana y MARQUINA, Mónica (2012). "Introducción. Tiempos interesantes: complejidades, contradicciones e incertidumbres de la política universitaria actual", en Chiroleu, Adriana; Marquina, Mónica y Rinesi, Eduardo (comps.) (2012). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades.* Los Polvorines. UNGS.
- CHIROLEU, Adriana e IAZZETTA, Osvaldo (2012). "La universidad como objeto de política pública durante los gobiernos Kirchner", en Chiroleu, Adriana; Marquina, Mónica y Rinesi, Eduardo (comps.) (2012). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades.* Los Polvorines. UNGS.
- CORIAT, Silvia (2001). *Lo urbano y lo humano. Hábitat y discapacidad*. Universidad de Palermo. Buenos Aires.
- DANEL Paula, KATZ Sandra, PEIRÓ Mabel y TERZAGHI María (2011). "Comisión universitaria sobre discapacidad: de la génesis a la institucionalización", en Katz y Danel (comps.). *Hacia una universidad accesible. Construcciones colectivas por la discapacidad.* La Plata. EDULP.
- DANEL, Paula (2018). *Trabajo social y discapacidad. Intervenciones, trayectorias y temporalidades*. Paraná. La Hendija.
- DEMARCHI, Nora (2014), "Accesibilidad al medio: de la eliminación de barreras al diseño universal", en NECCHI, S; SUTER, M. GAVIGLIO, A. (comp.) *Personas con discapacidad: su abordaje desde miradas convergentes*. Bernal. UNQ.
- DÍAZ, Liliana (2011). "Hacia una universidad inclusiva", en Sempertegui, Mauricio y Katz, Sandra (comps.). *Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. El Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales.* Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba.
- FERRANTE, Carolina (agosto, 2019). "El deporte para sordos: el desafío de comprender los sentidos de su reivindicación. Máscara y espejo de las comunidades sordas", *XIII* Jornadas de sociología. *Las cuestiones de la* Sociología *y la* Sociología *en cuestión.* CABA. Universidad de Buenos Aires.
- FERRANTE, Carolina (2014). *Renguear el estigma. Cuerpo, deporte y discapacidad motriz.* Editorial Biblos. Buenos Aires.

- FERRANTE, Carolina y FERREIRA, Miguel A. V. (2010). "El habitus de la discapacidad: la experiencia corporal de la dominación en un contexto económico periférico" en *Política y Sociedad*, Vol. 47, N° 1, pp. 85-104.
- FERRANTE, Carolina y FERREIRA , Miguel A. V. (2011). "Cuerpo y habitus: el marco estructural de la experiencia de la discapacidad". *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico,* Vol. 5 (2), pp. 85 - 100.
- FERREIRA, Miguel (2007). "Prácticas sociales, identidad y estratificación: tres vértices de un hecho social, la discapacidad". *Intersticios. Revista Sociológica de pensamiento crítico*, Vol. 1 (2), pp. 2-14.
- FERREIRA, Miguel (2009). Discapacidad, corporalidad y dominación. La lógica de las imposiciones clínicas. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires.* Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.
- FERREIRA, Miguel A. V. y RODRIGUEZ CAMAÑO, Manuel J. (2006). "Sociología de la discapacidad: una propuesta teórica crítica", en *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, N º 13. Madrid.
- FOUCAULT, Michel (2002). *Historia de la sexualidad. Voluntad del saber.* Buenos Aires. Siglo XXI.
- _____ (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- _____ (2011) *Los anormales.* Buenos Aires. Siglo XXI.
- GARCIA, Carlos; HEREDIA, Marina; REZNIK, Lía; RUSLER, Verónica (2015). La accesibilidad como derecho. Desafíos en torno a nuevas formas de habitar la universidad. Espacios de Crítica y Producción, Nº 51, pp. 41-56. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Disponible en http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios
- GOFFMAN, Irving (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires. Amorrortu.
- GRZONA, María Alejandra (2011). "Informe de Gestión Período 2006-2008", en Sempertegui, Mauricio y Katz, Sandra (comps.). *Comisión Interu-*

niversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. El Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales. Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba.

- HUGHES, Bill y PATERSON, Kevin (2008). "El modelo social de la discapacidad y la desaparición del cuerpo. Hacia una sociología del impedimento", en Len BARTON (coord.), *Superar las barreras de la discapacida*d. Madrid. Ediciones Morata.
- KIPEN, Esteban y LIPSCHITZ, Aarón (2009). "Demasiado cuerpo", en ROSATO, Ana y ANGELINO, María Alfonsina (coords.). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit.* Buenos Aires. Noveduc.
- KRICHESKY, Graciela y PEREZ, Andrea (2015). "El concepto de inclusión. Perspectivas teóricas e implicancias". En Pérez, A. y Krichesky, G. (coords.) *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas.* Buenos Aires. Universidad Nacional de Avellaneda, pp. 21-46.
- KROTSCH, Pedro (2009). *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes.
- LE BRETON, David (2002). "El cuerpo discapacitado". *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- _____ (2002b). *Antropología del cuerpo y la Modernidad*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- _____ (2007). *El sabor del mundo. Una Antropología de los sentidos.* Buenos Aires. Nueva Visión.
- _____ (2010). "Una antropología del cuerpo en el mundo contemporáneo". En Martínez Guirao, J. y A. Tellez Infantes (eds.), *Cuerpo y cultura*. Barcelona: Icaria – Institut Català d'Antropología.
- MAMANI, D. A; GRZONA, M. A; ZAPATA, J; LIBRANDI, A. y RODRIGUEZ, G. (2013). Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos Argentina "...en proceso hacia una universidad inclusiva...". En PÉREZ, L; FERNÁNDEZ MORENO, A. y KATZ, S. (comps.) *Discapacidad en Latinoamérica. Voces y experiencias universitarias* (pp. 37-56). La Plata, EDULP.

- MATTIONI, Mara (2017). "Nuevas universidades del conurbano bonaerense. Tensiones y encuentros en la educación universitaria a la luz de las nociones de inclusión y accesibilidad". *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Socia.* Artículos seleccionados, Año 7. Número 13 y 14, pp. 21-28.
- MAZZINO, Ana; PÉREZ, Andrea; RAPANELLI, Antonella (2019, mayo 16 y 17). "Universidad y discapacidad. Algunas tensiones entre las políticas, las prácticas y los derechos". Ponencia presentada en la *X Jornadas Nacionales y I Internacionales Universidad y Discapacidad.* Universidad Nacional de Jujuy.
- NAJMANOVICH, Denise (2019). "El saber de la violencia y la violencia del saber". Disponible en http://denisenajmanovich.com.ar/upload /El%20 saber%20de%20la%20violencia.doc. Consultado el 12/10/2019.
- NECCHI, Silvia; SUTER, Marta GAVIGLIO, Andrea (comps.) (2014). *Personas con discapacidad: su abordaje desde miradas convergentes*. Bernal. UNQ.
- OCAMPO GONZALEZ, Aldo (2018). "Educación universitaria, interseccionalidad y personas en situación de discapacidad: ¿qué hay más allá de las políticas de afirmación positiva y de reconocimiento? En *Experiencias y desafíos sobre educación inclusiva*. Santiago de Chile: CELEI. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=656463.
- OLIVER, Mike (1998). "¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?" pp. 34-58. En Len BARTON (coord.), *Discapacidad y sociedad.* España. Ediciones Morata.
- PARISI, José Luis (2010). "Políticas universitarias para el abordaje de la discapacidad", en Feldman, Silvio (coord.), *La UNGS y el abordaje de la discapacidad*. Colección Textos Institucionales. Universidad Nacional General Sarmiento. Los Polvorines.
- PARRINO, María del Carmen (2014). ¿Evasión o expulsión? Los mecanismos de la deserción universitaria. CABA. Editorial Biblos.
- PÉREZ, Andrea Verónica (2012). *Alteridad, razón jurídica y ética. Reflexiones acerca de lo Común y lo Especial en la Educación.* [Tesis de Doctorado]. Buenos

Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Sede Académica Argentina.

- PÉREZ DE LARA, Nuria (1998). *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona: Laertes.
- PÉREZ RASETTI, Carlos (2012) "La expansión de la educación universitaria: políticas y lógicas" en CHIROLEU, Adriana; MARQUINA, Mónica y RINESI, Eduardo (comps.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades.* Los Polvorines. UNGS.
- RICOEUR, Paul (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México. Fondo de Cultura Económica.
- RINESI, Eduardo (2012). "Epílogo. El lugar y los desafíos de la universidad pública en la Argentina actual", en Chiroleu, Adriana; Marquina, Mónica y Rinesi, Eduardo (comps.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades.* Los Polvorines. UNGS.
- RIVERA, Mirta; MEDINA, Patricia; BENITEZ, Aníbal (2018). "Una experiencia de trabajo con alumnos sordos en la Universidad", pp. 800-809. En Andrea Pérez (comp.), *Actas del III Simposio del Observatorio de La Discapacidad: Repensando categorías, abordajes, políticas, responsabilidades*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- ROSATO, Ana y otros (equipo de investigación) (2008). "La discapacidad como objeto de estudio de las Ciencias Sociales" Extraída el 03/04/2017 desde http://www.fts.uner.edu.ar/discapacidad/discap_2008/articulos/La%20discapacidad%20como%20objeto%20de%20las%20CS.pdf
- SEDA, Juan Antonio (2014). *Discapacidad y universidad.* Eudeba. Buenos Aires.
- SKLIAR, Carlos (2005). "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Argumentos y falta de argumentos con relación a las diferencias en educación". En Rosato, Ana y Vain, Pablo (coord.) *La construcción social de la normalidad. Alteridades, diferencias y diversidad*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- SOSA, Laura Mercedes (2013). *"¿'Cuerpo subversivo'? o prácticas corporales constructoras de discapacidad"*, en *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires.

- TOLEDO, Gabriela; AGUERRIDO, Mirian; RAPANELLI, Antonella; ZOR, Silvia; GALLARDO, Hugo; GARCÍA CANTO, Sergio; PIGNATARO, Liliana; FERNANDEZ, Agueda y SCHEWE, Lelia (2019). *El acceso a los servicios de la información y la comunicación y las personas con discapacidad. Un estudio exploratorio realizado en la región del Cono Sur* [informe final] Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles (ADC). Extraído el 13/12/19 desde https://accesibilidad-digital.adc.org.ar/adc-informe-final.pdf
- TORRES, Germán (2013). "Trayectorias de abandono y permanencia en el curso de ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes". *RAES. Revista Argentina de Educación Superior*, Vol. 5, número 6, pp. 142-166.
- VALLEJOS, Indiana (2009). "La discapacidad diagnosticada y la certificación del reconocimiento", en ROSATO, Ana y ANGELINO, María Alfonsina, *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Noveduc.
- VEIGA NETO, Alfredo (2001). "Incluir para excluir" en LARROSA, Jorge y SKLIAR, Carlos (2001) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia.* Laertes. Barcelona.
- VENTURIELLO, María Pía (2013, 6, 7 y 8 de noviembre). "Los cuerpos con discapacidad en los diferentes ámbitos sociales: espacios físicos e interacciones sociales". Ponencia presentada en la *VII Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- VENTURIELLO, María Pía y FERRANTE, Carolina (2014). "El aporte de las nociones de cuerpo y experiencia para la comprensión de la discapacidad como asunto político". *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, Vol. 14, pp. 45-59.
- ZUTTON, Betina y SANCHEZ, Candelaria (2009), "La exclusión como categoría de análisis", en ROSATO, A. y ANGELINO, M. A. (coords.), Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Metodología

- BECKER, Howard (2014). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Siglo XXI. Buenos Aires.

- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude (2008*). El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- GUBER, Rosana (2012). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNANDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar (2006). *Metodología de la Investigación*. Cuarta Edición. McGraw - Hill. México.
- MONJE ALVAREZ, Carlos Arturo (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Universidad Surcolombiana. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Programa de comunicación social y periodismo Neiva.
- SAUTU, Ruth; BONIOLO, Paula; DALLE, Pablo; ELBERT, Rodolfo (2010). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Segunda Edición. Prometeo. Buenos Aires.
- WEBER, Max (2012). "Conceptos sociológicos fundamentales" en *Economía y sociedad*. FCE. México.

Fuentes

- Constitución de la Nación Argentina.
- Ley N° 26206, de Educación Nacional. 2006
- Ley N° 24521, de Educación Superior. 1995.
- Ley N° 25573. Modificatoria de la ley de Educación Superior. 2002
- Ley N° 23678. De ratificación de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. 2008.
- Consejo Interuniversitario Nacional. Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas. Resolución 426/07 y Anexo. Buenos Aires.
- Consejo Interuniversitario Nacional. Programa integral de Accesibilidad de las Universidades Públicas. Profundización y avances en su implementación. Tucumán. 2011.
- Reglamento de la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. 2017. Junín.

- Declaración final de la II Conferencia Mundial de Educación Superior en América Latina y el Caribe. CRES (2008). Cartagena de Indias. Colombia.
- Declaración Final de la III Conferencia Mundial de Educación Superior en América Latina y el Caribe CRES (2018). Córdoba.
- Declaración de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos. CRES (2018). Córdoba. Argentina.
- Convención Internacional de los Derechos de la Persona con Discapacidad. ONU. 2006.
- IFLA (2010) Directrices para materiales de Lectura Fácil. Países Bajos.

Sitios web consultados

- "Datos generales del Sistema Universitario" del Sistema de Consulta de Estadísticas Universitarias. Extraído 07/02/2019 desde http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/home/1
- Ministerio de Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. Departamento de Información Universitaria. *Síntesis de Información Estadísticas Universitaria 2016 – 2017.*
- Universidad Nacional Arturo Jauretche: https://www.unaj.edu.ar/
- Universidad Nacional General Sarmiento: https://www.ungs.edu.ar/estudiar-en-la-ungs/discapacidad/discapacidad el 23/11/2018.
- Universidad Nacional de Quilmes: https://www.unq.edu.ar/
- Universidad Nacional de Quilmes, "Programa de Gestión de la Información Institucional", Datos Académicos: http://gestioninformacion.unq.edu.ar/transparencia/index.php?seccion=seccion&id_=57&apertura=closed

GLOSARIO DE SIGLAS UTILIZADAS

ASAV: Asociación de Sordo Amigos de Varela

CFI: Centro de Formación Integral

CI: Ciclo de Iniciales

CIDyDDHH: Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos

CIN: Consejo Interuniversitario Nacional

CDPD: Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

CONADIS: Comisión Nacional Asesora para la Integración de las personas Discapacitadas

CPU: Curso de Preparación Universitaria

FinES: Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios

IFLA: Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias

LSA: Lengua de Señas Argentina

NVDA: Non Visual Desktop Access

PCD: Persona Con Discapacidad

PNBU: Programa Nacional de Becas Universitarias

RALC: Red Argentina de Lenguaje Claro

Red Bien: Red de Secretarios de Bienestar Universitario y de Asuntos Estudiantiles

RENEUPI: Red Nacional de Estudiantes Universitarios por la Inclusión

RID: Red Interuniversitaria de Discapacidad

SES: Sistema de Educación Superior

SPU: Secretaría de Políticas Universitarias

UPIAS: Unión de Personas con Insuficiencias contra la Discriminación

Experiencias de accesibilidad en universidades del conurbano bonaerense
Un abordaje sociológico
de las dinámicas institucionales

Este libro analiza las experiencias de personas con discapacidad en universidades públicas argentinas, a partir de la exploración de la accesibilidad universitaria en todas sus dimensiones: académica, comunicacional y arquitectónica. La lectura se orienta por algunos interrogantes transversales: ¿cuál es el alcance actual de las políticas públicas de accesibilidad en el sistema universitario?; ¿cuál es su impacto concreto en las y los estudiantes?; ¿cómo se resuelven las tensiones entre las tradiciones (dinámicas institucionales que persisten y resultan excluyentes) y el derecho a la educación superior? La autora estudia en profundidad los marcos normativos implicados en la problemática y jerarquiza las voces de los protagonistas (estudiantes y referentes institucionales), recogidas en un trabajo de campo (2018-2019) que realizó en la Universidad Nacional Arturo Jauretche y en la Universidad Nacional de Quilmes. La investigación se desarrolló en marco del Observatorio de la Discapacidad de la UNQ, radicado en el Departamento de Ciencias Sociales.

serie tesis grado

Universidad Nacional de Quilmes

publicaciones ciencias sociales

ISBN 978-987-558-763-2