



ESCUELA DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Tesis de Licenciatura

**Iniciativas de accesibilidad e inclusión educativa para personas con discapacidades en
Universidades Nacionales del Gran Buenos Aires.**

Mariana Luzuriaga

Legajo Nro. 21131

Mentora: Dra. Silvina Larripa

Victoria, diciembre 2014

Agradecimientos

A los profesores, por inspirarme con su dedicación y conocimientos;

A Mercedes, por poner en marcha y encarrilar este emprendimiento;

A Silvina, por alentarme a perseguir mis intereses y acompañarme en el camino para realizarlos;

Muy especialmente, a quienes me recibieron en las universidades con gran generosidad y una pasión por su trabajo admirable;

A Emi, Toto, Belu, Juan, Rochi, Ama, Ro, Cande, Karen, Ari y Jony, grandes maestros y compañeros;

A mis amigos, por entender mis ausencias;

A Pablo por la paciencia;

Y a mi familia, por apoyarme incondicionalmente;

A todos ellos, infinitas **GRACIAS**.

Universidad de
San Andrés



Universidad de
San Andrés

Índice

Resumen	6
Introducción	7
Metodología	13
Organización del trabajo	17
Capítulo 1: La inclusión educativa, ¿en qué marco, qué implica y para quién?	19
Introducción	19
La igualdad de oportunidades, el reconocimiento y la inclusión: un círculo virtuoso.	19
Capítulo 2: Los “otros” en la educación “para todos”. Discapacidades y acceso a la educación	25
Introducción	25
De la exclusión a la segregación.	26
Entre la “Integración” y la “Inclusión”: no solo una precisión terminológica.	27
Capítulo 3.1: Marco Legal	37
Introducción	37
Legislación internacional	37
Legislación nacional.....	43
Capítulo 3.2: De la teoría a la práctica	49
Introducción	49
Hacer visible la problemática de la discapacidad: censos y relevamientos.....	49
Trabajo en red	51
Capítulo 4: Las iniciativas de inclusión y accesibilidad en universidades nacionales del Gran Buenos Aires.	55
Capítulo 4.1: Accesibilidad formal/ edilicia	58
Introducción	58
Una preocupación compartida.....	58
¿Está garantizado el acceso y la circulación libre y autónoma en las universidades nacionales hoy?.....	59
Distintos puntos de partida, una misma meta.....	61
Capítulo 4.2: Accesibilidad material	63
Introducción	63
Programa Nacional de Becas Universitarias	63
Programas de becas institucionales	64

Capítulo 4.3: Acceso a la información y accesibilidad académica	66
Introducción	66
Adaptación de bibliografía, materiales de clase y otra información relevante.....	67
Una clase para todos.....	69
Sobre las adaptaciones curriculares, la enseñanza y la evaluación	71
Diferencias entre instituciones: disponibilidad de recursos y tomas de posición	74
Capítulo 4.5: Aspectos intersubjetivos	77
Introducción	77
Formación y capacitación para docentes y no docentes.....	77
Visibilización y difusión de la temática	80
Tensiones, conflictos y soluciones encontradas	82
Capítulo 4.5: <i>Corpus</i> normativo y grado de institucionalización.....	83
Introducción	83
¿Quién se ocupa de los estudiantes con discapacidad en las universidades?	83
Diferencias y similitudes entre las universidades.....	85
¿Es necesario crear espacios institucionales específicos para las personas con discapacidad?	87
¿La costumbre hace la ley o la ley la costumbre?	88
Síntesis y conclusiones.....	91
Cinco dimensiones, diferentes niveles de desarrollo.....	94
Entre la inaccesibilidad y la inclusión.....	96
Sobre las características institucionales	100
El trabajo en Red.....	101
Para seguir indagando	102
Un tema dinámico en vías de desaparición	103
Anexos	105
Anexo 1: Guía de entrevista	105
Anexo 2: Operacionalización de las categorías de análisis.	108
Referencias.....	110
Legislación.....	114
Documentos institucionales.....	117
Sitios web oficiales y otros recursos consultados	117

Resumen

A partir de la segunda mitad del siglo XX, comenzaron a suscitarse procesos de extensión y expansión de los sistemas educativos a sectores marginados o excluidos. Tal es el caso de las personas con discapacidad, antes consideradas incapaces de participar en la vida social. El reconocimiento de su derecho a la educación en igualdad de condiciones que las demás se impuso más fuertemente en las últimas décadas, dando lugar a experiencias de “integración educativa”. Pero más recientemente este discurso cayó en desuso, siendo reemplazado por el del “modelo social”, que propone un corrimiento del foco de “la persona integrada” hacia la generación de espacios e instituciones inclusivas. Se impulsaron así, una serie de reformas tendientes a aumentar la accesibilidad y la adecuación de las mismas, sobre todo en primaria y crecientemente en el nivel medio.

En ese marco, dada la extensión de la obligatoriedad escolar a la totalidad del secundario en Argentina (Ley de Educación Nacional, 2006) y la función propedéutica de este nivel, nos preguntamos por una cuestión solo incipientemente investigada: ¿está efectivamente garantizado el ingreso, permanencia y eventual egreso de las PCD en las universidades del país?

En respuesta, nos proponemos explorar el estado de situación actual de la inclusión educativa en el sistema universitario público. Para ello, seleccionamos como estudios de caso a ocho universidades nacionales del Gran Buenos Aires. Realizamos un estudio cualitativo que consistió, por un lado, en el análisis de documentos (normativa, documentación institucional e información de los sitios web oficiales de las universidades). Por el otro, realizamos entrevistas semiestructuradas a referentes que ocupan cargos relevantes a la temática en sus respectivas universidades para conocer sus percepciones sobre la discapacidad en general y las iniciativas implementadas. Esto último fue clave para dar cuenta del proceso y de la evolución del abordaje del tema en cada casa de estudios así como de las dificultades encontradas. Analizamos la información recabada a partir de cinco categorías de accesibilidad: la accesibilidad edilicia, la accesibilidad material, el acceso a la información y accesibilidad académica, los aspectos intersubjetivos y el *corpus* normativo y grado de institucionalización.

En líneas generales, contrariamente a nuestras suposiciones previas, encontramos numerosas iniciativas. Igualmente, existen diferencias en el desarrollo de cada dimensión si se considera a todas las universidades en su conjunto así como en el grado de desarrollo de las iniciativas en los casos considerados. Además, existen factores como el tamaño, la antigüedad, la disponibilidad de recursos y posicionamientos teóricos que inciden en las diferencias encontradas. El trabajo presenta un panorama general del abordaje de una problemática en pleno desarrollo, ofreciendo aportes para analizar su avance en el camino hacia la inclusión plena.

Palabras clave: Inclusión educativa, personas con discapacidad, universidades nacionales, accesibilidad, Argentina.

Introducción

“Nosotros queremos la aceptación de la diferencia como riqueza, como biodiversidad, como unidad en esta multiplicidad, para que podamos decir que sí somos distintos, pero no distantes, somos diversos pero no dispersos, todo esto nos enriquece como un país y como una sociedad humana que trae el Reino de Dios aquí a la Tierra, cuando lo hacemos posible”.

Sergio Bergman
(Eroles y Fiamberti, 2011: 19)

Históricamente, la discapacidad era concebida como una cualidad de las personas que las volvía incapaces de participar en la vida social. En consecuencia, su educación estaba fuertemente signada por un carácter asistencial, de cuidados, al margen de los trayectos educativos comunes. No obstante, en las últimas décadas y tomando como hitos fundamentales las “Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad” (Naciones Unidas, 1994) y la “Declaración de Salamanca” (UNESCO, 1994), comenzó a difundirse una mayor consideración y reconocimiento de las personas con discapacidad (PCD) y de su derecho a recibir una educación en igualdad de condiciones que las demás. Estas medidas hicieron eco en muchos países, entre ellos Argentina, dando surgimiento a nuevas normativas y experiencias de “integración escolar”.

Más la sucesiva expansión de los sistemas educativos hacia sectores otrora excluidos, acompañada en forma paralela por un proceso de extensión de la escolaridad obligatoria, pusieron en evidencia la necesidad de contemplar sus implicancias en términos cualitativos. El discurso de “todos a la escuela” encontró algunas resistencias y dificultades, particularmente frente a la apertura de los niveles medio y superior a sectores que no eran sus destinatarios originales. En respuesta, comenzó a tomar importancia otro concepto: el de la *inclusión*.

La “inclusión” o lo “inclusivo” son términos con acepciones e implicancias tan amplias y variadas como discursos en los que se los promueve, ya sea como una meta, como una aspiración, como una acción o un adjetivo para determinados ámbitos u objetos. Además, puede asumir diferentes dimensiones, ya sea si se habla de un colectivo puntual o en términos más abarcativos; si se refiere a una institución en particular o la sociedad en general. En este estudio, si bien lo contemplamos dentro de un paradigma de inclusión total para la población en su conjunto, utilizaremos el concepto para remitir a un reenfoque de la integración que vela por la responsabilidad social por las PCD y su desenvolvimiento autónomo en las diferentes esferas de la vida.

En el campo educativo más precisamente, esto implica un corrimiento desde la incorporación formal de las PCD en ámbitos que permanecían intactos hacia la consideración

por las barreras que presentan los espacios (ya sean materiales o simbólicos) para promover la igualdad *real* de oportunidades. Es decir que el foco está puesto en la interacción de las PCD con el medio, y no en los individuos. De hecho, desde esta perspectiva a la que referiremos como el “Modelo Social de la Discapacidad”, mientras que no se niega que las personas tengan ciertos “impedimentos”, la discapacidad se define en función de las restricciones que se les imponen para desenvolverse en las actividades social y culturalmente valoradas (Booth y Ainscow, 1998; Oliver y Barnes, 2010). Por tanto, según la bibliografía, se trata de un modelo que se sustenta en una concepción de igualdad en términos de derechos, pero que entiende que no todas las personas son iguales (Underwood, 2007). Es decir, la inclusión implica “valorizar las capacidades y buscar distintas estrategias que permitan llegar a objetivos comunes, para personas que se encuentran en diferentes situaciones” (Ibíd.: 271). Consecuentemente, se promueve “la reivindicación de acciones y políticas adecuadas a las necesidades de los ciudadanos desde su propia condición, en lugar de las tradicionales medidas igualitarias que no consideran distintos puntos de partida y se traducen en restricciones innecesarias” (Vallejos, 2005: 63). En otras palabras,

“Los Estados tienen que garantizar el derecho a la educación adoptando medidas de acción afirmativa para aquellas personas o grupos de población cuyos derechos no son debidamente atendidos, con el fin de alcanzar una igualdad de hecho y no solo en el discurso. La verdadera igualdad de oportunidades pasa por democratizar el acceso al conocimiento, lo cual implica dar un trato diferenciado, que no sea excluyente, proporcionando a cada persona los recursos y ayudas que necesita para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y aprender a niveles de excelencia” (Pérez, Fernández Moreno y Katz, 2013: 21).

Dos hitos claves en este cambio fueron, nuevamente, acuerdos internacionales: la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad (OEA, 1999) y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD) (ONU, 2006). Estos no solo definieron y divulgaron un modelo renovado, sino que instaron a los Estados parte a revisar las políticas públicas y generar acciones acordes a los estándares pautados (Acuña y Bulit Goñi, 2010). Consiguientemente, se impulsó en varios países la implementación de normativa, programas y proyectos destinados a fomentar la inclusión para¹ PCD. La Argentina no fue la excepción a esta tendencia, donde de forma paralela a la aprobación de la CDPCD en 2008, se desarrollaron nuevas iniciativas y consolidaron otras preexistentes.

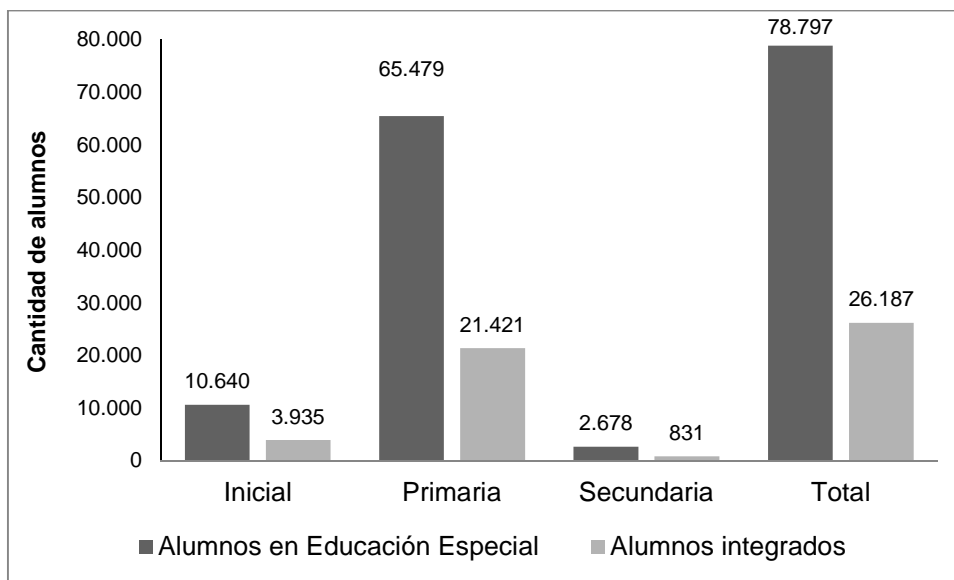
No obstante, a pesar de la proliferación de normas que reconocen el derecho a la educación de las PCD, la situación actual aún dista mucho de garantizar su acceso y progreso en

¹ Nótese que, en línea con el modelo social, a lo largo del trabajo hablaremos de inclusión *para* PCD en contraposición a *de* PCD, puesto que mientras que en la última persiste el foco en las PCD como objetos de la inclusión, en la segunda se alude a la transformación de los espacios para las PCD en tanto sujetos de la misma.

iguales condiciones que las demás (Pastor, 2005; Pugliese, 2005), como ilustra la figura a continuación. En particular, la situación se agrava conforme “se avanza en la edad cronológica, con una caída significativa a partir de los 18 años de edad” (Misischia, 2013: 28).

Figura 1

Porcentaje de alumnos con discapacidad en educación especial y con integración por nivel educativo.



Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 2007. (Misischia, 2013:27)

Estos datos dan cuenta de la gran diferencia que existe, por un lado, entre la cantidad de alumnos que acceden al trayecto de educación común respecto del especial en todos los niveles. En todos los casos, la proporción de alumnos en educación especial supera el 70% del total de alumnos con discapacidad escolarizados en cada nivel. Por otro lado, se demuestra la gran diferencia entre la cantidad total de alumnos con discapacidad que acceden a la escuela primaria y secundaria, siendo la segunda significativamente menor. Ello refleja no solo una deficiencia en la igualdad de oportunidades educativas para dichos niveles, sino también para el nivel superior y el desarrollo en la vida social en general, en la medida en que además de las condiciones de segregación, “suelen recibir una educación de menor calidad” (Pérez et. al., 2013: 20).

Efectivamente, son pocas las PCD que llegan a la universidad. Los datos disponibles son menos consistentes en este caso (Misischia, 2013), pero la población estudiantil con discapacidad oscila alrededor del 1%, lo que por otro lado según un informe de la UNESCO (1999) es consistente con los parámetros a nivel mundial (Underwood, 2007). Claramente, esto es consecuente con el desgranamiento del acceso a la educación en los niveles anteriores, pero también confluye con la existencia de barreras en el sistema universitario mismo. En palabras del ex coordinador del Programa de Apoyo a las Políticas de Bienestar de la Secretaría de

Políticas Universitarias, “...es necesario comprender que si actualmente hay pocos estudiantes con discapacidad, es porque nuestra educación superior no está siendo todo lo accesible, abierta e inclusiva que podría y debería ser” (Parisi, 2010: 144). De hecho, de acuerdo a un informe realizado por dicho organismo en 2005, se encontró que aún existen barreras físicas, comunicacionales y principalmente actitudinales que van en detrimento de la inclusión educativa en el sistema en general (SPU, 2005). Respecto a lo último, otros autores coinciden en que las principales cuestiones pendientes tienen que ver con la introducción de la temática de discapacidad en la currícula y la formación profesional, con la inclusión laboral (Pérez et. al., 2013; Underwood et.al., 2010) y con la implementación de políticas activas que reviertan las limitaciones existentes (Vallejos, 2005).

En este contexto, y dado que por la función propedéutica de la escuela media ahora obligatoria (LEN, 2006) y las exigencias de las sociedades del conocimiento (Pérez, Fernández Moreno y Katz, 2013) se esperaría que crezca la presión sobre los sistemas de educación superior en expansión, cabe ampliar el debate sobre la igualdad de oportunidades educativas. Es decir que, sin desconocer que la inclusión del nivel primario y sobre todo del nivel medio no solo no está garantizada sino que son excluyentes, cabe preguntarnos si está efectivamente contemplado el ingreso y permanencia de las PCD en las universidades.

En respuesta, nos proponemos explorar el estado de situación actual de la inclusión educativa de PCD en universidades nacionales del Gran Buenos Aires. Más específicamente, los objetivos perseguidos son:

1. Detectar y caracterizar iniciativas de accesibilidad que estén siendo implementadas en universidades nacionales del Gran Buenos Aires para contribuir a la inclusión educativa de personas con discapacidad, en el marco de la normativa vigente a nivel internacional, nacional e institucional.
2. Indagar en las posibles tensiones, dificultades y oportunidades implicadas en el desarrollo de dichas iniciativas de acuerdo a la naturaleza del problema y a las características de las instituciones universitarias consideradas en el estudio.

En función de estos objetivos, el presente trabajo pretende colaborar con el desarrollo de un incipiente *corpus* de estudios que problematiza la concreción de la inclusión educativa en el nivel universitario a través de la sistematización de iniciativas adoptadas, de la identificación de dificultades encontradas y de propuestas para seguir fortaleciéndola. Uno de los estudios pioneros y más comprensivos fue realizado por la UNESCO en 1998, donde se recabó información sobre la situación de los estudiantes con discapacidad en 35 universidades de diferentes partes del mundo. Los resultados muestran que en la mayoría de las universidades bajo estudio existen servicios de apoyo, más solo en unas pocas están dirigidos especialmente

para las PCD. Además, mientras que en la mayoría de estas últimas está promovido el acceso al ambiente de estudio y se flexibilizan los tiempos de examen, que en muchas también se ofrecen materiales adaptados y equipamiento técnico, son pocas las que tienen experiencias en adecuaciones curriculares (como por ejemplo variar los contenidos, reemplazarlos o modificar actividades). Así, se concluyó que a pesar de que varias universidades manifestaron intenciones de mejorar sus condiciones, se necesita escrutar las barreras que mantienen apartados a los estudiantes con discapacidad (UNESCO, 1999a en Underwood, 2007).

Morillas, Álvarez Pérez y Castro de Paz (2008), para citar otros ejemplos, también analizaron la situación de los servicios de apoyo para PCD en universidades norteamericanas, europeas y españolas. Similarmente al caso anterior, entre sus conclusiones proponen fortalecer la producción de publicaciones que traten el tema de la discapacidad en la enseñanza superior, la puesta en marcha de campañas de sensibilización y concientización, la adaptación de documentos y materiales, la eliminación de barreras arquitectónicas y la creación de programas de asesoramiento y tutorías para los alumnos que ingresan a las universidades. Además, fomentan la coordinación entre diferentes instituciones universitarias.

Asimismo cabe mencionar el Libro Blanco sobre universidad y discapacidad, donde se analiza más puntalmente la situación de los estudiantes con discapacidad en el sistema universitario español. Impulsado por el gobierno de dicho país, que por otro lado es uno de los más avanzados en el desarrollo de la inclusión educativa, este pretende describir las buenas prácticas implementadas, identificar los problemas que enfrentan e incluir propuestas de mejora (Peralta Morales, 2007). Allí se parte del análisis de documentos y de datos estadísticos, así como de una serie de cuestionarios enviados a las universidades públicas y privadas para: (i) presentar el carácter sociodemográfico de la población con discapacidad en general y del estudiantado en particular; (ii) analizar el marco legal, su naturaleza y grado de aplicación en las universidades; y (iii) brindar ejemplos de prácticas y tendencias positivas en función de una definición amplia de accesibilidad que incluye la accesibilidad a los espacios físicos, al transporte, a la comunicación y a las tecnologías de la información y la comunicación. Entre las conclusiones, se destaca que al tiempo que existe un avance en materia de accesibilidad e inclusión en línea con el marco legal, también hay gran heterogeneidad entre las prácticas institucionales. En particular, mientras que se observó una mejora evidente en la accesibilidad del entorno físico, “en el resto de las áreas de la accesibilidad no parece haber mejorado lo suficiente” (Ibíd.: 76).

En América Latina, también existen estudios referidos a la temática tanto de carácter nacional como institucional. Entre los últimos, por ejemplo, Naranjo, Salas Pérez y Vargas Dengo (2008) analizan los logros y desafíos de la accesibilidad en la Universidad Nacional de Costa Rica. En línea con el contexto hasta aquí descrito, los autores parten del aumento de la

matrícula de estudiantes con discapacidad que finalizan la secundaria y desean continuar su formación, y analizan las acciones que favorecen la igualdad de oportunidades en el examen de ingreso y admisión a dicha universidad. Como resultados, plantean la necesidad de realizar “ajustes y modificaciones fundamentados en criterios válidos y confiables” (Ibíd.: 80), condiciones que quedan abiertas a elaboraciones futuras.

Por otro lado, más recientemente, se publicó una compilación de artículos referidos a la inclusión universitaria en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Panamá y Uruguay. Especialistas de cada país realizaron allí aportes tanto teóricos como de recopilación de experiencias. Si bien por la forma en que fue estructurado no se trata de un estudio comparativo ni dialogado, encontramos algunas similitudes en el abordaje del tema entre los países. En primer lugar, todos parecen defender los mismos principios, argumentando en términos semejantes la importancia de generar políticas específicas para garantizar la igualdad y reconociendo el marco legal internacional. Por otro lado, cabe destacar que tanto en Chile, Panamá, Argentina y Uruguay se crearon organismos o redes para promover la inclusión a nivel interuniversitario.

Más concretamente en cuanto a la situación de la Argentina, se advierte que hay gran disparidad entre las universidades a nivel nacional al considerar las iniciativas implementadas en diferentes aspectos (becas, accesibilidad física, accesibilidad comunicacional, instancias de formación y sensibilización para docentes y no docentes, etc.), principalmente como consecuencia de su condición de autonomía y de las decisiones políticas internas. Entre estas, una de las diferencias más llamativas es que las estructuras formales que atienden la temática en las universidades adquieren características particulares en cada casa de estudios en términos del nivel de institucionalización, al manejo de los recursos, a la gestión, etc. (Pérez et. al., 2013).

A nivel local, las universidades también producen y difunden conocimiento sobre sus experiencias. Por ejemplo, Underwood (2007), tomando como base la normativa internacional y nacional vigente y las categorías de análisis propuestas en el estudio de UNESCO (1999) ya citado, describe cuáles son las iniciativas adoptadas en la Facultad de Veterinaria de la Universidad de Buenos Aires para promover la inclusión. Similarmente, en una ponencia titulada “Estrategias y buenas prácticas en favor de una Universidad Inclusiva”, Grzona (2008a) destaca, en base a la experiencia de la Universidad Nacional de Cuyo: darle voz a las PCD, fomentar la autonomía e independencia (en contraposición al modelo proteccionista y pasivo que ha caracterizado la educación de las personas con discapacidad a lo largo de los años) y la dotación de recursos materiales y humanos personalizados. Además, se identifica que una de las mayores dificultades es lograr que toda la comunidad universitaria conozca los objetivos que se persiguen en materia de inclusión y que todos los diferentes claustros se comprometan a lograrlos (Ídem.). En tercer lugar, en 2010 la Universidad Nacional de General Sarmiento publicó un libro donde se sistematizan todas las iniciativas y normativas que rigen en la

universidad, documento que resulta una fuente de referencia crucial tanto para la elaboración de este trabajo como para las demás universidades. Finalmente, cabe mencionar otro libro que será extensamente citado a lo largo del trabajo y que es el resultado de una iniciativa de la Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos, conformada por referentes de diferentes universidades nacionales. El mismo consiste en una recopilación de las experiencias implementadas en las casas de estudio para caracterizar el estado actual de las políticas de discapacidad en la educación superior. Entre ellas se relatan las estrategias desarrolladas por veinte universidades del país, se comparten las resistencias encontradas y socializan diferentes soluciones.

Con todo, este breve panorama del estado del arte sobre los estudios que vinculan inclusión y universidad da cuenta de que existe un creciente interés en la materia en diferentes escalas, sobre todo en la última década. Particularmente, se observa un consenso extendido en la bibliografía respecto al plano declarativo, al reconocimiento del derecho a la educación de las PCD y al “deber ser” de la inclusión educativa en la universidad. Sin embargo, falta un mayor desarrollo en investigaciones con base empírica, con recolección sistemática de datos. En este sentido, mientras particularmente en la Argentina priman los relatos en primera persona por parte de referentes involucrados directamente en la elaboración de las políticas que describen (Seda, 2013), escasean los que recaban las perspectivas de otros actores involucrados, construyen indicadores precisos para la evaluación de las iniciativas implementadas o trazan parámetros de comparación con otras universidades. Por tanto, consideramos que vale la pena seguir avanzando en el estudio de esta temática, aportando otras miradas y abriendo nuevas posibilidades de acción y reflexión, sobre todo bajo el convencimiento de que

“la inserción de la investigación en la *vida* académica, entrelazada con la docencia y la extensión, puede habilitar importantes vías de concientización, produciendo el cambio social, político e ideológico para generar una ética ciudadana donde la diversidad –de la que la discapacidad forma parte- sea realmente riqueza cultural y no motivo de discriminación o estigmatización” (Underwood, 2013: 104).

Metodología

En pos de lograr los objetivos propuestos, hemos seleccionado como estudios de caso a ocho universidades nacionales del Gran Buenos Aires. Realizamos un estudio cualitativo que consistió, por un lado, en la recopilación y análisis documental y, por el otro, en entrevistas semiestructuradas a referentes que ocupan cargos relevantes a la temática en cada institución.

Caracterización de las universidades

Centramos el estudio en las universidades nacionales, por un lado, porque según datos del Anuario de Estadísticas Universitarias, el 79,5% de los estudiantes asisten al sector estatal

(Curti, 2011). Pero, fundamentalmente, porque implica considerar la igualdad de oportunidades educativas sin que interfieran otros factores o barreras para el acceso como podría ser el pago de un arancel. Dentro del universo de este sistema, además, delimitamos el territorio al Gran Buenos Aires (GBA), es decir, aquel correspondiente a la Capital Federal y los 24 partidos lindantes (INDEC, 2005). Esto se debe tanto a las posibilidades prácticas y físicas para realizar el trabajo de campo como a la gran proporción de universidades que se allí se encuentran (14 de las 47 universidades del país están emplazadas en GBA). Además, varias de ellas son de creación reciente, lo que ofrece un eje de análisis interesante a considerar.

No obstante, puesto que encontramos dificultades en el acercamiento a algunas de las universidades y que la cantidad de iniciativas y de aspectos a considerar superó nuestras expectativas previas, optamos por reducir la muestra a ocho casos. Los mismos no fueron elegidos aleatoriamente (Sautu, 2005) sino en función de la disponibilidad de información e intentando preservar cierta heterogeneidad en sus características, teniendo en cuenta principalmente la antigüedad, el tamaño y la ubicación. La Tabla 1 a continuación resume una caracterización de las universidades nacionales que forman parte del estudio de acuerdo a estos criterios.

Tabla 1

Caracterización de las universidades nacionales que forman parte del estudio.

Universidad	Año de creación	Matrícula (aprox.)	Ubicación ²
UN1	1821	+ 300.000	Capital Federal
UN2	1959	+ 50.000	Capital Federal
UN3	1992	Entre 15 y 20 mil	Conurbano 2
UN4	1992	Entre 5 y 10 mil	Conurbano 4
UN5	1995	Entre 15 y 20 mil	Conurbano 3
UN6	1995	Entre 15 y 20 mil	Conurbano 2
UN7	2009	- 5.000	Conurbano 2
UN8	2009	Entre 10 y 15 mil	Conurbano 4

² Para caracterizar la ubicación de las universidades, se utilizó el concepto de “conurbanos”. Por determinarse en función de variables socioeconómicas, se trata de un agrupamiento de partidos interesante en el contexto de este trabajo. La metodología utilizada está basada en la correlación de las siguientes variables: a) % de población cubierta por algún sistema de salud; b) % de hogares con ingresos per cápita en los cuatro primeros deciles; c) % de hogares con jefes con educación primaria incompleta; y d) % de viviendas con baño de uso exclusivo (INDEC, 2005). En base a ello el territorio se divide de la siguiente manera: 1) **Conurbano 1**: San Isidro y Vicente López; 2) **Conurbano 2**: Avellaneda, La Matanza 1, Morón, General San Martín y Tres de Febrero; 3) **Conurbano 3**: Almirante Brown, Berazategui, Lanús, Lomas de Zamora y Quilmes; 4) **Conurbano 4**: Florencio Varela, Esteban Echeverría, Merlo, Moreno, General Sarmiento, La Matanza 2, San Fernando y Tigre (INDEC, 2005).

Cabe mencionar que en el caso de la UN1, debido a su gran tamaño y a la dispersión de las Facultades en diferentes sedes, hemos contemplado tanto las iniciativas y los documentos institucionales generales como las experiencias más concretas implementadas en dos de las mismas: la Facultad de Derecho y la Facultad de Filosofía y Letras. Si bien existen otras facultades con gran trayectoria y avances en la materia, esta elección se basó en que sus dos referentes formaron parte del área para PCD de la UN1 desde su propia concepción.

Finalmente, vale la pena recalcar que las universidades aquí contempladas conforman una muestra intencional y no representativa y por tanto brindan un panorama parcial de lo que se realiza en materia de inclusión y discapacidad en las universidades nacionales. De hecho, en varias oportunidades, otras instituciones no estudiadas tanto del Gran Buenos Aires como de otras provincias fueron mencionadas como referentes en el tema. Por ende, lejos de pretenderse exhaustivo y acabado, este estudio propone un mapa general de situación y ciertas orientaciones para el análisis transversal del desarrollo de la inclusión educativa para PCD. En este sentido, también hemos optados por preservar los nombres de las universidades que forman parte del trabajo, puesto que el propósito del mismo no es ejercer juicios de valor ni calificar a las instituciones, sino presentar cómo resuelven la cuestión a partir de sus experiencias, dificultades y fortalezas a nivel general.

Recolección de datos

Para conocer las iniciativas implementadas en cada institución, recurrimos primero al análisis documental. Contemplamos la normativa de cada institución, la información provista en los sitios web oficiales y otros documentos y recursos disponibles (manuales, registros de conferencias, revistas, minutas de reunión de comisiones, etc.). Sistematizamos los datos considerados relevantes en función de ciertas categorías e indicadores construidos previamente en base a otros estudios y referencias bibliográficas (ver capítulo 4). Cabe notar que a partir del propio análisis también fue modificándose la matriz para incluir cuestiones antes no tenidas en cuenta y desestimar otras irrelevantes. A este respecto, como discutiremos más adelante, también debemos señalar que encontramos gran heterogeneidad en la cantidad y tipos de documentación disponible entre las universidades.

En segundo término, para complementar esta información, realizamos entrevistas semiestructuradas (Sautu, 2005) a referentes que ocupan cargos relevantes a la temática en cada casa de estudios. El propósito de las mismas era, principalmente, conocer: (i) las percepciones de los actores involucrados sobre la discapacidad en general y la responsabilidad de las universidades respecto a la educación de las PCD; (ii) el surgimiento y evolución del tratamiento sobre la temática en la institución; (iii) las iniciativas implementadas para promover la accesibilidad de las universidades en diferentes aspectos; (iv) las dificultades y desafíos

encontrados y, si fueron resueltos, cómo, y (v) los factores y características institucionales que consideran influyentes en las posibilidades de promover la accesibilidad. Para ello, construimos una guía de entrevista (ver anexo 1) que abordara cuestiones generales y otras más específicas, organizadas en función de las categorías de accesibilidad que rigen el análisis del presente trabajo (ver capítulo 4): la accesibilidad edilicia, la accesibilidad material, el acceso a la información y accesibilidad académica, los aspectos intersubjetivos y el *corpus* normativo y grado de institucionalización.

En total, realizamos entrevistas presenciales en siete casas de estudios (contando las facultades de la UN1 por separado) y una entrevista telefónica (UN8). A las entrevistas de la UN3 y la UN4, por decisión de las propias entrevistadas, asistieron dos referentes. Por el contrario, en la UN2 se pautaron dos entrevistas por separado. En este caso, se debió a que la referente UN2a, si bien es especialista en la temática y ofreció una perspectiva muy interesante sobre su abordaje, no pertenecía al área dedicada a la discapacidad en dicha universidad, por lo que carecía de cierta perspectiva macro institucional sobre las iniciativas implementadas. Por lo tanto, concretamos otra entrevista con un miembro del área dentro de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles. Finalmente, vale aclarar que si bien contactamos a un referente de la UN6, no se concretó la entrevista presencial puesto que, en sus palabras, allí “no existen iniciativas, programas ni normativa de ningún tipo referidas a la discapacidad”. Por ende, no pudiendo profundizar en el análisis, retomaremos este caso directamente en la síntesis y conclusiones.

La Tabla 2 a continuación caracteriza a los referentes entrevistados por institución en función de su área de desempeño e involucramiento con la temática. En relación a ello, cabe notar las diferencias entre las áreas en las que se desempeñan, correspondiente con lo que advierten Pérez et. al. (2013) sobre la diversidad que existe en las universidades argentinas en la gestión e institucionalización de la atención a PCD. Volveremos sobre ello en el análisis (ver capítulo 4.5).

Nuevamente, debido a un pedido explícito y a la irrelevancia de personalizar la discusión, preservamos su anonimato asignándole a cada referente un código de identificación.

Tabla 2

Caracterización de los referentes entrevistados por institución

Universidad	Código referente	Áreas en las que se desempeña	¿Miembro de la Comisión Universitaria?	¿Participa de la CIDyDDHH?
UN1	Facultad Derecho	Dirección de Carrera Docente	Sí	Sí
	Facultad Filosofía y Letras	Secretaría de Ext. Universitaria y Bienestar Estudiantil	Sí	Sí

UN2	Ref. UN2a	Docencia	No	No
	Ref. UN2b	Secretaría de Asuntos estudiantiles	Sí	No
UN3	Ref. UN3a	Instituto de Ciencias de la Rehabilitación y el movimiento	Sí	Sí
	Ref. UN3b	Escuela de Humanidades	Sí	Sí
UN4	Ref. UN4a	Secretaría Académica	Sí	Sí
	Ref. UN4b	Secretaría Académica	Sí	No
UN5	Ref. UN5	Departamento de Salud Comunitaria	Sí	No
UN6	Ref. UN6	Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil	No	No
UN7	Ref. UN7	Vicerrectorado	Sí	Sí
UN8	Ref. UN8	Unidad de Asuntos Académicos	No	No

Organización del trabajo

Puesto que la “inclusión” es un término extensamente invocado, que asume diferentes interpretaciones, primero ahondaremos en su definición e implicancias. Para ello, en el capítulo 1: **“La inclusión educativa, ¿en qué marco, qué implica y para quién?”**, referiremos brevemente a la filosofía política, en tanto consideramos que las teorías de la justicia están fuertemente interpeladas en este tema. Particularmente, nos detendremos en el enfoque de la capacidad como encuadre de los propósitos aquí perseguidos.

Seguidamente, en el capítulo 2, **“Los “otros” en la educación “para todos”. Discapacidades y acceso a la educación”**, ahondaremos más puntualmente en la discapacidad, un fenómeno complejo por la diversidad de afecciones a las que alude y por los cambios que su concepción asumió en el tiempo. Entonces, describiremos la evolución histórica de la definición de la discapacidad y del lugar concedido a las PCD en la estructura social y las instituciones. Sobre todo, detallaremos las transformaciones mencionadas entre el modelo patológico

excluyente y el modelo social inclusivo. En este marco, además, presentaremos las categorías de accesibilidad sobre las que estructuraremos el análisis subsiguiente.

Luego, puesto que como ya mencionamos existieron hitos claves en el plano legislativo que acompañaron la evolución de la inclusión para las PCD, en la primera parte del capítulo 3, titulada **“Marco Legal”**, presentaremos de manera sintética justamente las principales normas internacionales y nacionales que remiten a su consideración en la sociedad en general y en ámbito educativo en particular. En la segunda parte de dicho capítulo, avanzaremos más allá de los discursos para adentrarnos en algunas iniciativas a nivel macro que de alguna manera traducen los enunciados normativos en políticas y prácticas más concretas. Por ello, la llamamos **“De la teoría a la práctica”**. Allí nos referiremos tanto a iniciativas destinadas a visibilizar la temática y generar información relevante, como a aquellas que buscan dar soluciones y articular esfuerzos para alcanzarlas.

En el capítulo 4, ahondaremos más específicamente en **“las iniciativas de inclusión y accesibilidad en las universidades nacionales”** elegidas. Organizaremos el análisis a partir de un diagrama construido en función de las categorías de accesibilidad, avanzando desde las condiciones de ingreso, permanencia y finalmente egreso de las PCD en dichas instituciones. Las cinco secciones que integran este capítulo, entonces, estarán dedicadas a cada una de las categorías; describiremos las iniciativas pertinentes implementadas en las universidades, las diferencias que encontramos entre ellas y algunos factores que, de acuerdo a las percepciones de los entrevistados, inciden en su realización.

Finalmente, retomaremos algunas de estas cuestiones en la última sección de **“síntesis y conclusiones”**, donde compararemos tanto el nivel de desarrollo de cada categoría tomando a las universidades en su conjunto, como el nivel de accesibilidad general entre los casos estudiados.

Capítulo 1: La inclusión educativa, ¿en qué marco, qué implica y para quién?

Introducción

En las últimas décadas, la *inclusión* ocupa un lugar importante en los debates de diferentes esferas de la vida social y es fuertemente promovida desde diversos ámbitos. Sin embargo no lo hacen de manera unívoca, sino brindándole connotaciones disímiles y cambiantes según el interlocutor, quién sea interpelado y con qué intenciones: “...el término inclusión (...) se define de múltiples formas, no existiendo un significado concreto y único del mismo, el cual se utiliza en diferentes contextos y por distintas personas para referirse a situaciones y propósitos diferentes” (Parrilla Latas, 2002: 24). Esto, al tiempo que complejiza su conceptualización, la vuelve también un tanto opaca. Por ello, creemos necesario esclarecer de qué hablamos cuando hablamos de inclusión (y más precisamente, de inclusión educativa), para determinar con mayor exactitud cuál es el punto de partida del presente trabajo. Consiguientemente, el propósito de este capítulo inicial es describir los conceptos y supuestos principales que sustentan el estudio a través de tres interrogantes centrales: ¿Desde qué marco teórico y filosófico la concebimos?, ¿Qué implicancias tiene y cómo se traduce en políticas y acciones?, y ¿A quién está dirigida?

La igualdad de oportunidades, el reconocimiento y la inclusión: un círculo virtuoso.

Hablar de políticas inclusivas para las PCD es, como vimos, esencialmente una “cuestión de derechos”. Como tal, exige analizarla aunque sea brevemente desde la filosofía política y, particularmente desde la dimensión de la justicia (Acuña y Bulit Goñi, 2010) pues “ejerce una influencia poderosa en las ideas que afectan las políticas, instituciones y prácticas” (Ibíd.: 32). Como sintetiza Sandel (2009):

“Preguntarse si una sociedad es justa es preguntar cómo distribuye aquello que valoramos –ingresos y bienestar, deberes y derechos, poderes y oportunidades, oficios y honores. Una sociedad justa distribuye estos bienes de forma correcta; le da a cada persona lo que merece. Lo difícil comienza cuando nos preguntamos qué merece cada uno, y por qué” (Op. Cit: 19. Traducción propia.)

Tal como señala al final, discutir acerca de política distributiva no es una problemática simple ni neutral, sino que implica asumir un posicionamiento particular respecto de dos dimensiones centrales: cómo se distribuye y qué se distribuye o, en palabras del autor “qué merece cada uno, y por qué”. La preocupación por estas cuestiones tiene larga data en la filosofía política, donde diversos autores plasmaron sus ideas en un *corpus* bibliográfico sumamente extenso. La primera dimensión se denomina en la literatura como “justicia estructural” y consiste básicamente en los principios u objetivos que se aspiran como ideales de justicia.

Históricamente, se han destacado tres corrientes teóricas principales: el “utilitarismo”, el “libertarismo” y el “igualitarismo”. En líneas muy generales, quienes tienen una mirada utilitarista de la justicia como Bentham o Stuart Mill, abogan por maximizar los beneficios de la distribución o, como sintetiza la siguiente cita, “buscarán la mayor felicidad para el mayor número” (Sandel, 2009: 9). El libertarismo, en cambio, privilegia el principio de la libertad individual y el libre albedrío. Siendo Locke uno de sus referentes principales, su postura se resume de la siguiente manera: “Mi vida, mi trabajo y mi persona pertenecen a mí y solamente a mí. No están a disposición de la sociedad en su conjunto.” (Ibíd.: 103). En tercer lugar, como su nombre lo indica, los igualitaristas defienden la distribución basada en la igualdad.

El principio igualitario ha ocupado un lugar de predominio, tanto en la academia como en la política, gestando numerosos matices interpretativos. Uno de los referentes más prolíficos fue John Rawls (1995), quien, con su argumento del “velo de la ignorancia” concilió este principio con la libertad en el llamado “principio de la diferencia” a través del cual solo se permitirían las diferencias sociales y económicas que beneficien a los más desaventajados. No obstante, “...la mayoría de los estados consideran que la igualdad es importante, pero no se preguntan en profundidad cuál debe ser el espacio adecuado para realizar las comparaciones relevantes” (Nussbaum, 2005: 20), lo cual nos lleva a retomar la segunda dimensión de la justicia distributiva. Es decir, una vez definida la dimensión estructural, debemos preguntarnos qué distribuir de acuerdo a ese patrón:

“cualquier teoría sustantiva sobre ética y filosofía política, particularmente cualquier teoría de la justicia, tiene que elegir un foco de información, es decir, tiene que decidir en qué características del mundo debemos concentrarnos para juzgar una sociedad y evaluar su justicia e injusticia” (Sen, 2011: 261).

Nos enfrentamos, entonces, al desiderátum de la justicia, al problema del valor del *distribuendum*. Nuevamente, nos encontramos con tres alternativas. La más clásica, el *recursivismo*, se ocupa de la distribución de recursos materiales, lo que en la práctica se traduce en redistribuciones basadas en los indicadores de capital. El *welfarismo*, en contrapartida, hace foco en la felicidad y el bienestar de las personas. Su traducción en términos prácticos resulta más difusa que la anterior en tanto se introducen nuevas dificultades interpretativas. Solo por mencionar algunas podríamos pensar: ¿cómo se mide la felicidad? ¿Cuáles son los niveles de bienestar legítimamente esperables?

En tercer lugar, se encuentra el *capacibilismo* o “enfoque de la capacidad” como lo denomina uno de sus referentes, Amartya Sen (2011). Desde esta perspectiva se critica fuertemente la impronta recursivista argumentando que “el crecimiento económico es un mal indicador del nivel de vida, ya que no nos dice qué tan desposeídas están las personas” (Nussbaum, 2005: 17). Por ende, parten del supuesto de que “los individuos tienen habilidades

distintas para convertir recursos en funcionalidad de hecho” (Ibíd.: 20). Así, se acercan a la postura del welfarismo que evalúa la igualdad en el punto de llegada, en el *producto o resultado* de la distribución, más que en la distribución misma. Sin embargo, como su nombre lo sugiere, en el enfoque de la capacidad

“...la ventaja individual se juzga según **la capacidad de una persona para hacer cosas que tenga razón para valorar**. Desde el punto de vista de la oportunidad, la ventaja de una persona se juzga menor que la de otra si tiene menos capacidad –menos oportunidad real- de lograr esas cosas que tiene razón para valorar. El foco aquí es la libertad que una persona tiene para hacer esto o aquello, las cosas que le resulta valioso ser o hacer” (Sen, 2011: 261. El destaque es propio).

Bajo esta premisa, juzgan desatinada la igualdad de recursos que ignora “...el hecho de que los individuos, para alcanzar el mismo nivel de capacidad de funcionamiento, necesitan diferentes niveles de recursos. Además, **los individuos tienen habilidades distintas para convertir recursos en funcionalidad de hecho**” (Nussbaum, 2005: 20. El destaque es propio), producto tanto de características innatas como adquiridas e incluso por incidencia del entorno. Sen ejemplifica este argumento sobre las “condiciones de convertir los bienes primarios en buena vida” a partir de dos casos, el primero de los cuales es sumamente relevante en el contexto de este trabajo: “...una persona discapacitada puede hacer menos con el mismo nivel de ingresos y otros bienes primarios que un ser humano plenamente capacitado. Una mujer embarazada necesita, entre otras cosas, más sostén nutricional que otra persona que no cría hijos” (Sen, 2011: 95). Como corolario, dado que el desiderátum de la justicia no son los recursos, sino las formas de ser y actuar; no son los puntos de partida, sino las metas (Parilla Latas, 2002), “**en algunas condiciones la igualdad de oportunidades exige la desigualdad en las prestaciones, para garantizar un resultado justo**” (Eroles y Fiamberti, 2011: 22. El destaque es propio).

Este posicionamiento avanza entonces sobre lo que sucede en la realidad, no ya desde un punto de partida imaginario, sino donde existen desigualdades de base a revertir. Dicha particularidad la diferencia de otras teorías:

“...una teoría de la justicia que puede servir de base para el razonamiento práctico debe incluir maneras de juzgar cómo se reduce la injusticia y se avanza hacia la injusticia, en lugar de orientarse tan solo a la caracterización de sociedades perfectamente justas, un ejercicio dominante en muchas teorías de la justicia en la filosofía política actual” (Sen, 2011: 13)

De manera similar, otro aspecto innovador es el realismo desde el que conciben el punto de llegada, la igualdad *real* de oportunidades, donde la justicia se ejerza de hecho y no solo de derecho, tal como se ejemplifica en la cita a continuación:

“...al definir la garantía de los derechos en términos de capacidades, estamos aclarando que las personas en el país C no tienen realmente un derecho efectivo a la participación política, esto es, un derecho que resulte relevante para juzgar si una sociedad es justa, debido simplemente a que este lenguaje exista únicamente en el papel; a las personas solo se les habría dado un derecho cuando existen medidas efectivas para hacerlas verdaderamente capaces en el ejercicio político” (Nussbaum, 2005: 26).

Empero, esta como otras teorías también cuenta con aspectos cuestionables o poco claros. Así como hemos mencionado que sitúa sus enunciados en sociedades de carácter realista, no lo es tanto con respecto a la información concreta que puede utilizarse y “no propone ninguna fórmula específica para decisiones de política” (Sen, 2011: 262). En relación a esto también se ha criticado el mismo término “capacidad”, cuya definición resulta un tanto intrincada. En un esfuerzo por dilucidar su utilización, Nussbaum, otro de los referentes del enfoque, plantea que “se eligió esta expresión para representar las combinaciones alternativas que una persona puede hacer o ser” (Nussbaum y Sen, 1996: 54), las cuales denomina como “funcionamientos”. Por último, también se presenta cierta indefinición en cuáles son aquellos funcionamientos o “formas de ser o actuar” que las personas tienen derecho a valorar, sobre todo si tenemos en cuenta que la mayoría de nuestros gustos, aspiraciones y horizontes posibles, están condicionados por el ámbito socioeconómico y cultural en el que nos desenvolvemos, cayendo nuevamente en arenas con desigualdades de base. En nuestro caso en particular, estas críticas pueden quedar atenuadas en la medida en que la importancia de la educación como derecho y necesidad cuenta con un consenso sumamente extendido, incluso desde el punto de vista etimológico y filosófico (Rositto, 2011).

De hecho, y quizás en respuesta a esta última observación, Nussbaum avanzó en la enumeración de una serie de capacidades básicas, sosteniendo que “una sociedad que no garantice tales capacidades a todos sus ciudadanos en un umbral adecuado, no alcanzaría a ser una sociedad completamente justa, con independencia de su nivel de opulencia” (Nussbaum, 2005: 31). Entre éstas, las dos más relevantes en el marco del trabajo son los “Sentidos, imaginación y pensamiento” y la “Afiliación”. Con respecto a la primera, la autora se refiere a

“estar capacitado para usar los sentidos, imaginar, pensar y razonar –y hacer estas cosas de una forma “verdaderamente humana”, de una manera informada y cultivada por una educación adecuada, incluyendo, aunque limitadamente, la alfabetización y el entrenamiento matemático y científico básico. Estar capacitado para usar la imaginación y el pensamiento en conexión con la experimentación y la producción de trabajos y eventos de escogencia propia, tanto religiosos, literarios, musicales, etcétera. Estar capacitado para usar la mente de formas protegidas por garantías de libertad de expresión, en lo referente a la libertad de palabra política y artística. Estar capacitado para tener experiencias placenteras, y para evitar sufrimiento contraproducente” (Nussbaum, 2005: 32).

La relación con la educación aquí es clara, sino basta ver cualquier diseño curricular para encontrar muchos de estas cuestiones allí enunciadas.

Por “Afiliación” la autora entiende, por un lado a “estar capacitado para vivir con y ante otros, para reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos, para involucrarse en formas de interacción social; estar capacitado para imaginar la situación de otro” (Nussbaum, 2005: 32). Lo cual, veremos más adelante, es clave en la educación de las PCD ante la exclusión que sufrieron de los trayectos educativos “comunes” y legítimos por largo tiempo. Por otro lado, la define como “contar con las bases sociales para la autoestima y contra la humillación; estar capacitado para ser tratado como un ser humano digno cuyo valor sea igual al de otros. Esto supone prohibiciones contra la discriminación basada en la raza, sexo u orientación sexual, etnia, casta, religión, u origen nacional” (Nussbaum, 2005: 32). Si bien no menciona explícitamente a las PCD, podemos pensar que estos principios también se ajustan a ellas.

Ahora bien, si el enfoque de la capacidad contempla las desigualdades del punto de partida, implica que estas desigualdades deben ser reconocidas y atendidas, superando el tratamiento universal igualitario producto del decoro o pudor neutral que generan las situaciones estigmatizantes (Seda y Álvarez, 2004). Es por ello que decimos, adhiriendo a sus autores, que “la efectivización de los derechos humanos requiere de una superación de la ética de la justicia, apuntando hacia una ética del reconocimiento” (Eroles et. al., 2004: 5). Es que, solo a través de la identificación y reconocimiento del otro de manera integral, contemplando todas sus diferencias, que se podrá obrar en pos del despliegue de sus potencialidades, logrando así la tan frecuente invocada “igualdad de oportunidades”. A este tenor y como contrapartida, desconocer las diferencias inherentes a todos los individuos y particularmente las de ciertos colectivos sociales desaventajados a partir de su homogenización, va en detrimento de la igualdad al reproducir las desigualdades del punto de partida.

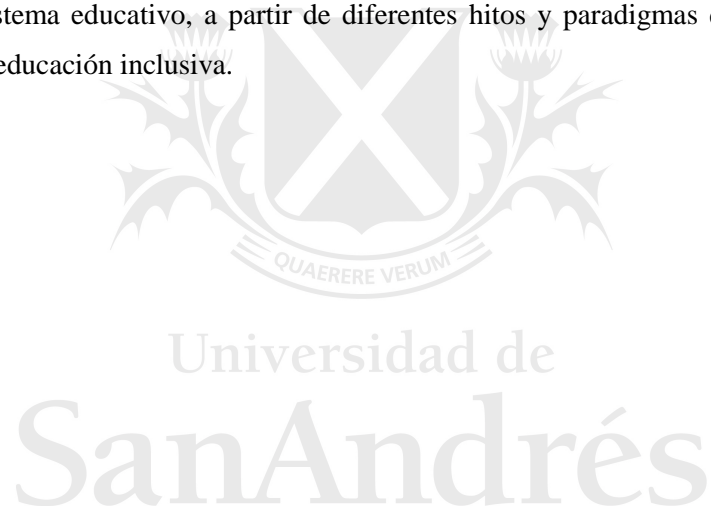
Habiendo presentado los conceptos de igualdad de oportunidades y de reconocimiento, podemos avanzar en la definición de la inclusión en que están estrechamente implicados. Según la concepción provista por el Banco Interamericano de Desarrollo,

“La inclusión se propone lograr la igualdad de acceso y oportunidades para los grupos excluidos integrándolos a las estructuras sociales, económicas, políticas, institucionales y comunitarias que deciden esos accesos y oportunidades. En la mayoría de los casos, esto representa una transformación significativa de la manera en que se distribuyen los recursos, se crean las instituciones políticas y se accede a las oportunidades” (BID, 2008a en Acuña y Bulit Goñi, 2010: 16)

En otras palabras, la inclusión implica el reconocimiento de las diferencias y la asignación de recursos en pos de la nivelación del campo de juego que brinde oportunidades semejantes a todos para formar parte de los circuitos sociales legítimos y desplegar allí el máximo de su potencialidad. Dentro del ámbito educativo, ello se traduce en garantizar el

acceso y permanencia formal y real de todos por medio del reconocimiento de las diferencias y problemáticas de cada sujeto y de la población en su conjunto.

Si bien en su conceptualización es importante el énfasis dado al carácter universal del acceso, en general y en la práctica, implica el reconocimiento de colectivos particulares que fueron históricamente segregados o excluidos ya sea por razones étnicas, de género, de nivel socioeconómico o por discapacidad. Esta contradicción intrínseca otorga mayor complejidad a su significación en tanto aborda, desde sus acepciones, amplios campos de estudio según quiénes se consideren sus principales destinatarios. Las dos más frecuentes, al menos en el contexto en que se circunscribe el estudio, son la inclusión para estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos vulnerables y que con frecuencia representan la primera generación universitaria en su núcleo familiar y, por otro lado, la de las PCD. En este caso, nos detendremos particularmente en la segunda. Por ello, en el capítulo siguiente, puntualizaremos en la concepción de la discapacidad y su evolución histórica, sobre todo en términos de su impacto en el sistema educativo, a partir de diferentes hitos y paradigmas que significaron y resignificaron la educación inclusiva.



Capítulo 2: Los “otros” en la educación “para todos”. Discapacidades y acceso a la educación.

Introducción

Conceptualizar la discapacidad es una tarea compleja. En primer lugar, porque se trata de un espectro sumamente amplio de condiciones y de grados de afección, al punto que podríamos hablar de discapacidades (en plural). En segundo lugar, porque su concepción fue variando a lo largo del tiempo. Producto de la confluencia y el diálogo entre diferentes discursos científicos y sociales, la noción de discapacidad fue objeto de progresivas reformulaciones y, en consecuencia, también se modificaron las consideraciones sobre el sujeto “discapacitado” y la definición de su lugar en las instituciones (Di Pietro y Pitton, 2012). Es por ello que para comprender las nuevas tendencias inclusivas y el contexto en que se enmarca este estudio, es necesario abordar la cuestión desde su evolución histórica, teniendo en cuenta “...la complejidad del fenómeno de la discapacidad, en la que intervienen de manera interrelacionada aspectos biológicos, médicos, sociales y culturales” (Acuña y Bulit Goñi, 2010: 73).

A continuación, siguiendo a diferentes autores, trazaremos dicho recorrido distinguiendo cuatro etapas en el tratamiento del tema y deteniéndonos principalmente en su respuesta e implicancias en el ámbito educativo. Partiremos de la matriz que, citando a Fernández Enguita (1998), esquematiza en su texto Parilla Latas (2002) (Ver Figura 1). A propósito de ello, vale destacar la mención a otros factores de segregación como la clase social, el grupo cultural y el género. Es que, si bien en este caso puntualizaremos en el camino de la discapacidad, es interesante tener presente que se enmarca dentro de procesos más abarcativos para no perder la perspectiva de la inclusión en sentido amplio y en todas sus acepciones.

Tabla 3

De la Exclusión a la Inclusión: un camino compartido.

	Clase social	Grupo cultural	Género	Discapacidad
1. Exclusión	No escolarización	No escolarización	No escolarización	Infanticidio/ Internamiento
2. Segregación	Escuela Graduada	Escuela Puente	Esc. Separadas: niñas	Esc. Especiales
3. Integración	Comprehensividad (50-60)	E. compensatoria E. Multicultural (80)	Coeducación (70)	Integración E (60)
4. Reestructuración	Educación Inclusiva	Educ. Inclusiva (Ed. Intercultural)	Educ. Inclusiva	Educ. Inclusiva

Fuente: Parilla Latas, 2002: 15.

De la exclusión a la segregación.

Signada fuertemente por creencias religiosas, la discapacidad era, en un primer momento, concebida como una cualidad de las personas perteneciente al mal: “Las diferencias en el cuerpo o formas de vivir que no compaginaron con las formas del pensamiento correspondían al Mal, el diablo y el pecado” (Jacobo, 2012: 22). Así, vistos como “fenómenos”, han sido perseguidos, internados, explotados como entretenimiento en circos y hasta ejecutados.

En los inicios de la modernidad, la secularización de estas creencias con el auge del positivismo devino en un creciente predominio y dominancia del campo de la medicina en la educación, “...articulándose en la pedagogía (...) como los nuevos órdenes de intervención moral y ético” (Ibíd.: 23). Bajo estos principios, se establecieron parámetros de normalidad/anormalidad según los cuales se categorizaba a los niños y se determinaba su escolarización. En consecuencia, concebidas como “disfuncionales” o “desviadas”, las PCD permanecían fuera de las instituciones educativas.

La impronta médica perduró convirtiéndose en lo que los autores llaman, justamente, modelo “médico-céntrico”, “rehabilitador” o, como lo denomina Muslera (2008), “modelo médico-educativo” o “clínico”. Desde esta perspectiva, “la cuestión central vinculada a la discapacidad está focalizada en lo patológico, en la deficiencia, en la “anomalía” funcional, física, sensorial o intelectual que afecta a un sujeto o a un colectivo.” (Acuña y Bulit Goñi, 2010: 34). Es decir que para este modelo la discapacidad está centrada en la persona concebida como portadora de una enfermedad cuyo correlato es un defecto (físico, motriz, mental) y que precisa ser corregido.

Por lo tanto, cuando a principios del siglo XIX comienza la institucionalización de estos sujetos considerados “minusválidos”, las respuestas se caracterizaban por tener una fuerte impronta de “protección”, de “asistencia” y de “compensación” (Ibíd.), donde el acento estaba puesto en su tratamiento, su cura y reeducación (Di Pietro y Pitton, 2012). Como describen los autores, este tipo de

“educación correctiva o curativa se desplegó durante muchos años y su objetivación más relevante fue la creación de ámbitos educativos aislados, segregados de la corriente general de educación, que derivaron en el origen de las escuelas especiales y de la Educación Especial [(EE)] en general” (Op.Cit.: 28).

La creación de estos trayectos de EE implicó un cambio significativo en la respuesta social frente a la discapacidad ya que reconoció tanto el derecho de las PCD a la educación como sus especificidades como colectivo estudiantil. Ergo, como ilustra la siguiente cita, constituyó un paso importante y necesario (más no suficiente) en la evolución del abordaje del tema:

“Así nace la educación especial que significó por un lado el reconocimiento de la posibilidad de educar a las personas con discapacidad, la necesidad de utilizar procedimientos especiales para mejorar los aprendizajes, y de valerse de materiales específicos, novedades todas que significaron una mejora por su especificidad y especialización pero que, por otro lado, significaron la segregación y marginación de los alumnos respecto de las pautas sociales y culturales generales” (Eroles y Fiamberti, 2011: 115).

Aquí se pone de manifiesto, entonces, que a pesar de no tratarse de una exclusión formal como veíamos en la etapa anterior, su incorporación en condiciones que hoy calificaríamos como segregadoras, mantenía a las PCD fuera de los trayectos educativos legítimos y valorados. Además, las características rehabilitadoras de la enseñanza basada en la incapacidad generalmente van en detrimento de la calidad educativa, truncando así la posibilidad de incorporarse en los trayectos “comunes”, de avanzar en los niveles superiores de enseñanza y de insertarse en el mercado laboral. Si bien esta cuestión excede el foco del presente trabajo, es importante tenerla en cuenta ya que podría ser un factor influyente, una primera barrera, en la inclusión para PCD en las universidades y que por lo tanto merecería ser estudiada en profundidad.

En resumen, mientras “antes del Siglo XIX la actitud que primaba frente a las personas con discapacidad era la desatención y la exclusión, sin que se destinaran a ellas políticas específicas por parte de los gobiernos” (Di Pietro y Pitton, 2012: 28), con el comienzo del nuevo siglo comenzaron a desarrollarse respuestas dentro de trayectos “especiales”. Si bien esto implicó un avance, se perpetuó la exclusión de las PCD a los ámbitos con mayor reconocimiento social, ofreciendo una educación de menor calidad y en condiciones segregadoras. En ambos casos, entonces, se ve la fuerte impronta médica, la definición de los parámetros de normalidad/anormalidad y el énfasis centrado en la deficiencia y en la *persona* como portadora de la misma. Tal como resumen Larrosa y Skliar (2001):

“El otro diferente funciona como el depositario de todos los males, como el portador de las <<fallas>> sociales. Este tipo de pensamiento supone que la pobreza es del pobre, la violencia del violento, el fracaso escolar del alumno, la deficiencia del deficiente y la exclusión del <<excluido>>” (P. 192).

Entre la “Integración” y la “Inclusión”: no solo una precisión terminológica.

Las siguientes dos etapas que abordaremos aquí corresponden a las que en el esquema de Parrilla Latas (2002) se denominan “Integración” y “Reestructuración” o, también, “Inclusión”. Es decir, la participación de las PCD en los trayectos de educación “comunes”. Puesto que en la bibliografía no existe un consentimiento unívoco sobre la denominación de estas prácticas, echaremos luz sobre lo que implicarán en el marco del presente trabajo. Mientras por ejemplo algunos autores entienden que las “prácticas integradoras” son la cristalización en la esfera educativa de un modelo social macro “inclusivo”, aquí distinguiremos

el par integración/inclusión siguiendo el criterio de otros. En pocas palabras, utilizaremos el primer término para designar la incorporación meramente “física” o “formal” de las PCD, reservando la “inclusión” para referirnos a situaciones donde se supera la lógica de lo común/ el diferente integrado, dando paso a una concepción que interpreta a *todos* como diferentes. Ergo, no se trata de una distinción meramente de grado o de impacto, sino que son *cualitativamente* diferentes.

A mediados del siglo XX y en línea con los principios igualitarios cristalizados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), proliferaron diferentes movimientos reformistas que fomentaron la incorporación de los sectores antes segregados a la escuela común. Los mismos surgen a partir de “una preocupación por los efectos de segregación que este tipo de educación producía en sus destinatarios y por las consecuencias sociales de los procesos de etiquetamiento derivados de la concepción médico-patológica” (Di Pietro y Pitton, 2012: 29). Así, en los años '60 y '70 surgieron las investigaciones pioneras en cuestionar los parámetros de “normalidad”/ “anormalidad” poniendo en debate la “segregación” vs. la “inclusión” (Ídem.). En este contexto, entonces, se implementó por primera vez el concepto de “necesidades educativas especiales” (NEE) y se desarrollaron las primeras experiencias aisladas de integración que, hacia fines de siglo, se instalarían como parte de la agenda política de diferentes ámbitos tanto a nivel nacional como internacional.

En la década de 1990, las NEE y la integración educativa pasaron a conformar el núcleo de un nuevo consenso sobre la escolarización de las PCD a nivel mundial. Un hito fundamental a este respecto es la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad”. Allí, con la participación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, se abordó el tema de la educación de niños con NEE y “reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación”, se firmó la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción (UNESCO, 1994: Art. viii). En su prefacio, tomando como antecedentes la ya mencionada DUDH (1948), la *Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos* de Jomtien (UNESCO, 1990) y las *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad* (UNESCO, 1993), se proclama:

“Estos documentos están inspirados por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir “escuelas para todos” esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual” (UNESCO, 1994: Art. iii).

Lo que allí se pauta representa un claro avance en el tratamiento del tema que nos ocupa. En primer lugar, porque interpela e impulsa la atención a esta problemática desde muy diversas áreas y esferas. Así, involucra a los gobiernos y funcionarios, a las organizaciones no

gubernamentales, a los profesionales de la educación, a los investigadores y formadores docentes, a los padres y a la comunidad en general.

En segundo lugar y esencialmente, porque rompe con la antigua lógica segregacionista al instar a los gobiernos a “adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias” (Ibíd.: Art. ix). Esto, en consecuencia, implica la transformación de la EE que pasa a ocupar el lugar de la excepción (y no de la norma) para la escolarización de las PCD:

“La escolarización de niños en escuelas especiales -o clases especiales en la escuela con carácter permanente- debiera ser una excepción, que solo sería recomendable aplicar en aquellos casos, muy poco frecuentes, en los que se demuestre que la educación en las clases ordinarias no puede satisfacer las necesidades educativas o sociales del niño o cuando sea necesario para el bienestar del niño o de los otros niños” (Ibíd.:12).

Por lo tanto, la función original atribuida a la EE se reformula para ocupar el carácter de “referente experto”, de formación para el personal de las escuelas “comunes” y como ámbito educativo para aquellos alumnos a los que les sea más conveniente (Ibíd.).

En último término vale destacar la introducción de una concepción más amplia de la integración, “cuasi-universal” (Di Pietro y Pitton, 2012) incluyendo no solo a las PCD sino a otros colectivos antes excluidos a partir de “una propuesta educativa diferente a aquella fundada en el supuesto de homogeneidad de la población escolar” (Op.Cit.: 32):

“...las escuelas deben acoger **a todos los niños**, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas.” (UNESCO, 1994: 6).

A este respecto, vale señalar también que si bien en la mayoría de los artículos se menciona a los “niños”, el alcance de la Declaración no se limita al nivel inicial o primario, sino que abarca la totalidad de los niveles educativos e incluso la formación continua, como profundizaremos en el capítulo subsiguiente.

En síntesis, las reformas integradoras “suponen realmente una fuerte conmoción y un cambio de dirección importante en el reconocimiento del derecho a la educación” (Parilla Latas, 2002: 16). Los rasgos innovadores ya descriptos que se recogen de los documentos pautados en Salamanca responden a la reformulación conceptual a la que alude el uso del término “NEE”. Al definir las como aquellas necesidades que presentan estudiantes de cualquier edad y en cualquier nivel educativo para superar ciertas dificultades en el aprendizaje producto de variadas y múltiples circunstancias, el alumno con discapacidad “deja de ser el “discapacitado”, “inmaduro” o “impedido” para pasar a ser un sujeto que, en un contexto de aprendizaje determinado, presenta dificultades para apropiarse de los contenidos curriculares previstos para

su curso y edad” (Di Pietro y Pitton, 2012: 31). Por lo tanto, “supone dejar de considerar al alumno como un sujeto poseedor de limitaciones inherentes a una discapacidad para fortalecer una posición que concibe esas necesidades como producto de la interacción entre dicho alumno y su entorno educativo (escuela, maestros, pares, propuesta didáctica, etc.)” (Ibíd.). Consiguientemente, implica trasladar el foco de la problemática restringido a la EE hacia el sistema educativo en general.

No obstante, hoy en día, el término *necesidades educativas especiales* cayó en desuso e incluso es fuertemente criticado. Es que, para autores como De la Vega (2008),

“la convivencia de una política excluyente y un discurso inclusivo terminó redundando en la práctica de la “tolerancia” o directamente en el abandono y despreocupación hacia los sectores tradicionalmente marginados y estigmatizados; proceso que denomina como “exclusión en el interior mismo de la escuela común”” (Di Pietro y Pitton, 2012: 37).

Esto se debe principalmente a la carencia de dispositivos que permitan la integración *efectiva* de estos grupos para los cuales la educación “común” no fue concebida inicialmente. Así, a pesar de que el Marco de Acción aclara que

“las escuelas deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades” (UNESCO, 1994: 11),

el traspaso de alumnos desde los trayectos de EE a los “comunes” fue un proceso “muy duramente criticado por haberse efectuado con escasos o nulos cambios en la escuela que acoge a esos alumnos, produciéndose lo que se ha tildado de simple integración física, no real” (Booth y Ainscow, 1998 en Parrilla Latas, 2002: 17). Parecería ser, volviendo a los conceptos teóricos planteados previamente, que en pos de garantizar la igualdad, se hizo caso omiso a las dificultades y diferencias. Quizás bajo el supuesto de que la igualdad de oportunidades se garantizaría a través del acceso irrestricto y la asignación homogénea de recursos materiales y simbólicos donde todos los alumnos recibirían una plaza educativa, los mismos conocimientos en las mismas instituciones, de la misma manera y al mismo tiempo. Más como hemos señalado de manera abstracta en el capítulo anterior, ello se limita a la igualdad “formal” de oportunidades e ignora factores que inciden en el pleno ejercicio de los derechos. En palabras de Parilla Latas (2002):

“En esta fase de reformas integradoras, las políticas educativas que se mantienen sectorizadas por grupos de población comparten el reconocimiento de la igualdad de oportunidades ante la educación, pero limitando esa igualdad únicamente al *acceso* a la educación. En ningún modo se garantiza el derecho a recibir respuestas a las propias necesidades desde la igualdad y mucho menos la igualdad de metas” (Op.Cit.: 17. El destaque es propio).

Algunos autores atribuyen esto a la propia subjetivación de las PCD como personas con NEE y sostienen que esta noción

“-promovida por las reformas educativas latinoamericanas después de la Declaración de Salamanca y el Informe Warnock- se ha convertido, frecuentemente, en el eufemismo con el que se pretende designar a los saldos ineducables de la escuela pública mientras se disimula el escándalo ético de la exclusión” (De la vega, 2008: 46).

Más allá de esta polémica denuncia, es cierto que el término de NEE resulta un tanto vago. Incluso en las entrevistas realizadas, muchos de los referentes consultados expresaron su desconcierto para responder a una cualidad semejante. Bajo el argumento de que todos, por algún motivo u otro, tenemos necesidades educativas particulares, expresaron que su imprecisión se traduce en inacción. Nuevamente este hecho resalta, por un lado, la importancia del reconocimiento del “déficit” en pos de brindarle la atención y las “adecuaciones” necesarias para conseguir la igualdad de oportunidades desde el enfoque de la capacidad. Por otro lado, hace hincapié en la importancia de la denominación del otro, sobre todo tratándose de PCD que como vimos, han sido designadas desde la falta y la incapacidad. Tal como señalan Eroles y Fiamberti (2011),

“Las palabras que existen en castellano para referirse con sinónimos a las personas con discapacidad hablan por sí mismas: tullido, lisiado, inválido, impedido, minusválido, incapacitado. Todas ellas constituyen juicios de valor sobre la condición humana de las personas afectadas. Hablan de carencia, imposibilidad, incompetencia, no valor, menos valor” (Op.cit.: 15).

En suma, estas formas de nombrar a la alteridad “no son neutras ni opacas y generan consecuencias en la vida cotidiana de esos otros” (Larrosa y Skliar, 2001: 189). Impactan en las representaciones sociales que se construyen respecto a la inclusión para las PCD, limitándola a la integración meramente formal, física y un tanto forzada, sin superar la lógica del normal/el diferente integrado.

En contraposición a los problemas que las reformas integradoras encontraron en la traducción desde su teorización a la práctica, se introduce el concepto de la *inclusión*. Según Parrilla Latas (2002), “*la inclusión no es un nuevo enfoque*”, sino “un reenfoque, un reorientar una dirección ya tomada, un corregir los errores atribuidos a la integración escolar” (Op.Cit.: 24). Como hemos mencionado, no se circunscribe al ámbito de la educación, sino que “constituye una idea transversal que ha de estar presente en todos los ámbitos de la vida (social, laboral, familiar, etc.)” (Ibíd.). Ahora bien, en el ámbito educativo, “la idea de inclusión implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes, y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y comunidad” (Booth y Ainscow, 1998: 2). Es decir, tal como sostenía Barton (1997):

“...la educación inclusiva no es simplemente emplazar a los alumnos con discapacidades en el aula con sus compañeros no discapacitados; no es

mantener a los alumnos en un sistema que permanece inalterado, no consiste en que profesores especialistas den respuestas a las necesidades de los alumnos en la escuela ordinaria. La educación inclusiva tiene que ver con cómo, dónde y por qué, y con qué consecuencias, educamos a *todos* los alumnos.” (Parrilla Latas, 2002: 25).

Una de las implicancias fundamentales de este cambio de paradigma es la acentuación en la responsabilidad *social* por las PCD y su participación indiscriminada en todas las esferas de la vida en sociedad. Por ende, la discapacidad deja de ser una cualidad intrínseca y biológica de las personas para convertirse en una problemática social. Es por ello que más que de personas “integradas”, hablamos de ámbitos, instituciones y sociedades inclusivas. Esto, aunque parezca un detalle menor, responde a un cambio trascendental; mientras en la etapa anterior la “integración” era de los sujetos a un ámbito que permanecía inalterado, el nuevo modelo implica la transformación de los espacios (en sentido amplio). Es decir, “el eje de las acciones no está en las “personas con discapacidad” sino en el contexto social en el que ellas tienen derecho a desenvolverse” (Acuña y Bulit Goñi, 2010: 33). Precisamente por ello, a este modelo se lo conoce como “Modelo Social de la Discapacidad” (en adelante, modelo social).

Los británicos fueron los primeros en referirse al “modelo social” de interpretación de la discapacidad, pero hoy se ha propagado ampliamente entre los ámbitos que tratan el tema, ya sea desde la política o la investigación. Oponiéndose claramente al modelo médico, “plantea la influencia social en el proceso que lleva a crear identidades discapacitadas, a través de una sociedad que es en sí misma discapacitadora (en su ambiente físico, en su política económica, sanitaria, en su composición social...) y que legitima una visión negativa de las diferencias” (Parrilla Latas, 2002: 20). En línea con esto, sus dos premisas fundamentales son: a) “las causas de la discapacidad –lejos de ser religiosas, científicas o médicas- son fundamentalmente sociales, y b) que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, tanto como el resto de sus integrantes” (Acuña y Bulit Goñi, 2010: 35). Bajo esta concepción, entonces, la deficiencia que genera la discapacidad pasa a ser un dato, no el centro de la cuestión: “no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social” (Ibíd.: 34).

De manera similar al caso anterior, el hito clave en la divulgación de este modelo fueron dos acontecimientos internacionales: la *Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad* (en adelante, Convención Interamericana) (1999) y la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (CDPCD) (2006). Como veremos más en profundidad en el

próximo capítulo, abordaron la cuestión de la discapacidad desde diferentes ámbitos pautando lineamientos sobre su tratamiento sumamente relevantes.

En primer lugar, como mencionamos, brindan una definición renovada de la discapacidad como “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” (Acuña y Bulit Goñi, 2010: 33). En segundo lugar y quizás más importante, supone no solo la renovación del marco de pensamiento sino, fundamentalmente, un nuevo marco de acción y de relaciones (Parilla Latas, 2002). En otras palabras, lo más novedoso es que

“...el llamado “modelo social de la discapacidad”, ahora reconocido instrumentalmente en el ámbito internacional y local, obliga a una revisión del entramado sociopolítico y de la economía política de las políticas públicas vinculadas directa e indirectamente a la temática de la discapacidad, de la normativa legal, de sus formas de aplicación concreta, de las acciones de los diferentes actores estatales y no estatales, y de los contextos institucionales en los que éstas se desenvuelven” (Acuña y Bulit Goñi, 2010: 29).

Si hablamos de espacios inclusivos y de barreras a la inclusión, debemos traer a consideración dos dimensiones fundamentales: la acomodación y la accesibilidad (Kernohan, 2008). La primera, utilizada originalmente en inglés, se define como un “proceso de adaptación, de ajuste” (Hornby y Cowie, 1989. Traducción propia). Además, significa “arreglo conveniente, negociado” (Ibíd.), acepción interesante en este contexto donde sin ninguna duda los cambios hacia la inclusión demandan negociaciones entre diferentes actores. En términos similares, según otros autores, la educación debe gozar de “adaptabilidad”, es decir, “la educación debe ser flexible, de forma tal que pueda adaptarse a las necesidades sociales en cambio constante, y responder a las necesidades de los estudiantes dentro de los diversos marcos sociales y culturales” (Underwood et. al., 2010: 3). Esta dimensión (en cualquiera de sus denominaciones) cobra relevancia en tanto la CDPCD concibe la negación de tal adaptación como un acto discriminatorio:

“Por <<discriminación por motivos de discapacidad>> se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, **la denegación de ajustes razonables**” (Rosales, 2007:6).

Es decir que la acomodación, o los ajustes razonables, modificaciones y adaptaciones necesarias para garantizar los derechos y libertades de las PCD, están previstas en la CDPCD (al menos cuando no “impongan una carga desproporcionada o indebida” (CDPCD, 2006: 5)) (Rosales, 2007).

Por “accesibilidad” en este trabajo nos referimos al ingreso de las PCD a la educación (en este caso, particularmente al nivel superior). La interpretación más frecuente e intuitiva a este respecto es la *accesibilidad física o edilicia*. Es decir,

“la posibilidad de las personas con movilidad reducida de gozar de las adecuadas condiciones de seguridad y autonomía como elemento primordial para el desarrollo de las actividades de la vida diaria sin restricciones derivadas del ámbito físico o del transporte, para su integración y equiparación de oportunidades” (Acuña y Bulit Goñi, 2010: 156).

Sin embargo, Verónica Rusler (2006) plantea una definición más amplia del término, introduciendo otras cuatro categorías que hacen a la accesibilidad plena:

“Las dificultades que obstaculizan un normal desenvolvimiento de las personas con discapacidad en el ámbito universitario pueden pensarse para su estudio desde cuatro áreas: accesibilidad edilicia, accesibilidad en relación a la información, *corpus* normativo y aspectos intersubjetivos” (Rusler, 2006: 1).

La *accesibilidad en relación a la información o comunicacional* es sumamente relevante en el ámbito educativo en tanto media el alcance al conocimiento: “habilita a las personas con discapacidad visual para la percepción y comprensión de la especialidad, a las personas con discapacidad auditiva para la comprensión de lo que es expresado oralmente en la comunicación interpersonal, y a ambos para la inteligibilidad, respectivamente, de los mensajes visuales o auditivos” (Acuña y Bulit Goñi, 2010: 165). Eroles y Fiamberti (2011) también se extienden sobre lo que ellos denominan dos “atributos” de la accesibilidad, es decir la accesibilidad física y la accesibilidad comunicacional. Dado que los describen en términos similares a los ya enunciados, no nos extenderemos en este sentido, más es interesante reproducir su esfuerzo por recalcar que “...la accesibilidad habilita; es condición para hacer, formarse, interrelacionarse, cultivarse; y poder constituirse en sujeto activo y participativo” (Eroles y Fiamberti, 2011: 79).

La consideración por el *corpus normativo* es importante en la medida en que presenta cierto encuadre para la acción. Así, la legislación de las disposiciones para la inclusión hace visible y cristaliza la problemática, trazando los límites, las obligaciones y los responsables en la materia. Ello es particularmente significativo en cuestiones como esta, donde primó la desatención y la ignorancia por largo tiempo.

Por último, dado que se trata de una cuestión social, hacer de las universidades espacios inclusivos implica la consideración por los “*aspectos intersubjetivos*”. Con estos términos, Rusler hace referencia a la relación entre docente y alumno y a todos los interrogantes, representaciones y reacciones que despierta el encuentro con el “otro”. Es decir, a aquello que sucede dentro del aula en términos de dinámicas de clase y de las relaciones interpersonales, cuando hay un alumno con discapacidad. Por ende, a pesar de haberlas presentado como categorías de “accesibilidad”, los aspectos subjetivos y la accesibilidad comunicacional no solo

permiten el acceso sino fundamentalmente la *permanencia y egreso* de las PCD en los ámbitos educativos.

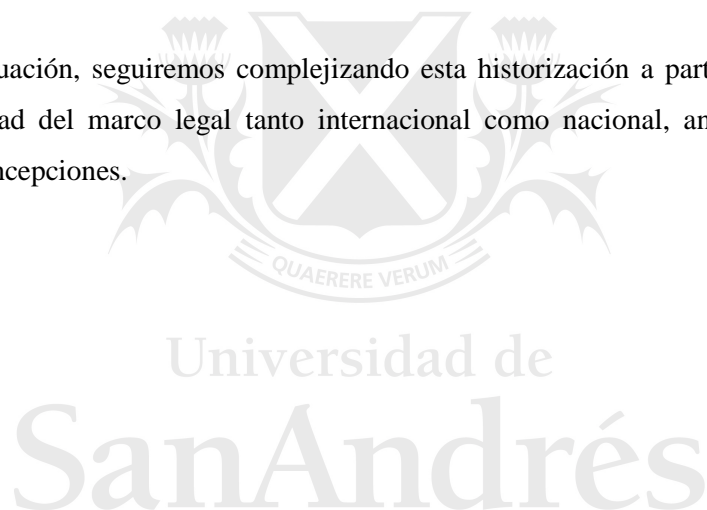
Estas cuatro categorías son sumamente interesantes para indagar las políticas inclusivas en tanto permiten la deconstrucción de este término, abstracto e ideal, en elementos más concretos, observables. Por ello, serán las que estructuren el abordaje del tema, incidencia perceptible tanto en las guías de entrevista (ver anexo 1) como en el propio análisis del trabajo. En cada una de dichas secciones, se ampliarán las definiciones y se explicitarán los indicadores relevados para cada categoría.

A modo de conclusión, basta resumir que en este capítulo hemos descripto la evolución histórica de las concepciones de la discapacidad y sus consecuentes orientaciones en la educación. Inicialmente, primaba la desatención y marginación que luego, con una fuerte impronta médica rehabilitadora, devino en la creación de centros y escuelas de EE de carácter segregado. A mediados del siglo XX, “surgió el concepto de normalización e integración de las personas en el ambiente menos restrictivo posible, lo que, con posterioridad dio lugar al concepto de educación inclusiva” (Muslera, 2008). Este último modelo “social” concibe a la discapacidad como la interacción entre los sujetos y las restricciones del entorno, hecho que nos llevó a considerar las cuatro categorías de “accesibilidad” propuestas por Rusler (2006). Vale aclarar, no obstante, que las transformaciones acontecidas son parte de un proceso complejo, dinámico y en construcción, que sigue presentando problemas y tensiones, sobre todo en su traducción práctica.

Las cuatro etapas a partir de las cuales organizamos la exposición no suponen una evolución lineal donde la “inclusión” representa la instancia final y acabada de estadios que fueron superándose sucesivamente. Por el contrario, la periodización propuesta contiene rupturas y continuidades que no son tan claras y permiten matices. La EE es un ejemplo ilustrativo de ello ya que, tal como exponen Di Pietro y Pitton (2012), “la lógica de “sistema diferenciado” sigue vigente” (Op.Cit.: 29). En Argentina, mientras avanza y se afianza el paradigma del modelo social, aún existen 1846 escuelas especiales a las que asisten 102.374 estudiantes (DiNIECE, 2012). Es que este tipo de trayecto educativo no sucumbió completamente sino que también fue transformándose. Por ejemplo, en la Ley Nacional de Educación N°26.206 se la concibe como una “...*modalidad* del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo” (LEN, 2006: Art. 42. El destaque es propio). Así, parecería asumir un carácter compensatorio y complementario, donde se “...brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común” (Ibíd.), distanciándose de su función original como ámbito único y exclusivo para educar a las PCD.

Por otro lado, aunque en estrecha relación con lo anterior, perdura la tensión entre la necesidad de utilizar procedimientos que garanticen un umbral de aprendizajes que las escuelas “comunes” no estarían en condiciones de ofrecer, y el costo en términos de segregación social que resulta como producto de la misma especificidad (Di Pietro y Pitton, 2012). Si bien esta problemática es propia de los niveles donde la modalidad de EE tiene mayor injerencia (nivel inicial, nivel primario y nivel medio), es relevante para nuestro estudio en tanto se instala aún más clara y fuertemente en el nivel superior. Allí, al no existir como posibilidad el apoyo de una modalidad “especial”, estos debates y contradicciones se desarrollan al interior mismo de las instituciones y presentan un costo quizás más alto: frente a la incapacidad de ofrecer procedimientos “especiales” y la inexistencia de circuitos o modalidades de apoyo, la exclusión aparece nuevamente en puerta para las PCD. Más como hemos sugerido antes, es precisamente en esa disyuntiva en que nuestro estudio cobra sentido al indagar los dispositivos que las universidades crearon para garantizar el derecho a la educación en igualdad de condiciones para todos.

A continuación, seguiremos complejizando esta historización a partir del abordaje en mayor profundidad del marco legal tanto internacional como nacional, analizando cómo se plasman estas concepciones.



Capítulo 3.1: Marco Legal.

Introducción

Como vimos en el capítulo anterior, existieron hitos en el plano legal fundamentales en la consideración por generar espacios inclusivos para las PCD. Por ende, estimamos necesario presentar cuáles son las normas tanto internacionales como nacionales que legislan en materia de accesibilidad y no discriminación. Las hemos sistematizado de manera sintética puntualizando particularmente en lo que en el marco del trabajo nos compete, es decir, aquello referido a la inclusión educativa en el nivel superior.

Legislación internacional

En el plano legislativo internacional, es decir, entre los acuerdos promovidos por organismos internacionales que nuclean representantes de diferentes gobiernos y otras organizaciones, se destacan algunas pautas fundamentales. En su gran mayoría, son el resultado de convenciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) que, tal como lo dispone su Carta fundacional (ONU, 1945), tiene entre sus objetivos el de promover la “solución de problemas internacionales de carácter económico, social y sanitario, y de otros problemas conexos; y la cooperación internacional en el orden cultural y educativo” (Op.Cit.: Art. 55, inc. b).

El primer antecedente que vale destacar es la ya mencionada *Declaración de los Derechos Humanos* (ONU, 1948) en tanto encuadre macro de los derechos y garantías de todo hombre y mujer, sin distinción alguna (Art. 2). Como tal, lo allí dispuesto refleja un ideal cuyos enunciados resultan un tanto generales. Solo en algunos casos se hacen guiños hacia políticas concretas del tipo “La instrucción elemental será obligatoria” (Art. 26), más priman máximas cuya forma de implementación y garantía quedan sujetas a las medidas que cada gobierno nacional pueda adoptar en pos de su reconocimiento. Asimismo, como en toda ley, existe un margen interpretativo. Por ejemplo, al aclarar que “...el acceso a los estudios será igual para todos, *en función de los méritos respectivos*” (Art. 26. El destaque es propio), se podría contribuir a la reproducción de puntos de partida desiguales como advierten Veleda et.al. (2011).

Algo similar ocurre en la *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre* (OEA, 1948), documento en donde además de una serie de derechos consonantes con la DUDH se enumeran, justamente, deberes. Empero, la forma de enunciación de los artículos deja abierto un espectro amplio de posibilidades para los gobiernos nacionales en su interpretación y puesta en práctica. En el caso de la educación, por ejemplo, la pretensión universalista deviene

en cierta opacidad: “El derecho a la educación comprende el de igualdad de oportunidades en todos los casos, de acuerdo con las dotes naturales, los méritos y el deseo de aprovechar los recursos que puedan proporcionar la comunidad y el Estado” (Op.Cit.: Art. XI). Allí nuevamente aparece el tema del mérito como un aspecto posiblemente polémico, así como también el rol de la comunidad y el Estado, limitado a sus posibilidades.

En 1971, se presenta el primer antecedente referido estrictamente a las PCD: la *Declaración de los Derechos del Retrasado mental* (ONU, 1971). Entre ellos, se establece el derecho a la educación, la capacitación y la rehabilitación según el caso y en pos de desarrollar el máximo de su capacidad y de sus aptitudes. Entre esas posibilidades, aparece tímidamente la integración o “incorporación a la vida social normal” (Op.cit.: 1). Más tarde, se incorporó la consideración por otras discapacidades en la *Declaración de los Derechos de los Impedidos* (ONU, 1975), donde se hace fuerte hincapié en la igualdad de las PCD respecto al resto de la población:

“El impedido tiene esencialmente derecho a que se respete su dignidad humana. (...) cualesquiera sean el origen, la naturaleza o la gravedad de sus trastornos y deficiencias, tiene los mismos derechos fundamentales que sus conciudadanos de la misma edad, lo que supone, en primer lugar, el derecho a disfrutar de una vida decorosa, lo más normal y plena que sea posible” (Op. Cit.: Art.3).

En cuanto a la educación en particular, se expresa en términos similares a su antecedente legislativo, presentándola junto a las posibilidades de rehabilitación:

“El impedido tiene derecho a recibir atención médica, psicológica y funcional, incluidos los aparatos de prótesis y ortopedia; a la readaptación médica y social; a la educación; a la formación y a la readaptación profesionales; a las ayudas, consejos, servicios de colocación y otros servicios que aseguren el aprovechamiento máximo de sus facultades y aptitudes y aceleren el proceso de su integración o reintegración social” (Ibíd.: Art. 6).

En esta norma, la impronta rehabilitadora y la denominación de las PCD como “impedidas” resultan consecuentes con la perspectiva médico céntrica que describimos en el capítulo anterior. Este tipo de designaciones también perduraron en el *Programa de Acción Mundial para los Impedidos*, donde se refieren a las PCD como “incapacitados”. Es decir, se hace evidente en estos documentos la fuerte impronta centrada en el déficit y en la persona: “El término ‘impedido’ designa a toda persona incapacitada de subvenir por sí misma, en su totalidad o en parte, a las necesidades de una vida individual o social normal a consecuencia de una deficiencia, congénita o no, de sus facultades físicas o mentales” (ONU, 1982: 2). No obstante, esta perspectiva convive con el surgimiento de sugerencias acerca de la integración como alternativa a los circuitos “especiales”: “Los servicios de rehabilitación se prestan con frecuencia por conducto de instituciones especializadas. Con todo, existe ahora una tendencia

creciente a atribuir mayor interés a su integración en los servicios públicos generales” (Ibíd.: Art. 56). Asimismo, se presenta la consideración por las diferentes barreras de accesibilidad:

“Muchos países están tomando medidas importantes para eliminar o reducir las barreras que se oponen a la plena participación. En muchos casos, se han promulgado disposiciones legislativas encaminadas a salvaguardar los derechos y las oportunidades de los impedidos en lo tocante a la asistencia a la escuela, al empleo y al acceso a los servicios e instalaciones de la comunidad; a eliminar las barreras naturales y físicas y a proscribir la discriminación en contra de los impedidos. (...) Se han discurrido métodos para que los impedidos puedan tener acceso a los medios de transporte público, así como métodos para hacer accesible la información a personas con incapacidades sensoriales. Cada vez se da más cuenta la gente de la necesidad de estas medidas...” (Ibíd.: Art. 61).

Como se percibe en la cita anterior, otra particularidad de esta publicación consiste en que más que un conjunto de enunciados prescriptivos, es un “resumen” de la situación realizada en el marco del ‘Año Internacional de los Impedidos’. Como se expresa en el final, ello da cuenta de un mayor interés y consideración por las PCD como habíamos apuntado previamente.

En términos más generales, otra norma relevante es el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (ONU, 1981) ya que al ocuparse de la seguridad social y el trabajo, inexorablemente aborda la cuestión educativa como condición previa elemental:

“Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz” (Op. Cit.: Art. 13).

En cuanto a la educación superior, menciona la pretensión de que sea “accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados” (Ibíd.), por lo que una vez más se percibe la cuestión del mérito y cierta generalidad y abstracción en las medidas propuestas.

Finalmente y de forma consecuente con lo descrito en el capítulo anterior, en las décadas siguientes la inclusión para PCD ocupó un lugar más importante en la agenda internacional, dando como resultado acuerdos más puntuales y de carácter vinculante para los Estados nacionales. Tal es el caso de las *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad* (ONU, 1993) cuya finalidad es “...garantizar que niñas, niños, mujeres y hombres con discapacidad, en su calidad de miembros de sus respectivas sociedades, puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás.”

(Op. Cit.: 7. Art. 15). Si bien su cumplimiento no es obligatorio, se establece que “llevan implícito el firme compromiso moral y político de los Estados de adoptar medidas para lograr la igualdad de oportunidades” (Ibíd.: Art. 14) y que eliminen los obstáculos que impiden que las PCD ejerzan sus derechos y libertades. Allí se presentan dos elementos importantes. El primero consiste en la utilización de las palabras “discapacidad” y “minusvalía”. La primera se define como

“...un gran número de diferentes limitaciones funcionales que se registran en las poblaciones de todos los países del mundo. (...) puede revestir la forma de una deficiencia física, intelectual o sensorial, una dolencia que requiera atención médica o una enfermedad mental. Tales deficiencias, dolencias o enfermedades pueden ser de carácter permanente o transitorio” (Ibíd.: Art. 17).

En cambio, se diferencia la minusvalía: “Minusvalía es la pérdida o limitación de oportunidades de participar en la vida de la comunidad en condiciones de igualdad con los demás” (Ibíd.: Art. 18). Ergo, se incorpora la consideración por el entorno en la atención a las PCD. Como vimos antes, la forma de denominación de la discapacidad o cualquiera de sus sinónimos debe ser tenida en cuenta en tanto determina su concepción y reconocimiento. De hecho, esto forma parte de los propósitos explícitos de las Normas: “Como resultado de la experiencia acumulada en relación con la ejecución del Programa de Acción Mundial y del examen general realizado durante el Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos, se profundizaron los conocimientos y se amplió la comprensión de las cuestiones relativas a la discapacidad y de la terminología utilizada” (Ibíd.: Art. 21).

La segunda observación tiene que ver directamente con la educación y se refiere al énfasis puesto a la integración de PCD en la educación común:

“Los Estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar por que la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza” (Ibíd.: Art. 6.)

En consecuencia, se reconoce también la necesidad de adoptar medidas que garanticen el acceso al entorno físico y a la información y comunicación: “La educación en las escuelas regulares requiere la prestación de servicios de interpretación y otros servicios de apoyo apropiados. Deben facilitarse condiciones adecuadas de acceso y servicios de apoyo concebidos en función de las necesidades de personas con diversas discapacidades” (Ídem. Inc.2). En contrapartida, la EE se presenta como una alternativa para aquellas ocasiones en las que no esté garantizada la accesibilidad o la situación particular lo demande (Ídem. Inc.8 y 9).

Estos principios se ampliaron en la *Declaración de Salamanca* (UNESCO, 1994), producto del acuerdo de representantes reunidos en la “Conferencia Mundial sobre Necesidades

Educativas Especiales: Acceso y Calidad”, con el “fin de promover el objetivo de la Educación para Todos examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales” (UNESCO, 1994: 3). En consecuencia, se dispuso que “La legislación debe reconocer el principio de igualdad de oportunidades de los niños, jóvenes y adultos con discapacidades en la enseñanza primaria, secundaria y superior, enseñanza impartida, en la medida de lo posible, en centros integrados” (Ibíd.: Art. 16). Como vimos, esta constituye un hito clave en la temática que nos ocupa (más allá de las ya realizadas observaciones acerca del término de NEE), incluso en el nivel superior. Al respecto se enuncia: “Se deberán tomar las medidas necesarias para conseguir la misma política integradora de jóvenes y adultos con necesidades especiales en la enseñanza secundaria y superior, así como en los programas de formación” (Ibíd.: Art. 19). Para ello, se prevé la implementación de dispositivos que faciliten la transición de la escuela a la vida adulta: “Los programas de estudios de los estudiantes con necesidades educativas especiales en clases superiores deberán incluir programas de transición específicos, apoyo para el ingreso en la enseñanza superior cuando sea posible, y la subsiguiente capacitación profesional para prepararlos a funcionar como miembros independientes y activos...” (Ibíd.: Art. 55). Asimismo, le adjudica a las universidades un rol fundamental en la producción de conocimiento acerca de la temática:

“A las universidades corresponde un importante papel consultivo en la elaboración de prestaciones educativas especiales, en particular en relación con la investigación, la evaluación, la preparación de formadores de profesores y la elaboración de programas y materiales pedagógicos. Deberá fomentarse el establecimiento de redes entre universidades y centros de enseñanza superior en los países desarrollados y en desarrollo. Esta interrelación entre investigación y capacitación es de gran importancia. También es muy importante la activa participación de personas con discapacidades en la investigación y formación para garantizar que se tengan en cuenta sus puntos de vista” (Ibíd.: Art.33)

Como veremos más adelante, estos son elementos centrales en la actividad en las universidades en las que se basa el estudio.

Finalmente, resta mencionar las dos convenciones más recientes, a saber, la *Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad* (OEA, 1999) y la *Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con discapacidad* (ONU, 2006). Como hemos argumentado, ambas representan un gran avance en materia de inclusión, particularmente al introducir aunque sea “tímidamente” según la crítica de algunos autores (Rosales, 2007; Eroles y Fiamberti, 2011), el modelo social de la discapacidad. Más su importancia radica, principalmente, en su carácter vinculante de cumplimiento obligatorio. A este respecto, según Acuña y Bulit Goñi (2010), “no se trata de un

instrumento en el que solo se declaran los principios, valores y derechos que deben respetarse a propósito de la discapacidad, sino que se avanza un paso más al determinar los estándares básicos y los medios instrumentales a través de los cuales esos principios, valores y derechos dejan de ser virtuales y se convierten en realidad” (Op.Cit.: 26). En contraposición a lo que vimos anteriormente en otros documentos más generales, este factor es importante en la garantía de los derechos de las PCD en tanto implica compromisos más concretos. Según Rosales (2007), “era necesario una norma universal jurídicamente vinculantes (como es un tratado o Convención) para tratar de asegurar que los derechos de las personas con discapacidad se garanticen en todo el mundo” (Op. Cit.: 3).

Mientras que en la Convención Interamericana no se profundiza demasiado en las implicancias en el ámbito educativo, la CDPCD se refiere en su artículo 24 a la educación, la cual debe ser inclusiva en vistas a respetar la dignidad humana, desarrollar el máximo potencial y aptitudes y asegurar la participación efectiva en la sociedad (ONU, 2006). Allí, además, si bien se extiende con más detalles en las garantías que deben ofrecerse en la escuela primaria y secundaria (gratuidad, dispositivos comunicacionales y formación docente), también se refiere a la educación superior en el quinto y último inciso:

“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 ajustes razonables para las personas con discapacidad”.

De esta manera, se reconoce la importancia de la accesibilidad a diferentes ámbitos, brindando “una nueva estructura al campo en el que se despliegan las políticas, programas y acciones ligados a la discapacidad” (Acuña y Bulit Goñi, 2010: 26).

En síntesis, la sistematización de los acuerdos internacionales aquí presentada nos ha permitido reconocer ciertas tendencias legislativas consecuentes con el recorrido histórico ya narrado. La cita de diferentes artículos referidos o alusivos a las PCD nos ha permitido identificar la evolución en el tratamiento del tema, algunos puntos en contacto y otras diferencias. En primer lugar, cabe notar que salvo el caso de la Convención Interamericana, el resto de los documentos fueron producidos por la Asamblea General de la ONU (o la UNESCO en el caso de la Declaración de Salamanca). Esto resulta significativo en tanto refleja la dimensión global que asume la problemática. Por supuesto, no hemos podido abordar los avances en materia legislativa de otros países, entre los cuales se destaca España por ejemplo (Peralta Morales, 2007), pero un estudio más detallado desde una perspectiva comparada podría resultar sumamente interesante y enriquecedor tanto a nivel académico como político. En segundo término, se percibe cierto rasgo universalista en las disposiciones, donde los enunciados vagos apelan a la intervención de los gobiernos nacionales para traducirlos en leyes

y prácticas concretas. No obstante, en las últimas décadas y reconociendo la vigencia de antecedentes legislativos más generales, se evidencian documentos más específicos referidos a las PCD. Por último, vale señalar que en la mayoría de ellas se reconocen diferentes subgrupos como las mujeres o los pobres, identificados como colectivos en mayor riesgo de ser discriminados, hecho que como vimos tiene que ver con la concepción más amplia de inclusión.

Legislación nacional

Al referirnos al cuerpo normativo que rige a nivel nacional, conviene comenzar por considerar la *Constitución Nacional*. Creada en 1853 y con una última reforma que data de 1994, la Carta Magna de la Argentina se expresa en términos generales a favor de la inclusión y la no discriminación al sancionar, entre las atribuciones del Congreso, la de: “Legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad” (Constitución Nacional Argentina, 1994: Art. 23). En cuanto a la educación en particular, se dispone que el poder legislativo debe

“Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales” (Ibíd.: Art. 19).

En cuanto a otras leyes nacionales más puntuales, el primer antecedente a considerar data de 1981, contexto en que como hemos visto, comienza a extenderse la consideración por las PCD. Ese año, por Decreto Reglamentario 498/83 se creó el *Sistema de Protección Integral de las Personas Discapacitadas* (Ley N° 22.431), “un hito central en la historia de la legislación a favor de las PCD en la Argentina” según Acuña y Bulit Goñi (2010: 140). Allí no solo se presenta de forma concreta una primera definición sobre la discapacidad (Art. 2), sino que se define el rol del Estado, constituyendo lo que hasta el día de hoy persiste como el marco organizador del esquema de respuesta estatal a la problemática de la discapacidad. Uno de los avances fundamentales es el enfoque afín al capacibilismo y la impronta compensatoria expresados en el artículo primero:

“Instituyese por la presente ley, un sistema de protección integral de las personas discapacitadas, tendiente a asegurar a éstas su atención médica, su educación y su seguridad social, así como a concederles las franquicias y estímulos que permitan en lo posible neutralizar la desventaja que la discapacidad les provoca y les den oportunidad, mediante su esfuerzo, de

desempeñar en la comunidad un rol equivalente al que ejercen las personas normales” (Ley N° 22.431, 1981: Art. 1).

Si bien los artículos relacionados a la educación son un tanto generales y se refieren particularmente a los trayectos educativos elementales, introducen de forma pionera la idea de la integración en los trayectos educativos comunes (art. 4, inc. e).

En 1987, por decreto N°1101/87 y siguiendo las propuestas del Programa de Acción Mundial para las Personas Impedidas, se creó la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas (CONADIS). Entre sus funciones se destacan la de realizar estudios y elaborar iniciativas que promuevan los derechos de las PCD, evaluando al mismo tiempo el cumplimiento de la Ley 22.431 (1987). Aún en la actualidad, es responsabilidad de este organismo

“coordinar, normalizar, asesorar, promover y difundir con carácter nacional, todas aquellas acciones que contribuyan directa o indirectamente a la integración de las personas con discapacidad, sin distinción de edad, sexo, raza, religión o nivel socio-económico, asegurando una equitativa distribución y acceso a los beneficios que se instituyan” (CONADIS, s/f).

En cuanto a la existencia de otros organismos oficiales dedicados a la temática, vale mencionar al Consejo Federal de Discapacidad que además depende del presupuesto asignado a la CONADIS (Ley 24.657. Art. 21). El mismo fue creado en 1996 por la Ley 24.657 y se destaca por asignarle responsabilidad y autonomía en la materia a distintos niveles de gobierno (municipios, provincias, nación) (Art. 2) al tiempo que se atribuye la función de articularlos entre sí y de éstos con las organizaciones no gubernamentales (Art. 2, inciso c). Otro organismo pertinente es el Servicio de Rehabilitación y Promoción de la PCD, creado en 1995, dependiente del ex ministerio de Salud y Acción Social y que “tiene como propósito “constituirse en el principal organismo en lo que hace a la prevención, rehabilitación, integración y promoción de la persona con discapacidad en el ámbito nacional”. Su misión es “promover y facilitar la efectiva implementación de programas que fomenten la prevención, rehabilitación, integración y promoción de la persona con discapacidad” (Pugliese, 2005: 20).

En 1994, la Ley 22.431 fue modificada por la Ley 24.314 que creó el *Sistema de Protección Integral de los Discapacitados*, focalizándose principalmente en la accesibilidad de las personas con movilidad reducida. Entendida como la “posibilidad de las personas con movilidad reducida de gozar de las adecuadas condiciones de seguridad y autonomía” (Ley 24.314, 1994: Art. 20), la accesibilidad física o edilicia se presenta como elemento fundamental para el desenvolvimiento de las PCD motriz sin restricciones y en igualdad de condiciones que las demás. Por ende, versa

“Establécese la prioridad de la supresión de barreras físicas en los ámbitos urbanos arquitectónicos y del transporte que se realicen o en los existentes que remodelen o sustituyan en forma total o parcial sus elementos constitutivos con

el fin de lograr la accesibilidad para las personas con movilidad reducida y mediante la aplicación de las normas contenidas en el presente capítulo” (Ibíd.).

Tres años más tarde, el Senado y la Cámara de Diputados reunidos en Congreso sancionaron la Ley 24.901 *Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad* cuyo objetivo era, justamente, definir con carácter de ley un sistema de prestación básicas para las PCD que contemplase acciones de “prevención, asistencia, promoción y protección” (Ley 24.901, 1997: Art.1). Un aspecto interesante para señalar es la diferenciación entre rehabilitación, prestaciones terapéuticas educativas y prestaciones educativas. Con respecto a la primera,

“se entiende por prestaciones de rehabilitación aquellas que mediante el desarrollo de un proceso continuo y coordinado de metodologías y técnicas específicas, instrumentado por un equipo multidisciplinario, tienen por objeto la adquisición y/o restauración de aptitudes e intereses para que una persona con discapacidad alcance el nivel psicofísico y social más adecuado para lograr su integración social; a través de la recuperación de todas o la mayor parte posible de sus capacidades (...) utilizando para ello todos los recursos humanos y técnicos necesarios” (Ley 24.901, 1997: Art. 15)

En cambio, cuando se trata de aspectos relativos a la conducta y modelos de interacción dentro de un ámbito terapéutico-pedagógico y recreativo, se lo define como prestaciones terapéuticas educativas. Finalmente, se diferencian de las prestaciones educativas en tanto éstas se definen como “...aquellas que desarrollan acciones de enseñanza-aprendizaje mediante una programación sistemática específicamente diseñada, para realizarlas en un período predeterminado e implementarlas según requerimientos de cada tipo de discapacidad.” (Ibíd.: Art. 17). Por ende, vemos que cuando se trata de prestaciones educativas, se refiere más estrictamente a la escolaridad, que incluso debería realizarse en escuelas comunes “en todos aquellos casos que el tipo y grado de discapacidad así lo permita” (Ibíd.: Art. 22). Estas distinciones son fundamentales en tanto desestigmatizan a las PCD rompiendo con los resabios del modelo médico céntrico. Otra de las cuestiones que vale resaltar es la consideración de los casos particulares y la posibilidad de mantener cierta flexibilidad para su tratamiento, hecho que marcará una fuerte impronta en los casos estudiados (Ibíd.: Art. 12).

Como vimos en los apartados anteriores, el cambio de siglo implicó el desarrollo de nuevas medidas inclusivas para las PCD. En nuestro país, tras aprobar la Convención Interamericana con la Ley 25.280 (2000), se llevaron a cabo las “Jornadas sobre Ciudadanía y Derecho a la Integración Social de las Personas con discapacidad” en la Ciudad de Buenos Aires en octubre de 2001. Las mismas, en las que participaron la CTA, el FORO PRO, la REDI, la Comisión para las Personas con Discapacidad de la AMIA, el CELS y APDH, tenían como objetivo “abordar como temáticas centrales el financiamiento y las políticas públicas del área” (AA.VV, 2001). Como resultado, se publicó la *Carta Abierta sobre Ciudadanía e Integración*

de las *Personas con Discapacidad* en la que se plantea cierto atraso en la consideración y reconocimiento efectivo de los derechos de las PCD a pesar de los avances en el plano legal:

“Pese a que en el contexto mundial los procesos de integración han tenido ciertos avances positivos, en nuestro país predomina aún la cultura que excluye a lo que no es considerado útil y a las expresiones que se alejan de los patrones establecidos como normales en función de su frecuencia o de las pautas dominantes de plenitud, inteligencia, salud y belleza. Esta barrera cultural determina que nuestra sociedad imponga dificultades o impedimentos a la integración de las personas con discapacidad mediante barreras físicas, económicas y comunicacionales con las que es necesario terminar” (Ibíd.: Art. 2).

Aquí es significativo la mención a las barreras de accesibilidad y la referencia a una multiplicidad de ellas. Con respecto puntualmente a la educación se sostiene:

“La mayoría de las personas con discapacidad a lo largo y a lo ancho de nuestro país no tiene acceso a la educación. Este derecho está limitado por razones muy concretas: a) Por la falta de políticas activas, que posibiliten la integración en el sistema educativo de los niños, jóvenes y adultos con discapacidad y en particular en situación de pobreza. b) Por la falta de financiamiento que posibilite la implementación de programas y proyectos educativos para este sector de la población. c) Por la escasa implementación de programas de educación y estimulación temprana, educación media y superior y de educación de adultos para personas con discapacidad. d) Por el rechazo cultural que impide una mayor integración de los niños, jóvenes y adultos con discapacidad, en las escuelas comunes, desconociendo su condición de "personas", reduciéndola al posibilismo de los gobiernos de turno” (Ibíd.: Art. 4)

Dicho diagnóstico es sumamente relevante en relación a este trabajo dado que identifica, entre las principales deudas pendientes, la implementación de programas y políticas activas en el nivel superior: nuestro objeto de estudio.

A propósito de la legislación perteneciente a susodicho nivel, vale mencionar la sanción en el año 2002 de la *Ley Nacional de Educación Superior* N°25.573, modificatoria de la Ley N°24.521. La misma presenta claros avances en la contemplación de las PCD en comparación a su precedente, donde la cuestión de la discapacidad era ignorada por completo. Por el contrario, entonces, la última incorpora su reconocimiento explícito en múltiples artículos que “apuntan a derribar barreras en las instituciones de formación superior, universitarias o no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, tanto estatales como privadas” (Acuña y Bulit Goñi, 2010: 179). Tal es el caso del artículo 1° donde se establece:

“El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidades requeridas. Y deberá

garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad” (Ley N°25.573, 2002: 1).

Lo último es interesante, sobre todo dado el encuadre adoptado aquí respecto a las categorías de accesibilidad. Según lo dispuesto, se contempla la accesibilidad física y la accesibilidad a la información y la comunicación mediante la provisión de dispositivos de apoyo. En el último caso, su utilización se prevé más específicamente en las evaluaciones (Ibíd.: Art. 2. inc.f). Además, en consonancia con la Declaración de Salamanca, el artículo cuarto hace referencia al rol que deberían adoptar las universidades como instituciones de enseñanza y producción del conocimiento respecto al abordaje de la problemática de la discapacidad. Entre las atribuciones que menciona el artículo 29, se incorpora la de: “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” (Ibíd.: 2).

Otro hito emblemático respecto a la normativa educativa es la *Ley Nacional de Educación* (LEN) N° 26.206 sancionada en 2006. Con esta, se revocó la anterior Ley Federal de Educación, se modificó la estructura del sistema educativo argentino, se adoptaron nuevas medidas y se diseñó un nuevo currículum. Si bien el énfasis otorgado a los estudiantes con discapacidad es más moderado que en el caso anterior, se los menciona tanto explícita como implícitamente junto con otros colectivos cuya igualdad es promovida como parte de los objetivos de la política educativa nacional. Así, se propone “Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad” (LEN, 2006: Art. 11. inc. e.). En incisos subsiguientes, la referencia es más directa, ya que se enuncia “Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos” (Ibíd.: inc. n.) En relación a ello, cabe recordar uno de los elementos novedosos que introdujo la LEN: la definición de la EE como una modalidad del sistema educativo. Como hemos mencionado, ello supone un cambio de perspectiva respecto a la educación de las PCD a pesar de que no incida directamente en el nivel superior.

A partir de lo expuesto, podríamos encontrar ciertas tendencias coincidentes hacia la mayor consideración de los derechos de las PCD y puntualmente de su educación en el plano internacional y nacional. Ello se hace más evidente con la aprobación de la CDPCD y su protocolo facultativo en 2008 mediante la Ley N°26.378 y la consiguiente creación del Consejo Federal de Discapacidad el año siguiente mediante la Ley N°24.657.

Con todo, este *racconto* nos ha permitido dilucidar el estado actual de las medidas inclusivas a nivel macro, distinguiendo tres tipos: legislación con contenido global para todas las PCD, legislación orientada a determinados sectores o aspectos relativos a la discapacidad, y legislación general para toda la población con especificaciones para las PCD (CONADIS, 2010). Conociendo la normativa, podremos adentrarnos a continuación en el examen de su reinterpretación y traducción en términos prácticos.



Universidad de
San Andrés

Capítulo 3.2: De la teoría a la práctica

Introducción

Hemos remarcado en varias oportunidades la generalidad y vaguedad de los enunciados normativos, sosteniendo que ello presenta desafíos a la hora de traducirlos en políticas y prácticas concretas que incidan efectivamente en el aumento de la accesibilidad para las PCD a la educación y la vida social en general. Ergo, en este apartado describiremos algunos ejemplos de dicha implementación, siempre relacionadas a nuestro objeto de estudio. En todos los casos, responden a la necesidad primero de dar visibilidad y luego de crear iniciativas frente a un colectivo antes no considerado.

Hacer visible la problemática de la discapacidad: censos y relevamientos

En primer lugar, cabe remarcar la elaboración de la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad (ENDD), complementaria del Censo Nacional (INDEC) realizada a partir de 2001. Esta se contrapone a la tradición estadística precedente, donde la discapacidad era relevada a partir de categorías como “ilegítimos”, “amancebados”, “dementes”, “sordomudos”, “ciegos”, “cretinos”, “imbéciles”, “estúpidos”, “opas”, “con bocio o coto”, “inválidos en acción de guerra y por accidente”, “huérfanos de padre y madre”, “enfermos”, “idiotas”, “locos”, “mudos” e “impedimento físico permanente” (CONADIS, 2010: 133). Como puede verse, estas denominaciones reflejan una concepción difusa, en la que intervienen una multiplicidad de condiciones y factores, acompañada de términos descalificadores y hasta insultos. Más en 1999 con la promulgación de la Ley 25.211, se incorporó la temática de la discapacidad en el Censo 2001 a partir de la identificación cuantitativa de los hogares en los que habitaba al menos una PCD, entendida como aquella “población que padece una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que con relación a su edad y medio social implique desventaja para su desarrollo personal, integración familiar, social, educacional o laboral” (Ibíd.). A partir de la información allí recabada, en los años siguientes se aplicó una encuesta complementaria y específica. Es que, hasta 2004, no existía en la Argentina información estadística sobre las PCD a nivel nacional (Pugliese, 2005), cuestión demandada especialmente por las organizaciones que atienden PCD y los sectores políticos responsables del diseño y gestión de iniciativas orientadas a la promoción y protección de sus derechos (Ibíd.). Mischia (2013) critica esta falta de datos significativos y sistemáticos como uno de los principales problemas respecto a la inclusión para PCD señalando que “es difícil imaginar cómo asumirá los compromisos nuestro país, a partir de la firma de convenios internacionales, sin o cuenta desde esta herramienta [Censo] con datos indispensables para el diseño de políticas públicas” (Op.Cit.: 28).

Precisamente, el objetivo de la ENDI “fue cuantificar y caracterizar a las personas con discapacidad en lo referente al desenvolvimiento en la vida cotidiana de su entorno físico y social” (Ibíd.). En el Censo subsiguiente, en 2010, el INDEC advierte incorporar las preguntas referidas a la discapacidad a la unidad de análisis “población” e indagar a cada integrante del hogar respecto a esta temática y no solo contabilizar a los hogares, “posibilitando además del conocimiento del tipo de limitación, sus características demográficas básicas, condición de migración, educativas, ocupacionales, entre otras” (INDEC, 2010).

Allí se considera como “personas con dificultad o limitación permanente” a aquellas que declaran tener

“limitación en las actividades diarias y restricciones en la participación, que se originan en una deficiencia (por ejemplo para ver, oír, caminar, agarrar objetos, entender, aprender, etc.) y que afectan a una persona en forma permanente para desenvolverse en su vida cotidiana dentro de su entorno físico y social, (por ejemplo en la educación, en la recreación, en el trabajo, etc.)” (INDEC, 2012: 140).

Según se declara en la propia publicación, este marco teórico-conceptual fue adoptado por razones metodológicas, “ya que para la medición de las personas con discapacidad se necesitan instrumentos de captación más específicos y el concurso de encuestadores especializados debido a la complejidad de la temática” (Ibíd.).

En línea con esta tendencia de recopilación de información relativa a la población con discapacidad, en el año 2010 también se creó el Observatorio Nacional de la Discapacidad con el fin de “implementar un mecanismo de ejecución y coordinación de la Convención para facilitar la adopción de medidas al respecto en los diferentes sectores y diferentes niveles” (CONADIS, 2010: 4).

En el ámbito educativo y en el nivel superior en particular, la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación también realizó durante 2012 un censo universitario, el 1° Relevamiento de la Población Universitaria con Discapacidad, para contabilizar las PCD que allí asisten. Según el propio organismo, “...posibilitará obtener información necesaria para generar asesoramiento y orientación a los estudiantes con discapacidad, como así también planificar acciones pertinentes tras el objetivo de posibilitar su permanencia equitativa en el sistema universitario” (SPU, s/f). Si bien Mischia (2013) advierte que la consistencia de esta información es aún baja por depender de las declaraciones voluntarias de las PCD y de los recursos existentes en cada universidad, varios de los referentes manifestaron en las entrevistas realizadas la utilidad del Relevamiento para obtener información a nivel interno que en muchos casos nunca había sido recopilada. Es decir, promovió la producción de datos antes desconocidos para las autoridades de las universidades, constituyendo en muchos casos el

puntapié inicial para fomentar el diseño e implementación de políticas específicas. Además, a partir del relevamiento se les asignaron notebooks del programa Conectar Igualdad a los estudiantes con discapacidad, dispositivo de gran utilidad sobre todo en el caso de los disminuidos visuales.

Trabajo en red

Por otro lado, se dio lugar a la creación de una serie de redes institucionales unidas con el propósito de atender a las PCD. Tal es el caso de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos que, con el acompañamiento del Ministerio de Educación, CONADIS y UNESCO, formularon la Declaración de Buenos Aires en 2009 (CONADIS, 2010). Entre sus objetivos se encuentran:

“afirmar los derechos humanos de las personas con discapacidad, promoviendo conciencia en los ámbitos académicos, de la necesidad de erradicar definitivamente de la vida universitaria el prejuicio y la discriminación hacer de todo espacio educativo un entorno no excluyente a través de acciones que permitan la accesibilidad física, comunicacional y cultural de todas las personas; incorporar a la currícula de disciplinas universitarias y asignaturas contenidos formativos referidos a la discapacidad desde la perspectiva de los derechos humanos; crear las condiciones para la producción académica en la temática de la discapacidad en docencia, investigación y extensión a fin de propiciar conocimientos y prácticas respetuosas de los derechos humanos, y una mejor calidad de vida, dando cumplimiento a lo estipulado por la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de Naciones Unidas, entre otros” (Op.Cit.: 71).

Asimismo, la *Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos* (CIDyDDHH) creada en 2003, ha logrado importantes avances en la materia. Constituida actualmente por representantes de los cuatro claustros universitarios (docentes, graduados, estudiantes y no docentes) de 35 universidades públicas argentinas, se ocupan de una multiplicidad de acciones relacionadas con la accesibilidad de las casas de estudio superiores (Mareño Sempertegui y Katz, 2011). Sus inicios se remontan a 1994/95 cuando la Universidad Nacional de Mar del Plata, pionera en la constitución de un programa de discapacidad de carácter interno, impulsó la creación de la Comisión Interuniversitaria sobre la problemática de la discapacidad con otras cinco universidades nacionales: la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, la Universidad nacional de la Pampa, la Universidad Nacional del Litoral, la Universidad Nacional de Catamarca y la Universidad Nacional de Misiones. Allí también participaron la CONADIS, el CIBAUD y la Fundación MAPFRE Medicina (Ibíd.). Su misión era “Defender el principio constitucional de igualdad de derechos, tendiente a la equiparación de oportunidades a favor de las personas con discapacidad” (Ibíd.: 19). Entre sus objetivos, cuyos lineamientos concuerdan con el Programa de Acción Mundial para las personas

con discapacidad y las Normas Uniformes, se destaca la eliminación de barreras físicas, de acceso a la información, académica y actitudinales, hecho coincidente con la matriz propuesta en este trabajo. Para ello, se sugiere la creación de áreas referidas a la discapacidad en cada universidad. Asimismo, se hace hincapié en la incorporación de la problemática de la discapacidad desde el currículo, el desarrollo de investigaciones y de extensión. Por último, se menciona la importancia de establecer intercambios entre universidades nacionales e internacionales, con organismos especializados y otras entidades relevantes (Ibíd.).

El cambio en la denominación hacia la CIDyDDHH tuvo lugar en 2003, en una reunión organizada por la Universidad Nacional de La Plata y junto a las universidades nacionales de Buenos Aires, Comahue, Entre Ríos, La Matanza, La Pampa y Mar del Plata (Ibíd.). Las ya descriptas Convención Interamericana y los informes preliminares de la CDPDC tuvieron injerencia en el cambio de designación y la planificación de nuevas líneas de trabajo:

“Si bien la Declaración Universal de Derechos Humanos otorgaba un marco de referencia por su fuerza jurídica y su ámbito de aplicación, la aprobación de la Convención Internacional como el primer Tratado de Derecho Internacional que se ocupa de los derechos de las personas con discapacidad de manera específica, influyó en la estructura organizativa de la Comisión generando nuevas perspectivas que fortalecieron su quehacer” (Ibíd.: 21).

Así, sostienen

“Nuestro objetivo es constituirnos en un actor social de la Política Pública de Educación Superior en aras de garantizar el cumplimiento de los derechos constitucionales de las personas con discapacidad (...) y contribuir al logro de Universidades accesibles y no excluyentes” (Ídem.)

A partir de ese momento, además, la CIDyDDHH logró el reconocimiento del CIN (Resolución 426/07) y se vinculó a la Secretaría de Políticas Universitarias, hecho fundamental sobre todo en la asignación de recursos y de visibilidad institucional. En palabras de Parísí (2010): “La acción de la SPU, en síntesis, se resume en dos grandes líneas: Una, de promoción y capacitación (institucional) y la otra, asociada al financiamiento de obras de accesibilidad edilicia y a las becas” (Op.Cit.:145). En cuanto al trabajo con la Comisión en particular sostiene: “...acompañamos a la CIDyDDHH avalando sus iniciativas, organizando y coorganizando sus encuentros y brindándole apoyo en acciones puntuales (publicaciones, encuentros, sitios web, etcétera). Apoyo económico, modesto, pero muy bien orientado” (Ibíd.: 146).

Una de las primeras acciones en conjunto fue el desarrollo del Programa de Accesibilidad para las universidades nacionales, una iniciativa de adecuación y equipamiento edilicio clave fundamentalmente para las PCD motoras, ciegas y disminuidos visuales. Ahondaremos en sus características e implicancias en las universidades bajo estudio en el capítulo 6.

Esta articulación entre la CIDyDDHH y la SPU también dio como resultado otras acciones, como la organización de jornadas destinadas a la capacitación sobre diferentes aspectos relacionados a las PCD. Tal es el caso de las Jornadas Nacionales Universitarias de Accesibilidad en Bibliotecas o el Curso de Introducción a la Accesibilidad Web en las universidades que tuvo lugar en la UTN. Asimismo, se creó un subprograma destinado a PCD dentro del Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU).

Otro organismo que comenzó a participar de forma articulada con la CIDyDDHH es la Red Bien, la Red de Secretarios de Bienestar Universitario y de Asuntos Estudiantiles, que también participa en una variedad de acciones como la accesibilidad edilicia y la construcción de bibliotecas accesibles.

En 2008, en el marco de la Tercera Reunión Anual de la CIDyDDHH en la Universidad Nacional de Córdoba, cada universidad compartió su experiencia, hecho que devino en la iniciativa de sistematizar y publicar las acciones que cada una lleva adelante. El resultado, constituye uno de los documentos de consulta más importantes del presente trabajo y será citada a lo largo del análisis.

En síntesis y en línea con sus ejes principales (Díaz, 2006), la CIDyDDHH se ha convertido en un referente clave en la producción, la **difusión**, el **asesoramiento** y el **intercambio** de conocimientos y prácticas ligadas a la accesibilidad de las PCD en el ámbito universitario. Esto se ve reflejado tanto en el gran crecimiento de la comisión producto de las nuevas demandas surgidas en las universidades como en la incorporación de la temática en las reuniones de la Secretaría de Bienestar (Grzona, 2008b).

Por último, cabe mencionar otra organización de índole diferente pero cuya intervención es sumamente importante para la permanencia de los estudiantes con discapacidad en las universidades: la Red MATE. La misma consiste en una iniciativa de la Asociación Civil Tiflonexos, la Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Nacional de Córdoba y la Unión Nacional de Ciegos del Uruguay orientada a la producción “de materiales de enseñanza media, terciaria y superior en soportes accesibles dirigidos a estudiantes ciegos o con baja visión” (Red MATE, s/f). Dado que identificaron que “acceder a los textos en un formato y tiempo apropiados es una de las principales dificultades que enfrentan personas con discapacidad visual que quieren cursar estudios terciarios y universitarios” (Ibíd.), desde septiembre de 2008 se encargan de digitalizar y producir materiales académicos en diferentes formatos según la preferencia del estudiante que lo solicita (audio, macrotimos, sistema braille, texto electrónico, etc.).

En conclusión, a partir de la referencia a algunos ejemplos, hemos indagado en este capítulo diferentes respuestas a la normativa que exige la accesibilidad de las PCD en el ámbito

educativo. Vale destacar una vez más que se tratan de dos tipos de iniciativas fundamentales: indagar y recopilar información antes inexistente para conocer las dimensiones y características del fenómeno (el caso de los censos y relevamientos) y crear programas específicos y ad hoc orientados a readaptar o crear espacios inclusivos (como el Programa de Accesibilidad y la Red MATE). Sobre todo en el último caso, es llamativa la preeminencia del trabajo en Red, ya sea entre diferentes instituciones afines o con otros organismos especializados.

A continuación, ahondaremos en el análisis de los casos a partir de las cinco categorías de “accesibilidad”, observando cómo las iniciativas aquí descritas son utilizadas en cada institución y cómo adquieren mayor especificidad según las necesidades y posibilidades del caso.



Capítulo 4: Las iniciativas de inclusión y accesibilidad en universidades nacionales del Gran Buenos Aires.

Una vez descripta la evolución histórica de la conceptualización de la discapacidad, que sintetizamos las principales legislaciones tanto a nivel internacional como nacional y habiendo avanzado en el análisis de su concreción práctica en el plano macropolítico e inter institucional, nos adentraremos en el análisis de las iniciativas de inclusión y accesibilidad en las universidades nacionales abordadas en este estudio.

En primer lugar, a partir del análisis documental y de los testimonios de los referentes entrevistados, buscamos establecer la relación de cada institución con la discapacidad, es decir, si tienen alumnos y egresados a los que definen con discapacidades, de qué tipos se reportan y si implementan alguna política (en sentido amplio) de accesibilidad específica para promover la inclusión. Sintetizamos la información en la tabla 4 a continuación.

Tabla 4

La relación con la discapacidad y la existencia de políticas de inclusi.

Universidad	¿Tienen políticas de inclusión/ accesibilidad?	¿Tienen alumnos con discapacidad?	¿Qué discapacidades?	¿Hay egresados con discapacidad?
UN1	Sí	Sí	Motoras, auditivas, visuales y viscerales.	Sí
UN2	Sí	Sí	Principalmente motoras.	Sí
UN3	Sí	Sí	Principalmente motoras.	Sí
UN4	Sí	Sí	Principalmente visuales, motoras y 1 caso psiquiátrico.	Sí
UN5	Sí	Sí	Principalmente motoras y visuales.	Sí
UN6	No	No ³	-	-
UN7	Sí	Sí	Motoras, auditivas y visuales.	No
UN8	Sí	Sí	- ⁴	No

³ En este caso, puesto que la universidad no cuenta con políticas destinadas a la inclusión de personas con discapacidad, está invisibilizado si hay o no estudiantes con discapacidad que asisten allí.

⁴ A la fecha de realización del trabajo, no estaba disponible la información del relevamiento interno realizado.

A partir de esta información preliminar, entonces, continuamos indagando en mayor profundidad las políticas de inclusión e iniciativas de accesibilidad implementadas.

En el marco teórico del presente trabajo, hemos definido la “accesibilidad” justamente como la posibilidad que tienen las PCD para acceder al nivel superior. Generalmente, ésta se evalúa en términos formales, es decir, en la existencia o no de barreras físicas para su ingreso. En este sentido, las condiciones edilicias y de infraestructura son las más evidentes.

No obstante y particularmente al referirnos a la accesibilidad educativa, cobran importancia otras dimensiones. Consecuentemente, partimos de la definición de Rusler (2006) quien plantea además la consideración por la “**accesibilidad en relación a la información**”, el “**corpus normativo**” y los “**aspectos intersubjetivos**”. De esta manera, se complejiza la definición de accesibilidad, avanzando en cuestiones relacionadas a la *permanencia* y al *egreso* de las PCD.

En este caso, hemos incorporado una categoría más, la de “**accesibilidad material**”, para referirnos puntualmente al régimen de becas para estudiantes con discapacidad. Se la consideró aparte puesto que tiene que ver tanto con el ingreso como con la permanencia de los estudiantes en el nivel y supera las condiciones meramente formales de accesibilidad.

En las secciones siguientes, analizaremos los casos en función de dichas categorías. Primero, puntualizaremos la definición de la categoría en cuestión, para luego avanzar en la descripción de su consideración en las universidades y finalmente esbozar las respectivas características institucionales que podrían dar cuenta de las iniciativas adoptadas. Para ello, la información fue recabada y sistematizada en función de diferentes indicadores, cuya operacionalización se encuentra detallada en el anexo 2. Cabe notar que el encuadre global y cada categoría en particular tienen una estructura que va desde lo general, lo más estructural, formal, a lo significativo, y finalmente a lo más puntual y personal. La figura 2 a continuación ilustra de qué manera cada una de las categorías y sus indicadores aumentan progresivamente la accesibilidad al nivel, ocupándose del acceso, permanencia y ulteriormente egreso de los estudiantes con discapacidad. Nótese, asimismo, que “*institucionalización y corpus normativo*” se encuentra aparte, representando la transversalidad de esta categoría.

Figura 2

Diagrama que ilustra la relación entre las categorías de análisis empleadas y sus implicancias en relación a la inclusión para PCD en el nivel universitario.



Capítulo 4.1: Accesibilidad formal/ edilicia

Introducción

En primera instancia indagaremos lo concerniente a la accesibilidad formal, es decir, a las condiciones edilicias y de equipamiento necesarias para garantizar el ingreso y la libre circulación de las PCD en las instituciones educativas. Analizaremos en qué medida existen barreras físicas en las universidades bajo estudio y si ha habido iniciativas de modificaciones edilicias, de dotación de equipamiento y/o de instrumentación de sistemas de comunicación complementarios para superarlas (Grzona, 2008b). En términos más concretos y siguiendo lo dispuesto en el artículo 20 de la ya citada Ley 22.431, consideraremos la adecuación de espacios y pasillos para la circulación de personas en silla de ruedas o con bastones canadienses, la existencia de rampas apropiadas y con pasamanos en los desniveles, la habilitación de sanitarios adaptados, la señalización pertinente para personas ciegas o disminuidos visuales, y la distinción de zonas reservadas de estacionamiento.

Una preocupación compartida

Como hemos mencionado antes, la accesibilidad formal es el aspecto más desarrollado y más frecuentemente contemplado de la inclusión para PCD en diferentes ámbitos, al punto de equiparlo a la accesibilidad en términos estrictos.

Consecuentemente, ha sido uno de los temas prioritarios en la agenda de la CIDyDDHH. Una de las primeras acciones que la Comisión realizó en conjunto fue el desarrollo del Programa de Accesibilidad en las universidades nacionales para “eliminar las barreras arquitectónicas, urbanísticas y comunicacionales que impiden desarrollar las actividades de los integrantes de la comunidad universitaria y a su vez, busca como objetivo la adecuación de los edificios universitarios de acuerdo a la normativa nacional vigente” (Parisi, 2010: 23).

En primera instancia, en 2007, la CIDyDDHH presentó un Plan Integral de Accesibilidad al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), aprobado ese mismo año por resolución N°426 del Comité Ejecutivo (Ibíd.). El Plan fue luego presentado a la SPU y en 2009 se creó el Programa de Accesibilidad, cuyo objetivo principal era “lograr que los edificios y predios de las universidades nacionales sean accesibles y seguros para todos sus usuarios, independientemente de sus condiciones físicas y sensoriales” (Secretaría de Políticas Universitarias, s/f) en concordancia con la Ley 24.314 y el Decreto N°914/97. Para ello se realizó una primera etapa de relevamiento que posibilitara la definición de las acciones requeridas para garantizar, en cada edificio, un *círculo mínimo accesible*. Dicho relevamiento incluía un espectro amplio de categorías relacionadas con el entorno inmediato, el acceso a los

edificios, la circulación por las universidades, los sanitarios, las aulas y los espacios comunes, las bibliotecas y la Página Web.

A partir de la información recabada en las casas de estudio, se establecieron cuatro categorías posibles: “Accesible cumple Ley”, “Accesible a completar”, “Accesible parcialmente o con asistencia” e “inaccesible”. En base a ello se definió el tipo de intervención necesaria en cada caso. Como resultado, se financió la 1º Etapa Circuitos Mínimos Accesibles (CiMA) destinada a la construcción y acondicionamiento de rampas de acceso, sanitarios, cambio de solados, ascensores y “completamientos básicos” (Ibíd.). En contrapartida, las universidades debían comprometerse a aportar la señalización correspondiente, la adaptación del mobiliario, la iluminación necesaria para mejorar la visualización de los pizarrones y la definición y señalización de lugares reservados de estacionamiento.

Vale destacar esta iniciativa, no solo porque implica el cumplimiento efectivo de lo dispuesto en el marco legal y significa un avance en la calidad de vida de las PCD (principalmente motora y visual), sino porque además logró “involucrar a los rectores de las universidades nacionales en una propuesta global de política hacia un tema central vinculado a la Discapacidad” (Parisi, 2010: 11). Es decir, se trata de la primera acción que ubicó en la agenda y dio visibilidad a la problemática de manera sistémica, cuya importancia fue reconocida tanto a nivel institucional como estatal. A este respecto, es significativo señalar por ejemplo que en la mayoría de las universidades estudiadas la participación en el programa promovió que por primera vez se realice un relevamiento para cuantificar y conocer si había estudiantes con discapacidad y de qué tipos. Más aún, en una etapa de diagnóstico subsiguiente, se contempló la “expectativa del usuario”, es decir, la mirada de la propia comunidad sobre las áreas de discapacidad, de obra e infraestructura (Ibíd.), otro hecho fundamental para dar voz e identificar de primera fuente las necesidades antes ignoradas.

¿Está garantizado el acceso y la circulación libre y autónoma en las universidades nacionales hoy?

En términos generales podemos decir que en las ocho instituciones a cuyos referentes entrevistamos, la cuestión de la accesibilidad edilicia está contemplada. Empero, su nivel de concreción varía sustancialmente.

En primer lugar, vale mencionar a la UN4, caso emblemático y ejemplar respecto a esta cuestión. La disposición hacia la inclusión puede vislumbrarse claramente desde la concepción edilicia de esta universidad, “la cual se ha planteado desde sus inicios evitar las barreras arquitectónicas que dificultaran el acceso a las personas con discapacidad” (Feldman, 2010: 17). Consecuentemente, se dispuso la construcción de la totalidad de las aulas y espacios de estudio en planta baja, de ascensores para acceder a las oficinas ubicadas en el primer piso, de senderos

sin desniveles y correctamente señalados para comunicar a todos los espacios y edificios del Campus, y de sanitarios adaptados. Además, con la finalidad de mejorar la orientación de personas ciegas o disminuidas visuales, se instrumentaron carteles de localización con el nombre de los institutos y maquetas hápticas, en colores contrastantes y escritos en braille (Feldman, 2010; Santiago, 2011). Finalmente, cuentan con áreas reservadas de estacionamiento e incluso un servicio de traslado gratuito desde la estación de tren más próxima hasta la universidad.

La UN5, la UN7 y, con algunas excepciones, la UN3, también son ediliciamente accesibles. En los tres casos, se trata de universidades emplazadas en edificios reciclados que antiguamente tenían otra finalidad, donde el criterio de accesibilidad formó parte de su adaptación y construcción desde el inicio. En el primer caso, todas las aulas y espacios se extienden en una sola planta. La única excepción es la biblioteca, a cuyo entrepiso se accede por ascensor. Además, hay rampas y camineras que conectan todas las dependencias del establecimiento entre sí y con los accesos y estacionamientos. Esto último no es un dato menor, puesto que se trata de un Campus muy amplio por donde la circulación se vería seriamente afectada de no contar con sendas de concreto. A este respecto, la referente entrevistada de la UN3 sostuvo que para terminar de garantizar la accesibilidad, una de las acciones prioritarias, ya en marcha, de la Comisión interna a la que pertenece, fue “la construcción de senderos seguros a lo largo de todo el campus, porque es peligroso para cualquiera andar por la tierra desnivelada, sobre todo cuando llueve” (Entrevista Ref. UN3b). En tercer lugar, la UN7 también cuenta con ascensores y rampas en todos los desniveles así como con baños adaptados en cada nivel.

Por otro lado, entre las universidades bajo estudio encontramos dos más antiguas, donde la accesibilidad no fue tomada en cuenta desde sus cimientos. Tal es el caso de la UN2, donde solo recientemente se llevaron adelante adecuaciones edilicias como la construcción de baños adaptados, estacionamientos pavimentados y reservados y rampas de ingreso a los diferentes edificios del campus y demás sedes (Mareño Sempertegui y Katz, 2011). Además, allí se gestionó la adquisición de pupitres adaptados (al menos uno por aula) para personas con movilidad reducida (Oliveto, 2014: 4; entrevista Ref. UN2b).

Otro caso similar es el de la UN1, donde además existe gran disparidad entre las facultades emplazadas en sedes diferentes. Por ejemplo, el referente entrevistado de la Facultad de Derecho aseguró que esta es “la más adaptada” (entrevista Ref. UN1a). El edificio cuenta con ascensores, baños adaptados en todos los pisos y estacionamientos reservados. Sin embargo, aún persisten inconvenientes para acceder a algunas aulas y sectores particulares, ya sea porque faltan rampas o porque éstas no cuentan con la inclinación adecuada para su uso autónomo (Programa Universidad y Discapacidad, s/f). Además, se advierte que una PCD “casi siempre

cuenta con un solo recorrido posible, entre los múltiples que se ofrecen a las demás personas, por lo que a veces lo obliga a realizar trayectos extensos” (Ibíd).

Por otro lado, la referente de la facultad de Filosofía y Letras admitió que a pesar de que están trabajando en eso y que ya se realizaron algunas reformas, “hay cosas que no están satisfechas como quisiéramos o como deberíamos” (Entrevista Ref. UN1b).

Por último, la referente entrevistada de UN8 declaró que ediliciamente no cumplen con todo lo dispuesto en la ley. No obstante, recientemente se publicó la realización de “las modificaciones necesarias para la solución de las limitaciones estructurales” como parte de un proyecto de acondicionamiento edilicio (UN8, 2014).

Distintos puntos de partida, una misma meta

A partir de lo expuesto anteriormente, podríamos establecer que existen entre las universidades diferentes grados de *adaptabilidad*. Este término, tomado de la normativa, refiere a “la posibilidad de modificar en el tiempo el medio físico con el fin de hacerlo completa y fácilmente accesible a las personas con movilidad reducida” (Ley N°22.431, artículo 21). Se trata de un concepto fértil en este contexto, en tanto da cuenta del dinamismo de la cuestión, planteando al tiempo y a la posibilidad de cambio como variables fundamentales.

Ahora bien, ¿a qué se deben estas diferencias en el grado de adaptabilidad de las casas de altos estudios?

En primera instancia, es clave considerar los diferentes puntos de partida de las universidades. Es decir, existe una clara distinción entre aquellas universidades de más reciente creación, construidas ya desde un paradigma que vela por la accesibilidad, y las más antiguas, cuyas estructuras debieron ser modificadas *ad hoc*. Esto se ve claramente en el contraste entre la UN1 y la UN4, por ejemplo. En el caso de la primera, se sostiene que “como cualquier edificio construido hace más de cincuenta años, la Facultad carecía de las condiciones necesarias para recibir y albergar a personas discapacitadas” (Programa Universidad y Discapacidad, s/f). Es decir que las características estructurales en estos casos condicionan la posibilidad de adecuación de las instalaciones. Tal es la situación de la biblioteca de la Facultad de Derecho, donde la única posibilidad debido al poco espacio disponible fue construir una rampa que, por ser demasiado empinada, requiere de asistencia para su utilización. Por el contrario, en la UN4, se pudieron prever y anticipar estas condiciones en la planificación desde el inicio, haciéndola completamente accesible.

Más allá de las comparaciones, esta disparidad da cuenta de un hecho fundamental como es el cambio hacia una mayor consideración por las PCD desde el modelo social, focalizándose en la supresión de las limitaciones del contexto. Es decir que pone en evidencia

que al menos entre 1949 (año en que se inauguró el edificio actual de la Facultad de Derecho) y 1992 (fundación de la UN4), la accesibilidad pasó a ser una cuestión relevante, en línea con las tendencias internacionales y nacionales que describimos previamente.

Otro caso interesante en este sentido, es el de la UN2. En una de las sedes, ocurre algo similar a la experiencia de la UN1, donde a pesar de que la accesibilidad edilicia fue uno de los objetivos prioritarios del Área destinada al apoyo de las PCD de esa universidad, debido a la antigüedad del edificio, no se pudieron realizar “modificaciones estructurales profundas en el corto plazo” (Oliveto, 2014: 4). Así, por ejemplo, la accesibilidad a la Biblioteca ubicada en el subsuelo aún queda pendiente. En relación a ello, el Secretario de Asuntos estudiantiles reconoció: “estamos en deuda a la hora de eliminar las barreras de accesibilidad física que hoy tenemos, en parte debido a la limitación del edificio” (Ídem). Empero, la situación es diferente en otra de las sedes de la propia universidad, construida más recientemente y todavía en expansión:

“En la sede Campus, en cambio, la transformación del edificio a favor de una mayor accesibilidad física resulta más sencilla, ya que se trata de una estructura moderna; y aún en construcción. *“Dado el espacio, fue posible instalar sin problemas la rampa en el ingreso al edificio, y en el pasillo principal hacer la explanada. Los baños nuevos se construyeron teniendo en cuenta estándares de accesibilidad; y hoy en día cada decisión que se toma se piensa en torno a la accesibilidad”* (Ibíd.: 5).

En segundo término, en aquellas universidades que debieron hacer obras de adecuación, pero también para el equipamiento específico de todas ellas (baños, ascensores, etc.), una condición fundamental es la disponibilidad de recursos y de financiamiento. En este sentido vale destacar que todas las universidades bajo estudio acudieron, en mayor o menor medida, al Programa de la SPU. Por ejemplo, la UN2 presentó un plan más ambicioso de adecuaciones que incluyó la construcción de baños, de estacionamientos pavimentados y reservados, de rampas de ingreso y de conexiones entre los edificios del Campus (Mareño Sempertegui y Katz, 2011). Por otro lado, las universidades ya avanzadas en la materia desarrollaron proyectos más específicos, como la construcción de camineras (UN3) o la adaptación del Centro Cultural y la señalización (UN4). Esta variabilidad y capacidad de ajuste (posibilitada por la realización del relevamiento previo que vimos forma parte del Programa de Accesibilidad) es sumamente interesante en la medida en que pretende uniformar a las universidades en términos de la garantía de las condiciones mínimas de accesibilidad pero optimizando, al mismo tiempo, el uso de los recursos disponibles.

Capítulo 4.2: Accesibilidad material

Introducción

La segunda categoría en la que ahondaremos es en la “accesibilidad material”. Con esta nos referimos a la existencia de ayudas materiales, particularmente de becas, para las PCD que las necesiten. Es decir que se trata de iniciativas destinadas a promover la igualdad de oportunidades de acceso y de permanencia de las PCD en las universidades.

Cabe notar que en la medida en que implica contemplar la cuestión socioeconómica, esta dimensión de análisis nos remite a una concepción más amplia de la inclusión educativa, tal como expusimos anteriormente (ver Capítulo 3). Además, podríamos interpretarla como una política compensatoria alineada con los presupuestos del capacibilismo, puesto que supone que no todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades *reales* de acceder, permanecer y eventualmente egresar de una carrera universitaria, incluso a pesar de la asignación de plazas educativas de forma gratuita⁵.

Programa Nacional de Becas Universitarias

De manera similar a la anterior, existen iniciativas a nivel macro que contribuyen al cumplimiento de esta dimensión en las instituciones. Tal es el caso del Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) creado por Resolución Ministerial N°464/96 en 1996. El mismo, “surge con la finalidad de implementar un sistema que facilite el acceso y/o permanencia de alumnos de escasos recursos económicos, y está destinado a promover la equidad y la calidad en los estudios de educación superior para los que cumplan con un buen desempeño académico y regularidad en sus estudios” (Pugliese, 2005: 28). Es decir que quienes cumplan con los requisitos estipulados pueden postularse para recibir una ayuda económica anual a contrapartida de sostener determinadas condiciones de rendimiento y asistencia.

A partir del año 2000, se crearon por Resolución N°157 del Ministerio de Educación tres subprogramas en el marco del PNBU: para alumnos indígenas, para alumnos con discapacidad y para alumnos que cursen carreras de oferta única. Aquí atenderemos puntualmente al Subprograma Discapacitados que, en clara alusión a la normativa vigente, está “destinado a favorecer el acceso de los alumnos que padezcan una alteración funcional permanente o prolongada que, en relación con su edad y medio social, implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral” (Acuña y Bulit Goñi, 2010: 172).

⁵ Vale aclarar que algunas Universidades Nacionales, aunque gratuitas, sí presentan cierto tipo de restricción en la asignación de plazas en función del rendimiento en exámenes de ingreso.

En cuanto a las dimensiones de estos programas, podemos citar que de acuerdo a los últimos datos publicados correspondientes al año 2011, fueron asignadas un total de 18.712 becas del PNBU para estudiantes de todas las universidades nacionales del país (Curti, 2011: 261). Entre ellas, 72 correspondieron al Subprograma Discapacidad (Ibíd.: 263). Si bien queda en evidencia que se trata de un universo pequeño, más o menos correspondiente a la proporción de PCD en la población estudiantil total, cabe destacar que su incidencia se ha duplicado respecto a 2001 (Pugliese, 2005: 31) y sextuplicado en relación a 2003 (Ídem.).

Finalmente, vale mencionar algunas de las tensiones implicadas en la asignación de becas a PCD, particularmente respecto a los requisitos pretendidos. Por un lado, una de las referentes entrevistadas mencionó que “las becas del Ministerio son exigentes en términos de la regularidad y de la cantidad de materias que los estudiantes deben cumplir por año, y no siempre pueden alcanzarlas” (Entrevista Ref. UN5). Por ejemplo, citó el caso de una persona con discapacidad visceral que debe realizarse diálisis y que probablemente necesite un régimen “especial” de asistencia. Más, en contrapartida, advirtió que estas particularidades deben dirimirse (en la medida de lo posible) caso por caso, puesto que “posiblemente una persona que tenga bastones canadienses no necesite un régimen de asistencia diferente” (Entrevista Ref. UN5). En este sentido, aclaró que “también existe y hemos visto, el sobreuso de las “ventajas” o facilidades que se les brindan. Quiero decir, si tenés cuatro faltas porque te levantaste tarde no es porque tenés bastones canadienses, y ahí la norma tiene que ser igual para todos” (Entrevista Ref. UN5). Algo similar ocurre respecto a las calificaciones, cuestión sobre la que la mayoría de los entrevistados expusieron una tensión entre “reconocer las dificultades” y “no regalar nota”. A propósito de ello, las dos referentes entrevistadas de la UN4, por ejemplo, fueron muy determinantes en sostener que “la función sustancial de la universidad es la formativa” y que en consecuencia debe “garantizar la formación y aptitud de todos los futuros profesionales que después van a tener una responsabilidad social” (Entrevista Ref. UN4b). Si bien se trata de un debate irresuelto, a continuación consideraremos algunas iniciativas de carácter institucional que de alguna manera dan respuestas a las tensiones presentadas.

Programas de becas institucionales

Además de las becas otorgadas por el Ministerio de Educación de la Nación, algunas universidades cuentan con programas propios de asignaciones económicas. Ellas son: la UN1, la UN5, la UN7 y la UN4. En el caso de las dos primeras, se trata de regímenes de becas generales a los que pueden aplicar todos los estudiantes, independientemente de la discapacidad, mientras que en las demás sí se asignan becas específicas.

La UN1, por ejemplo, tiene tres programas distintos: “Becas Sarmiento”, “Becas Avellaneda” (únicamente para los estudiantes del corredor sur) y “Becas Fundación

Mosoteguy” (asignadas por la fundación homónima). La única contemplación para las PCD en este caso es la reformulación del Reglamento de las Becas Sarmiento para eximir las del requisito de promedio y de límite de edad necesario para participar (Mareño Sempertegui, 2011).

La UN5 también cuenta con un régimen de becas general, aunque “la discapacidad se considera como un factor dentro de la evaluación del caso” (Entrevista Ref. UN5). Además, como mencionamos anteriormente, se evalúa en cada caso particular la necesidad de flexibilizar las exigencias de asistencia, iniciativa impulsada por el Centro de Estudiantes de la institución.

Por otra parte, tanto en la UN7 como en la UN4, se otorgan becas a todo estudiante con discapacidad que así lo solicite. En el último caso, vale mencionar en función de las tensiones en discusión, que en febrero de 2012 se modificó por Consejo Superior el reglamento de becas, incorporando un anexo específico para los estudiantes con discapacidad. A este respecto, una de las referentes entrevistadas expuso que

“la excepción se hizo porque los tiempos y las formas son distintas. Nosotros lo que vemos es que hasta que la universidad sea plenamente accesible, los tiempos que le lleva al estudiante con discapacidad transitar la misma asignatura es mayor. Entonces, si la beca requiere que se aprueben tres materias en el año y por ejemplo un estudiante sordo no oralizado que hace lectura labial aprueba una sola, se le cae la beca. En ese punto, hay necesidad de hacer una excepción porque no hay igualdad de oportunidades” (Entrevista Ref. UN4a).

Con todo, podríamos decir que en lo que a la accesibilidad material respecta, también convive un nivel común promovido a nivel nacional por el Ministerio con cierta variabilidad entre las instituciones. Lo particular en este caso es, además, que comienzan a ponerse en juego diferentes concepciones y supuestos y emergen las tensiones inherentes a la concreción de la igualdad de oportunidades.

Capítulo 4.3: Acceso a la información y accesibilidad académica

Introducción

Más allá de la accesibilidad formal/ edilicia, en la bibliografía que trata particularmente la inclusión educativa, también se hace alusión a la accesibilidad académica, igualmente referida como accesibilidad comunicacional (Eroles y Fiamberti, 2011) o accesibilidad en relación a la información (Acuña y Bulit Goñi, 2010). Es decir que existe un creciente consenso en reconocer y contemplar que, dada la especificidad de la educación en tanto actividad comunicativa, pueden presentarse otras barreras para la permanencia y eventual egreso de aquellas personas que tengan afecciones en los sentidos implicados. Más precisamente, personas ciegas, disminuidos visuales y personas con discapacidades auditivas. En líneas generales, tal como lo establece la CDPCD, la accesibilidad comunicacional y académica implica “asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas [jóvenes y adultos] ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social” (ONU, 2006: Art.24, inc.3c). Más concretamente, se promueve:

- a. “Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares” (Ibíd.: Art.24, inc.3a).
- b. “Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas” (Ibíd.: Art.24, inc.3b).

En este caso, definimos la categoría de análisis como “acceso a la información y accesibilidad académica” puesto que, a pesar de estar estrechamente relacionadas, entendemos que aluden a dos cuestiones diferentes. Por “acceso a la información” nos referimos a aspectos más generales, a “todas las medidas pertinentes para que las personas con discapacidad puedan ejercer el derecho a la libertad de expresión y opinión, incluida la libertad de recabar, recibir y facilitar información e ideas en igualdad de condiciones con las demás y mediante cualquier forma de comunicación que elijan” (Ibíd.: Art.21). Es decir, tiene que ver principalmente con el acceso a los sitios web y a la disponibilidad de documentación administrativa, normativa y textos en diferentes formatos (Braille, comunicación táctil, macrotipos, sistemas auditivos, formatos aumentativos, intérpretes de lenguaje de señas, etc.) que faciliten a las PCD la posibilidad de desenvolverse autónomamente. En cambio, la “accesibilidad académica” hace hincapié más específicamente en la cuestión educativa, es decir, en las adecuaciones curriculares, la evaluación y las tutorías. En términos de la CIDyDDHH,

“La accesibilidad académica integra, entonces, el principio de la accesibilidad universal a la vida universitaria y sin soslayar la obligada accesibilidad física y comunicacional (y el equipamiento que esto requiera) atiende específicamente a

los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos para respaldar la formación integral, en función de los alcances de cada trayecto profesional particular y eso requiere que las Casas de Estudio tengan la disposición necesaria para pensar respuestas singulares a situaciones igualmente singulares con anclaje en estos principios” (Acuerdo Plenario N°798/11: 9)

Por lo tanto, podríamos decir que mientras que la primera tiene que ver sobre todo con cuestiones “técnicas”, la segunda implica decisiones políticas más sustanciales por parte de las instituciones. En consecuencia, como veremos más adelante, se trata de una dimensión cuya consideración no se da sin tensiones y discrepancias.

Adaptación de bibliografía, materiales de clase y otra información relevante

En la mayoría de las universidades bajo estudio, está previsto algún tipo de mecanismo para la adaptación de materiales bibliográficos para los estudiantes con discapacidad. Nuevamente, la más avanzada en la materia es la UN4, cuya “Unidad de Biblioteca y Documentación” (UBID) es la encargada “de preparar la bibliografía específica que requiere ser adecuada y el medio en el cual debe ser preparada (audio, Braille, en papel contrastante, etc.) para estar disponible para los estudiantes discapacitados ciegos o disminuidos visuales” (Santiago, 2011:87). Para ello, cuenta con una impresora Braille, softwares para transformar textos en formatos compatibles con los programas de aumento y/o de lectura de pantalla, y una persona especialmente capacitada en el uso de dichas tecnologías que realiza las adaptaciones. La coordinación de estas tareas está a cargo de la Secretaría de Investigación en colaboración de la Secretaría Académica, pero cabe destacar, tal como lo hicieron las referentes entrevistadas, que la responsabilidad de solicitar los materiales recae en los alumnos. Es decir que los alumnos, sobre todo aquellos ya adelantados en sus carreras, son los responsables de consultar en qué materias están inscriptos, sus respectivos programas y solicitar las adaptaciones correspondientes con anticipación. A partir de allí, la Secretaría Académica garantiza ponerse en contacto con los profesores y la UBID entregar los materiales en tiempo y de forma gratuita. Según argumentaron las referentes, se estableció de esta manera para promover mayor autonomía por parte de los estudiantes en oposición a una dependencia asistencialista.

Por otro lado, hay universidades que aunque comparten la preocupación por las barreras comunicacionales, no cuentan con tantos recursos y equipamiento específico. Tal es el caso de la UN1, cuyo Expediente N°22.630/02 reconoce que “Las personas con discapacidades y/o necesidades educativas especiales, para ejercer su derecho a aprender en los ámbitos universitarios, requieren apoyos que permitan eliminar o sobrellevar obstáculos para el desarrollo de la vida académica”. En respuesta, en la Facultad de Derecho, por ejemplo, trabajan en colaboración con la Red MATE de Tiflonexos para la obtención de materiales de estudio en formatos accesibles e impresos en Braille. Además, en la Biblioteca cuentan con algunas computadoras con un software de lectura para PCD visual “que proporciona lectura

automatizada del material bibliográfico digital y permite la navegación por internet y la creación de textos” (Programa Universidad y Discapacidad, s/f). Similarmente, en la Facultad de Filosofía y Letras, se articula con la Red MATE y con voluntarios del centro universitario en la cárcel de Devoto para producir los materiales necesarios. Al respecto, la referente entrevistada sostuvo “Nosotros procuramos darles todo lo que los estudiantes necesiten, pero bueno, vamos lento” (Entrevista Ref. UN1b). Finalmente, también en la UN5 se recurre a la red MATE, que provee los materiales de acuerdo a la demanda de los estudiantes. Además, según supimos por la entrevistada, articulan con otras dos universidades de la zona que cuentan con mayor trayectoria y experiencia en la cuestión y que, por tanto, también tienen mayor disponibilidad de materiales ya adaptados. A propósito de ello, la referente de dicha universidad planteó que muchas veces tienen dificultades para conseguir los textos originales en formatos susceptibles de ser procesados por los dispositivos adecuados debido a los derechos de autor de los libros. En consecuencia, la universidad debió realizar los trámites pertinentes para acordar su disponibilidad para los alumnos con discapacidad, porque a pesar de que Tiflo sí tiene las autorizaciones legales para hacerlo, no contaba con todos los títulos requeridos.

De cualquier manera, cabe notar que en todos los casos se trata de iniciativas sumamente personalizadas, sujetas a las necesidades particulares de cada estudiante que lo solicite. Esto también es cierto incluso para la UN3, por ejemplo, que aún no tiene experiencias de adaptación de bibliografía. En este caso, las referentes entrevistadas comentaron que dado que la Comisión de Discapacidad había sido solo recientemente creada y que predominaban las dificultades motoras entre los estudiantes con discapacidad, no habían recibido todavía demandas de adaptaciones bibliográficas. Empero, en la única oportunidad que les fue consultado por una alumna ingresante (que finalmente después no pasó el examen de ingreso), recurrieron a la Biblioteca y nuevamente a la colaboración de otras universidades para diseñar el plan de acción acorde al caso.

La única excepción que encontramos en este sentido es el de la UN2. Allí, a pesar de no tener estudiantes con discapacidades visuales, se está poniendo en marcha la adaptación de todos los materiales del curso de ingreso y del primer año de todas las carreras. Según contó el referente entrevistado, esto forma parte de una estrategia de previsión y de incentivo para fomentar que más PCD encuentren en la universidad la oportunidad de estudiar. En sus palabras: “No estamos esperando a que el alumno llegue, sino que estamos desarrollando los medios para darle la facilidad para que, difundiendo el área, sepan que existe la posibilidad de acercarse a la universidad” (Entrevista Ref. UN2b). Es que, uno de los objetivos del Área de apoyo para PCD al que pertenece es “dejar de correrle de atrás a la necesidad y poder anticiparse para que la única dificultad que encuentre cualquier estudiante sea la del desafío intelectual de los contenidos” (Entrevista Ref. UN2b).

En cuanto a la accesibilidad de otras informaciones relevantes, las iniciativas son más escasas y desiguales. Por ejemplo, a pesar de la aprobación de la Ley Nacional 26.653 de Accesibilidad Web para todas las instituciones públicas en 2010, las páginas web de la mayoría de las universidades (salvo el caso de la UN2) aún no son accesibles, o solo están disponibles versiones reducidas de las mismas (caso UN4). En referencia a este tema, una de las entrevistadas comentó que buscar la solución está en agenda, pero que lograrlo implicaba la negociación con los responsables de comunicación y sistemas de la universidad porque “las páginas accesibles pierden calidad en el diseño” (Entrevista Ref. UN5). Otro caso interesante es el de la “Revista “Espacios””, editada por la Facultad de Filosofía y Letras de la UN1. La entrevistada contó que una de las ediciones publicadas trató específicamente el tema de la discapacidad y que por lo tanto había sido puesta a disposición también en formato accesible. A raíz de esa experiencia, “la idea es que todas las futuras publicaciones de Espacios sean accesibles, pero no porque traten el tema de la discapacidad, sino que ya sea un *modus operandi* de la Secretaría de Publicación” (Entrevista Ref. UN1b). Estos ejemplos no solo dan cuenta de avances en la accesibilidad de las universidades, sino que resultan significativos fundamentalmente porque ilustran la progresividad con la que ocurre la adaptabilidad de los espacios (tanto materiales como simbólicos) a partir de su propio uso y en diálogo y tensión con los actores implicados.

Una clase para todos

Otro eje fundamental del acceso a la información y la accesibilidad académica es lo que sucede en sala de aula, es decir, a las formas que tienen los alumnos para participar de las clases, recibir la información (ya sea oral y/o escrita) y tomar apuntes.

Sobre todo para las personas ciegas o disminuidos visuales, la cuestión técnica adquiere aquí gran importancia. Es que existen diferentes dispositivos que facilitan el registro y la toma de notas a través de la magnificación de los textos escritos y la incorporación de audios, entre otros. En base a ello, una de las condiciones claves es que las PCD tengan computadoras disponibles con los softwares indicados. Para ello, universidades como la UN1 Facultad de Derecho, UN1 Facultad de Filosofía y Letras, UN2, UN4, UN7 y UN8 participaron de un programa en conjunto con la SPU para que les sean asignadas computadoras de Conectar Igualdad a quienes lo necesiten y con los accesorios pertinentes según cada caso. Además, en la UN4, se cuenta con una máquina Perkins para la escritura en Braille y dispositivos MP3 para facilitar la toma de apuntes y el registro de las clases (estos últimos entregados por una Fundación de la zona) (Feldman, 2010).

En lo que se refiere a PCD auditiva, también existen diversos dispositivos que, según la condición particular, pueden contribuir a eliminar las barreras de accesibilidad comunicacional

y académica. Tal es el caso de las aulas adaptadas acústicamente o la utilización de Equipos de Frecuencia Modulada y/o Aros Magnéticos. En este sentido, aunque en la UN4 también se han implementado algunas medidas acordes, la más avanzada es la UN2. Allí, en base a la gran proporción de estudiantes hipoacúsicos y gracias a la experticia en el campo de estudio ingenieril y tecnológico, produjeron e instalaron un Aro Magnético en una de las aulas, sumando un total de cinco dispositivos a los previamente donados por diferentes entidades.

Otra alternativa, contemplada como vimos desde la normativa nacional y ya más exenta del carácter tecnológico, es la intervención de intérpretes de lenguajes de señas. A este respecto, la única universidad bajo estudio que actualmente cuenta un intérprete en su planta permanente es la UN1. Se trata de una Psicóloga/Orientadora perteneciente a la Dirección de Orientación al Estudiante que domina la Lengua de Señas Argentinas y que está disponible para intervenir en casos de necesidad en las diferentes Facultades (Mareño Sempertegui y Katz, 2011). Por otro lado, la UN4 y la UN5 también cuentan con la asistencia de intérpretes para los actos que realizan con la comunidad, pero aún no en las aulas. No obstante, casi todas las universidades bajo estudio contemplan, de manera más o menos formal, la posibilidad de acudir a intérpretes en los casos que fuera necesario. Por ejemplo, en el “Manual de Buenas Prácticas en Discapacidad” de la UN4, se prevé “Facilitar, en los casos que sea necesario, la estancia en el aula de un Intérprete de Lengua de Signos” (Feldman, 2010: 34). En la mayoría de los casos restantes, sus referentes aseguraron que no habían tenido demandas al respecto pero que, de emerger la necesidad, harían todo lo posible por facilitar su incorporación (UN1 Facultad de Filosofía y Letras, UN2 y UN5). La única excepción es el testimonio del referente de la UN1 Facultad de derecho, quien sostuvo que los estudiantes no deberían depender de la participación de los intérpretes

“En primer lugar, porque es una condición necesaria y excluyente que todo aquel que aspire a tener un título universitario pueda leer y escribir, más allá de los dispositivos o herramientas que utilice para hacerlo. En segundo lugar, porque fomenta un desenvolvimiento más autónomo que lo prepara para el resto de los ámbitos de la vida en sociedad donde no siempre está disponible un intérprete” (Entrevista Ref. UN1a).

Finalmente, debe contemplarse la posibilidad de que los estudiantes que lo necesiten puedan hacer lectura labial. Si bien en este aspecto parecería ser menos directa la injerencia que pueden tener las instituciones por sobre lo que sucede en sala de aula, muchas sí lo tienen previsto. Nuevamente, en el caso de la UN4, está contemplado en el “Manual de Buenas Prácticas en Discapacidad”, donde se promueve: a) “Hablar de frente a la clase para facilitar el contacto visual de la persona sorda”; b) “Evitar desplazamientos que dificulten ser visto directamente por dichos estudiantes”; y c) “Facilitar siempre un puesto en la primera fila” (Feldman, 2010: 34). En otros casos, como apuntaremos en más detalle en el capítulo siguiente, esta es una cuestión sobre la que se hace hincapié con los docentes, ya sea en charlas

particulares con aquellos involucrados en la enseñanza a PCD auditiva o de forma extendida a través de capacitaciones generales para todos los docentes de las instituciones.

Sobre las adaptaciones curriculares, la enseñanza y la evaluación

Finalmente, cabe considerar lo que se refiere a los aspectos más estrictamente “académicos”. En primer lugar, indagamos si se realizan adaptaciones curriculares en las universidades. Según Grzona (2008b), estas,

“en la educación superior, incluyen un recorrido que transita la priorización, la temporalización y la selección de contenidos, objetivos, actividades y la flexibilidad en las metodologías y en la evaluación, acordes con las incumbencias profesionales y las competencias de egreso” (P. 3).

Quizás de forma todavía más acentuada que respecto de las cuestiones consideradas anteriormente, este es un aspecto que se resuelve de acuerdo a las particularidades de cada caso puntual, teniendo en cuenta conjuntamente el contenido de las materias, las dificultades de los alumnos producto de la discapacidad y las estrategias ya desarrolladas para sobrevenir las en sus trayectorias escolares previas. A modo de ejemplo, podemos citar la experiencia de uno de los referentes entrevistados, exalumno de la universidad en la que actualmente se desempeña como miembro del Área de apoyo para PCD. Él contó que debido a su discapacidad motriz, tiene dificultades para escribir y dibujar. En consecuencia, encontraba serias dificultades para realizar los gráficos, dibujos técnicos y vistas de diferentes objetos que se requerían como parte de una materia obligatoria. Entonces, en sus palabras, “lo que hicimos con el docente fue darle la vuelta y yo no hacía los dibujos pero sí estudiaba la parte de la teoría para llevarme algo de ese conocimiento” (Entrevista Ref. UN2b). Es decir que allí, retomando los términos empleados por Grzona (2008b), se optó por seleccionar y priorizar determinados contenidos, objetivos y actividades en función de las necesidades del alumno en la interacción con el contenido y la modalidad de trabajo de esa materia en particular.

Empero, también cabe la aclaración “acordes con las incumbencias profesionales y las competencias de egreso”. A este respecto, como hicimos alusión previamente, varios referentes coincidieron en recalcar la función formativa de la universidad y la responsabilidad social implicada en la adjudicación de títulos profesionales. Por ejemplo, las referentes de la UN4 trajeron a colación un caso de una estudiante ciega que encontraba dificultades en una materia obligatoria de utilitarios de computación y que, a pesar de que se adaptaron los contenidos y se le ofrecieron horas extra de tutoría, había solicitado “una especie de vista gorda frente a esa materia para aprobarla” (Entrevista Ref. UN4b). En respuesta, las entrevistadas sostuvieron que eso no era aceptable bajo ningún punto de vista. Incluso, agregaron que en algunos casos quizás menos evidentes que el anterior, los docentes favorecen a los estudiantes subiéndoles las calificaciones para aprobarlos porque “vieron el esfuerzo”. En este sentido, sostuvieron que

“si otro alumno estaría aplazado, entonces corresponde que el estudiante con discapacidad (siempre y cuando haya contado con todos los soportes necesarios) también tiene que estar aplazado. Si no, volvemos a una situación discriminatoria. Si se valora el esfuerzo, se valora en todos los estudiantes, pero no porque tenga discapacidad el esfuerzo representa aprobar una asignatura. Porque, además, uno con cuarenta cuatros se recibe y nosotros tenemos que garantizar como institución que eso se traduce en conocimientos y aptitud profesional” (Entrevista Ref. UN4a).

Por otro lado, también aclararon que

“una cosa es una demanda que responde a una necesidad visible, clara, y otra cosa es una demanda por gusto del estudiante. A ningún estudiante se le responde una demanda por gusto. Sí lo hacemos en función del contenido, de las capacidades y de las discapacidades” (Entrevista Ref. UN4a).

Similarmente, el referente de la UN2 sintetizó que “siempre se trata de que haya flexibilidad para, entendiendo cuál es la necesidad del alumno, ver qué de todo el contenido se le puede requerir sin regalarle nota” (Entrevista Ref. UN2b). Además, realizó una distinción sumamente pertinente para esclarecer esta cuestión: “Hay temas que un alumno tiene que sí o sí saber para aprobar y promocionar una materia. Creo que a lo que siempre se le busca la vuelta es **a la manera en la cual el alumno puede acceder y demostrar ese conocimiento**” (Entrevista Ref. UN2b). Esto último, entonces, nos lleva a considerar otro aspecto intrínsecamente vinculado a las adaptaciones curriculares, a saber, la evaluación.

Las evaluaciones son instancias claves del proceso formativo, que en el contexto educativo formal, sirven además para acreditar saberes. En contrapartida, cabría esperar, que la única variable allí implicada sea la posibilidad de resolver las consignas, tareas o problemas propuestos a partir de los conocimientos adquiridos durante una instancia de formación. Es decir, que no haya otro factor que obstaculice el desempeño al presentarse dificultades motrices, auditivas y/o visuales. Consecuentemente, está previsto en la Ley de Educación Superior N° 25.573 que “las personas con discapacidad, durante las evaluaciones, deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes” (Artículo 13, inciso f).

En líneas generales, podemos decir que en todas las universidades bajo estudio con cierta trayectoria en iniciativas de accesibilidad para PCD, están previstas estas posibilidades de adecuación. Incluso, en algunos casos, fue precisamente esto lo que impulsó la mayor atención a la problemática. Por ejemplo, en la UN1, la creación de la Comisión de discapacidad surgió en respuesta a la inquietud de un docente que justamente no sabía cómo evaluar a un alumno cuadripléjico que no podía expresarse oralmente con claridad. A partir de allí, no solo diseñaron un dispositivo de evaluación diferente, sino que luego continuaron desarrollando otras líneas de acción como las analizadas en el presente trabajo. Similarmente, impulsado por el caso de una estudiante que necesitaba un cambio en la modalidad de examen, en la Facultad de Filosofía y

Letras de la UN1 se incorporaron los siguientes artículos a la normativa que rige el Régimen Específico para PCD:

Artículo 7° - “Las instancias prácticas de las materias, seminarios e idiomas serán reemplazadas en tales casos por producciones en la modalidad que resulte oportuna a la circunstancia psicofísica del estudiante y con una periodicidad adecuada a los objetivos de la materia y a la situación del estudiante” (Resolución N°1117: Art. 7).

Artículo 9° - “Las cátedras brindarán las instancias de evaluación (parciales o finales) que sean adecuadas a la situación específica de cada estudiante inscripto en dicho Régimen. Las mismas podrán ser presenciales o domiciliarias, escritas u orales, aplicando la modalidad que se requiera en virtud de la situación del estudiante” (Ibíd.: Art. 9).

Por otro lado, tanto en la UN2, en la UN5 y en la UN7 tienen experiencias de adecuaciones en las evaluaciones, ya sea a través del cambio en la modalidad de examen (de oral a escrito o viceversa), la utilización de computadoras y/o la transcripción de las consignas en Braille. Además, permiten cierta flexibilidad en la estipulación de los tiempos para resolver las evaluaciones. Por ejemplo, en el caso ya citado del estudiante entrevistado con dificultades motrices, los docentes le concedían más tiempo debido a su dificultad para escribir velozmente.

Respecto a otros requisitos formales para la aprobación de las materias, cabe mencionar que en la mayoría de las universidades están previstos regímenes de asistencia más tolerantes y flexibles siempre y cuando, como vimos anteriormente, estos sean justificables y necesarios.

Por último, resta referirnos a las estrategias de enseñanza y a la existencia de tutorías de apoyo y/o acompañamiento para PCD. Con respecto a las primeras, una de las referentes entrevistadas sostuvo que es uno de los mayores obstáculos para la inclusión educativa de las PCD, principalmente porque en general “los docentes tienen un discurso muy arraigado de cómo enseñar. Frente a las PCD, se ven obligados a cambiar sus esquemas y pensar en función de cómo el otro aprende, pero eso no es siempre tan sencillo” (Entrevista Ref. UN4a). Por ello, como veremos más en profundidad más adelante, en muchas de las universidades los referentes destacaron que conversar y capacitar a los docentes es un aspecto fundamental.

Igualmente, por ejemplo en el caso de la UN1, también se generaron otras iniciativas, como la creación del “Dispositivo de Aprendizaje Diferenciado”, cuyo propósito es “encontrar las estrategias metodológicas que faciliten el aprendizaje en los alumnos con necesidades específicas” (Prawda, 2005: 1). Más puntualmente, sus objetivos son: “a) Asesorar y diseñar junto a los docentes, estrategias de enseñanza y evaluación diferenciadas, b) Analizar interdisciplinariamente las acciones facilitadoras del aprendizaje de estos alumnos y c) Acompañar y asistir pedagógicamente a estos alumnos” (Ídem).

Por otro lado, encontramos que en la mayoría de las universidades está previsto algún dispositivo de acompañamiento o tutoría para los estudiantes. En algunos casos, como en el de

la UN3 y la UN8, sirven a todos los alumnos, independientemente de la discapacidad. En el caso de la primera, se da particularmente en el ingreso, donde hay un programa fuerte de formación para de alguna manera nivelar el punto de partida de estudiantes provenientes de trayectorias escolares y contextos muy disímiles. Similarmente, en la UN8 brindan un programa de tutoría personalizada para todos los alumnos que requieran repasar contenidos y/o desarrollar herramientas de estudio, estrategia clave sobre todo en consideración de que el 90% de la matrícula es primera generación universitaria.

Luego, en otras universidades sí hay dispositivos específicos para PCD. Empezando por la UN1, en línea con el artículo 4° del Expediente N°22.630/02 y como parte del ya mencionado Dispositivo de Aprendizaje Diferenciado, existe un espacio “enfocado en el acompañamiento y la asistencia psicológica del alumno con discapacidad” (Prawda, 2005: 2). Para ello, se realizan entrevistas regulares con los alumnos, se indaga en la forma en que realizaron sus estudios hasta el momento y se los acompaña en su camino en la universidad (Ibíd.). Además, para el primer año de todas las carreras, se creó un Área “como espacio específico dentro del Ciclo Básico Común para alumnos que ingresan a la universidad” (Mareño Sempertegui y Katz, 2011: 46). También en la UN7 se brinda acompañamiento permanente a los alumnos con discapacidad. Sobre todo en el primer año, crucial para promover su permanencia, se les brinda apoyo cognitivo y ayuda profesional. En la UN4, por otro lado, desde el Programa de Bienestar y el Equipo de Orientación, apuestan a brindar apoyo a los estudiantes incluso antes de ingresar. Es decir que desde el momento mismo en que una PCD se acerca a la universidad, colaboran con el estudiante “en la definición de cuáles son sus intereses académicos; explorar las opciones reales de avance en los estudios de acuerdo a las dificultades que plantea cada carrera y poner a su disposición los diferentes recursos existentes para su tránsito por la universidad” (Santiago, 2011: 86). Después, debido a una necesidad detectada, también se ofrecen sistemas de apoyo extra-curricular en matemática para estudiantes ciegos” (Ibíd.: 87). Finalmente, una de las referentes entrevistadas de la UN2 sostuvo que no existen en la universidad tutorías para PCD pero que a su entender “Tendría que haber algún tipo de apoyo adicional. Las tutorías para mí son fundamentales para darle a cada alumno lo que necesita” (Entrevista Ref.UN2a).

Diferencias entre instituciones: disponibilidad de recursos y tomas de posición

Como hemos visto, existe en esta dimensión mayor heterogeneidad en las iniciativas implementadas por las universidades. En primer lugar, podríamos señalar que esto tiene que ver con las demandas y necesidades puntuales que surgen en cada una en función de las discapacidades de sus alumnos. Por ejemplo, mientras que en la UN2 se priorizó la instalación de Aros Magnéticos en función de la necesidad de los alumnos hipoacúsicos que asisten a la universidad, en la UN4 hay mayor desarrollo de las adaptaciones de materiales en Braille o en

formato audio consecuente con la gran proporción de alumnos con discapacidades visuales. No obstante, esto tampoco quita que se avance en más de una dirección en pos de garantizar el acceso universal.

En segundo término, la disponibilidad de recursos y tecnologías también inciden en la eliminación de barreras comunicacionales. En este sentido, el referente de la Facultad de Derecho de la UN1 advirtió que ellos reciben una asignación presupuestaria mucho menor en proporción a su matrícula total que las universidades del conurbano, generalmente más pequeñas y que además, sostuvo, forman parte de políticas de campaña de los intendentes de los distritos en los cuales están emplazadas. Uno de los ejemplos más concretos que dio para ilustrar este punto es que en la asignación de Notebooks, la cantidad entregada a cada universidad era similar. En consecuencia, mientras que en otras universidades ello era suficiente para cubrir la demanda total de alumnos con discapacidad, en la UN1 apenas alcanzaba para distribuir una en cada Biblioteca de las diferentes Facultades. Sin embargo, cabe señalar que la disponibilidad de recursos pareciera no ser tan determinante en otros casos. En este sentido, hemos visto como muchas de las universidades recurren a la Red MATE. Para dar otro ejemplo, la referente de la UN5 comentó que ellos no disponen de impresoras de Braille porque son sumamente costosas. Pero que, en los casos en que necesitan adaptar materiales, las consignas de evaluaciones o incluso ofrecer que un alumno resuelva la evaluación con máquina Perkins, recurren a otra universidad de la zona, que les presta las instalaciones. A este respecto dijo:

“Lo que resolvimos es que si tenemos un solo alumno ciego, no tiene demasiado sentido invertir un millón de pesos en una impresora en Braille, porque además tenemos que atender otras prioridades para el resto de los alumnos. Entonces, lo que hacemos es garantizarle sus derechos de otra manera. En una evaluación, por ejemplo, mandamos al docente y al alumno en un remise a la Universidad de La Matanza donde sí hay impresora” (Entrevista Ref. UN5).

Otro aspecto relevante pareciera ser el tamaño de las universidades, pero no solo como vimos en términos de las asignaciones presupuestarias, sino en la posibilidad real de ofrecer dispositivos de apoyo y acompañamiento tan personalizados. Por ejemplo, mientras que en la UN7 se ofrece un seguimiento individual permanente o en la UN2 el estudiante con dificultades motrices podía convenir personalmente con los docentes qué adecuaciones hacer en los tiempos y modalidades de examen, en instituciones más grandes, se tienden a crear dispositivos más formalizados. Volveremos sobre esta cuestión a propósito del “grado de institucionalización” en el Capítulo 10, pero basta citar a modo de ejemplo contrastante, la creación del Dispositivo de Aprendizaje Diferenciado en la UN1.

Por último, encontramos algunas diferencias en los posicionamientos de los actores frente a algunas cuestiones. El más claro es el de la intervención o no de intérpretes de lenguaje de señas que mencionamos previamente. Si bien es una cuestión que excede el núcleo del

presente trabajo, más relacionado al paradigma comunicacional que se asuma específicamente para las PCD auditiva, basta tener en cuenta las discrepancias planteadas en tanto ponen en evidencia que está abierto el debate sobre la inclusión y los supuestos, prácticas y limitaciones que implica. Es decir que, a partir de la descripción de las iniciativas de accesibilidad a la información y académica en las universidades, en este capítulo hemos expuesto algunos puntos y contrapuntos inherentes a la inclusión educativa. En síntesis, intentamos abordar la complejidad de promover la igualdad de oportunidades de aprendizaje para que, sin restar contenidos o simplificar una asignatura, todos los estudiantes puedan acceder al conocimiento y dar cuenta de lo que aprendieron.



Capítulo 4.5: Aspectos intersubjetivos

Introducción

Así como hemos visto que en la educación, en tanto actividad comunicativa, tenían que considerarse las barreras de acceso a la información y académicas, podríamos agregar que en tanto actividad esencialmente social, también hay que considerar lo que sucede en esa relación. Sobre todo si, recordando la evolución del tratamiento y reconocimiento social de la discapacidad, se trata de un colectivo históricamente segregado. Es por ello que en este capítulo analizaremos los aspectos intersubjetivos que hacen a la inclusión educativa, es decir, a lo “que sucede en la comunicación intelectual o afectiva entre dos o más sujetos” (Real Academia Española, 2012), también referido como “barreras psico-socio-culturales” (Rositto, 2011). Si bien tomamos inicialmente la categoría presentada por Rusler (2006), adoptaremos una mirada más abarcativa, más allá del encuentro docente/alumno con discapacidad que planteaba la autora originalmente. Ergo, analizaremos iniciativas que promuevan una mayor consideración, sensibilización y, fundamentalmente, mayor conocimiento sobre la temática por parte de toda la comunidad educativa y del público en general.

A pesar de que como advierte la autora es un factor “oculto”, difícil de medir y de pautar, es un aspecto clave: “...los mayores obstáculos que enfrenta una persona con discapacidad en Argentina para acceder, permanecer y egresar de la educación superior están relacionados a las barreras actitudinales, a la percepción social de la discapacidad, dado que aún existen graves prejuicios que suscitan grandes conflictos en las relaciones interpersonales” (Pugliese, 2005: 4). Además, es un aspecto sumamente difícil de cambiar y sobre el que emergen nuevas tensiones entre igualdad, libertad y derechos.

Formación y capacitación para docentes y no docentes

Primero abordaremos lo que se refiere al encuentro entre la díada docente-alumno, crucial en el ámbito educativo. Asimismo, consideraremos en esta sección al personal no docente, pues ciertamente inciden en la posibilidad de articular demandas y soluciones que promuevan el ingreso y permanencia de las PCD en las universidades.

Como objetivo de máxima, la inclusión en estos términos implicaría la capacidad de anticiparse, de considerar las necesidades de todos los alumnos y de actuar en consecuencia. No obstante, tanto la bibliografía como los referentes entrevistados, coinciden en que es una aspiración aún lejana y que queda mucho por mejorar en este sentido. Cabe aclarar que esto no significa que haya malicia, sino que es la consecuencia lógica de un cambio de paradigma que implica un largo proceso de concientización y de elaboración de estrategias a partir de experiencias de intercambio y diálogo. Tal como dice Feldman (2010), “uno de los problemas

recurrentes en el proceso de educación de las personas con discapacidad y de su inclusión en las instituciones universitarias se relaciona con el desconocimiento por parte de los docentes” (Op.cit.: 21). De modo similar, una de las referentes entrevistadas sostuvo que “lo que empezó a verse muy claramente es que el docente cuando llega el estudiante con discapacidad se encuentra con que no conoce las herramientas con las cuales responder” (Entrevista Ref. UN4a). Por ende, una primera instancia consistiría en la información, sensibilización y capacitación de los actores involucrados. De hecho, es uno de los aspectos sobre los que se introdujeron reformas en la Ley de Educación Superior, que incorporó la consideración por las PCD en el siguiente artículo:

“Artículo 28 – Son funciones básicas de las instituciones universitarias: a) Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, **en particular de las personas con discapacidad**, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales” (Ley N°24.521 modificada por Ley 25.573, Artículo 28, inciso a).

En línea con esta preocupación, en las universidades bajo estudio existen varias iniciativas destinadas al cuerpo docente y no docente. En algunos casos se trata de instancias de capacitación o actualización más formales e institucionalizadas, mientras que en otros implica la apertura de espacios de consulta y asesoramiento personalizados. Sin embargo, en todos ellos, son propuestas y llevadas adelante por las respectivas áreas o comisiones vinculadas a la discapacidad en las instituciones.

En la UN1, el Programa de Discapacidad está destinado, entre otras cosas, a “favorecer la concientización de todos los miembros de la comunidad universitaria, en relación a los docentes y necesidades de las personas con discapacidad y lograr así su plena integración en la vida académica” (Programa Discapacidad y Universidad, s/f). Más específicamente, en la Facultad de Derecho, se incluyó el tema de la discapacidad en los módulos de formación docente, donde

“se destina un espacio de trabajo a contenidos inherentes a la universidad y la discapacidad, ofreciendo a los auxiliares docentes una introducción teórica y un espacio para reflexionar acerca de la diversidad en el alumnado y para analizar sus propias prácticas docentes en relación con la integración y la exclusión. Además, se les informa sobre los recursos disponibles en la Facultad” (Programa Discapacidad y Universidad, s/f).

De modo similar, en la UN8 se establecieron como algunos de los objetivos de la comisión a) “ampliar y profundizar el debate en relación a la discapacidad como objeto complejo en la educación superior, y a las personas como sujetos de la misma”, y b) “habilitar espacios de debate, intercambio y construcción participativa” (UN8, 2014). En ese marco, en 2013 se llevó adelante un seminario titulado “Discapacidad y Contextos Universitarios” para

docentes y no docentes, con el fin de “problematizar algunos conceptos y categorías, compartiendo inquietudes y perspectivas respecto de los vínculos tradicionales entre educación, sociedad y discapacidad” (UN8, 2014). En la actualidad, se lanzó un curso de formación docente más extenso con el mismo nombre.

Bajo la convicción de que “los docentes que deben trabajar con estudiantes con discapacidad necesitan un proceso de orientación y formación en relación con los desafíos y condiciones en el vínculo con las personas con discapacidad, para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y para la evaluación” (Feldman, 2010: 13), también en la UN4 se implementaron acciones de capacitación. Por un lado, se abordaron los aspectos generales de la discapacidad y, por el otro, su incidencia en los aspectos académicos (Santiago, 2011: 88). Además, diseñaron cursos virtuales sobre la temática no solo para docentes de la propia universidad, sino también para otras universidades del conurbano.

Pero, como adelantamos, los organismos institucionales de estas y las demás universidades también funcionan como espacios de asesoramiento para los miembros de la comunidad educativa, tanto pautando encuentros por iniciativa propia como recibiendo consultas e inquietudes puntuales por parte de los docentes. Por ejemplo, en la Facultad de Derecho, es la Dirección de Carrera y Formación Docente la que les brinda orientación y apoyo en cuanto a estrategias didácticas, modalidades de evaluación y recursos disponibles. Por otro lado, en la Facultad de Filosofía y Letras, el equipo de orientación trabaja “básicamente con los docentes para que sepan que si se sienten inseguros o se sienten incómodos con la situación, no están solos institucionalmente. Es decir, nuestra función es explicarle cuáles son las obligaciones que tenemos como facultad ante ese alumno y cuál es la normativa en relación a eso” (Entrevista Ref. UN1b). El Área de la UN5 también tiene una función informativa como las anteriores, pero trabaja más exclusiva e individualmente con los docentes. En palabras de su coordinadora: “Con los docentes lo que hacemos es ir caso por caso diciendo “bueno, vas a tener un alumno con tales características, necesitamos que hagas esto y contá con nosotros para resolver lo que necesites”” (Entrevista Ref. UN5). En el caso de la UN4, aparte de las capacitaciones, “lo que se hace al mismo tiempo es sostener a los docentes en las situaciones críticas” (Entrevista Ref. UN4a). Finalmente, en la UN2, se están diseñando charlas informativas con todos los docentes de todas las carreras, pero mientras tanto realizan entrevistas con aquellos que tengan alumnos con discapacidad y necesiten pautar cursos de acción para incluirlos en el aula.

Hasta aquí hemos descripto las iniciativas institucionales, más ¿qué sucede en la práctica? La respuesta a esta pregunta merece realizar otros estudios en mayor profundidad, pero dentro de los límites del presente trabajo podemos señalar, tal como advirtió la mayoría de los referentes, que se trata de una cuestión sumamente compleja. En primer lugar, porque

muchos de los docentes tienen prácticas de enseñanza muy arraigadas. Por ejemplo, una referente manifestó que “es difícil establecer una grieta o modificar una práctica que lleva años. Hay docentes que están hace treinta años frente a un aula y decirles que cambien su modalidad de trabajo cuesta mucho” (Entrevista Ref. UN4b). En términos semejantes, otra referente habló de que “el trabajo con los docentes no es sencillo, porque requiere todo un cambio de mentalidad” (Entrevista Ref. UN5). Para ilustrar este punto, ambas citaron el caso de los alumnos hipoacúsicos, quienes requieren que los docentes hagan algunas modificaciones en la manera de dar clase (como mirar al auditorio en vez del pizarrón) para poder seguirlos. “Si un docente tiene un alumno que es sordo, se tiene que parar delante de él, permitirle que le lea los labios. Pero esto de que los docentes se hagan cargo de que es responsabilidad de ellos y no del chico, es complicado”, dijo la referente de la UN5. Mientras tanto, otra entrevistada señaló que “si tenemos un docente que tiene bigote y un estudiante no puede leerle los labios, hay que informarle al docente, pero se producen problemas entre éticos y cómicos, porque tanto el docente tiene derecho a tener bigote como el estudiante a poder leerle los labios” (Entrevista Ref. UN4a).

Visibilización y difusión de la temática

Otra de las cuestiones relevantes a estudiar en cuanto al tratamiento social frente a la discapacidad es en qué medida ésta forma parte de los conocimientos producidos y difundidos por las universidades. Es decir, si existen cursos, congresos o simposios en los que se aborde la temática, si hay producción y divulgación de conocimientos y/o materiales tanto al interior de la comunidad educativa como para el público en general, y si la discapacidad forma parte de los planes de estudio de alguna manera (materias, unidades temáticas dentro de las materias y/u otras actividades vinculadas).

Al igual que para el eje de análisis anterior, esto está previsto por las modificaciones introducidas en la Ley de Educación Superior, en su artículo 29:

“Las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional, que comprende básicamente las siguientes atribuciones: e) 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” (Ley N°24.521 modificada por Ley N°25.573, artículo 29, inciso e).

No obstante, según algunos autores y en lo que refiere a la incorporación de la temática en los planes de estudio, esto no se corresponde en la práctica:

“hoy la discapacidad, como objeto teórico, es tanto un tema subteorizado como ausente de la formación de grado de la mayor parte de las carreras. Se presenta entonces un conflicto: la temática de la discapacidad es un área de inserción profesional para los graduados de distintas carreras pero las Unidades Académicas no brindan oportunidades de formación acerca de este tema, y en

los escasos casos en que la brindan, suele ser parcial y fragmentada, recortando en exceso el objeto y limitándola a la disciplina de la que se trate” (Vallejos, 2005: 70).

Si bien no hemos podido analizar de qué manera o en qué profundidad se abordan, en la mayoría de las universidades está previsto incluir contenidos y/o asignaturas específicas sobre discapacidad. La UN1, la UN5 y la UN8 coinciden en promover su inclusión en las currículas, ya sea para favorecer “la inserción educativa laboral y social de las personas con discapacidad” (Expediente N°22.630/02 UN1, 2002), o como estrategia “para que se genere conocimiento dentro de las áreas específicas y que brinden soluciones” (Entrevista Ref. UN5). En términos más concretos, la universidad con mayor extensión en la incorporación de la materia es la UN3, principalmente en los departamentos de Humanidades y en el Centro de Rehabilitación. En la UN2, se creó a partir de 2005 una cátedra llamada “Tecnología y discapacidad” como materia electiva del último año de la Carrera de Ingeniería en Sistemas de Información, en la que se inscriben alrededor del 80% de los alumnos (Mareño Sempertegui y Katz, 2011). Allí se abordan conocimientos sobre los dispositivos y softwares que permiten a las PCD acceder a la información y su usabilidad. A partir del mismo año, en la Facultad de Derecho de la UN1 se dicta el “Programa de Actualización y Profundización en Discapacidad” como posgrado, que “tiene como finalidad desarrollar una visión integradora e interdisciplinaria de la discapacidad en un marco jurídico, social y político integrándolo al derecho desde una visión interdisciplinaria” (Página Web Oferta de Posgrado: Prog. De Act.). Por otro lado, tanto en la UN5 como en la UN1 Facultad de Filosofía y Letras, se ofrecen cursos en lenguaje de señas.

Otras iniciativas y actividades que encontramos vinculadas a la discapacidad fueron, por ejemplo, la creación de un Proyecto Interdisciplinario de Deportes adaptados en la UN1, el diseño de objetos adaptados para PCD en el marco de la materia “Laboratorio Interdisciplinario” de la UN4 y el desarrollo del Programa de voluntariado “Tecnología de Apoyo a la discapacidad” (TADIS) en la UN2 para colaborar con una escuela con estudiantes con discapacidades motoras severas.

En cuanto a la divulgación de conocimientos, las iniciativas son más numerosas, particularmente en la UN1, la UN3 y la UN4. En todas ellas se han realizado Jornadas, Seminarios y Congresos sobre la temática, claves tanto para socializar las experiencias con otras universidades menos avanzadas en su atención como para difundirla e instalarla en agenda. A modo de ejemplo ilustrativo para esto último, en una Jornada sobre Discapacidad y Sociedad organizada por la UN1 en 2012, la Dr. Liliana Pantano mostró su asombro al ver el auditorio lleno y remarcó que ello demuestra un cambio sustancial en la visibilidad y relevancia de la cuestión desde la década de los '80 (cuando ella comenzó sus estudios) a esta parte. Vale notar

que muchas de estas producciones, así como también las que resultan de los encuentros de la CIDyDDHH, están citadas en el presente trabajo.

Tensiones, conflictos y soluciones encontradas

Finalmente, indagamos si surgieron conflictos o casos de discriminación al interior de las universidades. En todos los casos, los referentes negaron que haya habido inconvenientes entre los alumnos. Por el contrario, por ejemplo las entrevistadas de la UN4 hicieron fuerte hincapié en que la colaboración entre alumnos se daba espontáneamente y que su impacto era sumamente positivo. En la UN5, por otra parte, se realizan encuentros entre todos los alumnos con discapacidad que quieran participar. Según la coordinadora de los mismos “Nos parece importante que se conozcan entre ellos, que también ellos hagan una red. Me parece que se pueden acompañar mucho y también para transmitirles que tienen que hacer valer sus derechos y que si necesitan algo lo pueden exigir” (Entrevista Ref. UN5).

En cambio, la mayoría de las tensiones y conflictos emergen con los docentes. En palabras de uno de los referentes de la UN1, “el único conflicto es cuando aparece un profesor que plantea su negativa o su rechazo. Hemos tenido algunos docentes que han planteado “este chico no puede ser abogado”” (Entrevista Ref. UN1a). En respuesta, según dijo

“lo que hacemos es tratar de hacerle entender al docente que está equivocado, que su tarea no es hacer un pronóstico de cómo le va a ir a ese alumno. El profesor tiene que dictarle la materia bien y tiene que evaluar si tiene los conocimientos. Esa evaluación no puede ser de ninguna manera con el prejuicio de que no puede ser abogado” (Entrevista Ref. UN1a).

Empero, como vimos antes, esto no es siempre tan fácil de determinar y existen oposiciones inherentes entre igualdad y libertad. Dado que se trata de un debate profundo y difícil de resolver, vale destacar las diferentes iniciativas de las universidades en tanto formas de promover la posibilidad de comunicarse, comprender las necesidades del otro y generar respuestas que sientan las bases a modo de jurisprudencia para seguir avanzando en el cambio de paradigma que tan fuertemente apela a lo social.

Capítulo 4.5: *Corpus* normativo y grado de institucionalización

Introducción

En último lugar, consideramos importante indagar en qué medida todas las decisiones, actividades e iniciativas hasta aquí descritas están enmarcadas en normativas institucionales específicas o, de lo contrario, cómo están pautadas. En otras palabras, si están formalizadas y cómo. Por lo tanto, tal como adelantamos, se trata de una categoría transversal a las demás.

Respecto al grado de institucionalización, nos referimos más particularmente al lugar que ocupa en la estructura institucional la atención a la discapacidad. Es decir, si hay comisiones, áreas, departamentos u otras figuras organizacionales que se ocupan específicamente de lo que refiere a los estudiantes con discapacidad, qué relaciones tienen con el resto de la institución y cómo están conformadas.

¿Quién se ocupa de los estudiantes con discapacidad en las universidades?

En las siete universidades analizadas existe cierta estructura organizacional que se ocupa específicamente de lo referido a la discapacidad. Sin embargo, en línea con los resultados obtenidos por Pérez et. al. (2013), encontramos diferencias y matices respecto de las funciones particulares que realizan, las formas que adoptan y el lugar que ocupan en la estructura general de las instituciones. Por ende, a continuación caracterizaremos a cada una en estos términos.

La universidad pionera en crear un espacio para las PCD fue la UN1, que en 2002 creó un área específica en el ámbito de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil del Rectorado. El objetivo era

“Crear un Área Permanente dependiente del Rectorado, dedicada al abordaje de la problemática de la discapacidad dentro de esta universidad que se extienda hacia los estudiantes, docentes, graduados y no docentes, tarea que a ella le corresponde desarrollar como institución que genera conocimiento, innovación técnica y análisis crítico de la realidad, y que por consiguiente, está en condiciones de aportar opiniones técnicas fundadas y/o asesoramiento, en el marco de la acción del Estado y de la sociedad, con relación a las políticas públicas y otros aspectos de la cuestión social de la discapacidad” (Expediente N°22.630/02 UN1, 2002: Art. 2).

Sin embargo, a partir de las acciones realizadas, en 2007 se le dio una nueva entidad: pasó a denominarse “Programa universidad y Discapacidad” dentro de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil mediante Resolución 339/07. El mismo está integrado por representantes de todas las Facultades, áreas de servicios del Rectorado y gremios docentes y no docentes, que se reúnen periódicamente con el propósito de:

“a) Promover estudios que favorezcan la inclusión plena de las personas con discapacidad y proponer medidas para eliminar todas las formas de

discriminación de las mismas; b) Trabajar para lograr la plena accesibilidad física, comunicacional, cultural y pedagógica en todos los ámbitos de la universidad; y c) Favorecer la concientización de todos los miembros de la comunidad universitaria, en relación con los derechos y necesidades de las personas con discapacidad y lograr así su plena integración en la vida académica” (Resolución 339/07 UN1, 2007).

Es decir, contempla todos los aspectos y dimensiones analizadas en este trabajo. Sin embargo, se trata fundamentalmente de una “instancia deliberativa, donde se presentan casos y se discuten experiencias” (Programa Universidad y Discapacidad, s/f), por lo que además cada una de las Facultades cuentan con programas propios orientados a la toma de decisiones particulares y a la resolución de cuestiones más cotidianas. En la Facultad de Derecho, el programa comenzó en 2003 a partir de que se presentó el caso ya mencionado del alumno cuadripléjico. Según el entrevistado, que participó de todo el proceso de surgimiento y creación del Programa, “Antes de ese momento, no había trabas que impidieran el acceso de estudiantes con discapacidad, pero no era una preocupación central en la agenda tampoco” (Entrevista Ref. UN1a). Fue a raíz de esa situación, entonces, que comenzaron a realizarse una serie de acciones orientadas a promover la accesibilidad dentro de la institución, principalmente a través de la investigación, capacitación y asesoramiento técnico (Resolución N°5110/04 UN1). En cambio, en la Facultad de Filosofía y Letras la creación del Programa data de 2012, aunque antes de contar con la aprobación del Consejo Superior ya venían realizando acciones. En este caso, forma parte del Programa de Orientación de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, más su objetivo es lograr la transversalización de la temática para que todas las áreas se hagan cargo de lo que les corresponde.

En la UN4, la Comisión de Discapacidad fue creada en 2007 por Resolución de Consejo Superior N°2481 (Santiago, 2011). Está conformada por miembros de distintos claustros y representantes de organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil, y depende de la Secretaría Académica de la universidad. Los objetivos principales de la Comisión son:

“asesorar a las autoridades de la universidad en materia de discapacidad y la accesibilidad; colaborar en la generación de mecanismos que tiendan a facilitar el ingreso a la universidad y el avance en los estudios de los alumnos con discapacidad; generar lineamientos específicos y un plan de actividades orientados a sensibilizar a la comunidad universitaria y a la comunidad en general” (Ibíd.: 86).

Para ello, la Comisión procura articular demandas entre los alumnos con discapacidad y los diferentes departamentos, por lo que al igual que en la Facultad de Filosofía y Letras, apuestan a consolidarse como un organismo transversal al resto de las áreas de la universidad.

En la UN5, comenzaron a desarrollarse acciones más sistemáticas para la inclusión para PCD en la comunidad universitaria a partir de 2008/ 2009. A pesar de que aún no está definida

la figura institucional que va a adoptar (área, instituto, dirección, comisión, etc.), actualmente se coordinan las iniciativas desde el Departamento de Salud Comunitaria.

En la UN2, en respuesta a una necesidad latente, comenzó a funcionar un área para el apoyo y orientación de las PCD en las dos sedes de Buenos Aires a mediados de 2010. La misma tiene como propósito “coordinar, asesorar, promover y difundir todas aquellas acciones que contribuyan directa o indirectamente a la integración de personas con movilidad o comunicación reducida, a fin de garantizar un acceso equitativo a la educación” (Oliveto, 2014: 3). Cabe destacar que el equipo de trabajo está conformado por especialistas y exalumnos con discapacidad, lo que de alguna manera otorga un valor agregado en cuanto a la familiaridad con la cuestión.

La UN3 cuenta con una Comisión de Discapacidad desde el año 2011, creada por iniciativa de algunos miembros de la universidad vinculados a la temática. Si bien depende del Área de Extensión, dado que su función es detectar problemas, pensar la solución y delegar las acciones para responder a ellos, trabajan conjuntamente con otras áreas como la Biblioteca, la Carrera de Educación Especial, la Secretaría de Investigación, el Centro de Estudios de Democratización y Derechos Humanos, el Instituto de rehabilitación y el Vicerrectorado.

La Comisión de la UN7, creada en agosto 2012, está conformada por un representante de cada carrera, alumnos, docentes y personal no docente, que se juntan mensualmente para discutir cuestiones vinculadas a la accesibilidad de la institución y generar nuevos proyectos que extiendan y profundicen la inclusión educativa.

Por último, la “Comisión de Integración de Personas con capacidades diferentes y promoción de los derechos humanos” de la UN8 data de 2012. Su misión es “implementar un programa que tenga como horizonte profundizar las respuestas institucionales y brindar mayores herramientas para profundizar la inclusión educativa” (UN8, 2012).

Diferencias y similitudes entre las universidades

Como puede observarse, más allá de los nombres particulares que asumen, una de las principales diferencias entre las universidades es dónde están emplazadas institucionalmente las áreas que se ocupan de la inclusión para las PCD. A saber: Extensión, Secretaría Académica, Bienestar y Orientación Estudiantil, Dirección de Carrera Docente y Departamento de Salud Comunitaria. En muchos casos, ello se corresponde con la forma de concebir la función de los organismos y con el enfoque que se le dan a las acciones prioritarias. Así, la dependencia de la Comisión de la UN4 de Secretaría Académica, la ubicación del Área de orientación para PCD en la Secretaría de Asuntos Estudiantiles en la UN2 y el surgimiento del Programa dentro de la Carrera Docente en la Facultad de Derecho de la UN1, son consecuentes con el énfasis dado en

cada universidad respectivamente a la articulación transversal de todos los departamentos, al apoyo a los estudiantes y a la capacitación y acompañamiento docente. Para una de las representantes de la Comisión de la UN4 esto es sumamente significativo:

“Aunque no lo creas, que dependamos de la Secretaría Académica es muy importante, porque generalmente la discapacidad o los estudiantes con discapacidad pasan a las oficinas de bienestar y entonces las acciones pasan a tener un sentido asistencial. En cambio, en Académica, cambia el sentido y la organización cambia. Parece sutil pero no lo es” (Entrevista Ref. UN4b).

Por el contrario, según el entrevistado de la UN2, estar dentro de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles para ellos tenía sentido pues “lo que hacemos es escuchar principalmente al estudiante”. Finalmente, en el caso de la Facultad de Derecho de la UN1, al margen de que en la Resolución se plantea “Que la Dirección de Carrera Docente es el ámbito adecuado para desarrollar un programa de investigación, capacitación y asesoramiento técnico en lo referido a las necesidades de personas con discapacidad” (Resolución N°5110/04 UN1, 2004), también responde a una decisión vinculada a la burocracia institucional. En palabras del entrevistado:

“yo le ofrecí [al decano] que creemos el programa en la misma estructura de Carrera Docente con los mismos que ya estábamos trabajando, cosa de no confundir con algo que siempre me molestó mucho que es la creación de programas para conseguir empleos a gente nueva o a la gente que ya está darle otra función” (Entrevista Ref. UN1a).

Como contrapunto, encontramos que en la UN3 la institucionalización de la Comisión no se corresponde con sus funciones, más bien todo lo contrario. Tomando como referencia el caso de la UN4, los creadores de la Comisión aspiraban a pertenecer al Área de Secretaría Académica, más por decisiones políticas debieron emplazarse en el Área de Extensión. A pesar de ello, las referentes hicieron hincapié en que mantienen su independencia: “La referente de Extensión participa de las reuniones de Comisión, pero no forma parte de ella porque nosotras tenemos la idea de que hay que preservar la autonomía de la Comisión. En Extensión, las cosas están politizadas y a nosotras nos interesa que no se mezclen los tantos” (Entrevista Ref. UN3a).

Por otro lado, cabe mencionar que también hemos encontrado similitudes entre los diferentes organismos para PCD. Al comparar los propósitos y objetivos primordiales de cada uno, por ejemplo, pueden identificarse aspiraciones, criterios y definiciones de accesibilidad semejantes. Pero quizás lo más destacable es que en muchas universidades, sobre todo en las pioneras, su proceso de creación devino de casos, inquietudes y/o voluntades particulares; primero surgieron acciones y soluciones aisladas que luego fueron consolidándose. Es decir que a pesar de que como vimos existe un marco legal vasto e iniciativas impulsadas a nivel macro, parecería ser que al menos tienen que confluir con necesidades puntuales de las instituciones, lo que nos remite a una dinámica de cambio institucional *bottom-up* (Bolívar, 2005). Como veremos en la próxima sección, además, estas prácticas no siempre terminan formalizándose. La

situación es algo distinta en las universidades de más reciente creación como la UN7 o la UN8, donde a partir de los vínculos establecidos con otras universidades y el contacto con la CIDyDDHH, se promovió la creación de las comisiones y recién a partir de allí la puesta en marcha de acciones e iniciativas afines.

¿Es necesario crear espacios institucionales específicos para las personas con discapacidad?

Para culminar este apartado, vale referirnos brevemente a la significación que tanto en los documentos consultados como en los testimonios de los referentes se le otorgan a estos espacios. En primer lugar, destacamos lo que sostuvieron representantes de la UN1 en una ponencia: “la creación de una comisión no resuelve el problema aunque significa que se lo puede nombrar, que puede ser tratado algo que en otro momento era opaco, que no estaba incorporado a la agenda pública” (Eroles, Seda y Rinaldi, 2004: 4). Ergo, permite abrir “replanteos desnaturalizantes” y brinda un marco para la acción. Respecto a esto último, en la UN4, por ejemplo, la creación de la Comisión fue un hecho trascendente para darle mayor entidad a las acciones realizadas hasta el momento:

“...la decisión adoptada en 2007 por el Consejo Superior de crear la Comisión de Discapacidad de la [UN4] expresa la importancia institucional que la universidad asigna a la promoción de los derechos de las personas con alguna discapacidad y muy en especial al hecho de contribuir a ampliar su vigencia efectiva. Se propuso así asignar un marco institucional más potente a las actividades que realizaba desde el año 2005 el Grupo de Trabajo en Discapacidad” (Feldman, 2010: 16).

Es decir que de alguna manera sirvió para respaldar las iniciativas. Incluso, podríamos pensar, en términos de los recursos asignados. Un ejemplo de ello es la asignación de personas a actividades vinculadas a la discapacidad o, mejor dicho, que se les reconozcan a aquellas personas las acciones realizadas y se les de apoyo institucional (horas de trabajo, espacios de encuentro, viáticos, etc.). Tal es el caso de la UN3. Allí,

“originalmente se había creado una comisión o un intento de eso en el Instituto de Ciencias de la Rehabilitación por iniciativa del decano. El problema es que eso no se había institucionalizado, entonces la persona que participaba en las reuniones de la comisión interuniversitaria no tenía ni voz ni voto, no se le cubrían los viáticos, no tenía ningún apoyo ni soporte institucional para hacer algo. Entonces, cayó en desuso” (Entrevista Ref. UN3a).

Pero, a partir de que se creó la Comisión mediante resolución del Consejo Superior, se les otorgan viáticos a las profesoras para que puedan asistir a las diferentes reuniones de la CIDyDDHH, por ejemplo. Así, se reduce un poco lo que ocurre generalmente con este tema: que depende de voluntarismos y de iniciativas personales que significan mucho esfuerzo por parte de quienes las llevan adelante.

Además, la creación de dichos organismos permite en algunos casos una mayor coordinación y articulación entre los actores e instituciones involucrados. Esto es particularmente cierto para las universidades grandes como la UN1: “Las dimensiones de nuestra universidad requieren de una organización sistemática de las tareas y de la conformación de equipos, con representación de todas las Facultades” (Programa Universidad y Discapacidad, s/f).

No obstante, una de las referentes entrevistadas ofreció una perspectiva diferente frente a la deseabilidad de crear espacios específicos para las PCD. En sus palabras: “si pensamos en la creación de una universidad inclusiva, en realidad crear un espacio específico para el abordaje de la discapacidad es por lo menos problemático. Por eso es que sostenemos “¿Para qué creamos un área de discapacidad?” Bueno, para que deje de existir” (Entrevista Ref. UN1b). Esto quiere decir que en una coyuntura como la actual, en donde se está suscitando un proceso de cambio hacia una mayor consideración por la accesibilidad de las PCD, sí se evidencia la necesidad de crear entidades particulares con ese fin. No obstante, en la medida en que se asiente el paradigma social de la discapacidad y se logre la inclusión educativa, se esperaría que ya no sean necesarias políticas e iniciativas compensatorias y por tanto las comisiones, áreas y programas “dejen de existir”.

¿La costumbre hace la ley o la ley la costumbre?

A lo largo de esta segunda parte del trabajo, hemos citado algunas resoluciones y expedientes institucionales en donde se pautan las acciones implementadas. Sin embargo, encontramos que no todo está previsto en la normativa, sino que también existen iniciativas y mecanismos desarrollados al margen que también brindan un marco para la acción determinado.

Por ejemplo, un aspecto que sí está previsto en todas las universidades es la creación de los espacios institucionales dedicados a la discapacidad descritos anteriormente. Como también vimos, esto tiene que ver con otorgarle mayor reconocimiento y entidad, tanto en términos simbólicos como materiales (por ejemplo, la asignación de recursos que advertimos a partir del caso de la UN3). Sin embargo, en la mayoría de las universidades no están igualmente pautadas las acciones y mecanismos concretos a desarrollar, sino que estos varían acordes a los casos. En una de las que esto es así es en la UN5, en donde como ya mencionamos está en discusión la flexibilización de la resolución que pauta un régimen de cursada especial para las PCD. Al respecto, la referente entrevistada se mostró convencida de la prescindencia de normativas en general en lo que refiere a la discapacidad: “A veces si cristalizás mucho en una normativa después al tiempo no te sirve. Yo soy de la idea de que las normativas tienen que ser cuando son estables. (...) Con tantas posibilidades distintas de discapacidad, de situaciones, de

soluciones posibles, me parece que no hay que abundar en normativa” (Entrevista Ref. UN5). Además, según expresó, esto es factible por tratarse de una universidad mediana/pequeña:

“En nuestro caso, funcionamos mucho en el encuentro cara a cara. Claro, esto es posible porque somos una comunidad pequeña, así que el número también nos permite que lo hagamos de esta manera. En otras universidades como la UN1, que presentó que hay 1600 discapacitados, quizás no se puede hacer lo que hacemos nosotros a semejante escala, pero con 15 como tenemos acá si se puede hacer personalizado e insisto, funciona mucho mejor” (Entrevista Ref. UN5).

Efectivamente, hemos encontrado que en las universidades de mayor tamaño como la UN1 (a pesar de que se conserva también la atención personalizada) sí existe una mayor definición en el marco legal. Por ejemplo, en contraste con el caso de la UN5, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UN1 está aprobado por resolución N°1117/10 el “Régimen Transitorio de Asistencia, Regularidad y modalidades de evaluación de materias” para PCD, personas con enfermedades y alumnas embarazadas o con hijos pequeños.

Otro caso en el que se manifestó cierto reparo frente a la necesidad de establecer normas formales es en la UN4, respecto al rol de la referente que dirige la comisión de discapacidad. Según una de las entrevistadas, “el mecanismo que diseñamos a partir de la incorporación de [Ref.UN4a] para que coordine y articule con todas las áreas y secretarías de la universidad para la inclusión de los chicos con discapacidad todavía está a prueba. Todavía no hicimos una resolución que organizara el circuito ni nada pero porque lo queríamos probar primero” (Entrevista Ref. UN4b). En referencia a ello, dicha coordinadora sostuvo que

“...al ser una cuestión que estuvo invisibilizada tanto tiempo, una resolución en sí misma es una bajada de línea que si no la tenés trabajada desde lo cotidiano, no llega a buen término. Lo que queremos es que sea efectiva. Lo que queremos es que cuando se logre la resolución esto ya esté aceitado, que funcione, que todos lo conozcan. Si no, pasa a ser una norma más que se impone pero para la cual no se concientizó, no se formó, no se interiorizó al resto de qué se trata y pierde la sustancia, la fuerza” (Entrevista Ref. UN4a).

En cuanto a las otras dimensiones que hemos abordado, podríamos decir que por ejemplo para la accesibilidad edilicia, en los casos en que las medidas afines involucraron la asignación presupuestaria o la asunción de compromisos a partir de la participación del programa de la SPU, sí se respaldaron con expedición de documentos. Asimismo, en las universidades en que debieron introducirse cambios a modo de excepciones en las normas que rigen las asignaciones de becas, también se hicieron por resolución. En cuanto al acceso a la información y la accesibilidad académica, en línea con los resultados del Informe elaborado por la Secretaría de Políticas Universitarias en 2005 que advertía que “otra ausencia notable es la normativa acerca de adaptaciones curriculares, tendiendo a eliminar las situaciones de discriminación que se ello se derivan” (Pugliese, 2005: 70), hemos encontrado pocas iniciativas institucionalizadas formalmente. Como dijimos, en muchas veces ello es producto de la

heterogeneidad de casos y soluciones posibles. Finalmente, y aunque pareciera el aspecto más difícil de preestablecer, encontramos algunos documentos que apuntan de alguna manera a los aspectos intersubjetivos. Tal es el caso del “Manual de Buenas Prácticas en Discapacidad” de la UN4, que pauta detalladamente los derechos y garantías que deben promoverse para las PCD teniendo en cuenta las características generales de cada discapacidad. También en este sentido encontramos que en la UN7 se formalizó mediante resolución la adhesión a lo proclamado en la CDPCD y a la iniciativa de la CIDyDDHH, lo que al igual que en el caso de las creaciones de las comisiones, da cuenta de una determinación por darle mayor entidad y poner en palabras una cuestión antes ignorada e invisibilizada.



Síntesis y conclusiones

El presente trabajo se enmarca, como vimos, en un momento de transición hacia una mayor consideración por las PCD y un corrimiento del foco desde la individualidad y la patología a un modelo social, a partir del cual la discapacidad se concibe en función de la interacción de los sujetos con las barreras que presenta el medio para desenvolverse de manera autónoma y en igualdad de condiciones que los demás. Describimos, más específicamente, cómo evolucionó la normativa tanto nacional como internacional para contemplar los derechos de las PCD en distintos ámbitos, entre ellos, el educativo. Sin embargo, como notamos en el análisis de varias de las leyes en cuestión, el marco legal es amplio y ambiguo, dejando gran margen para la definición y concreción de acciones en los niveles sucesivos. Cabe aclarar que con esta observación no abogamos por la prescripción de recetas universales de política ni de acciones que se pretendan válidas para todo momento y lugar, sino dar cuenta de la necesidad de analizar los procesos de redefinición de dichos enunciados en políticas y medidas concretas, sobre todo cuando se trata de temas innovadores como el que nos ocupa. Precisamente, al menos en lo que refiere a la inclusión a nivel Universitario, es esto lo que pretendimos hacer al indagar en qué medida está contemplada la inclusión para PCD a partir de las iniciativas que se implementan en algunas universidades nacionales del Gran Buenos Aires.

En líneas generales, entre las ocho universidades seleccionadas inicialmente, solo una de ellas carece de cualquier tipo de iniciativa o consideración particular para las PCD. En cambio, en las restantes, se reconoce explícitamente la problemática y se aboga, en términos semejantes a la normativa, por la igualdad de derechos, la igualdad de oportunidades y la inclusión. Más aún, en sintonía con el enfoque de la capacidad, en todas ellas se establece la necesidad de generar algún tipo de acción para compensar las desigualdades de base, incluso cuando ello signifique la asignación heterogénea de recursos (en términos amplios). En los siguientes ejemplos, particularmente en función del discurso y los términos empleados, se ponen en evidencia claramente ambas cuestiones:

Por un lado, desde la UN1 sostienen que

“El efectivo cumplimiento de los derechos humanos requiere una mirada desde la ética del reconocimiento, una visibilización de un grupo que está secretamente segregado por omisiones. (...) Las medidas de acción positiva implican un hacer concreto, el diseño y ejecución de políticas de intervención sobre situaciones que impidan o restrinjan el pleno ejercicio de los derechos de las personas, en particular respecto de ciertos grupos a los que se considera en una situación de desigualdad. (...) Parte del concepto de brindar un trato diferente a quienes están en situaciones diferentes, precisamente para obtener una condición de equiparación de oportunidades (...) "reconocer la diferencia para lograr la igualdad" (Mareño Sempertegui y Katz, 2011: 49. El destaque es propio).

Por el otro, la UN4 defiende que

“...como institución pública sensible a los problemas de la comunidad asume un **rol activo** para construir una institución **inclusiva**. En este sentido, frente a personas con discapacidad que desean ingresar en la universidad, la institución tiene la concepción de que todos los alumnos son **iguales** pero **diferentes**. Iguales en derechos y aspiraciones. Diferentes en cuanto a las posibilidades de algunos estudiantes, limitados por cualquier discapacidad” (Mareño Sempertegui y Katz, 2011: 89. El destaque es propio).

En tercer lugar, la normativa vigente en la UN7 dispone que

“Para efectivizar el acceso al derecho a la educación no alcanza (...) la enunciación de la **igualdad de derechos**, ni el ingreso irrestricto y la gratuidad, ya que los **puntos de partida son desiguales** (...) Para garantizar el **real ejercicio** de esos derechos es preciso diseñar políticas tendientes a posibilitar el **ingreso**, la **formación** y el **pleno desenvolvimiento** en la vida universitaria de las personas con discapacidad dentro de condiciones de alta **calidad** y **equidad**. (...) es un imperativo humano y social **compensar** esas dificultades para **garantizar el pleno ejercicio** de todos sus derechos” (Resolución 435/12, 2012: 5-21. El destaque es propio).

Como discutimos, estos fragmentos dan cuenta de un cambio en el reconocimiento de las PCD y sus necesidades, sobre todo al tratarse de una cuestión ignorada y excluida de la agenda por tanto tiempo. Empero, puesto que hasta aquí permanecemos en el plano declarativo abstracto, nos propusimos indagar y describir cómo esto es llevado a intervenciones concretas en cada casa de estudios. Si bien hemos desarrollado los ejemplos de manera más detallada en el análisis precedente, cabe retomar algunos aspectos y establecer nuevas comparaciones a modo de conclusiones. Para ello, a modo de referencia, primero hemos sintetizado en función de las categorías de accesibilidad (ver figura 2), si se implementan iniciativas y en qué medida está garantizado el acceso en cada universidad según corresponda (ver tabla 5 a continuación). Cabe aclarar que no hemos incluido el *corpus* normativo y grado de institucionalización puesto que, como veremos más adelante, estos no se vinculan directa y unívocamente con el nivel de accesibilidad sino que refieren a un aspecto cualitativamente diferente.

Tabla 5

Mapa de situación de la accesibilidad en las universidades nacionales bajo estudio: una síntesis de las iniciativas implementadas en cada universidad de acuerdo a las categorías de análisis.

Iniciativas de accesibilidad e inclusión educativa en universidades nacionales del Gran Buenos Aires

		UN1 Derecho	UN1 Filosofía	UN2	UN3	UN4	UN5	UN6	UN7	UN8
Accesibilidad edilicia	Ingreso	Accesible	A completar ⁶	Accesible	Accesible	Accesible	Accesible		Accesible	A completar
	Circulación	Accesible con excepciones ⁷	A completar	Accesible con excepciones	A completar	Accesible	Accesible		Accesible	A completar
	Baños	Accesible	Accesible	Accesible	Accesible	Accesible	Accesible		Accesible	Accesible
Accesibilidad material (Becas)	Nacionales	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí		Sí	Sí
	Institucionales	Sí	Sí	No	No	Sí	No		Sí	No
	Infraestructura	No	No	Sí	No	Sí	No		No	No
Acceso a la información y accesibilidad académica	Recursos materiales y tecnológicos	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí		Sí	Sí
	Adaptaciones de materiales	Sí (terciarizado ⁸)	Sí (terciarizado)	En marcha ⁹	Sin demanda ¹⁰	Sí	Sí		Sí	Sin demanda
	Acceso a otra información	Con problemas de accesibilidad ¹¹	Parcialmente accesible ¹²	Parcialmente accesible	Con problemas de accesibilidad	Accesible	Parcialmente accesible		Parcialmente accesible	Con problemas de accesibilidad
	Adaptación de evaluaciones	Sí	Sí	Sí	Sin demanda	Sí	Sí		Sí	Sin información ¹³
	Tutorías	No	No	No	No	Sí	No		Sí	Sí
Aspectos intersubjetivos	Difusión de la temática	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí		Sí	Sí
	Capacitación docente	No	No	Sí	No	Sí	No		No	Sí
	Asesoramiento docente	Sí	Sí	Sí	Sin demanda	Sí	Sí		Sí	Sin información
	Incorporación a la currícula	Sí (optativo)	No	Sí (optativo)	Sí (algunas carreras)	Sí (ciertas materias)	Sí (ciertas materias)		Sin información	Sin información

⁶ Implica que no es completamente accesible, pero que está previsto mejorarlo.

⁷ Implica que existen algunas excepciones para el acceso total (e.i.: falta de rampas o con inclinación inadecuada), o existen ciertas restricciones para circular libremente.

⁸ Hace referencia a la provisión de materiales por parte de otros organismos, principalmente la Red MATE.

⁹ En este caso, como vimos, si bien no hay adaptaciones materiales realizadas hasta el momento, está previsto comenzar a hacerlo.

¹⁰ Implica que no se adoptaron iniciativas en ese sentido porque no hubo demandas específicas por parte de los alumnos que las impulsaran.

¹¹ Hace referencia a los casos en donde se encuentran varios problemas en la accesibilidad.

¹² Implica que se implementaron algunas iniciativas, pero que no son suficientes para abarcarla y garantizarla plenamente (e.i.: solo el sitio web o una única edición de la revista institucional, etc.)

¹³ No se cuenta con la información pertinente.

Cinco dimensiones, diferentes niveles de desarrollo

En primer lugar, notamos que al tomar las universidades en su conjunto existen diferencias en el nivel de desarrollo de las dimensiones en las que desagregamos el concepto de accesibilidad. Esto quiere decir que, a nivel global, la accesibilidad formal, la accesibilidad material, el acceso a la información y accesibilidad académica, los aspectos intersubjetivos y el *corpus* normativo y grado de institucionalización, no están igualmente garantizados.

En la mayoría de las universidades bajo estudio el aspecto más adelantado es el de la accesibilidad edilicia, lo que se condice con nuestras hipótesis previas a la investigación y otros estudios (Peralta Morales, 2007; UNESCO, 1999). Primero, podríamos suponer, porque las barreras arquitectónicas son las que más evidente y visiblemente restringen el acceso de las PCD (motrices), mientras que en las demás operan otros mecanismos que pueden permanecer ocultos, subsumidos a otros factores heredados del modelo médico céntrico. Por otro lado, podríamos considerar que este es el aspecto más “estándar” y más extendido en todos los ámbitos sociales. Es decir que los requisitos de lo que implica son más universales, sus características están más claramente pautadas (ascensores, rampas con determinada inclinación, barandas, baños con tales accesorios y dimensiones, estacionamientos a cierta distancia, caminerías sin inclinaciones ni desniveles, etc.) y, aunque con excepciones y falencias, está contemplado en la vía pública y en los edificios en general. En el caso puntual de las universidades, probablemente uno de los factores más influyentes es, como advertimos, que cuentan con financiamiento e incentivos por parte de la SPU a través del Programa de Accesibilidad para realizar las obras de adecuación correspondientes, dato para nada despreciable teniendo en cuenta la gran inversión que suponen.

Por otro lado, esto también responde a la mayor demanda que existe en este sentido en las universidades en general, donde predominan los alumnos con discapacidades motrices (ver tabla 4). Para dar un ejemplo podemos citar el caso del referente entrevistado de la UN2, quien en sus palabras “fue abriéndose camino y detectando cosas a cambiar” en función de su discapacidad motriz a medida que avanzaba en sus estudios, lo que devino en un avance más pronunciado en términos edilicios que en los demás. A este respecto, podríamos abrir nuevos interrogantes para seguir indagando por qué existe esta notable predominancia de PCD motriz en el nivel Universitario y hasta qué punto esto no se corresponde justamente con tener el acceso más garantizado. Es decir, ¿si hubiese mayor desarrollo en cuanto a las adecuaciones de materiales de estudio, aumentaría la cantidad de PCD visual en las universidades? Más aún, teniendo en cuenta que se trata de discapacidades físicas que generalmente no están tan directamente implicadas en el desempeño intelectual, ¿estarán en los demás casos operando

otros factores de segregación y exclusión? ¿Qué sucede en los niveles de escolaridad previos, está garantizado el egreso de PCD auditiva, visual, intelectual, etc.?

En segundo término y a pesar de que a priori pensamos que sería una de las dimensiones menos trabajadas por la complejidad que implica, encontramos diversas iniciativas para promover el acceso a la información. Sobre todo, en lo que refiere a las adecuaciones de materiales de estudios. Nuevamente apoyados por la SPU en la asignación de notebooks y por la Red MATE, todas las universidades que tienen alumnos con discapacidades visuales y/o auditivas cuentan con algún tipo de mecanismo para proveerles los materiales adaptados. Sin embargo, encontramos en esta dimensión algunas dificultades y tensiones, sobre todo en lo que tiene que ver con la accesibilidad de las páginas web y la incorporación de intérpretes de lenguaje de señas. Además, encontramos que en lo que se refiere a la accesibilidad académica, las iniciativas son más escasas y por lo general responden a casos de alumnos particulares. Según los entrevistados, esto responde a la heterogeneidad de casos posibles y a la mayor eficiencia, en las universidades donde los números lo permiten, de solucionarlos uno por uno. A este respecto, si bien hemos encontrado varias experiencias en las que se modificó la modalidad de examen de acuerdo a las discapacidades de los alumnos, no está tan desarrollado lo que refiere a los contenidos y a la relación siempre problemática entre las adecuaciones curriculares y la acreditación de saberes. Sobre esto, una de las referentes consultadas advirtió que una de las cuestiones que merece ser estudiada en mayor profundidad es qué sucede con la inserción laboral de los egresados. Por ejemplo, en su experiencia, encontró que existe una gran disonancia entre su titulación y los trabajos a los que pueden acceder en comparación con sus pares. ¿Está esto relacionado al menor nivel de conocimiento producto de criterios de evaluación más laxos como sugirió dicha referente, o será el reflejo de un mercado laboral aun no preparado para incluirlos?

En relación a esto, de acuerdo a los testimonios recabados, lo más difícil de resolver en las universidades tiene que ver con los aspectos intersubjetivos o las “barreras actitudinales” (Underwood et. al., 2005). Más particularmente, a las concepciones y prácticas docentes. De acuerdo al entonces coordinador del Programa de Apoyo a Políticas de Bienestar, en el sistema de educación superior

“Existen grandes barreras a superar. (...) A veces, hay docentes convencidos de que un alumno con determinada discapacidad nunca podrá ejercer una profesión. A veces hay prejuicios y surgen este tipo de situaciones. Se podría relatar cientos de experiencias. Casos de alumnos discapacitados a los que un docente se negó a tomarles un examen. Y otros peores. Hay muchas resistencias y creo que tienen que ver con el miedo, con el no saber cómo manejarse. El principal motivo de los prejuicios es la ignorancia. Y se entiende que el cambio de un paradigma no se construye de un día para el otro” (Parisi, 2010: 149).

En esta línea, una de las referentes se mostró muy crítica respecto al énfasis que en la mayoría de las universidades se le da a la accesibilidad edilicia y al equipamiento. En su testimonio argumentó que “lo último que se contempla es lo primero que debería tenerse en cuenta y que es lo más barato de arreglar, que es capacitar al docente. Si el docente está capacitado no necesitás tanta cosa” (Entrevista Ref. UN2a). En cambio, “si el docente no está capacitado, cualquier inversión es gasto. Si no, gastaste en tecnología que va a quedar obsoleta antes de que el docente la pueda usar” (Ídem.). Por tanto, a pesar de que sí recabamos algunas iniciativas de capacitación docente, consideramos que esta es una de las cuestiones en las que aún se puede seguir avanzando, sobre todo en base a las propias experiencias que se vayan desarrollando.

En cuanto a la accesibilidad material, como señalamos, existen pocas iniciativas particulares para las PCD a nivel institucional, pero sí está contemplado a nivel más macro a partir del programa dependiente del Ministerio de Educación de la Nación.

Finalmente, respecto a las normas y el grado de institucionalización, es donde encontramos más diferencias con las hipótesis y prejuicios que teníamos antes de comenzar la investigación. A priori, desde una perspectiva que podríamos juzgar ingenua o al menos normativista, pensamos que la existencia de iniciativas se condecía necesariamente con su documentación formal. Sin embargo, notamos que el desarrollo en este sentido no está tan extendido y que existen muchas iniciativas que exceden la normativa. Incluso, en la mayoría de los casos, esto responde a una necesidad y a una decisión intencional. En líneas generales, hallamos que mientras que en todas las universidades sí están institucionalizados los organismos que atienden las cuestiones relacionadas a la discapacidad, condición para darles mayor entidad y reconocimiento, la formalización de medidas y mecanismos puntuales difieren de acuerdo a los casos, las características institucionales y los recursos disponibles.

Entre la inaccesibilidad y la inclusión

Otra de las conclusiones centrales a las que arribamos es que existen diferencias en el nivel de desarrollo y comprensividad de las iniciativas de accesibilidad entre las universidades bajo estudio. Para compararlas, consideramos dos criterios fundamentales: la cantidad de iniciativas implementadas y el nivel de integración de las mismas entre sí y con el resto del programa institucional. El primero, entonces, refiere más puntualmente al grado de accesibilidad (es decir, a mayor cantidad de iniciativas, se esperaría un nivel de acceso más alto). Mientras que el segundo avanza en una mirada cualitativamente diferente, que siguiendo una perspectiva más integral, considera el lugar de las iniciativas en las universidades. En este segundo aspecto, entonces en donde sí cabe analizar qué y en qué medida la accesibilidad y la inclusión en general forma parte de la normativa, la estructura y el proyecto institucional.

Luego, a partir de cómo se interrelacionan ambas variables, hemos definido cinco categorías para describir a las casas de estudios respecto a la discapacidad (ver figura 3).

“*Con problemas de accesibilidad*” refiere a aquellas donde existen pocas o nulas iniciativas para superar las diferentes barreras de acceso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad y que, de existir, son aisladas y focalizadas.

“*Accesible a completar*” indica aquellas donde existen algunas iniciativas, pero o no son suficientes para garantizar el acceso en alguna de las dimensiones o bien necesitan mayor articulación entre sí. Ejemplos de ello podría ser una universidad en la que se creó una comisión de discapacidad pero aún no se implementaron acciones concretas o, igualmente, si ha habido un caso de un estudiante con determinada discapacidad que pudo egresar pero sigue sin garantizarse la misma posibilidad para las demás.

Denominamos como “*accesibles*” aquellas universidades en las que se avanzó en la eliminación de todas las barreras en más de una dirección, pero que persiste cierta circunscripción a las áreas de discapacidad exclusivamente y a la atención a casos particulares.

En oposición a ello, en las universidades “*orientadas a la inclusión*” las iniciativas son el producto de una estrategia más integral y transversal que forma parte del proyecto institucional mismo, y que por tanto antecede y supera a las necesidades puntuales.

Por otro lado, en los casos en los que hay pocas o nulas iniciativas como producto de las características del proyecto institucional, podríamos decir que se trata de una institución que “*invisibiliza el problema*”. En este sentido, puede ocurrir que el problema no sea considerado para nada dentro de los lineamientos del proyecto institucional o que no se lo mencione explícitamente bajo el supuesto de que es suficiente con garantizar la igualdad en términos formales.

Finalmente, podríamos decir que el modelo toma como meta el “*cambio social*”, es decir, un salto cualitativo mayor donde por estar completamente contemplada en todos los ámbitos, no tendría sentido hablar de iniciativas de accesibilidad.

Al comenzar el presente estudio, no creímos encontrar gran desarrollo en la inclusión para PCD en el nivel superior. No obstante, como dimos cuenta extensamente, hallamos numerosas iniciativas que ponen en evidencia un avance en la materia. Tal es así, que retomando las categorías descriptas, podríamos definir cinco de las nueve universidades (considerando las dos Facultades de la UN1 por separado) como “accesibles”. Ellas son: la UN1 Facultad de Derecho, la UN2, la UN3, la UN5 y la UN7. En todas ellas, se desarrollan acciones que promueven el acceso, permanencia y egreso de los alumnos con discapacidad que allí asisten.

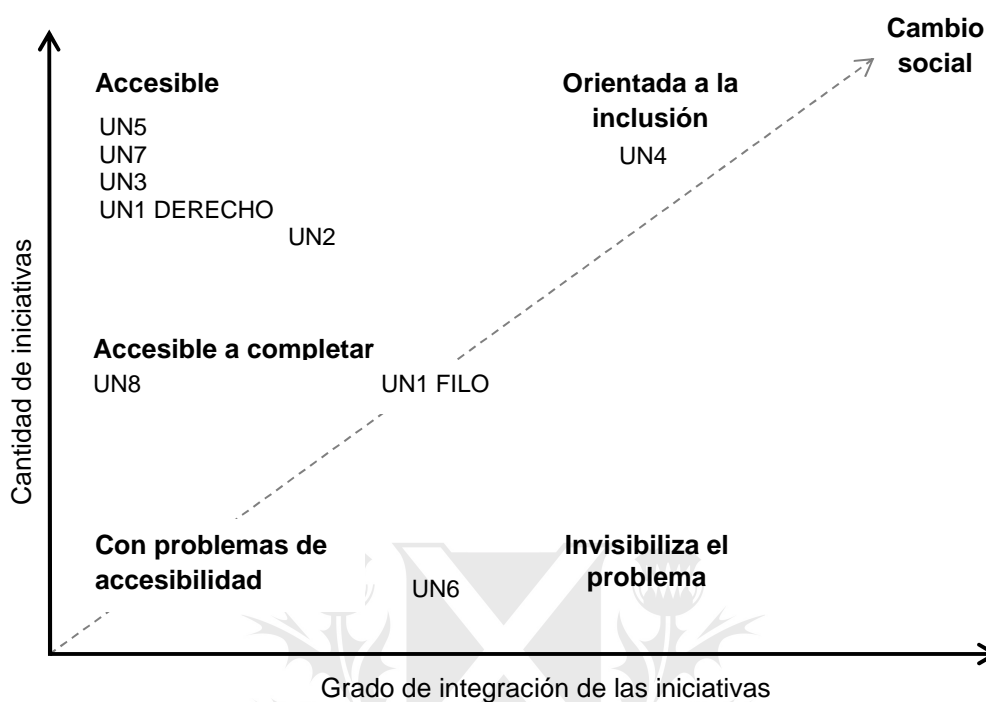
Por otro lado, consideramos que la UN8 y la UN1 Facultad de Filosofía y Letras pueden ser consideradas “accesibles a completar”. En el caso de la primera, porque su atención a la temática es muy reciente y por tanto la implementación de medidas específicas es aún incipiente. De hecho, todavía no cuentan por ejemplo con las adecuaciones edilicias reglamentarias. Respecto a la Facultad de Filosofía y Letras de la UN1, encontramos barreras en varias de las dimensiones consideradas, pero las iniciativas implementadas cuentan con un mayor grado de integración, asumiendo una posición un tanto diferente (ver figura 3).

La única que podríamos calificar como “con problemas de accesibilidad” de acuerdo a la información provista por el referente entrevistado es la UN8, donde no existe ningún tipo de iniciativa específica. Además, puesto que la temática no está contemplada a nivel institucional, también podríamos definir que existe allí una “invisibilización del problema”, por lo que asume una posición intermedia en la figura 3.

Por último, hemos identificado a la UN4 como una universidad “orientada a la inclusión”, puesto que además de ser una de las que tiene mayor desarrollo e iniciativas en todas las dimensiones de accesibilidad, éstas se enmarcan en el propio proyecto institucional. Es decir que la perspectiva a partir de la que se aborda el tema es un tanto diferente: hay una intencionalidad de garantizar la inclusión para las PCD desde cero y anticipándose a posibles demandas. Si bien esto se vio más claramente en el ejemplo de la accesibilidad edilicia, también se evidencia en otras iniciativas como la organización de un mecanismo de coordinación de tareas y responsabilidades a nivel institucional, la creación de un área para la adaptación de los materiales en la Biblioteca, la redacción del “Manual de Buenas Prácticas en Discapacidad” y el otorgamiento de becas, entre otras. Además, se evidencia allí un posicionamiento político e teórico claro para orientar las acciones que se llevan adelante, particularmente respecto de cuestiones polémicas como ser el tema de las evaluaciones y la acreditación de saberes. En esta dirección, también podríamos identificar cierta tendencia, aunque todavía muy incipiente, en la UN2, donde se trabaja con el objetivo de “dejar de correrle de atrás a la necesidad y poder garantizar que el único desafío que encuentre cualquier estudiante sea el intelectual” (Entrevista Ref. UN2b).

Figura 3

“Camino al cambio social”: un modelo para categorizar a las universidades de acuerdo a la cantidad de iniciativas y al grado de integración de las mismas



Fuente: elaboración propia.

Estas comparaciones nos llevan a considerar ciertas contraposiciones entre el avance por etapas vs. el avance integral, y la capacidad de prevenir y anticiparse vs. una modalidad que busca resolver las necesidades a medida que surgen. A este respecto, podríamos decir que al comienzo teníamos la idea de que para que una universidad sea inclusiva, debería tener todo resuelto de antemano. Es decir, contar con todo el equipamiento y condiciones edilicias necesarias, tener toda la biblioteca disponible en formatos accesibles, etc. Si bien resulta útil conservar esta imagen como ideal o aspiración, al interiorizarnos con la complejidad del tema y las dificultades que emergen en las diferentes universidades, encontramos que esto es improbable. Además, de acuerdo a los testimonios recabados, en muchos casos esto podría ser contraproducente o innecesario. Por ejemplo, la más determinante al respecto fue la entrevistada de la UN5, quien sostuvo que

“No es realista que una universidad sea totalmente accesible a priori. No podés ir a la Biblioteca y decirles que hay que digitalizar todo. No, bueno, decime quiénes lo necesitan, qué necesitan para el año que viene y nos ocupamos de eso (...) No podemos tener en cada curso un traductor de lenguaje de señas “por las dudas”; cuando aparezcan los alumnos que lo utilizan se incorporarán”.

En este caso, basó su postura tanto en términos prácticos como por la disponibilidad de recursos, criterios que también hemos visto utilizó para justificar que no hubiera necesidad de

contar con una impresora Braille y la falta de resoluciones que formalicen el trabajo del Área de discapacidad.

En la mayoría de las otras universidades el avance por etapas, por ejemplo priorizando las adecuaciones edilicias, también responde a las posibilidades concretas que tienen las instituciones para responder a las demandas emergentes en función de los recursos disponibles (ya sean materiales, de infraestructura, de tiempo y/o de recursos humanos). Además, puesto que se trata de un cambio en proceso de desarrollo, su abordaje progresivo se corresponde con el surgimiento de nuevas necesidades. En palabras de la referente citada antes, “...las cosas son dialécticas; vamos avanzando en la concepción del problema en la medida en que van apareciendo pedidos, y una vez que los trabajamos se hacen más visibles y más demandados” (Entrevista Ref. UN5).

En cambio, la UN4, “fue avanzando en la estructuración de una estrategia institucional, que aborda de un modo articulado diversas cuestiones o líneas de acción” (Feldman, 2010:11), lo que resulta en un cambio sistémico integral.

Sobre las características institucionales

En respuesta al segundo objetivo propuesto, encontramos algunos factores y características institucionales que según las percepciones de los referentes, inciden en las diferencias encontradas entre las universidades respecto a la discapacidad. Ellas son: los casos puntuales, la disponibilidad de recursos, el tamaño, la antigüedad y algunos posicionamientos teóricos.

En primer lugar, como hemos referido en algunas oportunidades y sobre todo teniendo en cuenta la ya comentada lógica de avance progresivo predominante en las universidades, la cantidad y el tipo de casos de discapacidades a atender que dominen en cada una ciertamente direcciona las iniciativas que se desarrollan. Esto deviene, asimismo, de una condición de finitud en los recursos disponibles, por lo que también este es un factor que incide en las acciones que pueden implementarse. Cabe notar que esto no siempre quiere decir que frente a limitaciones de recursos las iniciativas no puedan desarrollarse, sino que al menos tendrán que generarse alternativas. Tal es el caso de recurrir a otras universidades u organizaciones, como ser la Red MATE. En cuanto al tamaño o la matrícula, hemos encontrado que de alguna manera presenta un marco de posibilidades de acción, sobre todo en lo que refiere a brindar atención personalizada o pautar medidas más estandarizadas. Consecuentemente, vimos que ello se refleja en el grado de formalización de las iniciativas. Por otro lado, se señaló que la antigüedad de las instituciones es un factor relevante al menos en dos sentidos. En cuanto a las adecuaciones edilicias más específicamente, como vimos al comparar los casos de la UN1 y la UN4, mayor antigüedad implica más barreras arquitectónicas a superar (siempre y cuando las

nuevas construcciones sigan los parámetros de accesibilidad vigentes). Pero, la antigüedad en el tratamiento del tema también implica mayor experiencia, elemento crucial en la cuestión que nos ocupa. Desde esta perspectiva, entonces, la trayectoria tanto de la UN1 como de la UN4 representa una ventaja que las posiciona como referentes de las demás. Por último, el curso que se asuma, más allá de lo que disponga la ley, dependerá en última instancia de los posicionamientos de los tomadores de decisión, siendo el ejemplo más claro de ello el de la prescindencia de intérpretes de lenguajes de señas en la Facultad de Derecho de la UN1.

No obstante, vale aclarar que las relaciones entre dichos factores y las diferencias entre las universidades no son unívocas ni determinantes, por lo que no podríamos hablar de causas ni explicaciones. Por el contrario, lo que nos brindan es una idea de las ventajas y limitaciones que los actores involucrados en las instituciones encuentran para su labor y, en todo caso, abre otros interrogantes para definir con mayor precisión los obstáculos y así pensar en alternativas posibles para sortearlos.

El trabajo en Red

En relación a las condiciones de éxito, otro factor clave cuya consideración se impuso a lo largo de la realización del trabajo es la incidencia del trabajo en red para suplir demandas, articular esfuerzos y producir conocimiento. Cabe señalar que se trata de una condición valorada positivamente tanto por los referentes entrevistados, como por los miembros de la CIDyDDHH e incluso por la coordinación de la SPU.

De acuerdo a los testimonios, el trabajo en red es muy importante para compartir experiencias, formar equipos interdisciplinarios y sostener las iniciativas en el tiempo (Mareño Sempertegui y Katz, 2011; Feldman, 2010). Todos coincidieron en destacar que las experiencias de las demás universidades resultan enriquecedoras para pensar sus propias acciones. Por ejemplo, la referente de la UN5 dijo: “Avanzamos mucho y aprendimos mucho con la Red, que viene trabajando este tema hace muchos años, que tienen opiniones muy formadas, hay sapiencias, un *know how* que te hace avanzar más rápido y mejor” (Entrevista Ref. UN5). En palabras de otra colega

“Para nosotros las reuniones de la interuniversitaria son muy ricas porque vamos aprendiendo de las universidades que tienen más trayectoria, que ya están instaladas y llevan mucho tiempo, han resuelto muchas cosas y han tenido conflicto con muchas otras. Y nosotros aprendemos de todo lo que se relata y se comparte ahí” (Entrevista Ref. UN3b).

Precisamente, estos resultados se condicen con los objetivos enunciados desde la propia CIDyDDHH, que plantea el intercambio y la cooperación como orientación estratégica:

“...una problemática compleja como la que nos ocupa, nos ofrece a la vez una nueva posibilidad de pensar y actuar colaborativamente dentro y entre las

distintas instituciones universitarias y sus diferentes actores, como también la posibilidad de generar nuevos espacios de diálogo con otros ámbitos sociales, poniendo en juego los saberes construidos en torno a la misma” (CIDyDDHH, 2011).

Finalmente, el hecho de que a nivel macro, desde la SPU, promuevan el trabajo en red incluso brindándoles apoyo económico, es un dato importante. Según su coordinador, una de las razones para ello es que el fortalecimiento de las redes universitarias contribuye a construir un *sistema* de Educación Superior, en línea con sus propios objetivos (Parisí, 2010: 146). Pero, además, porque funcionan como un factor de “presión” y mayor impacto:

“...las redes empiezan a ocupar lugares de mayor referencia en las universidades, lo que les permite tener mayor capacidad de acción y propuestas. (...) Centralmente porque, mientras ellos nos legitiman participando en el diseño de nuestras acciones, eso a su vez los legitima frente a sus propias autoridades. Es muy difícil para una autoridad negarse a trabajar en el tema de la Discapacidad cuando viene impulsado por la SPU, más la RedBien, más una Comisión del CIN, más la CIDyDDHH” (Parisí, 2010: 147).

Vale decir que a pesar de que aquí nos referimos más puntualmente a la CIDyDDHH por ser la red más grande, más formalmente establecida y más citada por los entrevistados, como hemos visto a lo largo del análisis de los casos, también encontramos otras comisiones más pequeñas que funcionan entre universidades próximas e incluso instancias de colaboración más informales entre dos universidades (como ser el caso de la UN5 que articula con otra universidad para imprimir los instrumentos de evaluación en Braille o la UN3 que consultó a la UN4 sobre varias cuestiones al poner en marcha su propia comisión). Además, en este sentido, no debemos olvidar el rol que tiene la Red MATE para la producción de materiales adaptados.

Para seguir indagando

Antes de finalizar cabe apuntar, como hemos hecho en numerosas oportunidades, que el tema de la inclusión educativa para personas con discapacidad en las universidades, dada su complejidad y novedad, merece mucho más desarrollo y estudio en un sinfín de aristas. Para nombrar algunas, creemos que podrían nutrir el campo de estudio investigaciones más exhaustivas con más estudios de casos y estudios comparados con otros países tanto de la región como del resto del mundo que estén en diferentes estadios del desarrollo de la inclusión educativa.

Por otro lado, tampoco hay que desconocer que la inclusión educativa de las PCD en el nivel superior depende muchísimo de lo que sucede en otros niveles que, a pesar de estar más estudiado, también resta muchísimo por explorar. En sentido similar, también resultaría interesante, tomando una mirada más integral de la inclusión y continuando con el trabajo de Buitrago Monsalve et. al. (2013), analizar qué sucede con los egresados del nivel superior en su inserción laboral, sobre todo teniendo en cuenta las tensiones que manifestaron los entrevistados

respecto a la acreditación de los saberes. Es decir, ¿hay aval social de la inclusión en el nivel superior?

Por último, como hemos advertido al presentar el problema y la metodología de investigación, hemos indagado en esta oportunidad las iniciativas en el plano declarativo, a partir de la documentación y de los testimonios de los referentes, y no en su concreción práctica. A este respecto, cabría indagar en mayor profundidad qué ocurre en cada caso puntual, para como dicen Acuña y Bulit Goñi no quedarnos en la “ficción ciudadana” (2010: 26) y garantizar que los derechos se garanticen de hecho.

Un tema dinámico en vías de desaparición

Para terminar, cabe reflexionar acerca de la relevancia del trabajo realizado. En líneas generales, pretendimos plantear un panorama general de lo que ocurre en materia de accesibilidad e inclusión en las universidades nacionales, particularmente para PCD. Tomamos solo algunos casos, entre otros muy interesantes que existen en toda la Argentina, con el fin de contribuir a continuar visibilizando el tema, reconocer los esfuerzos que se están desarrollando e identificar también cuestiones a seguir fortaleciendo. En este sentido, si bien hemos establecido algunas comparaciones entre las universidades bajo estudio, estas no tienen bajo ningún punto de vista el objetivo de juzgar el accionar de las universidades, sino poner de relieve la complejidad de un cambio de paradigma en proceso de consolidación y puesta en práctica.

Por otro lado, al tratarse de un tema extremadamente dinámico, en pleno proceso de construcción y redefinición, presentamos aquí una foto, una instantánea del momento actual cuya vigencia esperaríamos caiga rápidamente, que la situación en las universidades cambie y avance. Entonces, más allá de la recopilación de acciones concretas, ¿qué información nos brinda el presente trabajo?

Primero, consideramos que contribuye a visibilizar que se trata de un tema que está en agenda y para el cual sí se están buscando respuestas. Es decir, en una etapa inicial como la corriente, registrar cómo se está instalando en las universidades y los primeros cambios es clave para tematizar el problema y realimentar su trascendencia.

Segundo, aunque los ejemplos puntuales cambien, gracias a la heterogeneidad de casos encontrados, pudimos echar luz sobre cómo lo hacen, en qué direcciones, cuáles son las tensiones que emergen y cómo se resolvieron, todos aspectos que al tiempo que describen el proceso de apropiación del paradigma inclusivo, también ofrecen información útil para quienes quieran darle curso.

Con todo, como plantea Rusler (2006), el objetivo sí sería que estas iniciativas dejen de tener sentido como tales y que, en línea con lo dispuesto en la Convención (OEA, 1999), se

tenga en cuenta “en todas las políticas y en todos los programas, la protección y promoción de los derechos humanos de las personas con discapacidad” (Art. 4). Por eso de alguna manera, al igual que la autora argumenta que crearon una Comisión de discapacidad en su universidad “para que deje de existir”, este trabajo también está orientado a que hablar de iniciativas de accesibilidad para PCD no sea más relevante en virtud de la inclusión total (o *full inclusion*). Pero, para ello, todavía resta camino por recorrer.



Anexos

Anexo 1: Guía de entrevista.

Presentación:

Mi nombre es Mariana Luzuriaga, estoy en el último año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad de San Andrés y comencé a trabajar en mi tesina de graduación. La idea es indagar en el estado actual de las políticas inclusivas en las universidades nacionales del Gran Buenos Aires. Para eso, me estoy focalizando en las iniciativas de accesibilidad para personas con discapacidad. Mi objetivo es presentar las concepciones sobre la inclusión que circulan en el sistema universitario, describir las principales líneas de acción que se implementan, las condiciones institucionales que parecerían facilitarlas, así como las dificultades y desafíos encontrados.

Preguntas generales:

1. Mi interés por las políticas inclusivas en las universidades del GBA tiene que ver en gran medida con el progresivo aumento de la matrícula en el nivel superior y el aumento de la oferta educativa a partir de la creación de nuevas universidades en las últimas décadas. ¿Cómo describiría en pocas palabras el proceso de creación de esta universidad, es decir, cómo surgió la demanda, por qué se creó en esta zona, etc.?
2. ¿Cómo caracterizaría la oferta educativa de la Universidad? ¿Ha variado en los últimos años?
3. ¿Qué matrícula aproximada tiene actualmente la Universidad? ¿Y cómo es la distribución de la matrícula en las diferentes carreras?
4. ¿Cómo caracterizaría a los alumnos que asisten a la Universidad? ¿Son mayormente de la zona? ¿cuál es la relación entre la Universidad y el contexto/entorno?
5. Desde hace un tiempo se habla mucho de inclusión en educación. ¿Fue este un tema discutido en algún momento en la universidad? (En caso afirmativo) ¿Cómo? ¿Qué sentidos de la inclusión diría usted que se discutieron? ¿Se plasmaron en alguna iniciativa concreta?
6. La universidad, ¿cuenta con programas de inclusión educativa? ¿cuáles? ¿A qué población están dirigidos? ¿Hace cuánto se crearon? ¿Cuál fue el incentivo inicial para implementarlos? ¿Qué proporción de la matrícula estima que se beneficia con esos programas?

Preguntas sobre la inclusión para personas con discapacidades:

7. Ahora refiriéndonos puntualmente a la inclusión para alumnos con discapacidades, ¿cuántos alumnos con discapacidad asisten actualmente a la universidad? ¿hay alumnos con discapacidad que se hayan egresado? ¿Qué tipo de discapacidades tienen?
8. ¿La inclusión de personas con discapacidad forma parte de los objetivos institucionales, de la visión de la universidad? ¿Desde cuándo? ¿Con qué términos se los enuncia?
9. ¿La Universidad tiene una oficina o un departamento exclusivo dedicado a la inclusión de personas con discapacidad?
 - a. En caso afirmativo → ¿Cómo trabajan? ¿quiénes están a cargo? ¿cuáles son sus funciones?
 - b. En caso negativo → ¿Quiénes se ocupan de estos temas entonces? ¿Obedece esto a una razón específica?
 - c. Ubicarlo en el organigrama.
10. (En los casos que corresponda) Tengo entendido que cuentan con una Comisión de Discapacidad, ¿cuándo fue creada? ¿Por qué/ con qué objetivo? ¿Cómo surgió la iniciativa? ¿Recibieron apoyo estatal, de algún organismo o institución?

11. ¿Qué objetivos/ funciones tiene la Comisión de Discapacidad?
12. ¿La universidad tiene representantes en la Comisión interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos? (En caso afirmativo) ¿Desde cuándo? ¿Cómo describiría esta experiencia? ¿Podría contarme algún ejemplo en el que la Comisión los ayudó a resolver algo a nivel institucional?
13. ¿Cómo es el proceso de inscripción e ingreso a la universidad? ¿y para las personas con discapacidad? ¿Hacen un relevamiento de las personas con discapacidad en el ingreso? ¿Deben presentar documentación médica específica? Si algún aspirante al ingreso tiene un requerimiento particular, ¿cómo es resuelto? ¿Se tiene alguna restricción de ingreso en general o a determinada carrera en particular?
14. ¿Cuentan con facilidades de acceso en términos edilicios? ¿Cuáles? ¿Se construyeron con el propio edificio o fueron añadidas con posterioridad? (En el segundo caso) ¿Por qué? ¿Cómo se tomó esa iniciativa? ¿Cómo fue financiado?
15. ¿Hay estudiantes que reciben becas de estudio? (En caso afirmativo) ¿De qué programa? ¿Son becas institucionales, nacionales o ambas? ¿Cuáles son las condiciones para aplicar y conservarlas?
16. Si ingresa un alumno con discapacidad visual, ¿puede conseguir los materiales de clase y la bibliografía adaptada en la universidad? ¿Cómo? ¿En qué medida diría usted que es responsabilidad del alumno o injerencia de la institución conseguir estos materiales?
17. Y respecto a otra información relevante (avisos, documentación administrativa, página web, evaluaciones, etc.), ¿diría usted que está accesible para PCD? ¿En qué medida? ¿Podría dar algunos ejemplos concretos?
18. (En los casos que corresponda) ¿los materiales se adaptan con anterioridad o de acuerdo a la demanda?
19. ¿Cuentan con lectores de pantalla o algún otro dispositivo? ¿Cómo pueden acceder a ello los estudiantes que los requieran? ¿Hay computadoras disponibles en la universidad?
20. ¿Y para personas con otras discapacidades? ¿Qué dispositivos están disponibles? ¿Las clases cuentan con algún equipamiento en particular?
21. ¿Cuentan con intérpretes en lenguaje de señas?
22. (En caso que corresponda) ¿Quién les provee los recursos específicos, computadoras, softwares, grabadores, etc.?
23. ¿Han tenido experiencias en las que se requirieron adaptaciones en las evaluaciones o en la modalidad de examen? (En caso afirmativo) ¿Podría describirlas? ¿Cómo se resolvieron? ¿Está esto previsto en alguna normativa o protocolo? (En caso negativo) ¿Cómo solucionaría usted una demanda de estas características?
24. ¿Hacen adecuaciones curriculares y/o de material pedagógico? (En caso afirmativo) ¿Cómo? ¿De quién depende? ¿Podría darme un ejemplo? ¿Está previsto en alguna normativa o protocolo? (En caso negativo) ¿Cómo solucionaría usted una demanda de estas características?
25. ¿Cómo definiría el rol de los docentes en este tema?
26. ¿Ofrecen capacitación para el personal docente y no docente de la universidad?
27. ¿Cuentan con programas o actividades destinados al resto de la comunidad pero en relación a la discapacidad? ¿Organizan o participan en cursos, seminarios, conferencias, etc. vinculados a la temática?
28. ¿Han tenido algún conflicto en particular, ya sea con docentes o entre alumnos? (En caso afirmativo) ¿Cómo se resolvió?
29. ¿Cuentan con sistemas de apoyo o tutorías? (En caso afirmativo) ¿En qué consisten? ¿Son específicas para PCD?

30. ¿Trabajan con algún otro organismo u organización? ¿cuál? ¿qué ayuda les brindan?
31. ¿Conoce alguna otra universidad que trabaje con esta problemática de la inclusión educativa? ¿Cuál? ¿Trabajan de forma articulada?
32. ¿Articulan con alguna escuela especial?
33. Para terminar, ¿diría usted que su universidad es accesible? ¿En qué sentido? ¿Cuáles diría que son los principales desafíos de la inclusión de personas con discapacidad en la universidad?
34. ¿Podría facilitarme el acceso a los documentos institucionales, resoluciones o demás en donde se vea reflejado la creación de los programas/proyectos y sus características?



Universidad de
San Andrés

Anexo 2: Operacionalización de las categorías de análisis.

Institucionalización y corpus normativo	Originalmente “corpus normativo” (Rusler, 2006), es una categoría <i>transversal</i> a todas las demás. Define el grado de institucionalización/ formalización de las acciones y políticas de accesibilidad implementadas así como su cristalización en legislación específica.	Corpus normativo	¿Está incluido el tema en la normativa/ el estatuto/ resoluciones, etc.?
			¿Qué aspectos están normados?
			¿Qué órganos de la institución se involucran en los programas de inclusión? ¿Son creados especial y exclusivamente para estos fines?
		Grado de institucionalización	¿Hay una comisión de discapacidad?
			¿De qué área de la universidad depende?
			¿Hay asignación presupuestaria específicamente para estos fines?
Accesibilidad edilicia/ formal	La “accesibilidad formal” se refiere al punto de partida para “acceder” o “ingresar” a las universidades. La definimos como “formal” porque es a lo que comúnmente se lo denominaba como “accesible”, es decir, sin restricciones para acceder.	Accesibilidad edilicia/ infraestructura:	¿Hay rampas, ascensores, camineras, barandas?
		¿Se puede ingresar y circular por la universidad sin restricciones?	¿Hay señalización apropiada para PCD visual?
			¿Hay baños adaptados para PCD?
Accesibilidad material	Esta categoría se refiere a las condiciones materiales que le permiten a las PCD acceder y permanecer al nivel superior.	Becas	¿Cuentan con becas específicas para las PCD?
			¿Forman parte del Programa Nacional de Becas Universitarias?
			¿Tienen becas institucionales para las PCD?
Acceso a la información y accesibilidad académica.	“Accesibilidad en relación a la información” o “accesibilidad académica” se refiere a las adaptaciones en la bibliografía, las evaluaciones, el material de apoyo y el dictado de clases que permiten que PCD auditiva y/o visual puedan acceder a ellas y utilizarlas para su aprendizaje. Es una categoría que se vincula con la permanencia y en última instancia el egreso de los alumnos.	Infraestructura	¿Las aulas están adaptadas para mejorar la acústica?
			¿Las aulas cuentan con alguna tecnología específica?
		Recursos materiales y soportes tecnológicos	¿Los alumnos tienen acceso a dispositivos para tomar apuntes según sus dificultades (notebooks, lectores de pantalla, grabadores, etc.) provistos por la institución?
		Adaptación de los materiales de enseñanza e instrumentos de evaluación	¿La bibliografía está disponible en formatos accesibles (digitalizada, braille, audio)?
			¿Cómo adquieren los materiales adaptados?

		¿Quién realiza las adaptaciones?
		¿Se ofrecen modalidades de evaluación alternativas (extensión de tiempo, modalidad oral, intérpretes, etc.)?
	Adaptación de otra información relevante y otros materiales bibliográficos	¿La página Web de la universidad es accesible?
		¿Hay otros materiales accesibles (novelas, cuentos, diarios, revistas, etc.)?
		¿Qué rol cumplen los docentes en la inclusión para PCD?
	El docente y otros actores vinculados al acompañamiento y promoción de los aprendizajes	¿Existen instancias/ estructuras (tutorías, reuniones) destinadas al acompañamiento de estudiantes con discapacidad?
		¿Participa algún otro actor en el acompañamiento de los estudiantes con discapacidad (interno o externo)?
		¿Hay intérpretes en lenguajes de señas para las PCD auditiva?
		¿Los pares tienen algún rol en la inclusión para los estudiantes con discapacidad?
Aspectos intersubjetivos	La RAE define "intersubjetivo" como: "Que sucede en la comunicación intelectual o afectiva entre dos o más sujetos". En esta línea, Rusler (2006) identifica con esta categoría al "factor más oculto y también el más resistente": lo que sucede en el encuentro con el "otro diferente". Si bien la autora hace especial énfasis en el encuentro docente/alumno con discapacidad, aquí lo adoptaremos desde una mirada más abarcativa que incluya las interrelaciones en general.	Sensibilización sobre la temática a la comunidad educativa
		Formación y capacitación a docentes y personal no docente.
		Oferta de cursos, congresos, simposios, etc.
		Producción de conocimiento y divulgación sobre el tema
		¿Hay materias donde se estudia la temática de la discapacidad?
		¿Se realizan actividades vinculadas a la temática en otras materias?
Incorporación de la temática en las carreras.		
Relación con los compañeros	¿Hay casos de conflictos o discriminación?	
		¿Cómo se resuelven?

Referencias

- Acuña, C. H. y Bulit Goñi, L.G. (Comps.) (2010) *Políticas sobre discapacidad en la Argentina. El desafío de hacer realidad los derechos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-242.
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Educação e Sociedade*, 26(92), 859-888.
- Booth, T., & Ainscow, M. (Eds.). (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. Psychology Press.
- Buitrago Monsalve, F., Cortés Marulanda, M., Gallego Pineda, A., López Franco, N., Mira Hernández, M., Portillo Andrade, E., Rojas García, L. y Sánchez, S.L. (2013) Transición de la educación media a la educación superior y/o a la vida laboral: una perspectiva sorda. En Pérez, L., Fernández Moreno, A. y Katz, S. (Comps.) (2013) *Discapacidad en Latinoamérica. Voces y experiencias universitarias*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata. Pp. 225-230.
- Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas con Discapacidad (CONADIS) (2010) *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Primer Informe*. Consultar en <http://www.uba.ar/download/extension/discapacidad/convenciondiscapacidad.pdf>
- Curti, A. (Dir.) (2011) *Anuario de Estadísticas Universitarias 2011*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación. Consultar en <http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario%20de%20Estad%20C3%ADsticas%20Universitarias%20-%20Argentina%202011.pdf>
- De la Vega, E. (2008) *Las trampas de la escuela "integradora". La intervención posible*. Buenos Aires: Noveduc.
- De la Vega, E. (2010) *Anormales, deficientes y especiales: genealogía de la educación especial*. Buenos Aires: Noveduc.
- Di Pietro, S. y Pitton, E. (Coords.) (2012) *Las configuraciones de Apoyo de la Dirección de Educación Especial en escuelas primarias comunes de gestión estatal. Estudio sobre los dispositivos que brindan orientación a las escuelas para el logro de trayectorias educativas integrales y el cumplimiento de los objetivos de inclusión educativa*. Buenos Aires: Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

- Díaz, L. G. (Coord.) (2006) *Hacia una Universidad Inclusiva*. Informe de gestión 1994 a 2006. Mar del Plata: Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos. Consultar en www.discapacidad.edu.ar/sites/default/files/gestion-1994-2006.doc.
- DiNIECE (2012) *Relevamiento anual. Anuario Estadístico 2012*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Eroles, C. y Fiamberti, H. (Comps.) (2011) *Los derechos de las personas con discapacidad (Análisis de las convenciones internacionales y de la legislación vigente que los garantizan.)* Buenos Aires: EUDEBA. Consultar en http://www.ungs.edu.ar/ms_ungs/wp-content/uploads/2011/10/LIBRO-COMPAGINADO-Eroles-Fiamberti2.pdf
- Eroles, C., Seda, J. A., y Rinaldi, F. (2004). Estudiantes discapacitados: invisibles en la UBA. Ponencia. Jornadas *Te doy mi palabra*, Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad de Buenos Aires, 18.
- Feldman, S. (Coord.) (2010) *La UNGS y el abordaje de la Discapacidad*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- García Escala, G. (2013) Red nacional de educación superior inclusiva en Chile: contexto y misión. En Pérez, L., Fernández Moreno, A. y Katz, S. (Comps.) (2013) *Discapacidad en Latinoamérica. Voces y experiencias universitarias*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata. Pp. 133-148.
- Grzona, M. A. (2008a) Estrategias y buenas prácticas en favor de una universidad inclusiva. Ponencia en *V Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad*. San Miguel de Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán. 14- 16 de agosto de 2008.
- Grzona, M. A. (Coord.) (2008b) *Informe de Gestión del Período 2006-2008*. Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos. Consultar en www.discapacidad.edu.ar/sites/default/files/gestion-2006-2008.doc
- Hornby, A.S. y Cowie, A. P. (Eds.) (1989). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. 4TH Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Jacobo, Z. (2012) *Las paradojas de la integración/ exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Kernohan, L. (2008). Access Opportunities and Issues for Students with Disabilities at One Ontario College. *College Quarterly*, 11(2), 1-19.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (Eds.) (2001) *Habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.

- Mareño Semepertegui, M. M. y Katz, S. (Comps.) (2011) *Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Misichia, B. S. (2014). Derecho a la educación universitaria de personas con discapacidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(1), 25-33.
- Morales, A. P. (2007). *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Morillas, M. A., Pérez, P. R. A., & de Paz, J. F. C. (2008). Apoyo a la integración de estudiantes con discapacidad en la enseñanza universitaria: Algunas medidas y propuestas de actuación orientadora. *Educación y diversidad: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, (2), 129-150.
- Muslera, H. (2008) “La educación inclusiva como derecho”, en Eroles, C. y Fiamberti, H. (Comps.) (2008) *Los derechos de las personas con discapacidad (Análisis de las convenciones internacionales y de la legislación vigente que los garantizan.)* Buenos Aires: EUDEBA.
- Naranjo, J. C., Salas Pérez, K.V. y Vargas Dengo, M. C. (2008) Accesibilidad para ingresar a la educación superior: desafíos y logros desde el enfoque de la diversidad. *Revista Educare*, XIII (1), 71-82.
- Nussbaum, M. C. (2005). *Capacidades como titulaciones fundamentales: Sen y la justicia social*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, Centro de Investigación en Filosofía y Derecho.
- Nussbaum, M.C., Sen, A. (Comps.) (1996) *La calidad de vida*. Méjico: Fondo de cultura Económica. Traducción de Roberto Reyes Mazzoni.
- Oliver, M. y Barnes, O. (2010) Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 547-560.
- Oliveto, G. (Ed.) (2014) UTN Buenos Aires accesible. *Revista UTN.BA en Movimiento*, IX(41), 3-7.
- Pantano, L. (2013) Discapacidad e Investigación. Aportes desde la práctica. En Pérez, L., Fernández Moreno, A. y Katz, S. (Comps.) (2013) *Discapacidad en Latinoamérica. Voces y experiencias universitarias*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata. Pp. 97-106.

- Parisi, J.L. (2010) Políticas universitarias para el abordaje de la Discapacidad. En Feldman, S. (Coord.) (2010) *La UNGS y el abordaje de la Discapacidad*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Parrilla Latas, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, (327), 11-29.
- Pastor, C. A. (2005). Educación Superior Sin Barreras: La accesibilidad de las universidades para los estudiantes con discapacidad. *Encounters on Education*, 6(Fall 2005), 43-60.
- Peralta Morales, A. (2007) *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Pérez, L., Fernández Moreno, A. y Katz, S. (Comps.) (2013) *Discapacidad en Latinoamérica. Voces y experiencias universitarias*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.
- Pugliese, J.C. (2005) *La Integración de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en la República Argentina*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consultar en <http://www.wisis.ufg.edu.sv/www.wisis/documentos/M0/M000314.pdf>
- Rawls, J. (1995) *Teoría de la justicia*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Real Academia Española (RAE) (2012) *Diccionario de la lengua española*. 22ª edición. Versión electrónica en <http://www.rae.es/>
- Rosales, P. O. (2007). La nueva Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Revista Jurisprudencia Argentina*.
- Rositto, S. A. (2011) El derecho a la educación superior frente a la ancianidad y la discapacidad en Argentina. *Oñati Socio-Legal Series*, 1(8), 1-33.
- Rusler, V. (2006) Las perspectivas actuales y la proyección futura. En Prawda, A. y Rusler, V. (2006) ¿Por qué un Programa “Universidad y Discapacidad”? Ponencia IV *Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad*, Buenos Aires. Consultar en http://www.uba.ar/extension/universidadydiscapacidad/download/Rusler_Prawda.pdf
- Sandel, M.J. (2009) *Justice. What's the right thing to do?* Nueva York: Farrar, Staus and Giroux.
- Santiago, F. (2011) Universidad Nacional de General Sarmiento. Comisión de Discapacidad. En Mareño Semepertegui, M. M. y Katz, S. (Comps.) (2011) *Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). Manual de metodología. *Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*.
- Seda, J.A. (2013) Discapacidad y Universidad: el compromiso del investigador. En Pérez, L., Fernández Moreno, A. y Katz, S. (Comps.) (2013) *Discapacidad en Latinoamérica. Voces y experiencias universitarias*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.
- Seda, J.A. y Álvarez, G.G. (2004) Derecho a la Educación e Igualdad de Oportunidades en Estudios Universitarios. Análisis del Programa “Universidad y Discapacidad”. Ponencia. *III Jornada Sobre Universidad y Discapacidad, La construcción social de la normalidad: Debates y Perspectivas*. Paraná, Entre Ríos. 15-17 de julio de 2004. Consultar en http://www.uba.ar/extension/universidadydiscapacidad/download/ponencia_derechoalaeduc.pdf
- Sen, A. (2011) *La idea de la justicia*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Underwood, S. C., Capitelli, G., y Miguez, M. S. (2010). *Subsecretaría de promoción para la igualdad de oportunidades en la facultad de ciencias veterinarias de la Universidad de Buenos Aires, Argentina*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Underwood, S.C. (2007) ¿Por qué “educación para todos”? *Comunicación y discapacidades*. Pp. 259-280.
- UNESCO (1999) *Provision for students with disabilities in higher education: a survey*. Consultar en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128761eo.pdf>
- Vallejos, I. (2005) Informe elaborado por la Red acerca de las Acciones de Inclusión de Personas con Discapacidad en la Universidad. En Pugliese, J.C. (Comp.) (2005) *La integración de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en la República Argentina*. Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consultar en <http://www.wisis.ufg.edu.sv/www.wisis/documentos/M0/M000314.pdf>
- Veleda, C., Rivas, A., y Mezzadra, F. (2011) *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF-Embajada de Finlandia.

Legislación

- AA. VV (2001) Carta abierta sobre ciudadanía e integración de las personas con discapacidad. *Jornadas sobre Ciudadanía y Derecho a la Integración Social de las Personas con Discapacidad*. Consultar en <http://www.foropro.org.ar/carta.html>

Argentina (1981) Ley N° 22.431 *Sistema de protección integral de los discapacitados*.

Consultar en <http://www.lausina.org/incidencia/Ley%2022.431.pdf>

Argentina (1987) Decreto N 1101/87 *Créase la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas*. Consultar en

<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/legislacion/general/decreto1101-87.pdf>

Argentina (1994) *Constitución Nacional Argentina*.

Argentina (1994) Ley N° 24.314 *Sistema de protección integral de los discapacitados*.

Accesibilidad de personas con movilidad reducida. Modificación de la ley N° 22.431.

Consultar en <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/713/norma.htm>

Argentina (1995) Ley N° 24.521 *Ley Nacional de Educación Superior*. Consultar en

http://www.fadu.uba.ar/institucional/leg_index_sup.pdf

Argentina (1996) Ley N° 24.657 *Creación del Consejo Federal de Discapacidad*. Consultar en

<http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/35000-39999/37771/texact.htm>

Argentina (1997) Ley N° 24.901 *Sistema de prestaciones básicas en habilitación y*

rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad. Consultar en

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5940.pdf>

Argentina (1999) Ley N° 25.211 *Censo Nacional de Población y Vivienda. Incorpórese la temática de autoidentificación de la población con alteraciones funcionales permanentes o prolongadas*. Consultar en

<http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/60000-64999/61721/norma.htm>

Argentina (2000) Ley N° 25.280 *Apruébese una Convención Interamericana para la*

Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con

Discapacidad. Consultar en <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/60000-64999/63893/norma.htm>

Argentina (2002) Ley N° 25.573 *Ley de Educación Superior*. Consultar en

<http://www.unsj.edu.ar/descargas/institucional/comisionDiscapacidad/ley25573.pdf>

Argentina (2006) Ley N° 26.206 *Ley Nacional de Educación (LEN)*. Consultar en

http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) (2007) *Resolución N°426/07*. Consultar en

<http://pjn.gov.ar/Publicaciones/00008/00020345.Pdf>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1945) *Carta Fundacional*. Consultar en

<http://www.un.org/es/documents/charter/>

- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1971) *Declaración de los derechos del Retrasado Mental*. Consultar en <http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/ares2856xxvi.htm>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1975) *Declaración de los derechos de los impedidos*. Consultar en <http://www1.umn.edu/humanrts/instree/spanish/st3drdpf.html>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1976) *Pacto internacional de derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Consultar en <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1982) *Programa de Acción Mundial para los impedidos*. Consultar en <http://www.un.org/esa/socdev/enable/diswps00.htm>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1993) *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Consultar en <http://www.un.org/spanish/disabilities/standardrules.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006) *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Consultar en <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de los Estados Americanos (OEA) (1948) *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del hombre*. Consultar en <http://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/declaracion.asp>
- Organización de los Estados Americanos (OEA) (1999) *Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*.
- UNESCO (1948) *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Consultar en <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- UNESCO (1990) *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, Jomtien. Consultar en http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf
- UNESCO (1994) *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad, Salamanca, 7-10 de junio 1994. Consultar en http://www.excelduc.org.mx/sys-uploads/documentos/declaracion_de_salamanca_y_marco_de_accion.pdf

Documentos institucionales

UN8 (2014) Presentación de la Comisión de integración de la Universidad Nacional Arturo

Jauretche. En *Noticias*, 3/07/2014. Consultar en

<http://www.unaj.edu.ar/index.php/noticias/230-centro-de-politica-educativa/comision-de-integracion/761-presentacion>

UN1 (2002) *Resolución del Consejo Superior N°154/02* “Creación de una Comisión transitoria para la Elaboración de Pautas para las Personas con Necesidades Especiales que cursen estudios en la UBA”. Universidad de Buenos Aires.

UN1 (2003) *Resolución del Consejo Superior N°1859/03* “Encomendar a que en todas las presentaciones de modificación del Estatuto Universitario se enuncien los derechos y los apoyos que esta Universidad debe ofrecer a sus estudiantes con discapacidad y/o necesidades educativas especiales, que permitan generar una auténtica igualdad de oportunidades. Creación de un Área Permanente dependiente del Rectorado, dedicada al abordaje de la problemática de la discapacidad dentro de la UBA”. Universidad de Buenos Aires.

UN1 (2007) *Resolución del Consejo Superior N°339/07* “Creación del Programa Discapacidad y Universidad, dentro del ámbito de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil”. Universidad de Buenos Aires.

UN1 (2004) *Resolución N°5110/04* “Creación del programa Universidad y Discapacidad de la Facultad de Derecho”. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho.

UN1 (2010) *Resolución N°1117/10* “Régimen Transitorio de Asistencia, Regularidad y modalidades de evaluación de materias” Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

UN7 (2012) Resolución N°435/12. Universidad Nacional de Avellaneda.

UN7 (2013) *Resolución N°066/13*. Universidad Nacional de Avellaneda.

Sitios web oficiales y otros recursos consultados

Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos (CIDyDDHH). (s/f) Sitio web oficial de la Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos. Consultar en www.discapacidad.edu.ar

Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas con Discapacidad (CONADIS) (s/f). Sitio web oficial de la CONADIS. Consultar en <http://www.conadis.gov.ar/responsabilidades.html>

INDEC (2001) *Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad* (ENDI). Consultar en http://www.indec.mecon.ar/webcenso/ENDI_NUEVA/index_endi.asp

INDEC (2005) *¿Qué es el Gran Buenos Aires?* Consultar en <http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/1/folleto%20gba.pdf>

INDEC (2010) Sitio web oficial del Censo 2010. Consultar en http://www.censo2010.indec.gov.ar/index_disca.asp

INDEC (2012) *Glosario*. Consultar en <http://www.censo2010.indec.gov.ar/glosario.asp>

Programa Discapacidad y Universidad (s/f) Sitio web oficial del Programa Discapacidad y Universidad, Universidad de Buenos Aires. Consultar en http://www.derecho.uba.ar/academica/carrdocente/prog_uni_discap_origen.php

Red MATE, (s/f). Sitio web oficial de la Red MATE. Consultar en www.redmate.org.

Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (s/f) Sitio web oficial de la SPU. Consultar en <http://portales.educacion.gov.ar/spu/>

