

**DE CALEIDOSCOPIOS, NÁUFRAGOS Y UTOPIÁS**  
**Un viaje que interroga la relación**  
**discapacidad y universidad**

BIBIANA MISISCHIA



COLECCIÓN TESIS  
**educación**

*Postal 1. Robert Delaunay, 1938, Rythme n°1, Decoration for the Salon des Tuileries, oil on canvas, Musée d'Art Moderne de la ville de Paris*

*Descripción: Imagen abstracta de variados colores.<sup>1</sup>*

*Fuente: Wikimedia Commons*

---

<sup>1</sup> Para garantizar la accesibilidad comunicacional del texto en torno a las imágenes, se incorpora la descripción de las postales posibilitando que la misma sea leída por los lectores que traducen texto a audio para usuarios con ceguera u otros.

**Misischia Bibiana**  
**De caleidoscopios, naufragos y utopías**  
**Un viaje que interroga la relación**  
**discapacidad y universidad /**  
**Bibiana Misischia; editado por Rodrigo Uzinka**  
**-Ilustración portada Robert Delaunay**  
**- 1 ed. - Mar del Plata: Universidad Nacional de**  
**Mar del Plata, 2023.**  
**Libro digital, PDF (Tesis/ Educación)**

**Archivo Digital: descarga y online**  
**ISBN 978-987-811-002-8**

**1. Ciencias de la Educación. I. Uzinka, Rodrigo,**  
**ed. II. Título CDD 378.001**

**Prohibida su reproducción total o parcial por**  
**cualquier medio o método, sin autorización del**  
**autor.**

**Colección Tesis/ Educación; dirigida por Luis**  
**Porta; secretario Jonathan Aguirre. Diseño de la**  
**colección Rodrigo Uzinka**

**Primera Edición: Diciembre 2023**

**Este libro cuenta con evaluación de pares exter-**  
**nas, quienes actuaron como referatos**  
**nacionales Dra. María Graciela Di Franco**  
**(UNLaPam) y Dr. José Tranier (UNR)**



En 1933, Delaunay hacía una retrospectiva del principio creativo de sus cuadros de Ventanas: “Nada de copiar la naturaleza... más bien una primera pintura abstracta en colores. El color, los colores con sus propias leyes, sus contrastes, sus lentas vibraciones con relación a sus colores rápidos o muy rápidos, sus intervalos. Todas estas relaciones constituyen la base de una pintura que ya no es imitativa, sino creativa por su misma técnica”. (Walther Ingo: 2005)

## MAPA DEL VIAJE

Un viaje para compartir: una travesía en torno a la relación Discapacidad y Universidad.	
Todos a bordo	10
1. Antes de partir	15
2. Primer puerto. Series como invitación a un posicionamiento. Múltiples preguntas sobre el abordaje de la situación de las personas con discapacidad	20
2.1. Perspectiva del barrio del Modelo Social de la Discapacidad	22
2.1.1 Un giro en el modelo social. La diversidad funcional: modelo de vida independiente	24
2.1.2 Una intersección en el mapa: la discriminación	24
2.2. Un nuevo barrio. La producción social de la discapacidad	31
2.3. Un barrio cercano. Perspectiva de procesos de desigualación en la situación de las personas con discapacidad	34
2. 4. Nuevas conversaciones. Vulnerabilidades en la educación	36
3. Segundo puerto. Discapacidad y educación.	38
Políticas educativas como inclusión excluyente.	
Historias, encuentros y ausencias	
3. 1. Personas con Discapacidad. Dimensionar la situación	38
3.2. La situación de la discapacidad en las universidades	42
3.2.1. Datos recogidos	44
3.3. Historias presentes a través del encuentro. Personas con Discapacidad	45
3.4. Políticas Públicas respecto a la relación Universidad – Discapacidad.	
Ausencias que interpelan	
3.4.1. Accesibilidad física, comunicacional y académica	51
3.4.2. La discapacidad intelectual en la Universidad	56
3.4.3. Transversalidad de la Situación de Discapacidad en Políticas Univ.	62
4. Tercer puerto. Políticas universitarias.	65
Una mirada desde la palabra de la universidad.	
Interrogantes y reflexiones	
4.1 La Universidad Nacional de Río Negro y sus políticas	67
4. 2. Propuestas en Accesibilidad Académica	73
4.2.1 La curricularización de la discapacidad en los cuatro profesados de la Sede Andina de la Universidad Nacional de Río Negro	74
4.2.2. Las prácticas de estudiantes del profesorado de Educación Especial del IFDC de Bariloche en la Universidad	77
4.2.3. El acompañamiento a docentes a través de la figura de asistente para estudiantes con discapacidad	79
5. Atrapados por hilos de redes. Trayectorias educativas. Trazado de rutas en la carta de navegación y la emergencia de los itinerarios	81
5.1. Las Rutas. Los trayectos como trayectorias normalizadas o normatizadas en la Universidad de Río Negro	83
5.2. A manera de caleidoscopio. Múltiples aristas en voces situadas y subalternas	85
5.3. Los Recorridos. Las Trayectorias como Itinerarios: la potencia de los relatos y la experiencia	87

<b>6. Voces acalladas que resuenan.</b>	<b>97</b>
<b>Relatos de personas con discapacidad</b>	
Sandra	98
Gabriela	101
David	104
Gabriel	107
Mohamer	109
Juan	109
<b>7. Enlace a otros puertos. Puntos de viraje.</b>	<b>114</b>
<b>Poner en cuestión e inquietar el saber pedagógico</b>	
7.1. La educación inclusiva como manto de tranquilidad frente a la exclusión	115
7. 2. La utopía de la diferencia en una América Latina en emergencia. Desesperanzas y esperanzas	118
7. 3. Inquietar el hacer pedagógico, de utopías, caleidoscopios y naufragios. Historias de un viaje en las relaciones entre Universidad y Discapacidad	121
<b>8. BODEGA DE LIBROS</b>	<b>128</b>
8.1. Referencias bibliográficas	128
8.2. Cibergrafía	132

## Prólogo

*Dr. Luis Porta*

*En “El libro de los viajes imaginarios”, Xabier DoCampo expresa que todos los viajes son un regreso. El viajero que emprende un camino retorna a su hogar desde el mismo momento en que pone un pie fuera de él. Es necesario volver para contar lo vivido, para convertir el viaje en relato. Por eso, afirma, los caminos que recorre el viajero son caminos que conducen al conocimiento y a la belleza, esa belleza que tantas veces es necesario rescatar de entre el mal y la miseria. Viajar es ir al encuentro de lo que nos emociona, delante de lo cual abandonamos todo deseo de posesión, porque el auténtico goce está en recibirlo de manera gratuita.*

*De esta manera, lo más importante que el viaje nos da, más importante incluso que la enseñanza recibida, es en realidad ese momento en el que tenemos el privilegio de tomar algo de lo que no tardaremos en desprendernos. Y es en ese instante fugaz, en ese ínfimo espacio de tiempo en el que la imagen de la hermosura o de la miseria humana contemplada parece abandonarnos, cuando en realidad se instala en nuestra memoria y se hace conocimiento y se hace aprendizaje, experiencia... y así nos va construyendo.*

*La tesis aporta en dos sentidos: el primero en términos conceptuales ya que abona al tratamiento de un tema/problema no muy profundizado en la investigación educativa y, el segundo, en términos metodológicos y escriturales.*

*Las tensiones emergentes en el formato de escritura que aparecerían en toda producción académica, están muy bien resueltos en este escrito.*

*Metáforas, relatos (propios y ajenos-que son propios-), multiplicidad de viajes y sentidos, dan cuenta de ese ya antiguo planteo de Eisner en torno a que llegaría el momento en que iba a llegar el momento en que una narrativa, una biografía iba a convertirse en una excelente tesis doctoral. Este es un ejemplo de ello: un relato que es a la vez experiencial y heterotópico, un aporte fundamental a la construcción de una línea en “La Oración”, un llamamiento a pedagogías vitales, sensibles, humanas que, a través de “esos” relatos, propios –Bibiana- y ajenos que son propios – Sandra, Gabriela, David, Gabriel, Mohamer y Juan- reafirman “inquietar el saber pedagógico” y que yo renombraría “dislocar las pedagogías”, “desmantelar”, hacer lugar, en términos de Sara Ahmed a construir el archivo, la historicidad de la infelicidad para dar cuenta de la historia de la felicidad. Esta escritura, compone con el mundo, nos compone con el mundo y con la pedagogía, nos ofrece un viaje, un recorrido vital a través de estéticas de la experiencia y de polifonía de voces que hablan de la potencia que habita en esos viajes.*

*Dr. Carlos Skliar*

*En un principio quisiera destacar la existencia de un escrito que, según el contexto en el que se lo mire, constituye un renovado esfuerzo por hacer un ensayo teórico en un campo generalmente subestimado, olvidado o desechado, que es el de la relación entre universidad y discapacidad o, para darle un sentido de lectura más amplio, el de los vínculos entre ciertos tipos de instituciones educativas y ciertas formas de la singularidad, que también puede ser definido como el de los efectos que provocan determinadas figuras del cuerpo y de la mente en las tradiciones de los lugares de formación o, todavía más, como los vínculos esquivos entre los espacios de regulación y control y los sujetos que nunca alcanzan a ser comprendidos en su lugar y comprendidos en su particular.*

*No me cabe duda que estamos de frente a un problema que puede ser definido, a la vez, como un enigma filosófico, una cuestión política y un desorden del campo educativo, toda vez que contempla la propia configuración de la existencia humana, los modos jurídicos y culturales de establecer relaciones públicas y en comunidad, y los lugares –más o menos habituales- por donde las ideas acerca del problema de la discapacidad y los sujetos así nombrados transitan una parte significativa de sus vidas.*

*No por acaso la autora emprende su travesía por los tres niveles antes mencionados –cuya omisión o descuido en otros trabajos los vuelve insuficientes para destejer la madeja confusa del problema- y al hacerlo de ese modo no deja de correr los riesgos que el propio viaje le va planteando.*

*Desde hace mucho tiempo se espera o desea que alguien vuelva a pensar (leer, escribir, imaginar, pensar) la cuestión de la discapacidad desde una perspectiva filosófica. Hay muchos motivos para hacer esta afirmación, pero la principal sería que existe la sensación que tal cuestión quedó atrapada en una discusión jurídica y pedagógica que insiste en narrar la excepcionalidad del asunto y las repetitivas argumentaciones sobre las dificultades de preparación de los maestros en su formación para la atención de “estas personas”.*

*Así puesto el asunto es posible pensar que nada fue pensado antes pues la discapacidad sigue siendo vista y pensada como un dato natural, como una existencia sin existentes, como una presencia presente, y las acciones se limitan a reconstruir mejores o peores abordajes del problema. Más allá de los avances relativos a los derechos de las personas con discapacidad y más allá también de los progresos en los procesos formativos –generalmente relacionados a la toma de conciencia de los educadores sobre las prácticas inclusivas- pocos trabajos de tesis o de grupos de investigación se han detenido y permanecido en los posibles vínculos entre la filosofía, la política y la educación.*

*El hilvanado de este escrito se construye, gracias al estilo utilizado, en una travesía ardua y que no evita los tropezones a seguir: ¿qué hay en la inclusión que posibilite una respuesta a la cuestión de la discapacidad? ¿Puede la universidad intervenir decididamente en ese rompecabezas? ¿Constituye el plano de lo jurídico una conversación a propósito de qué es*

*“lo justo” en relación a la discapacidad? ¿Qué voces históricamente no marcadas como dañadas pueden recomponer el cuadro descripto? ¿Si la universidad hoy se encuentra en una encrucijada serísima a propósito de sus metas propias, qué destina pueden encontrar allí aquellas personas cuya formación se ha visto llena de interrupciones en las instituciones educativas precedentes? Y, finalmente: ¿la resonancia de los voces recogidas durante el viaje componen una nueva narrativa?*

## **Un viaje para compartir: una travesía en torno a la relación Discapacidad y Universidad. Todos a bordo**

Los caminos de este viaje en torno a la relación Discapacidad y Universidad resultaron fascinantes para mí, se convirtieron en una travesía con desafíos, algunos riesgos, pocas certezas, un sinnúmero de dudas e indefectiblemente una historia colmada de aventuras. Me permitieron enriquecerme en lo personal, construir nuevas relaciones, sistematizar prácticas, generar ideas, soñar e interrogarme.

Me sumergí en la ávida curiosidad propia del viajante, explorando las tensiones que están presentes en el entramado de dicha relación, que como telón de fondo me interroga sobre si es posible un mundo que hospede la diferencia y sobre cómo se construyen formas de habitarlo más igualitarias.

Recordé haber escuchado en algún puerto, alguien que se preguntaba si es posible que personas con discapacidad sean parte de la vida universitaria; y a otros que con voz dudosa decían: “de ser factible, ¿quiénes podrían?” También recuerdo que en ese momento me atreví a decir: “unos pocos”. Ahí decidí preparar este nuevo viaje desde mi pasión por una cuestión que me acompaña hace décadas, recogiendo incertidumbres que me iba planteando como integrante de la Universidad Nacional de Río Negro e impulsora de las políticas en torno a la situación de discapacidad.

¿Por qué un viaje? Viajar siempre es una experiencia que se convierte en una historia desde la que construimos relatos para ser contados y compartidos, una forma de experimentar el mundo. La intención no era solo la de narrar el viaje, también la de recobrar el aliento y realizar una pausa, mirar lo andado y desde allí transitar otros caminos, con otro equipaje y con la esperanza de dar nuevos y diferentes pasos de caminante. En cada uno de ellos, la observación, la escucha y la reflexión sobre mi andar en la gestión de la Universidad Nacional de Río Negro, fueron los cimientos en la construcción de conocimiento y aportes para la creación de políticas cuya finalidad era potenciar los procesos de democratización, equidad y justicia social universitaria. Ello me daba la esperanza de recuperar una ética que posibilitara un extrañamiento del mundo; restableciendo los lazos sociales, siendo permeables a la alteridad, aunque no siempre fuera posible.

¿Cuál es entonces el propósito del viaje? Recorrer, compartir, registrar y valorar prácticas y experiencias pedagógicas para problematizar las tensiones estructurales y casi irreductibles en la relación discapacidad y universidad, proponiendo algunos horizontes

imperfectos y alternativos, en la complejidad de situaciones, discursos y voces que las habitan.

¿Dónde viajar? Inmensurables territorios por recorrer, con sus particulares modos de vivir y habitar. De varios continentes posibles, me interesó detenerme en el de la educación, orientando la brújula hacia la Universidad.

Por supuesto la curiosidad me llevó a la búsqueda de territorios poco explorados, y una vez allí encontrar a quienes lo habitaban en los bordes, ubicados como extranjeros en un espacio en común.

Así llegamos a Bariloche, a sus Universidades, especialmente la Universidad Nacional de Río Negro. Quizás acunados por la calma después de una nevada, hicimos una pausa y enfrentamos al silencio, para poner especial interés en las personas con discapacidad, en su potencia de voces situadas, vulneradas y subalternas.

Tenía tantas preguntas antes de partir. Quería dilucidar qué posicionamientos respecto a la discapacidad sustentaban las políticas que se impulsaban en la Universidad, también comprender cuál era el lugar que le cabía a la misma en la transformación social en torno a la situación de vulnerabilidad y la falta de equiparación de oportunidades, de este colectivo y otros. Dudaba sobre cuáles serían las posibilidades de cambio de las Universidades Públicas para acoger a las personas con discapacidad, y en tanto eso sucediera, no sabría si se dejaría permeable por la diferencia y modificar sus prácticas y me preguntaba a cerca de cómo sería el espacio que habitaría cada uno, como integrante de la comunidad universitaria, en ese tránsito.

Había llegado la hora de preparar el viaje, elegir los instrumentos de navegación que tendría disponibles, los que me permitirían mantener el rumbo, aunque cambiaran algunos recorridos o rutas marinas sobre la marcha. Entre cartas náuticas, cuadrantes y astrolabios, lo primero que tomé fue un caleidoscopio que me daría la posibilidad de apreciar el mismo camino con diferentes matices, contrastes, vibraciones y colores.

También llevaría lecturas, música y pinturas como baletillas, busqué y revisé varios libros de autores clásicos y no tanto, de diferentes lugares del mundo y elegí cuáles guardar en la bodega de equipaje. Leí y analicé qué documentos oficiales, normativas generales y de las universidades, informes de gestión me acompañarían junto a periódicos, novelas, poemas y otros escritos. Sumé obras de arte, películas, producciones gráficas y audiovisuales, algunas producidas dentro de la propia Universidad. Ciertos viajeros me han prestado sus cuadernos de bitácora con datos de navegación útiles, decisiones de rutas, ideas y sueños de sus propios viajes.

Luego tomé un instrumento imprescindible: mi cuaderno de bitácora. Ya tenía registradas palabras dichas por personas con discapacidad, sumaría algunas más que me encontrara en el viaje: las de estudiantes, docentes y trabajadores de la Universidad Nacional de Río Negro y otras universidades de Argentina. También escribiría ideas, preguntas,

sensaciones que resonaran en momentos de trabajo compartido; de conversaciones en los pasillos, en proyectos de extensión e investigación, en las aulas.

Sumaría postales de cada lugar, como imágenes que me acompañarían y permitirían recrear el viaje al finalizarlo.

Decididos y listos los instrumentos, era hora de detenerse en las cartas náuticas, organizar las rutas de navegación y los puertos donde detenerse, que en forma de adelanto de lo acontecido en el viaje, les presentaré en los próximos párrafos.

El primer puerto. Un nombre extraño sin lugar a dudas: series significantes como invitación a un posicionamiento. Múltiples preguntas sobre el abordaje de la situación de las personas con discapacidad.

Al llegar allí tuve que releer las bitácoras de otros viajeros para dialogar con mis ideas y develar qué posicionamientos de *ser* y *estar* en el mundo había detrás de ellas. Fui registrando las múltiples preguntas sobre el abordaje de la situación de las personas con discapacidad que surgían al compartir en el mismo puerto diferentes perspectivas: el modelo social de la discapacidad, la diversidad funcional asociada al concepto de vida independiente, la producción social de la discapacidad y los procesos de desigualación en torno a la diferencia; todas en su relación con la educación universitaria.

Me interesó descubrir las actividades propias de cada lugar, encontrar situaciones que como series significantes, a veces imperceptibles, mostraban la esencia de sus habitantes, sus costumbres.

Al conocerlas, no podía dejar de preguntarme cuáles eran las concepciones que contenían. Iba entendiendo el nombre del lugar y también me encontré con cierta incomodidad, una sensación de incompletud, algo de estos posicionamientos me era insuficiente y empezó a tomar forma una idea...

Segundo puerto: discapacidad y educación. Historias acalladas. Políticas educativas como inclusión excluyente. Ya les comenté que recorrí amplias regiones universitarias para luego pasar meses en la ciudad de Bariloche, la mayor parte de ellos en la Universidad Nacional de Río Negro.

Estuve largas horas en las bibliotecas, al igual que en mi adolescencia; sumé nuevos datos en torno a la discapacidad dimensionando la situación desde la perspectiva legal y estadística. Analicé políticas educativas, especialmente las de la educación superior con sus marcos regulatorios y normativos.

En uno de los edificios más bellos y antiguos mientras leía, me llamaron la atención unos murmullos casi imperceptibles. No los entendía, aunque al concentrarme comprendí que traían historias acalladas que resonaban en los muros y aguas de cada lugar. Susurros que se preguntaban ¿es suficiente llegar a las puertas de la Universidad? ¿Qué encontraré allí? ¿Qué barreras y facilitadores como elementos que inciden en las formas de estar y permanecer? ¿Se daría cabida a todos? ¿Quiénes estarían ausentes y por qué?

Recorrí varios pueblos, visité nuevas bibliotecas, caminé por las calles, ingresé a sus edificios, algunos silenciosos, otros con mucho bullicio y algarabía. Registré en cada paso mi experiencia y las decisiones que íbamos tomando con la tripulación. Me detuve de a momentos para releer mis anotaciones y retomar el camino observando desde otros ángulos posibles.

Noté que había lenguajes distintos, especialmente dos que intentaban mantener un diálogo, aunque no siempre era posible que fuera fluido. En la discapacidad, el lenguaje contaba con conceptos significativos como accesibilidad física, comunicacional y académica. Volvieron los murmullos de la biblioteca pero aún más imperceptibles; aparentaba que a pesar de su volatilidad, daban la posibilidad de interpelar las prácticas de la Universidad. Este lenguaje trataba de penetrar en el académico, intentaba transversalizarlo y allí resonaban palabras como docencia, extensión, investigación, vida estudiantil, entre otras. Antes de embarcar nuevamente, me pareció lograban dialogar más fluidamente, iban comprendiendo la rareza de uno y otro, sumándola a su propio vocabulario.

Retomamos la navegación luego de revisar el trazado de rutas con sus trayectos como trayectorias normalizadas o normatizadas y en un instante la embarcación quedó atrapada por hilos de redes que tejían las palabras de personas con discapacidad, que surgían de un interrogante ¿cuál y cómo es la relación entre discapacidad y universidad?

Creo que la polifonía de voces del viaje y la apertura a la reflexión en cada lugar visitado, dieron la posibilidad de que algo diferente suceda y decidí dejar que el barco se guiara por esas redes que trazaban nuevos caminos.

La emergencia de los relatos convertían las rutas en itinerarios, recorridos experienciales que habíamos empezado a percibir en los puertos que dejábamos atrás.

Divisamos a lo lejos la figura de un náufrago o más, encontrábamos y leíamos mensajes en botellas que enlazaban diferentes puertos. Direccioné la embarcación al naufragio. Al llegar, las imágenes difusas se delineaban en cuerpos, rostros, gestos, expresiones que por momentos hipnotizaban a quienes lograban sostener sus miradas. Algunos de los náufragos subieron al barco y por días enteros quedamos sumergidos en la melodía de las conversaciones, que como sirenas, nos cautivaban.

El tiempo del viaje se agotaba, tuve que decidir partir y poner rumbo para retornar a puerto, no podía llevarlos... una angustia me recorrió el cuerpo, cómo sería estar allí en el medio del agua, entre los restos de lo que había sido una nave y ya no era, sin remos, cartas de navegación, salvavidas, ni cuadrantes... mientras pensaba en ello, escuché sus voces... "te dejamos nuestros escritos, nuestras palabras...", cada uno con un estilo distinto, con la elección personal sobre qué rutas habían decidido navegar... les pregunté aún con mi preocupación en mente, "¿necesitan algo?..." y ellos riéndose contestaron: "ser náufragos no siempre implica quedar a la deriva".

Y me pregunté sobre quiénes son los náufragos en la comunidad universitaria. Con el eco de estas últimas palabras, sin rumbo fijo, fui a revisar la carta náutica, me dije, tengo que enlazar a otros puertos en búsqueda de nuevos horizontes. Descubrí que había llegado a un punto de viraje que ponía en cuestión e inquietaba el saber pedagógico.

Perdida en esos pensamientos, me sumergí en la lectura de sus voces dando espacio al silencio de mi propia voz. En ellas encontré las fuerzas para seguir el viaje en otra dirección. Luego de desilusiones y desesperanzas que a veces sucedían en el barco, me di cuenta que volvía a tener esperanza y a creer en la transformación reflexiva de las personas, las instituciones y la comunidad. Pero ante todo, esas voces, posibilitaban una revisión profunda de mis certezas, daban lugar a dudas en torno a la educación inclusiva y se hizo visible esa idea que se inició en el primer puerto, la posibilidad de una pedagogía porosa, de la utopía de la diferencia, la educación como experiencia estética y vital.

Inicié una nueva escritura que queda registrada en una segunda bitácora, que relataré y compartiré con ustedes más adelante. Lo quiero compartir porque ese acto nos otorga la posibilidad de descubrir, maravillarnos o decepcionarnos de lugares, cuerpos, emociones y ritmos que uno va encontrando en el camino. Porque nos acerca a lo diferente, a conocer e intentar comprender otras costumbres, creencias y lenguajes, que pueden reflejarse en los paisajes, edificios, pero sobre todo, están presentes en las relaciones establecidas entre las personas que los crearon, transitaron, permanecieron o abandonaron.

Porque en el mapa aparecen rutas y trayectorias fijas, que como ya habrán anticipado, luego toman vida propia a partir de las vivencias, las conversaciones y situaciones que se presentan en cada lugar del recorrido y dan la posibilidad de nuevos trazados. Ojalá ustedes inicien o continúen un viaje, inspirados en éste, sus personajes e historias.

Otros han viajado por los continentes y mares de la situación de la discapacidad y la educación, me he encontrado con algunos compañeros de ruta con similares preocupaciones explorando la vida universitaria y la educación superior en general, aunque son minoría los que se han atrevido a contarlo. Quizás allí radica la originalidad de esta travesía y su encanto.

Necesitaba estar en otro lugar, alejarme de la furia del día a día, me adentré en la Selva Valdiviana y me alojé a orillas del Pacífico, en ese momento reconocí cierta preferencia por viajar por los rincones de América Latina.

Atrapada en la melodía del relato, finalmente en una mañana espléndida, donde el sol asomaba por el horizonte y con el sonido del mar como fondo, tomé el cuaderno de bitácora y escribí nuevamente el título del viaje: "De caleidoscopios, náufragos y utopías". Un viaje que interroga la relación discapacidad y universidad.

¿Me acompañan? El viaje comienza.

## 1. Antes de partir

Como ya les comenté, este viaje en torno a la relación Discapacidad y Universidad me fascinó, se convirtió en un itinerario impredecible. Dentro de las incertidumbres, una se presentaba en primer plano, refería a la pregunta sobre mi lugar de enunciación en el escrito. Escribiría narrativa o académicamente, de qué forma recuperaría mi experiencia y de qué manera entraría en relación con la de los otros.

Entonces inspirada en varios de los libros que me han acompañado como asidua lectora y en algunos elementos de la expedición pedagógica en Risalda Colombia, empezó a tomar forma la idea de narrar un viaje, como manera de dar cuenta de la experiencia pedagógica, [...] Nuestro oficio educativo, como oficio de lo humano, puede ser origen de experiencia, si le prestamos atención a lo que nos pasa y si lo elaboramos y expresamos de un modo apegado a lo vivido, esto es, como narración. Pero como modo de indagación, su propósito no acaba en el registro narrativo, sino que busca hacer visibles y pensables las cuestiones educativas que, a través del narrar, se nos desvelan. Porque en gran medida, el saber pedagógico que necesitamos en tanto que educadores es un saber que pueda vincularse a lo vivido, que pueda nacer de la experiencia, para poder volver a lo que vivimos con más sensibilidad, consciencia y apertura. (Contreras 2016, p.1)

En este escrito con formato de ensayo se entreteje el lenguaje formal propio del ambiente académico, que pretende comunicar una idea o conjunto de pensamientos que me preocupan y ocupan en el campo de la educación, dentro del sistema universitario y su relación con la situación de discapacidad. Con el lenguaje ficcional, a través de la metáfora de un viaje, haciendo visible la dimensión subjetiva que se refleja tanto en las decisiones tomadas en base a mi propia experiencia, como en los relatos de las de personas con discapacidad. El viaje con sus historias se convierte en un modo de contar las experiencias y en una estrategia de indagación, que recupera la dimensión biográfica y a su vez testimonial de la gestión que he llevado a cabo como Coordinadora de la Comisión Asesora en Discapacidad de la Universidad Nacional de Río Negro. Un viaje que se transita “con la ansiedad de los buscadores de tesoros, pero con la paciencia y rigurosidad de los botánicos” (Flores Bueno, 2005, p. 10)

Un viaje que invita al lector a imaginar un texto que no supone a priori ningún tipo de verdad, donde las referencias reales no son incompatibles con las imaginarias. Según Vaisman (1985) la ciencia ficción es la presentación de un mundo posible, partiendo de los datos empíricos de nuestra época actual, que sirven de base para que se sostenga dicho futuro como una posibilidad verosímil. Algo o mucho de ello se cuele en el texto. En palabras de Dosse “remite a una intención de veracidad... pero la tensión permanece constante entre esta voluntad de verdad y una narración que debe pasar por la ficción y la sitúa en un espacio, un vínculo entre ficción y realidad histórica, en una ficción verdadera” (p. 16)

Desde allí, un elemento incierto que estaba bajo sombras entre palabras, texturas y miradas, fue emergiendo paulatinamente: el entrelazamiento de los interrogantes sobre la relación universidad y discapacidad con las propias decisiones que fui tomando en la gestión. Las reflexiones que iba volcando en la bitácora se convertían en nuevos rumbos, en la revisión de las rutas previstas y en políticas concretas que pusieron en diálogo a los diferentes integrantes de la comunidad universitaria y se convirtieron en acción.

La propia voz de mi experiencia se fue entretejiendo con otras voces, inicialmente recuperando testimonios, palabras de autores y propias con un formato más tradicional, como comunicaciones personales y/o citas. A medida que avanzaba la escritura, la palabra del otro no fue planteada para ser interpretada, recuperada a partir de haberla escuchado o convertida en un texto escrito desde mi lugar de investigadora. Sino que a partir de la resonancia de las palabras que plantea Spivak (1998) desde los recaudos que realiza Derrida (1998, p. 27), se produjo un movimiento y detrás del mismo una decisión: «no proclamar que ‘se deje hablar al otro / a los otros’, sino convocar a un llamado al ‘otro por completo’ (tout-autre, como opuesto al otro que se afirma a sí mismo) para transmitir a modo de delirio esa voz interior que es la voz del otro en nosotros». Por ello se incorpora un capítulo con los escritos de las personas con discapacidad, los mismos fueron tomando forma a través de encuentros y conversaciones, donde cada persona decidió escribir un relato que respondiera a la pregunta: ¿cuál es la relación entre universidad y discapacidad?

Cada uno definió qué escribir, cómo y con qué intencionalidad, hemos ido releendo los mismos, compartiendo su escritura en grupos, desde esa distancia próxima, hasta que cada uno decidió cuál sería su formato final.

Estos escritos nos cuentan en primera persona algo que ocurrió, instalando la posibilidad de cuestionar el control del poder de la palabra desde el discurso dominante del investigador, influido por aspectos sociales, culturales, políticos, ideológicos, académicos, etc. Y desde la reflexividad epistémica planteada por Bourdieu (1995), este control se realiza a través de un ejercicio permanente de vigilancia, acercándonos al campo desde una perspectiva relacional que reconoce que en la construcción de conocimiento se efectúan luchas desde diversas posiciones sociales, que tienen que visibilizarse.

Luego al igual que otras voces que aparecen en el escrito, las he recuperado, las he dejado resonar, para ensayar nuevas ideas, retomar otras no tan nuevas, interrogarme en torno a la relación Universidad y Discapacidad, con una narración que reflexiona desde una escritura singular en torno a las especificidades del mundo social. El *otro*, como interlocutor, aparece en la escena como detonador del conocimiento de uno mismo, con lo que el dialogismo se convierte en el mecanismo fundamental para la construcción de la identidad y la alteridad, en sus dos dimensiones indisociables: la individual y la colectiva. (Rizo García M. 2004, p. 5)

Estas decisiones parten de un posicionamiento y una visión del mundo que busca revisar formas de construcción del conocimiento desde los aportes de la narrativa, convirtiéndose ésta no solo en metodología cualitativa sino en enfoque de investigación en educación. Considero que el posicionamiento político y ético de lo escrito se convierte en un espacio de encuentro con otras disidencias, para potenciar las múltiples voces presentes a través de su enunciación. Por ejemplo, a través del acto de abrir un diario, recorrer las palabras que ya fueron escritas, sumar las que se escriben día a día y las que se reeditan en cada historia de subalternidad.

De la mano de esta definición surgió otra, la incorporación de postales. Observarlas como fotografías, lienzos o piedras a esculpir que además de recrear el viaje, permitirían ingresar a otros mundos, asumir nuestra ignorancia sobre ellos y comenzar a mirarnos en el acto de mirar a otros.

La experiencia de observar una fotografía provoca una sensación surrealista, porque nos enfrenta de golpe a la paradoja del tiempo. Lo vivido, lo transcurrido, lo irrecuperable se hacen presentes como huella tangible y material de una presencia: vuelve a nosotros el momento en que la luz se reflejó en el cuerpo de la persona o paisaje que encuadramos y se imprimió mágicamente sobre una placa bañada con cierta emulsión química. (Rivera, 2015, p. 293)

En ellas no es posible omitir el ejercicio de la mirada, de la mirada estética que nos encuentra con la experiencia vital de un otro, que no está allí y sin embargo se hace presente. Nos presenta un límite, una novedad que rompe con la lógica homogénea de lo único y por ello puede interpelarnos.

También, habilita lo no dicho, lo que no se ve u oculta o lo que es tan cotidiano que lo invisibilizamos. Recuperando la potencia de la producción artística para develar eso que no se expresa, pero que está latiendo, que está presente y se escabulle entre cuerpos, miradas, sentidos y emociones. Esa potencia que tiene nuestro cuerpo, nuestros estados de ánimo, para develar, si se habilita la mirada, la escucha; qué rostros hay detrás de las máscaras. Para ello hay dos preguntas que nos interpelan ¿quién soy?, ¿quién es el otro? Y en esas preguntas aparece la relación, el vínculo, la propia experiencia vital que habilita el encuentro con sus contradicciones, malestares, alegrías y potencialidades.

El movimiento, producto del vaivén del andar, dejó a la intemperie tensiones del entramado que iré compartiendo a lo largo del viaje, y algunas preguntas fundantes: ¿es posible un mundo que hospede la diferencia?, ¿cómo se construyen formas de habitarlo más igualitarias?

Más que crear un nuevo mundo opuesto al existente por el que viajar o uno que cuestionara al establecido, sus mapas, instrumentos y viajeros, me propuse entregarme al viaje, recorrer cada rincón del mapa, sorprenderme con las vivencias, los murmullos de los silencios, los encuentros y desencuentros. Sostener una capacidad de sorpresa cercana a la disidencia, como disposición frente a lo que aconteciera, abriendo la posibilidad de no

acordar con lo definido individual o colectivamente, inclusive, aunque ese *status quo* alojara las diferencias.

Una actitud de autoexclusión para, de a momentos, poder ser espectadora; en ciertos tramos transitar los senderos de posicionamientos conocidos y luego retomar la distancia, detenerme dando lugar a la controversia, a otra versión de mí y del otro, y dejarme llevar por rutas inexploradas. Con una actitud de recibir a otro,

[...] la decisión se toma en el corazón de lo que parece un absurdo, lo imposible mismo (una antinomia, una tensión entre dos leyes igualmente imperativas pero sin oposición). La hospitalidad pura consiste en acoger al arribante antes de ponerle condiciones, antes de saber y de pedirle o preguntarle lo que sea, ya sea un nombre o ya sean unos «papeles» de identidad. Pero también supone que nos dirijamos a él, singularmente, que lo llamemos, pues, y le reconozcamos un nombre propio: «¿Cómo te llamas?». La hospitalidad consiste en hacer todo lo posible para dirigirse al otro, para otorgarle, incluso preguntarle su nombre, evitando que esta pregunta se convierta en una «condición», una inquisición policial, un fichaje o un simple control de fronteras. (Derrida, 2003, p. 240-241)

Recuperé del recuerdo de viajes anteriores el interrogante ¿acaso es posible que personas con discapacidad recorran la universidad?; y también vinieron a mi mente imágenes de docentes con discapacidad del profesorado en educación especial en el que me formé. Y de algunas profesionales del periodismo, de la abogacía, con las que he militado. En nuestras charlas la respuesta era que sin lugar a dudas eran pocos, pero la pregunta se complejiza y muta, escapando de la propia limitación que impone el dato. ¿Qué mecanismos de selección se establecen institucionalmente obturando ciertos accesos?, ¿quiénes son los diferentes?, ¿qué conocimientos circulan más allá de lo hegemónico?, ¿cuáles fueron las luchas que se han dado en otros colectivos para visibilizar las múltiples vulnerabilidades? ¿En qué intersticios se cuelan disidencias que habilitan procesos de democratización, equidad y justicia social en la vida universitaria?

Navegando en los bordes del territorio se produce el encuentro con el otro extranjero. Se da así la posibilidad no tanto de analizar lo que los discursos dicen de ellos, sino la de descubrir cómo nuestras acciones están orientadas por los elementos con los que nos identificamos en los propios posicionamientos sobre ¿quién es el otro?, ¿quién soy yo?

La pregunta es, naturalmente, si es posible pensar una relación con el otro extranjero que permita mantener su potencialidad reflexiva, pero sin reducir lo que esa reflexividad pudiera tener de inquietante para la arrogancia de nuestros discursos, para la seguridad de nuestras prácticas y para la solidez de nuestra propia identidad ... sentir la extrañeza de lo propio y no poder sentirse más en casa, ese es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino la salida de sí mismo (su permanente puesta en cuestión) en el encuentro con el otro; es el derrumbe de la autocomprensión y la quiebra de la identidad lo que se produce en el encuentro con el otro; toda hermenéutica es entonces cuestionamiento de uno mismo, fractura de la autocomprensión, pérdida de la certeza de sí. (Contreras, 2002, p. 3)

Entre esas incertidumbres, disposiciones y recuerdos se inició la travesía, problematizando las tensiones estructurales y casi irreductibles en la relación discapacidad y universidad, soñando formas de desanudar las cuerdas en la complejidad de situaciones, discursos y voces que habitan la vida universitaria.

## 2. Primer puerto. Series como invitación a un posicionamiento. Múltiples preguntas sobre el abordaje de la situación de las personas con discapacidad

Se acumulaban preguntas antes de partir, ¿cuáles eran las concepciones de discapacidad que sustentaban las políticas que se impulsaban en la Universidad? ¿Qué lugar le cabía a la misma en la transformación social en torno a la situación de vulnerabilidad y la falta de equiparación de oportunidades que se evidencia en la situación de discapacidad?

Pensé sobre las lecturas que llevaría al viaje para bucear entre estas preguntas. Revolví el viejo arcón y me dispuse a releer las bitácoras de otros viajeros, dialogar con ellos y develar qué posicionamientos o concepciones de ser y estar en el mundo había detrás de ellas.

Sumergida en la lectura, el contra maestre me informa que llegamos a puerto, un nombre extraño en el que reconocí algunas palabras: “modelo social de la discapacidad”, “diversidad funcional y su foco en la vida independiente”, “producción social de la discapacidad y los procesos de desigualación en torno a la diferencia”.

Tomé un abrigo, una mochila, recogí algunos víveres y salí a caminar sus calles. Me interesó descubrir las actividades propias de cada lugar, de cada barrio, encontrar situaciones que, como series significantes, a veces imperceptibles, mostraran la esencia y diferencias de sus habitantes.

A medida que pasaban las horas e iba conociendo sus ideas y costumbres, no podía dejar de preguntarme a cerca de qué posicionamientos contenían. En un descanso, mientras me deleitaba en una posada con un exótico fruto que me habían regalado, me detuve y releí las palabras de Lydia Acevedo

Quando hablo sobre discapacidad, ¿desde qué perspectiva lo hago?, ¿es posible que la perspectiva desde la cual habla mi interlocutor sea diferente a la mía y que, por tanto, sea difícil, sino imposible, llegar a un acuerdo?, ¿puedo reconocer que mi punto de vista no necesariamente excluye el de mi interlocutor?, ¿puedo aceptar que hay circunstancias en las que es estratégico, y útil, para la inclusión social, la aceptación de la existencia de discapacidad?, ¿puedo aceptar que hay circunstancias en las que la discapacidad no existe? (Almeida, 2012, p.166)

Rodeada de las bitácoras que se ubicaban sobre la mesa, comencé a escribir en el diario mi diálogo interno, tratando de tomar conciencia del punto de vista que se iba formando en mi interior, en un intento de elegir entre muchos posibles.

Descubrí con sorpresa que las perspectivas no eran lineales como rutas rectas, sino que se sobreponían unas a otras en un proceso de contradicciones, como mapas superpuestos. Estaban atravesadas por experiencias, percepciones, actitudes y emociones de los diferentes barrios, provenientes de los entornos políticos, físicos, económicos, culturales y sociales. Por ello, la elección en torno a cuáles enunciaría en mis registros sería en

conversación con la multiplicidad, alejándome de los dualismos, en concordancia con la tradición selectiva, planteada por Raymond Williams (1997).

Mostrando al cuerpo teórico en movimiento y permanente construcción, contradictorio y conflictivo como la vida misma, dando lugar a la apertura de lo histórico como inacabado y a la elaboración de tradiciones alternativas, ¿disidentes?

Busqué en la mochila el caleidoscopio, para no olvidar que la intención no era construir o establecer una nueva verdad sobre la discapacidad o la manera correcta de comprenderla, sino identificar en las diferentes posiciones, algunos puntos de partida, que nos impulsaran más allá, hacia puertos desconocidos.

Tomé un trozo de papel con una nota que era un fragmento de otra escritura, intuía que, junto a otras, quedarían durante el viaje al lado del timón como boyas o bengalas y leí en silencio.

Lo que resulta defendible como procedimiento en la historia consciente, en la que sobre la base de ciertos supuestos existen una serie de acciones que pueden ser consideradas definitivamente concluidas, es habitualmente proyectado, no sólo a la sustancia siempre movilizadora del pasado, sino a la vida contemporánea, en la cual las relaciones, las instituciones y las formaciones en que nos hallamos involucrados son convertidas por esta modalidad de procedimiento en totalidades formadas antes que en procesos formadores y formativos. En consecuencia, el análisis está centrado en las relaciones existentes entre estas instituciones, formaciones y experiencias producidas, de modo que en la actualidad, como en aquel pasado producido, solo existen las formas explícitamente fijadas; mientras que la presencia viviente, por definición, resulta plenamente rechazada. (Williams, 1997, p.150)

Llegaba la noche, y tenía que retornar al barco, mientras guardaba todo lo que había desplegado sobre la mesa, descubrí que el territorio a recorrer era tan vasto, tan inabarcable, al igual que la humanidad misma y su origen. Al otro día volvería a transitar otros barrios que tenían algo en común que me atraía, historias de este último siglo acerca de la situación de discapacidad como construcción social. No podía comprender cómo otros pobladores del mismo puerto podían cuestionar o poner en duda lo que a mí se me hacía evidente.

Luego de un merecido descanso, mientras me preparaba para el nuevo día en el que, a pesar de algunas nubes, asomaban los primeros rayos de sol, se deslizaron fuera de la mochila dos libros, compañeros de viaje de hace décadas. Uno de ellos del Dr. Hugo Zemelman (1997) quien considera a la ciencia histórica no como campo cerrado de conocimientos sino como uno en el que acciones alternativas se tornan capaces de crear realidades, y se constituyen series significantes, quizás permitirían descubrir qué posición social han ido ocupando las personas con discapacidad.

El otro nos invita a pensar en torno a que las diferentes miradas, perspectivas o modelos enunciados sobre dicha situación<sup>2</sup> se construyen como «una historia del presente que

---

<sup>2</sup> Para detalle y profundización de los modelos en un enfoque cronológico consultar Tesis "Narraciones de los profesores del Instituto de Formación Docente de Bariloche a cerca de las personas con discapacidad." (2008)

implica, acoplamiento de los conocimientos eruditos [históricos] y las memorias locales [presentes], acoplamiento que permite la constitución de un saber histórico de las luchas y la utilización de ese saber en tácticas actuales». (Foucault, 2006, p. 22).

Los guardé y retomé el andar del día anterior para buscar en algunos de los barrios series significantes, esas actividades que reflejan lo que va transcurriendo en la cotidianidad de cada lugar, donde lo individual se torna acción colectiva.

### ***2.1. Perspectiva del barrio del Modelo Social de la Discapacidad***

Orientándome con el mapa, noté que en este barrio habitaban predominantemente personas que habían llegado desde Estados Unidos e Inglaterra en los años 80. Las conversaciones giraban en torno a una corriente crítica de la sociología que entendía la discapacidad como situación social, resultado de las relaciones complejas contenidas en un tiempo y en un lugar y no como inherente a un hecho individual, que otorga un valor determinado a las personas con discapacidad.

Al ser un desvalor, se generan prácticas sociales discriminatorias a través de la creación y difusión de estereotipos basados en las características de dichas personas, los que provocan procesos de exclusión y restricción al acceso a determinados ámbitos, impidiendo el goce de derechos. Se articulan así formas de negación de dichos derechos, estigmatizaciones y discriminaciones hacia quienes se alejan de la normalidad definida.

Me extrañó que la brújula me haya indicado ese rumbo, cuando esta situación parecía registrarse en cada rincón del mundo. En la plaza, bajo un enorme sauce, me puse a hojear las normas que me entregaron en la biblioteca. Inicié la lectura con la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad (CDPD, 2016). que adopta el modelo social de la discapacidad como modelo rector desde una aproximación común a todas las sociedades que podrían estar regidas por ella. Establece que las personas con discapacidad incluyen a aquellas que cuentan con ciertas características estigmatizadas que, al interactuar con barreras políticas, económicas, sociales y culturales, ven privado el ejercicio de sus derechos.

Antes de proseguir la lectura una joven con la que estuve conversado en los días anteriores, me acercó el informe sombra o alternativo presentado en la 8ª sesión del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, realizada del 17 al 28 de septiembre de 2012 en Ginebra, Suiza. Ella, que pertenecía a una reconocida organización de personas con discapacidad del barrio, había escrito junto a otras tres el documento; mientras lo leía descubrí que era uno de los posibles eslabones de la cadena del ancla de series significantes.

Mencionaba que la ratificación de la CDPD por parte de Argentina ha implicado un avance en relación con la incorporación de la temática en la agenda pública y, en consecuencia, un progreso en cuanto a la percepción social del colectivo de personas con discapacidad

impulsado por la lucha que las asociaciones de la sociedad civil, que entre otros actores públicos y privados, han llevado a cabo en pos de variar el imaginario social, de lograr la plena inclusión y de promover el cambio de paradigma desde el modelo médico hacia el modelo social.

Sin embargo, describía situaciones en nuestro país, donde «aún persisten estereotipos, prejuicios y perspectivas asistencialistas en todos los ámbitos; tanto en la normativa, políticas públicas, como en numerosas prácticas sociales. Incluso, continúan existiendo discriminaciones que profundizan la segregación y la exclusión de las personas con discapacidad en la sociedad». (REDI, 2012, p. 5)

Respecto a la educación, describe la concurrencia de varios factores entre ellos, «la falta de integraciones de alumnos con discapacidad en escuelas comunes, las barreras culturales, arquitectónicas, y la derivación de situaciones estrictamente de pobreza (donde no hay discapacidad) hacia circuitos vinculados con la discapacidad». (REDI, 2012, p. 56)

Interpela al Estado sobre ciertas inequidades: la falta de enseñanza de lengua de señas y barreras arquitectónicas en las escuelas comunes, los motivos de la obligación de doble matriculación en escuela común y escuela especial que se exige en algunas jurisdicciones como la provincia de Buenos Aires y los criterios de evaluación utilizados para dar intervención a la Educación Especial. Sugiere avanzar en algunos aspectos claves: la reforma de los planes de formación docente, la incorporación de conocimientos básicos para el trabajo con la diversidad, el fortalecimiento de los equipos provinciales para el mejoramiento de las trayectorias escolares, la promoción del trabajo conjunto entre las modalidades y los niveles en la atención de alumnos y alumnas con discapacidad.

Las lecturas evidenciaban que el modelo social tiene su reconocimiento en los ordenamientos jurídicos nacionales e internacionales, con el fin de hacer viable el ejercicio de los derechos en términos de ciudadanía. La persona con discapacidad como sujeto de derecho, aparece a través de un Estado que jerarquiza, normativiza y normaliza, dando lugar a su emergencia.

Un Estado que toma como propio el modelo social de la discapacidad, al menos en el ámbito discursivo. Ejemplo de ello podría ser la creación del Área de Discapacidad del Instituto Nacional sobre la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) que en su página oficial enuncia que:

*El INADI tiene por objetivo contribuir al desarrollo de políticas públicas tendientes a promover una concepción de la discapacidad basada en el modelo social, haciendo especial hincapié en el fortalecimiento de estrategias de sensibilización y capacitación acerca del rol que tienen las barreras sociales en la participación plena y efectiva de las personas con discapacidad en la comunidad. (INADI, 2014)*

Mientras leía, de golpe pareció la primera contractura y tensión en el cuerpo durante el viaje... la insuficiencia de los marcos normativos para alojar la diferencia, tornando ajena la vulnerabilidad de otros. Con la tranquilidad que la norma otorga, creando la ilusión de

que en su poder absoluto y racional, genera cambio y transformación social. Allí se desdibuja lo humano y deja a la deriva a las personas con discapacidad, entre otras.

Me levanté y retomé la caminata, y apareció un barrio como dentro del otro, parecía igual su fisonomía, sus edificios, sus olores; pero aquí los habitantes eran las propias personas con discapacidad.

### ***2.1.1 Un giro en el modelo social. La diversidad funcional: modelo de vida independiente***

Había atravesado un portal y divisé un cartel que decía: «Bienvenido al Movimiento de Vida Independiente, sus primeros pobladores arribaron en 1960 desde Norteamérica». Al escuchar, una palabra era recurrente: “diversidad funcional”, en las conversaciones se comentaba la contraposición al modelo médico rehabilitador y el marco del modelo social, como el legado de esos antiguos inmigrantes.

Se respiraba autonomía, la no discriminación e igualdad de oportunidades. Consulté por qué utilizaban esa palabra de forma recurrente y argumentaron que a diferencia del término “discapacidad” que se centra en la carencia, el propuesto por ellos, colocaba el eje en la diversidad humana.

Me preguntaron de dónde provenía y al comentarles que desde Argentina, me pidieron les acercara unas cartas a algunas familias que habían partido del barrio hacia mi país y escribieron en un papel los datos del Grupo de Acción por el Modelo Social (GAMS), integrado por adolescentes y jóvenes con discapacidad y del proyecto «Vida independiente para personas con discapacidad intelectual». Nos saludamos y al voltear me di cuenta de que el barrio era pequeño y ya había llegado a sus límites.

### ***2.1.2 Una intersección en el mapa: la discriminación***

Retorné al barco y revisando las rutas recorridas, noté que se hacía presente un punto de intersección: la discriminación. Me ubiqué en un cómodo sillón y comencé a escribir algunas ideas en base a la pregunta ¿qué entendemos por discriminación? Es un amplio conjunto de prácticas sociales, acciones y procedimientos que, sobre la base de la asignación de atributos estereotipados, generan como efecto menoscabar, restringir o anular la capacidad de las personas para poner en práctica y gozar plenamente de sus derechos.

Las mismas incluyen desde la difusión de estereotipos hasta el hostigamiento y maltrato, incluyendo el establecimiento de distinciones jurídicas.

Los supuestos en los que se asienta la discriminación dan cuenta de la vigencia de nociones que postulan la valencia diferencial de las personas, basadas en conjuntos

cambiantes de atributos, socio-históricamente delimitados, y que tienen el presupuesto de considerar que todos los seres humanos no son igualmente dignos.

También, se identifican creencias que dan por sentado la existencia de una correspondencia entre una determinada sociedad humana y un grupo poblacional definido por una serie de características, sean estas simbólicas, aspectuales o de otro tipo.

En esta perspectiva, la encarnación, portación y/o exhibición de las mismas resultaría un criterio básico en la delimitación de la pertenencia a un grupo en particular, estableciendo un *nosotros* en contraposición a *unos otros* que resultan caracterizados de acuerdo con aspectos, generalmente negativos. Esto implica que no todos pueden subir al mismo barco, la idea de comunidad se construye sobre una pretensión de homogeneidad biológica y/o social que no responde a la realidad y diversidad del género humano. Los estereotipos son el resultado de una selección de predicados posibles que, por fuerza de la costumbre y de las representaciones dominantes de la cultura, se instala como la forma natural de pensar. La internalización progresiva de conductas, significados y representaciones respecto de los roles socialmente asignados tiene como resultado la reproducción de diferencias de trato, ya sea entre varones y mujeres, entre ciudadanos y no-ciudadanos, entre discapacitados y no-discapacitados o entre las muchas dicotomías discriminatorias posibles.

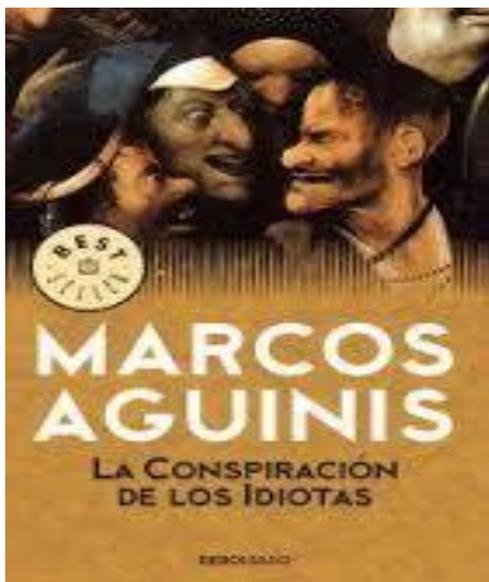
Estas prácticas se asientan en pautas sutiles, micro-prácticas que analizadas desde una perspectiva macro pueden adquirir sentidos que los propios sujetos desconocen o no alcanzan a valorar en su justa medida.

Por otro lado, las prácticas sociales discriminatorias se dan en diferentes niveles: el simbólico discursivo, el físico corporal y el institucional normativo. El primero remite a la creación y reproducción de representaciones simbólicas y estereotipos respecto de determinados grupos de personas.

En relación con la discapacidad, si tomamos la obra de Foucault (2001), encontramos allí cómo el discurso médico sobre todo el psiquiátrico, permitió en el ámbito de la justicia representar el discurso científico, con el poder de castigar lo anormal o irregular. Otorgando la posibilidad de sancionar la incapacidad del sujeto, convertido así en objeto de una tecnología y un saber de reparación, readaptación, y corrección, donde el castigo se convierte en cura. Nace desde la psiquiatría un racismo contra el anormal y cualquier individuo portador de un estigma.

Ejemplos de este nivel se visualizan claramente en relación con las personas con discapacidad intelectual. Por un lado procesos de infantilización enunciando su incapacidad para la toma de decisiones, generalmente proyectado a otros tipos de discapacidad; verlos como seres que necesitan cariño y protección, aunque por otro lado se asume que los varones con discapacidad intelectual tienen conductas sexuales desviadas, que las personas con cuadros psíquicos son peligrosas y por ello deben estar internadas.

Recordé entonces una vieja postal de una de las lecturas de mi juventud, en la que se describía una gigantesca conspiración internacional que aspiraba a lograr el control mundial. Para ello creaba un ejército inmenso e imperceptible, conformado por los desprotegidos y despreciados discapacitados mentales, representando ese costado xenófobo de la humanidad.



*Postal 2. La conspiración de los idiotas. Marcos Aguinis. (tapa)  
Descripción: tapa del libro con título, nombre y editorial e imagen  
de algunas personas*

Retomé el escrito para adentrarme en el nivel de estas prácticas discriminatorias que refieren a la violencia directa y de hostigamiento físico sobre personas o grupos de personas, donde el cuerpo ocupa un lugar central.

Las personas con discapacidad no quedan por fuera de estas situaciones. Un periódico escribe que un joven con discapacidad fue encontrado golpeado en la terminal de micros de San Carlos de Bariloche, este parece un hecho aislado, pero no lo es. Parecería que no son visibles y si lo son, lo que no se reconoce es la situación de vulnerabilidad en que el resto de la ciudadanía los ubica.

Cada tanto se socializan noticias que nos hacen reconocer esta situación, como la de una menor con discapacidad de Roca encontrada en Neuquén, que dijo haber estado en un prostíbulo. Hechos que claramente muestran una relación desigual de poder que afecta su vida, libertad, dignidad, integridad física y psicológica. Otros ejemplos serían el abandono y violencia física derivadas de su supuesta incapacidad de comprender o los abusos sexuales.

Y, por último, el nivel institucional-normativo que se relaciona con prácticas que generan parámetros de exclusión o inclusión dentro de las instituciones. En la situación de las personas con discapacidad puede mencionarse la negación de ciertas prestaciones de servicios de salud. Muestra de ello son los abundantes amparos presentados a las obras

sociales por no generar la cobertura requerida y el correspondiente acceso al derecho mencionado.

Busqué en una pila de libros y encontré los datos del INADI sobre denuncias recibidas relacionadas con actos de discriminación, que les comparto. El gráfico 1 refleja cómo históricamente las vinculadas a motivos de discapacidad han sido las más numerosas, un 51% frente a un 40% en migrantes, un 38% en jóvenes, un 35% en mujeres y un 28% en adultos mayores, lo cual podría reflejar el alto nivel de vulnerabilidad de dicho grupo.



Gráfico 1. Discriminación sufrida por grupos vulnerados.

Descripción: gráfico de barras comparativo entre personas con discapacidad, migrantes, jóvenes, mujeres, adultas/os mayores  
Fuente: Mapa Nacional de la Discriminación 2013.

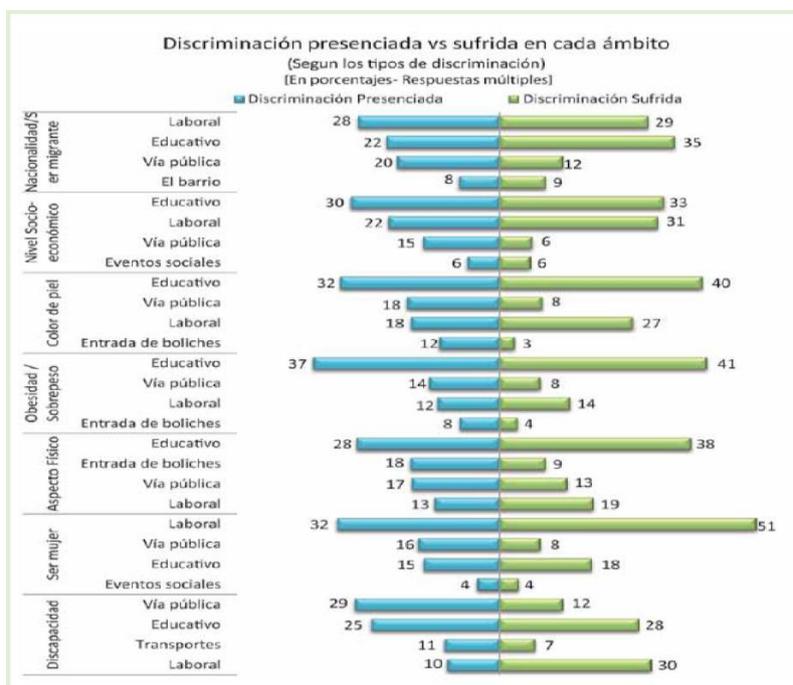


Gráfico 2. Discriminación presenciada vs. sufrida en cada ámbito. Según tipos de discriminación

Descripción: porcentajes por tipo de discriminación (discapacidad, ser mujer, aspecto físico, obesidad, color de piel, nivel socio económico, nacionalidad) según ámbitos (laboral, transporte, educativo, vía pública, eventos sociales, entrada de boliches, barrio)

Fuente: Mapa Nacional de la Discriminación 2013.

El gráfico 2 muestra en la situación de discapacidad a la educación como el ámbito de mayores procesos de discriminación en un 52%, seguido por un 41% en vía pública, un 40% en el ámbito laboral y un 18% en el transporte. Estos datos alertan sobre la necesidad de políticas públicas que garanticen el acceso, permanencia y egreso en el sistema educativo,

por sí mismo y también por su asociación directa con el derecho al trabajo. A su vez refuerza lo comentado con anterioridad: a pesar de los avances en esta materia, prevalece la exclusión, donde la modificación de las condiciones histórico políticas no fue suficiente para desterrar la normalidad como fuerza legitimadora. Las personas con discapacidad siguen siendo percibidas y parecería que, más aún en el ámbito educativo, como anormales, configurando las relaciones que se establecen desde la desigualdad e imposibilidad.

Los actos de discriminación demuestran claramente la insuficiencia de las declaraciones y del sistema jurídico, es necesario una modificación sustancial en las prácticas cotidianas, en la conformación de redes sociales que reconozcan la diferencia como constitutiva, en el marco de la equidad. Los derechos no son inherentes a la condición humana, sino que son una construcción social que refleja los valores de una comunidad en un momento determinado.

Desde esta perspectiva, el rol del Estado en la promoción de políticas públicas para el trato igualitario y la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad es un deber ineludible.

La sociedad contemporánea reconoce que todo ser humano, por el hecho de serlo, tiene derechos frente al Estado, derechos que éste, o bien tiene el deber de respetar y garantizar o bien está llamado a organizar su acción a fin de satisfacer su plena realización. Estos derechos, atributos de toda persona e inherentes a su dignidad, que el Estado está en el deber de respetar, garantizar o satisfacer son los que hoy conocemos como derechos humanos. (Nikken, 1994, p.1)

Sin embargo, los derechos humanos no son un deber del Estado como ente abstracto, sino una construcción social comunitaria. Aquí quizás se empiece a desanudar la tensión mencionada entre el discurso jurídico y su ilusión de transformación.

Es el pasaje del poder individual al colectivo, el que permite la modificación desde las propias prácticas, incidiendo en acciones y políticas públicas, el poder de ejercer los derechos como horizonte de equidad. Por ello no basta con el reconocimiento de los mismos sin su reivindicación desde las personas con discapacidad.

Pues bien, entonces la lucha por la rehabilitación, la salud y la seguridad social, la educación inclusiva, el empleo decente y la vivienda adecuada; en suma, por la inclusión social, es una lucha política, no sólo por el reconocimiento de derechos, sino por el poder que permita el ejercicio del derecho. (Samaniego De García, 2006, p. 396)

Desde estas palabras y reflexiones se van sumando nuevos eslabones de la cadena del ancla, como series significantes, los que traen testimonios directos de las personas con discapacidad.

Busqué los registros de los encuentros de estudiantes universitarios con discapacidad, que estaban junto a algunos apuntes que escribí en aquellos en que participé. En ellos un estudiante en Licenciatura en Comunicación Social, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad de Cuyo, Mendoza, comentaba en el Primer Encuentro de Estudiantes con Discapacidad,

[...] en las universidades los derechos de las personas con discapacidad se están llevando a cabo de a poco por medio de políticas de inclusión pero hay que ser realista que los principales actores sociales somos los estudiantes con una discapacidad, día a día la lucha que debemos llevar a cabo para que estos derechos sean respetados es poner en la agenda académica la discapacidad, es una acción colectiva que entre profesionales y estudiantes se debe luchar por una verdadera inclusión social. (Comunicación personal, estudiante 1, 17 de agosto 2012)

Se podría continuar y profundizar con una enumeración de los derechos adquiridos por las personas con discapacidad desde una perspectiva jurídica en el ámbito educativo, en el marco global podríamos mencionar por ejemplo las Metas Educativas para el 2021 que expresan:

[...] la necesidad de fortalecer políticas educativas atentas a la diversidad y compensadoras de sus insuficiencias de partida, de manera especial en la defensa de los derechos de las alumnas y en el apoyo a la inclusión social y educativa de los alumnos más vulnerables, [...] y los alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad (O.E.I 2011, p. 232).

También la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad como hito en la construcción de derechos, donde se expresan los debates en relación con el abordaje de la discapacidad, desde el modelo social o a nivel nacional las leyes de educación, especialmente la de Educación Superior N° 25.573, que en su artículo 2 enuncia:

[...] 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 capacidad requeridas. 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, art. 2).

Miré alrededor y el camarote era un desorden, libros, apuntes, postales por doquier, abundante legislación, datos que mostraban claramente una vulneración de derechos con sus consecuentes prácticas discriminatorias, ligadas a las condiciones sociales de existencia, marcadas por fuertes desigualdades e inequidades.

Se impone pues la necesidad de revertir los patrones que hacen posible la reproducción de estereotipos respecto a las personas con discapacidad y los mecanismos puestos en juego, especialmente a través de las instituciones del Estado.

Y en medio de ese mar de papeles y palabras, reflexioné en torno a las carencias del discurso normativo, y una limitante que tomaba forma en este modelo relacionado a la discriminación y los derechos. Es ineludible entonces el planteo de universalidad de los derechos humanos, del derecho moderno frente a la diferencia y heterogeneidad de la ética. Segato (2008) plantea que es necesario desplazarse desde el foco en los valores del otro diferente y colocarse en la frontera entre el diálogo de estas multiplicidades que representan el otro cultural con el otro representado en el Estado.

### Recuperé mi lápiz y la escritura...

La estrategia planteada se vincula con una mirada que surge de lo incompleto de las diferentes alteridades, ese espacio es el que posibilita dar movimiento, transformación y cambio. Desde allí se ponen en cuestión, de forma permanente, las declaraciones normativas del derecho. «La pulsión ética nos permite no solamente contestar y modificar las leyes que regulan el “contrato” impositivo en que se funda la nación sino también distanciarnos del hecho cultural que nos vio nacer y transformar las costumbres de las comunidades morales de las que formamos parte» (Segato, 2008, p.13).

Lo universal es el anhelo ético, presente en todas las comunidades, la diferencia es el contenido o el objeto del mismo; lo universal sería esa agitación indisoluble de responder al otro, reconociendo que su presencia nos interpela y nos transforma. Una tensión que aparece es la dada, en palabras de Skliar (2010) entre la razón jurídica y la pasión ética, donde se vacía la propia existencia en los marcos normativos, ajenos y desinteresados sobre la situación de las personas con discapacidad. Una norma que se vacía ante el financiamiento insuficiente en políticas públicas y la falta de acceso a la educación de dichas personas, con escasa sensibilidad al significado de estar juntos en la relación pedagógica.

Un número inmenso de situaciones de inclusión educativa viene resolviéndose exclusivamente por la vía legal. Sin intención de juzgar equivocado o no ese procedimiento, me pregunto si la idea de inclusión no tendrá más que ver con una acogida, una bienvenida, un cierto modo de decir: “ésta es tu casa”, dar hospitalidad al otro, recibirlo (Skliar, 2008, p.13).

La hospitalidad da lugar al entendimiento, que

[...] si no está trabajado mecanicistamente, si no está siendo sometido a los cuidados enajenantes de un tipo de mente especial y cada vez más amenazadoramente común que vengo llamando “burocratizada”, implica, necesariamente, comunicabilidad [...] no hay entendimiento que no sea comunicación e intercomunicación y que no se funda en la capacidad de diálogo (Freire, 2002, p.39).

Cansada de un día intenso de escritura, entré en un profundo y extraño sueño, veía dos gigantes que a veces se enfrentaban y de a ratos parecía que querían acercarse. Uno de ellos tenía en su mano la balanza de la justicia, el otro, no me era posible observar el objeto. Era claro se establecía una lucha de poder, en la que de a momentos uno era el espejo del otro.

Desperté sobresaltada, con el llamado de una tripulante, que me entregaba un encargo que llegó al barco desde uno de los barrios y se había olvidado darme. Era una obra de arte que se denominaba: la ideología de la normalidad y era similar al objeto que no había podido ver en la mano de uno de los gigantes. En una duermevela me puse a pensar que hay variadas formas de significar lo normal.

## ***2.2. Un nuevo barrio. La producción social de la discapacidad***

Con el nuevo día, me vino a la mente un fragmento del texto *Los Anormales*, “la gran familia indefinida y confusa de los anormales se formó en correlación con todo un conjunto de instituciones de control, toda una serie de mecanismos de vigilancia y distribución”(Foucault, 2001, p. 293).

Mientras desayunaba y preparaba el trabajo, pensaba que normal, normalidad son palabras que se utilizan cotidianamente para referenciar la comparación del estado de las cosas así como para designar a algo o alguien en relación con otro, en su construcción.

Su acepción tradicional se vincula a la mayoría, por convención o como modelo enunciado por la autoridad médica, religiosa o legal. También se dice normal a lo que se encuentra allí en su forma natural, a lo que sirve de norma o regla, o bien a lo que por su naturaleza, forma o magnitud, se ajusta a ciertas normas fijadas. Me preguntaba, la normalidad ¿es solo una construcción social?, y resonaba el nombre de la obra recibida: Ideología de la normalidad. No cabía duda de que era una parte sustancial de las reflexiones en torno a la alteridad, a la presencia del otro subalterno. La normalidad es el modo como la teoría presenta el sí mismo, las personas intentan verse a sí mismas iguales a como los demás las ven. Interpretando los gestos y las acciones hacia ellas, y colocándose en el rol de observador, van construyendo su propia definición.

Desde esta perspectiva, las personas con discapacidad no existen en un sentido absoluto, sino que son formas de pensar acerca de los demás y de categorizar a otros. Las definiciones de o sobre la discapacidad, carecen de valor en sí mismas; tendrán que ser comprendidas como productos de los individuos, los procesos, las organizaciones y las sociedades que las crean.

Recordaba las discusiones en la reforma del Código Civil en Argentina en torno a la curatela. Se entiende por ésta la representación legal que se da a los mayores de edad que se encuentran con una incapacidad mental; sumaba más eslabones a la cadena del ancla de series significantes.

También recordé las palabras del informe del proyecto de Extensión de Interés Social “Hacia la autonomía y la participación social de las personas con discapacidad” de la Universidad Nacional del Litoral (2013, p. 8) que mencionaba:

[...] la CDPD asienta, en su artículo 12, la obligación de los Estados partes a «reconocer que las personas con discapacidad tienen capacidad jurídica en igualdad de condiciones con las demás en todos los aspectos de la vida» (inciso 2) a la vez que obliga a “adoptar las medidas pertinentes para proporcionar acceso a las personas con discapacidad al apoyo que puedan necesitar en el ejercicio de su capacidad jurídica” (p. 12).

Dicho deber reviste el carácter de verdadero compromiso jurídico asumido por el Estado Nacional frente a la comunidad internacional, lo que resulta totalmente incompatible con un régimen en el

que se mantiene la posibilidad de declarar la incapacidad de una persona, a partir de la consideración de que ésta no tenga “aptitud para dirigir su persona o administrar sus bienes” (artículo 32).

La figura del “curador” resulta en este régimen no un apoyo a la autonomía sino una verdadera sustitución de la voluntad de la persona, convirtiéndola en una muerta civil, titular sólo nominal de sus derechos, que verá impedido su ejercicio y totalmente silenciada su voluntad (Universidad Nacional del Litoral. 2013).

Allí se refleja, en términos de Evring Goffman (2001) el estigma y la diferenciación que el autor realiza entre normalización y normatización. Al igual que en la curatela, la primera niega la existencia del otro, ya que implica un trato hacia el individuo estigmatizado. El segundo término, en contraposición parte del individuo estigmatizado, cuando hace el esfuerzo de presentarse como una persona corriente, sin necesidad de ocultar su problemática.

Este mecanismo no se vincula con la negación, sino con las estrategias que se ponen en juego para disminuir las acciones de exclusión presentes en nuestra sociedad. Así el estigma se construye partiendo de las relaciones y no de los atributos personales.

La discapacidad es entonces una categoría social y política y nos encontramos más cerca del concepto de ideología. «Es una invención producida a partir de la idea de normalidad en el contexto de la modernidad y en estrecha vinculación con una estructura económica, social y cultural [...] fundada en las relaciones sociales de producción» (Vallejos, 2005, p. 38).

Al decir que la normalidad es una construcción social, ineludiblemente ponemos el acento en el significado que las personas normales tienen sobre las que no lo son; se enfoca en las relaciones y otra vez nos acercamos a la ideología en tanto las mismas son relaciones de poder.

Y una postal se deslizó desde el cajón del escritorio...



*Postal 3. Detalle de Alegoría con Venus y Cupido [1540/45] de Agnolo Bronzino.*

*Descripción: el rostro de una persona que grita y se agarra la cabeza con sus manos en estado de angustia o desesperación*

*Fuente: Wikimedia Commons*

La guardé en el bolsillo y partí a recorrer otro de los barrios. Al inicio algo me inquietaba en sus calles; los rostros, los cuerpos eran casi idénticos, su andar, sus miradas, hasta sus formas de hablar. Observando más atentamente, en las ventanas se podían ver otros cuerpos, como sombras, indefinidos, conversando en otras lenguas, con otros gestos. Al advertirlos, retiré impulsivamente la postal guardada, me detuve a mirarla, cuando un vecino se acercó y me dijo al oído: la locura, son las sombras en las ventanas. Mientras me recorría cierto frío por la espalda, me parecía que en forma de eco, otros habitantes del barrio la repetían: locura, locura, locura.

En la escucha, recordé cuando Muel (1991) cita a Bourdieu, al referirse a la hipótesis durkheimiana sobre la génesis social de los esquemas de pensamiento, de percepción, de apreciación, de acción, y su relación con la división en clases.

Formula allí la hipótesis de la existencia de una correspondencia entre estructuras sociales como estructuras de poder y las estructuras mentales, establecidas a través de la estructura de los sistemas simbólicos, lengua, religión, arte.

Así las teorías se constituyen en modelos, formas sobre la alteridad. Las clasificaciones que derivan de ellos, no están sólo en las mentes individuales, sino que sirven de vehículo para la interacción y en torno a las prácticas en la relación de nosotros-otros.

En esos pensamientos percibí, en este barrio, a la discapacidad como una producción social,

[...] inscripta en los modos de producción y reproducción de una sociedad. Ello supone la ruptura con la idea de déficit, su pretendida causalidad biológica y consiguiente carácter natural, a la vez que posibilita entender que su significado es fruto de una disputa o de un consenso, que se trata de una invención, de una ficción y no de algo dado. Hablamos de un déficit construido (inventado) para catalogar, enmarcar, mensurar cuánto y cómo se aleja el otro del mandato de un cuerpo "normal", del cuerpo Uno (único). (Rosato, 2009, p. 31)

Entre sus callejuelas, parecía que podía desanudarse la tensión entre el discurso político y la ilusión de transformación social, ubicar la discapacidad como producción social implicaba centrarla en la ideología de la normalidad, «no porque hubiese alguna posibilidad de alguna normalidad no ideológica sino porque la ideología fundante de este orden, de este modo de producción de sujetos se basa en esta normalidad». (Rosato, 2009, p.131)

Una producción vinculada al subalterno, que va desde desproveer al otro de lo ajeno, en un marco universal y homogéneo, hasta la exclusión, basándose en relaciones de asimetría. No siempre como la figura en el caso del leproso, donde la distancia separa a unos de los otros ni la de la inclusión del apestado dándole un lugar, se asignan presencias para observar y controlar minuciosamente. A veces desde la negación, la invisibilidad. Se pasa de una tecnología del poder negativa a una positiva, basada en el conocimiento del otro, llegando a una tecnología que niega.

Aquí la norma no es una ley natural, sino una ley portadora de poder, el de negar la existencia del otro vinculada a una inclusión segregada. La persona está presente tanto en la integración como en la inclusión, pero no desde su lugar o especificidad de sujeto único,

requerido de presencia, lleno de significado, que es la clave del sentido social que hace verlo como sujeto.

La mera existencia de la limitación funcional, aunque sea minoritaria, no alcanza para producir una discapacidad, si no existe un mecanismo social que la sancione como tal. Estos mecanismos son operados o ejercidos por una instancia de poder dentro del marco social: la familia, la escuela, la institución médica.

Los espacios de participación son posibles. Sin embargo, esto no es suficiente para dejar de ocultar la lógica del poder homogeneizante que está tras su construcción. Desde allí hay que edificar la fuerza positiva que habilite en las propias personas con discapacidad, el espacio de su palabra, «un sentido de autoafirmación [...] para que puedan desplegar su voz y una presencia activa» (Freire, 1990, p. 23).

Mientras descansaba al borde de una bella fuente de la plaza central, regresaban interrogantes que como telón de fondo aparecían en este viaje. ¿Cómo se construyen formas de habitar el mundo más igualitarias con tantas desigualdades? ¿Es suficiente con explicitar los mecanismos sociales que producen discapacidad, los que están presentes dentro de la Universidad?

Regresé al barco y antes de cenar, tomé otro papel en blanco para escribir las ideas que iban sedimentando en el viaje. Desde todas las perspectivas descriptas, la invisibilización y relegamiento de las personas con discapacidad responden a tramas sociales, económicas, políticas y culturales que la ubican en una posición de subalternidad, producto de las interacciones en la sociedad a lo largo del tiempo.

Esta invisibilidad pone en evidencia las desigualdades aún imperantes. Huellas que constituyen la diferencia y generan una crisis de legitimación de la desigualdad social, poniendo en jaque la perspectiva que daba este proceso como fenómeno natural.

### ***2.3. Un barrio cercano. Perspectiva de procesos de desigualación en la situación de las personas con discapacidad***

Un nuevo día se presentaba y antes de salir, mientras desayunaba retomé el libro que dejé sobre la mesa de luz, siempre había uno allí, uno escrito por un médico peculiar y noté una frase subrayada, «las pruebas también me producían cierta desazón, como si estuviera reduciendo a Stephen a carencias y dotes en lugar de verlo como un ser humano, una totalidad» (Sacks, 1995, p. 263-264).

Proseguí la lectura por un rato y desembarqué rumbo al barrio más lejano desde el puerto. Mientras olía la fragancia de las flores cobraba fuerza otra idea. Al considerar la discapacidad como una experiencia histórica es ineludible un análisis de la formación de los saberes que a ella se refieren, los sistemas de poder que la regulan y las formas según las cuales los individuos pueden y deben reconocerse en sujetos.

La diferencia se ubica en el centro, ella no refiere a una distinción, oposición, aceptación o contradicción; se construye como experiencias de alteridad, de imprevisibilidad que nos conforman como humanos, reconociendo lo singular en el hecho de ser personas.

Para imaginar cómo se constituye un mundo igualitario, podemos bucear en la relación entre diferencia y desigualdad. En la situación de las personas con discapacidad, la diferencia se constituyó históricamente arraigada a la inferioridad y la subordinación, fundamentada y atravesada por las relaciones de poder que se manifiestan desde un ejercicio de violencia.

Por ello en el mismo movimiento se distingue la diferencia, instituyéndose la desigualdad y se conforman diferencias desigualadas. Plantea Ana María Fernández (2009), «hablar de diferencias desigualadas supone pensar que la construcción de una diferencia se produce dentro de dispositivos de poder: de género, de clase, de etnia, geopolíticos». (p. 26)

Recorriendo las empinadas calles, conversando y observando la vida fluir, volvía a tomar fuerza la desanudadura comentada, para la construcción de un espacio de igualdad desde las particularidades de las diferencias. Las mismas conforman un poder que se convierte en potencia y capacidad de acción.

Relaciones de poder que emanan de la posibilidad de que las personas con discapacidad se constituyan en un sujeto colectivo cohesionado por acuerdos, que diluciden los dispositivos biopolíticos. Y esto no sólo a partir de la lectura de los grandes acontecimientos públicos sino de la cotidianeidad, de recuperar los relatos que pongan en evidencia las relaciones asimétricas, basadas en mandatos de dominación y obediencias.

Esa potencia de las diferencias se entreteje en los relatos, en la recuperación de la experiencia, más allá de lo documentado y sistematizado, para desocultar lo no dicho... “no hay faltas o vacíos en el conocimiento científico, hay, en todo caso, silenciamientos. Y esto lo saben los estudios de género que, en tanto que saberes sometidos, diría Foucault “conservan la memoria de los enfrentamientos” (1992:137), que no es otra cosa que la memoria del destierro” (Trebisacce, p. 286). Iba tomando fuerza la necesidad de hacer presentes esas memorias de las diferencias, de mujeres, pueblos indígenas, personas con discapacidad que habitan en cada rincón de los vastos territorios recorridos.

Con esas ideas, regresé al barco y decidí zarpar al día siguiente poniendo rumbo al continente de la educación. Quedaban resonando estas palabras, entre el sonido de las olas contra el barco: la potencia de voces vulneradas y subalternas de las personas con discapacidad.

Tuve la necesidad de volver al caleidoscopio y allí se ubicó en el fondo la idea de discriminación, encorsetada en el lenguaje normativo, y cobró relieve la vulnerabilidad como condición social, direccioné el timón hacia una región cercana a Francia.

## **2. 4. Nuevas conversaciones. Vulnerabilidades en la educación**

Voces extrañas, otro idioma, un giro del lenguaje desde el concepto de discriminación hacia el de vulnerabilidad social, surgió al conversar en el nuevo puerto con Robert Castel. Dicha vulnerabilidad es una condición social de riesgo, que inhabilita e invalida a ciertos grupos, afectando su subsistencia y calidad de vida, en contextos sociohistóricos y culturalmente determinados.

Me resultaron interesantes sus ideas acerca de la vulnerabilidad que a diferencia de la exclusión no es un *estado*, sino un *proceso*, con capacidad de transformarse. En el tránsito de la exclusión hacia la vulnerabilidad, es necesario desplazarse desde la lógica del derecho moderno hacia el planteo de la diferencia y heterogeneidad de la ética.

Abre interrogantes respecto a la conformación de cierto capital social y cultural, y da lugar a reflexiones en torno a la educación. ¿Qué luchas han posibilitado la democratización de la educación universitaria? ¿Quiénes y en qué condiciones acceden, permanecen y egresan? ¿Quiénes lo han hecho en cada momento histórico? ¿Cuál es la situación de las personas con discapacidad?

Al respecto, estamos en una situación desalentadora, prácticas excluyentes, circuitos paralelos, aumento de la matrícula en las escuelas especiales, políticas de inclusión que no modifican los procesos de discriminación presentes en la educación, las cuales se muestran como proceso de inclusión segregada, generador de abandono e invisibilización. Una inclusión moderna sinónimo de homogeneidad, construida desde el disciplinamiento y la marginalidad. Así, los mecanismos sociales que ubican al otro como el desviado son ejercidos por instancias de poder dentro del marco social. Los componentes del sistema educativo tienen un lugar privilegiado como elemento disciplinador del Estado, dispositivo de reproducción cultural de la conducta ciudadana y generador de discriminación.

Mientras me resguardaba del sol, se acercó un joven que increíblemente o no tanto, provenía de Argentina e iniciamos una conversación, que sumaba un nuevo eslabón a la cadena de series significantes. Me comentaba que hacía unos años debido a su discapacidad motriz le había sido negada la inscripción al Profesorado en Educación Física.

La Sala II de la Cámara Federal de Apelaciones de San Martín confirmó un fallo que había hecho lugar a una acción de amparo y, en consecuencia, ordenó a una universidad a inscribir a un joven con discapacidad motriz en la carrera de Profesorado Universitario de Educación Física. En su presentación, el joven, que es licenciado en educación física, había alegado que la universidad le negó sistemáticamente el ingreso a la carrera, entendiéndolo que ese accionar "resulta discriminatorio y por ende, violatorio de sus derechos a la educación, a la igualdad y a la no discriminación". (Agencia de noticias del poder judicial, 2014).

Al escuchar se sumaron unas docentes a compartir su experiencia, cuando conocieron a un joven con ceguera egresado del Instituto de Formación Docente Nro. 9 de Centenario, al cual no se le permitió ejercer su profesión.

Ahora bien, aunque en la práctica el estudiante se recibió de profesor en enseñanza primaria, aún no puede ejercer porque el título otorgado (que es el mismo que reciben el resto de los/as estudiantes) no contempló las medidas que se diseñaron e implementaron para superar las limitaciones que impone la ceguera en las aulas del nivel primario. En ningún momento, al demandar la creación de un título específico para este caso, pretendimos que el mismo tuviera "menor valor", respecto del que actualmente se otorga en el instituto y que está reconocido y validado a nivel jurisdiccional y nacional. Por el contrario, concebido como una estrategia de acción positiva, demandamos que las modificaciones en su título supusieran la igualdad de oportunidades en el acceso al campo laboral. Porque, a diferencia del resto, un docente con ceguera necesita trabajar con un/a ayudante pedagógico/a en las aulas de las escuelas primarias. Su incorporación significa un "saludable salto" para salir de la "pedagogía individualista" ya que esa otra persona puede actuar como instrumento (y no como objeto) del mismo modo que un microscopio o un telescopio "amplía inmensamente la experiencia y lo entrelazan estrechamente en el tejido general del mundo" (Braslavsky, 1997). En las conclusiones provisionales de los trabajos anteriores también decíamos que las leyes actuales, nacionales e internacionales, reconocen los derechos de todos/as a la educación; y esto incluye la educación en el nivel superior del sistema educativo. Pero este caso evidencia la hipocresía jurídica que se ha generado si consideramos la distancia existente entre lo que sucedió en la realidad y lo que dicen las normas vigentes (provinciales, nacionales e internacionales). Ni siquiera la denuncia presentada al INADI en contra del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén ha tenido respuesta. A pesar de que ya pasaron casi dos años, el organismo aún no se pronuncia ni hay indicios de que lo vaya a realizar en el corto plazo. Sin embargo, y en lo concreto, el estudiante fue discriminado sistemáticamente por las autoridades educativas neuquinas y esa discriminación aún sigue vigente porque no se ha garantizado que su título lo habilite para incorporarse efectivamente al campo laboral (Arcuri, 2011, p. 6)

Luego de varias horas nos despedimos y retorné al barco, mientras analizaba la carta náutica me preguntaba ¿es posible que en la educación cobre un lugar central la diferencia? ¿Estas luchas particulares, estas disidencias que dejaban en evidencia el proceso de inclusión excluyente, eran suficientes para construir otros mundos posibles? A pesar de los límites de la norma, es a través de ella que reclamaron haciéndose visibles e hicieron valer sus deseos.

El lugar de lo normativo no es fijo, va mutando; de a momentos es insuficiente y en ocasiones es la base que posibilita la diferencia y las luchas de las propias personas con discapacidad. Lo universal y homogéneo habita en sí mismo la potencia de la diferencia y heterogeneidad. Esas grietas posibilitarían un mundo donde la diferencia se aloje y genere formas más igualitarias de habitarlo. Decidí quedarme en el continente de la educación y poner rumbo al puerto más cercano.

### **3. Segundo puerto. Discapacidad y educación.**

#### **Políticas educativas como inclusión excluyente.**

#### **Historias, encuentros y ausencias**

Las experiencias compartidas hasta este momento del viaje y otras recordadas, evidenciaban que los procesos de exclusión presentes ya no se configuran centralmente desde la “dialéctica de la negación” que dejan a las personas por fuera del sistema. “la figura de la “dialéctica de la negación del otro”, cuya idea central consiste en que: [...] la negación del otro precede a la dialéctica de la exclusión: la negación no se interrumpe, se transmuta podemos decir, que hay una continuidad temporal entre la negación y la exclusión”. (Misischia, 2008, p. 66)

Estas personas estaban presentes, habían accedido a la educación universitaria y denunciaron su posición respecto a la vulnerabilidad, ¿qué pasaba con otras personas con discapacidad?, ¿cuál era su tránsito por el sistema educativo obligatorio? Se presentaba en la situación de discapacidad, lo que plantea Sergio Rascovan (2014) en torno a los sectores más desfavorecidos,

[...] una de las cualidades en la forma de vivir de los sectores más vulnerables, pobres, podría ser justamente, transitar la vida por itinerarios que circulan por cauces diferentes de los instituidos socialmente, es decir, por fuera de los trayectos educativos y laborales prefigurados o bien, sin transitar por ellos de manera regular y sistemática (p. 8).

#### ***3.1. Personas con Discapacidad. Dimensionar la situación***

Antes de arribar al segundo puerto programado, tuvimos que detenernos en uno intermedio, para realizar reparaciones menores en la embarcación. Allí me encontré con un viejo capitán con el que compartí mis inquietudes y me sugirió acercarme a la biblioteca en la que funcionaba el centro de estadísticas, que concentraba la información general.

Dudé, en la estadística predomina una perspectiva normalizante, es un instrumento eficaz como control de los fenómenos sociales, el viaje como experiencia colectiva iba más allá de datos organizados; mejor buscaba con quienes conversar, que me contaran sus historias. Frente a la insistencia del viejo capitán, me abrí a la oportunidad que podía dar el análisis de la información estadística para dimensionar la situación desde una de sus aristas, insuficiente aunque necesaria para abordar la complejidad, especialmente la de la gestión en un organismo del estado como es la Universidad.

[...] “la estadística... recibe su nombre de su principal objeto de estudio: el Estado. Para este particular modo de dominación es de vital importancia conocer y fijar geográfica e identitariamente a sus miembros. Así como de algún modo validar la representación de los mismos por parte de algunos pocos...Y para su estudio aplicará herramientas matemáticas con puntual interés en las medidas de dispersión y principalmente de tendencia central. Media, mediana y modo, el promedio como representativo del colectivo, aun cuando su valor no coincida con ninguna

medición particular. Y a partir de ese promedio, la dispersión, los desvíos... Desde los Disability Studies se ha caracterizado como el emblema de la opresión, por los valores que representa y por la característica que tiene de no dejar nada por fuera [...] Lo normal, a través de la selección de sus propios valores deja de ser una descripción para ser una prescripción. Para responder al mandato del deber ser normal, se desarrollan numerosos dispositivos de normalización: la gimnasia, la escuela, las *buenas costumbres*. (Kippen, 2012 p.131)

Surge nuevamente la tensión entre la gestión normalizante, que prioriza los marcos normativos, el recurso económico y el dato; y una posición vital que se centra en los vínculos y relaciones. Este viaje no escapa a esta tensión, la explicita para generar un estado de alerta y de cuestionamiento que problematiza y pone en evidencia las contradicciones existentes entre lo normativo, lo discursivo, la situación y experiencias de las personas con discapacidad. En otro momento del viaje, descubrí que ese lenguaje normativo y estadístico, era constitutivo de la burocracia universitaria y necesario para poder iniciar un diálogo, generar una posibilidad de escucha y desde allí modificar las prácticas. Algún tipo de afinidad inicial para poder transformar desde el lenguaje del otro y sus propias lógicas.

Con la decisión tomada fui al viejo y gris edificio, luego de que me atendiera una joven muy amable, me acerqué a una mesa medio desvencijada a la que me trajeron enormes biblioratos. Lo que iba leyendo afirmaba mi sospecha, en uno de los primeros informes aparecían estos datos: el 28,8% de quienes poseen certificado de discapacidad no cuenta con cobertura de salud y «tienen dos veces más probabilidades de tener insuficiente prestación de servicio, ya sea por incapacidad o por falta de equipo; tres veces más probabilidades de que se le niegue la atención por desconocimiento de su condición, y cuatro veces más probabilidades de ser maltratados» (S.N.R., 2011). Las personas con discapacidad llegan a un 80% de desempleo en los países en desarrollo (Naciones Unidas), el Banco Mundial estima que el 20% de los más pobres del mundo tienen discapacidades, y tienden a ser considerados dentro de sus propias comunidades como las personas con mayores desventajas (Naciones Unidas) y la percepción de discriminación en relación con las personas en situación de discapacidad es, en Argentina, del 52% (INADI, 2013).

El 25% de los niños con discapacidad tienen acceso a la educación primaria y mientras que sólo el 5% la finaliza (O.M.S., 2011). Según la UNESCO, el 90% de los niños con discapacidad no asiste a la escuela. La tasa mundial de alfabetización de adultos con discapacidad llega solamente al 3%, y al 1% en el caso de las mujeres. En los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), los estudiantes con discapacidad siguen estando subrepresentados en la enseñanza superior, pese a que su número va en aumento (Naciones Unidas).

En 2010, según datos de Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, se había integrado a las escuelas comunes sólo el 26% de la matrícula total de educación especial.

Abrí el informe *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica* elaborado por Comité español de representantes de personas con discapacidad (CERMI) España (Samaniego de García, 2008), e indicaba que en Argentina, no hay crecimiento en las tasas de alfabetización (la tasa de analfabetismo en ese sector oscila entre el 40 y 55%), se evidencia un retroceso leve en las cifras de personas que llegan a quinto grado. Se sostienen las brechas en las tasas de matriculación en el sistema secundario y terciario.

De lo vivenciado durante el viaje se desprendía que las experiencias relacionadas con los procesos de vulnerabilidad de las personas con discapacidad inciden en la posibilidad de autonomía y participación de estas últimas. A su vez las barreras existentes y las prácticas se asientan sobre valores socialmente compartidos.

Esta relación entre vulnerabilidad y experiencias permitiría comprender que no existe una única forma de exclusión, posibilitando vivencias e historias diferentes. Sin embargo, los datos estadísticos iniciales mostraban un factor común: la invisibilidad o acallamiento de la persona.

¿Qué puede esperarse de una comunidad, con matrices históricas, constituida por principios ligados a la autoridad religiosa, médica y legal donde prima la mirada del "otro" como objeto, especialmente las personas con discapacidad?

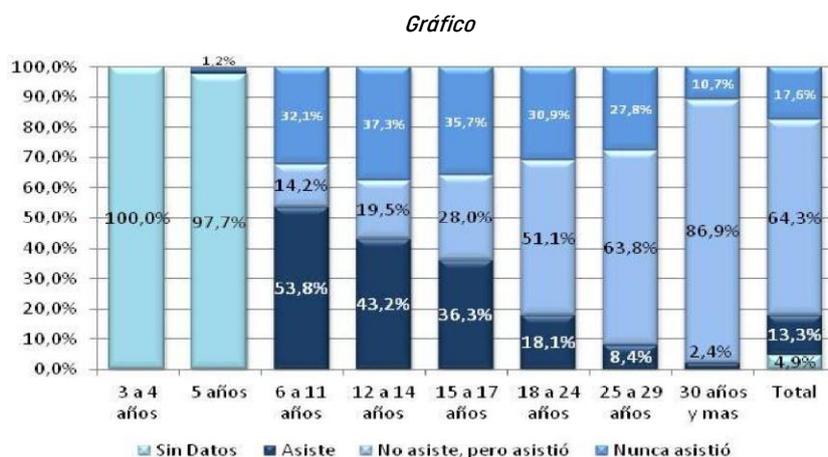
Su cuerpo, palabra y presencia se desdibuja, es una otredad negada y convertida en un hecho de exclusión invisible, en un "otro" ausente. Dicha exclusión es un procedimiento, no es algo dado y natural, sino que cotidianamente se reproduce. Sencillamente, porque lo que salta a la vista cuando miramos el mundo de hoy es, precisamente, la realidad de que nuestro mundo, es un mundo en el que la presencia de seres diferentes a los demás, diferentes a esos demás caracterizados por el espejismo de la normalidad, es vivida como una gran perturbación. (Pérez de Lara, 2001, p. 294-295)

Tratando de no dejarme llevar por ese estado de ánimo que cerraba la posibilidad de transformación, de posibilidades, me acerqué a la joven de la recepción y solicité me indique en qué sector podía encontrar más información, especialmente de la situación educativa en Argentina. Luego de buscar y subir a una de esas escaleras que posibilitan llegar a los estantes superiores, retomé la lectura de algunos documentos.

Una ausencia a destacar era la falta de información significativa respecto al acceso a la educación de personas con discapacidad en el Censo Nacional del año 2010. El mismo sólo señala que el 12,9% de la población argentina está en situación de discapacidad. Es difícil imaginar cómo asumirá los compromisos nuestro país, a partir de la firma de convenios internacionales, si no cuenta desde esta herramienta con datos indispensables para el diseño de políticas públicas.

Los existentes en el anuario 2011 realizado por el Servicio Nacional de Rehabilitación (S.N.R.) que tienen mayor detalle en la información, sólo cubre las personas que poseen certificado único de discapacidad (CUD) que es el 2,4% de la población afectada. Lo que deja un amplio porcentaje de la situación sin relevar.

La información sobre Personas con Discapacidad de 3 años y más según condición de asistencia a Educación Formal, mostraba y reforzaba lo referido respecto a la progresiva disminución en el acceso al sistema educativo a medida que se avanza en la edad cronológica, con una caída significativa a partir de los 18 años de edad.



### 3. Porcentaje de Personas con Discapacidad de 3 años y más según condición de asistencia a Educación Formal.

*Descripción: se muestra en porcentaje la condición de asistencia a través de las categorías asiste, no asiste pero asistió, nunca asistió) según franjas de edad de 6 a 11 años, de 12 a 14 años, de 15 a 17 años, de 18 a 24 años, de 25 a 29 años, 30 años y más*

*Fuente: Servicio Nacional de Rehabilitación. 2011.*

Comparando con los datos del Censo Nacional, las cifras de asistencia de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que se mostraban en el gráfico 3, resultan bajas, la brecha en las tasas de asistencia de las personas con discapacidad con respecto al total de la población es de entre 15 y 19 puntos porcentuales.

En relación con la educación secundaria sobresalían los siguientes datos: el 28,4% alcanza nivel secundario completo o más, el 24,2% alcanza nivel secundario frente al 42,2% de la población total, del 100% que completa el nivel secundario y cursa estudios superiores, alcanzó su máximo nivel antes del daño en un 58,8%, entre el daño y sus secuelas un 28,6%, después del daño el 12,5%.

Otra información destacada es la existencia de la modalidad de Educación Especial que se rige por el principio de inclusión educativa, brindando atención a todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. Garantiza la integración de estudiantes con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona. La existencia de dicha modalidad es una muestra más de una inclusión excluyente que funciona como sistema paralelo. Así el Estado es garante del derecho a la educación y su gratuidad, ¿cuáles serían las

condiciones existentes que hacen que la educación común no pueda abordar en torno a la discapacidad y se haya creado y aún subsista esta modalidad?

Los datos leídos indicaban la necesidad de revisar las políticas educativas desde los niveles básicos e iniciales, si no la brecha en los niveles superiores y especialmente en el acceso a la Universidad, se mantendría. Ello tendría un doble impacto, por un lado, en las propias personas con discapacidad, que no estarán en igualdad de derecho en el acceso a la educación universitaria. Por el otro, en la posibilidad de transformación de las Universidades respecto al derecho a la educación de las personas con discapacidad.

Al estar invisibilizadas en el ámbito universitario, se reproducen las representaciones referidas a la imposibilidad y a la concepción de ciudadanos de segunda clase. Lo natural es la no-presencia en dichos espacios.

Se abren brechas que generan procesos de inclusión excluyente, similar a la tercera modalidad de exclusión que plantea Manuel Castells (1995), donde coexisten en la comunidad diferentes personas, pero algunas son privadas de ciertos derechos o espacios sociales. O en palabras de Samaniego de García (2006), «la información es restringida, hay verticalidad en la toma de decisiones, predomina la jerarquización sobre la horizontalidad, la individualidad prevalece sobre el bien común. Hay una inmensa mayoría desprovista de voz y desnuda de poder» (p.19).

Antes de dejar el edificio escuché unos murmullos imperceptibles que no lograba comprender, pregunté a la joven si también los oía. Noté que me miraba extrañada y le dije que no me prestara atención, le agradecí y regresé al barco, para poner rumbo al puerto programado, adentrándonos en el continente de la educación.

### ***3.2. La situación de la discapacidad en las universidades***

Mientras navegábamos retomé el bosquejo de rutas que había trazado, las Universidades Públicas ocupaban un lugar central en el mapa y el puerto de San Carlos de Bariloche; sobresalían ciertas anotaciones al costado del mapa: accesibilidad, transversalidad y discapacidad intelectual.

Las Universidades se presentaban como un territorio a explorar, sus propuestas no como estado del arte sino como fragmentos incompletos de un mapa. Con el rumbo definido, podría retomar algunos interrogantes. ¿La Universidad es un espacio que posibilita formas más igualitarias de habitar el mundo? Ya sabía que algunas personas con discapacidad accedían a la Universidad, aunque se hacían presentes prejuicios y barreras.

Su presencia ¿indicaba también procesos de democratización, equidad y justicia social en el acceso y producción de conocimiento? ¿Qué concepciones en torno a la discapacidad evidenciaban las políticas universitarias? ¿Podría la Universidad transformarse a sí misma para alojar la diferencia o sería el motor de cambio y transformación? La Universidad, desde las propuestas institucionales que habilita, más allá de las que explicita ¿genera una

diferencia genuina sobre las oportunidades educativas y las posibilidades de elegir que pone a disposición para que éstas puedan ser apropiadas por cada estudiante con discapacidad en su experiencia educativa?

Me gustaba antes de llegar a un nuevo lugar, hacerme una idea de sus costumbres y su historia. Buscando en el arcón encontré una serie de entrevistas que había escuchado y por suerte grabé, de un programa de Radio Nacional en el que contaban algunas cuestiones en torno a las Universidades en Argentina. Destacaba los vaivenes en las políticas universitarias, signados por procesos de fuertes contrastes en función del contexto nacional en cada época.

Dentro de los cambios significativos de las últimas décadas y vigentes en la actualidad mencionaba la creación del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), es una figura de derecho público no estatal que coordina políticas universitarias y legisla respecto a la educación de posgrado. Por otro lado se modifica la composición de la Educación Superior en la década del 90, cuando se coloca bajo el mismo paraguas a Universidades, Institutos y Colegios Universitarios y a Instituciones de Nivel Superior no universitario (formación docente y/o de carácter instrumental en las áreas humanística, social, técnico-profesional y artística), quedando el Estado como garante del acceso, permanencia y egreso en el sistema y garante de las condiciones de gratuidad.

Luego mencionaba desde la perspectiva legal la relevancia de las siguientes normas: la Ley de Educación Nacional Nro 26.206, la Ley de Educación Superior Nro 24.521 y sus modificatorias: Ley Nro. 27.204, Ley Nro. 26.002, Ley Nro. 25.754 Ley Nro. 25.573, el Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas avalado por el CIN.

La legislación educativa en nuestro país otorga al Estado la responsabilidad como garante de la inclusión educativa en todos los niveles otorgando prioridad a los sectores más desfavorecidos. Incorpora en la organización curricular enfoques y contenidos básicos como la equidad de género y la diversidad cultural, la inclusión de los/as adultos/as mayores, de las personas con discapacidad y la de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural.

Detuve la grabación, decidí encontrar un sitio tranquilo y proseguir con algunas lecturas, el bullicio en el barco, propio del arribo a un nuevo puerto, no me dejaba concentrar. Luego de caminar por sus calles angostas, hallé un bello edificio que alojaba la biblioteca central. Busqué un lugar acogedor, en sus jardines, y revisé la mochila encontrando la ley de educación superior para releerla.

En línea con el marco normativo educativo general su artículo 2 expresaba

[...] 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 capacidad requeridas. Promueve la contribución a la distribución equitativa del conocimiento y el aseguramiento de la igualdad de oportunidades; como así el acceso sin discriminaciones de ninguna naturaleza (Ley 24.521/95, art. 2).

En sus modificatorias amplía algunos de estos principios:

[...] a) Garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel para todos quienes lo requieran y reúnan las condiciones legales establecidas en esta ley, b) Proveer equitativamente, en la educación superior de gestión estatal, becas, condiciones adecuadas de infraestructura y recursos tecnológicos apropiados para todas aquellas personas que sufran carencias económicas verificables, c) Promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales, d) Establecer las medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades permanentes o temporarias; y legisla expresamente respecto a la situación de personas con discapacidad, garantizando la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad, así como 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, 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 27.204/2015 art. 2).

Era evidente que las normas reflejan una perspectiva que posiciona a la educación como derecho humano, con políticas de promoción de la igualdad educativa y otorgando prioridad a grupos desfavorecidos/excluidos.

Me surgió una duda ¿los datos estadísticos reforzarían o no este posicionamiento normativo? ¿Aparecería nuevamente la tensión presente en la insuficiencia de los marcos normativos para alojar la diferencia, tornando ajena la vulnerabilidad de otros?

¡Lástima! Había abandonado el viejo edificio, pedí información en la biblioteca, pero allí no tenían lo que buscaba; tendría que esperar y buscar en los próximos pueblos a visitar.

### ***3.2.1. Datos recogidos***

Finalmente arribamos a puerto luego de varios meses, nos encontramos con tormentas inesperadas y tuvimos que refugiarnos en las costas para no correr peligro. Al descender me dirigí al mercado, tengo una rara debilidad por ellos, sus colores, aromas, sabores logran atraparme. Mientras observaba los alimentos propios del lugar y conversaba con los puesteros, divisé una vieja librería. Al entrar me sorprendí con abundantes libros, ficheros, pilas de documentos y la interesante cantidad de personas que allí se detenían un instante, hacían una pausa en el ajetreo cotidiano para entregarse a la lectura. Encontré lo que buscaba, algunos documentos sobre estadística, educación superior y discapacidad.

Luego de agradecer al dueño de la tienda, fui a un café del que seguro me haría habitué cuando quisiera un momento de tranquilidad. Apoyé las bolsas con algunas compras del mercado y me entregué a la lectura.

En un informe del S.N.R. (2011) encontré algunos datos relevantes, el 4,3% (3.112 personas) posee estudios terciarios/universitarios incompletos y el 6,1% (4.458 personas) finalizó sus estudios terciarios/universitarios; el 74,6% de estos últimos lo hizo antes del daño; quienes alcanzaron completarlos entre el daño y sus secuelas, suman un 16,8%, mientras que los que completaron sus estudios después del daño representaron el 8,6% de la población total.

En una memoria del Ministerio de Educación se informaba sobre un relevamiento de estudiantes con discapacidad, realizado en el mes de junio del 2012 por la Secretaría de Políticas Públicas Universitarias (SPU) y la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos (CIDDH) con el fin de otorgar equipamiento con software y hardware de accesibilidad, con un resultado de 1.062 alumnos universitarios con discapacidad en universidades públicas.

Si consideraba el total de 1.267.519 estudiantes de pregrado y grado, el porcentaje de estudiantes con discapacidad era menor al 0,10%; no encontré datos sobre el egreso. Esta información evidenciaba la igualdad de la inclusión educativa con matriculación, sin considerar los apoyos ni el acceso al conocimiento que permiten el egreso y una futura inserción laboral.

Según el informe sobre la educación en América Latina y el Caribe 2000-2005, elaborado por la UNESCO, la Universidad sería una de las instituciones más excluyentes tanto en el ingreso como en la permanencia de estos estudiantes.

En efecto, puesto que en la Universidad estamos invadidos de saberes y discursos que patologizan, culpabilizan y capturan al otro, trazando entre él y nosotros una rígida frontera que no permite comprenderle, conocerle ni adivinarle; puesto que en la Universidad, la presencia del otro sobre el que se habla, del otro a quien se estudia y del que algo —que suele confundirse con el todo— se conoce pero del que nada se sabe; puesto que la presencia real del otro es, en la Universidad, prácticamente nula y no podemos acercarnos a él para ver su rostro, escuchar su voz y mirarnos en su mirada, sólo nos resultaría posible percibir, escuchar y adivinar al otro, abriendo nuestros sentidos y haciendo pensar a nuestro corazón sobre la perturbación que en nosotros produce su posible presencia. (Pérez de Lara, 2001, p. 296)

Los datos indicaban la tendencia de exclusión. Otra vez con ese estado de ánimo invadido por la desesperanza, quizás colaboraban las malas condiciones climáticas y tanto tiempo sin poder navegar, decidí dejar “en pausa” lo leído y entregarme a cuestiones operativas de la embarcación, a la espera de recorrer al otro día otros lugares y conversar con quienes los habitaban. Antes de descansar, volvieron los murmullos imperceptibles, seguía sin comprender lo que decían.

### **3.3. Historias presentes a través del encuentro. Personas con Discapacidad**

Al día siguiente partí entusiasmada a un nuevo pueblo y nuevamente los murmullos me acompañaron, a medida que avanzaba iban convirtiéndose en palabras hasta que en el

portal de ingreso se transformaron en bullicio, propio o característico de una feria o festival.

Estaba invadido de música, personas bailando, brillantes colores, semejante a una ciudad universitaria. Todo emanaba un clima de libertad y alegría, en su ingreso un extraño cartel decía: "las experiencias exitosas logradas por organizaciones de y para personas con discapacidad confirman la posibilidad de innovación sin modelos únicos o aplicación de recetas genéricas". (Samaniego De García, 2006, p. 18)

Otra vez en el viaje se hacían presentes las experiencias impulsadas por las propias personas con discapacidad en el marco de las Universidades, itinerarios personales que se tornan colectivos.

Dichas experiencias recuperan las vivencias, que se escapan como agua entre las manos pero suceden, se hacen presentes

"he intentado hacer sonar la palabra experiencia cerca de la palabra vida o, mejor, de un modo más preciso, cerca de la palabra existencia. La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros. Y la existencia, como la vida, no se puede conceptualizar porque siempre escapa a cualquier determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es en ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento". (Larrosa, 2003, p. 5)

La vida misma desbordaba en el espíritu festivo. Un primer grupo de jóvenes provenía de Costa Rica, comentaban una experiencia de allí de hacia finales de los 90. Los estudiantes con ceguera a través del apoyo de la Federación de Estudiantes conformaron una Asociación de Estudiantes No Videntes con el propósito de obtener ayudas técnicas, además de plantear nuevas estrategias que pudieran mejorar sus condiciones de permanencia en la universidad.

Un poco más lejos estaba un grupo de estudiantes universitarios de Argentina, comentaban sobre el Encuentro de Estudiantes con discapacidad celebrado en el año 2012 y se dirigían al edificio donde se desarrollaba el evento. Mientras caminábamos juntos me comentaron que ambos encuentros tuvieron como propósito construir un espacio democrático de debate, reflexión y construcción colectiva de ejes de acción conjunta relacionados a la Discapacidad en la Educación Superior Argentina, entre Estudiantes Universitarios y representantes Institucionales de las Universidades Nacionales, que estimularan el desarrollo de una Universidad y un Mundo Accesible No-excluyente.

Al llegar al edificio me inscribí al encuentro, seguía reinando un clima jovial y alegre de conversaciones superpuestas. Me acerqué a un pequeño grupo que me entregó más información y un folleto que mencionaba un primer momento con exposiciones temáticas de referentes en discapacidad, para posteriormente trabajar en cuatro comisiones: Accesibilidad Académica, Accesibilidad Física y Comunicacional, Derechos de las Personas con discapacidad y Espacios de participación y construcción social.

Por la tarde habría talleres basados en las experiencias y aportes de los estudiantes en particular y de los participantes en general, para luego compartir las producciones en Plenarios. La jornada fue intensa y enriquecedora, mientras trabajábamos alguien mencionó que en base a lo elaborado se escribiría un documento cuyos ejes serían incluidos en la Agenda de la Política Pública de la Comisión Inter Universitaria: Discapacidad y Derechos Humanos.

Había más de sesenta estudiantes con discapacidad, uno de ellos comentaba en el intercambio de una de las comisiones de trabajo,

[...] hay que seguir peleando por el resto de los compañeros [...] no me interesa solucionar el problema para mí, sino para otros, aportar para que esta causa pueda avanzar, que sea la discapacidad un engranaje más dentro de la Universidad, dentro de la sociedad, estamos peleando por un derecho. (Comunicación personal, estudiante 2, 17 de agosto 2012)

Otros estudiantes con ceguera de la Universidad Nacional de Tucumán comparten en los talleres de intercambio, la experiencia acerca de su participación en el centro de estudiantes a partir de la invitación de algunos compañeros, pero ante todo por iniciativa propia. Mencionan que en general la misma se relaciona con la información y consulta en los centros de asistencia al alumnado con discapacidad, aunque no en los movimientos estudiantiles donde se construyen propuestas generales y se es participe en la toma de decisiones.

Algo que me llamó la atención era la ausencia de Federaciones de Estudiantes. Conseguí una computadora y conexión a internet y tampoco encontré información referida a discapacidad en la página de la Federación Universitaria Argentina (FUA), ni la reciente Federación Universitaria Argentina de los Estudiantes.

Parecería que prima más una lógica de asistencia y apoyo o bienestar estudiantil que de participación y autonomía, al menos de forma orgánica. Nuevamente los cambios impulsados no logran romper las estructuras de viejos modelos aún vigentes.

Los participantes comentaron otras experiencias que sucedieron antes de este encuentro. En junio del 2013 en Paraná, Argentina, se realizó la II Reunión de Intérpretes en Lengua de Señas Argentina (LSA) y Estudiantes Sordos Universitarios, organizado en el marco del III Encuentro Latinoamericano de Sordos e Intérpretes de Lengua de Señas, por el Programa de Extensión Universitaria. La producción social de la discapacidad. Aportes para la transformación de los significados socialmente construidos y Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Lengua de Señas Argentina-Español de la Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos; el Profesorado en Educación Especial de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos y el Programa UNL Accesible de la Secretaría de Bienestar Universitario, Universidad Nacional del Litoral. Su objetivo fue dar espacio no sólo a la exposición de trabajos sino también generar tiempos donde se permita profundizar en los debates que se desprenden de la problemática de la interpretación en general y de las particularidades que ésta tiene al interior de la cultura sorda.

En ese mismo año (2014) el Centro Mate de Buenos Aires organizó el Encuentro de Jóvenes Estudiantes con Discapacidad Visual en el Litoral que convocó a escuelas, instituciones y jóvenes con dicha discapacidad en Santa Fe, Corrientes, Misiones, Entre Ríos, Chaco y Formosa.

Un grupo soñaba con conformar una Red de Estudiantes Latinoamericanos. Al año siguiente me enteré que se conformaron como organismo autónomo generado por estudiantes que se interesan por desarrollar la inclusión de personas en situación de discapacidad, con representantes de Argentina en su organización.

<http://redrelpi.wix.com/>

Finalizada la jornada escribí en mi cuaderno de bitácora: «estos movimientos con protagonismo de las propias personas con discapacidad podrían ser la punta del iceberg para confrontar valores dominantes y totalizantes en la sociedad frente a la preponderante reclusión que obtura la posibilidad del asociacionismo. De la mano de la reclusión está la ausencia de personas con discapacidad en los niveles de decisión en el ámbito universitario y las que lo logran, quedan limitadas en su accionar individual y a lo sumo como representantes de un grupo marginado».

Regresé al barco, allí me informaron que para arribar a San Carlos de Bariloche el viaje seguiría por tierra y que nos esperaban varios días hasta llegar a destino. En el recorrido conversamos con la tripulación, compartí las experiencias relatadas y la vivencia transitada en el encuentro. Pensábamos cómo dichas experiencias mostraban que las personas con discapacidad disponen de un poder potencial, que se transforma en uno real en la medida de la toma de conciencia sobre el mismo, dando lugar al reconocimiento del poder como elemento constitutivo del cambio y la posterior legitimación del deseo de participar en él. Era evidente que no es posible cambiar a través de la voz de técnicos, expertos y docentes; son necesarias e imprescindibles las voces de quienes son víctimas del sistema.

Cuando ya todos dormían, seguí reflexionando. Los datos estadísticos previos mostraban que hay otras voces acalladas que son las de los jóvenes que no logran acceder a la Universidad y ni siquiera a instancias previas del sistema educativo.

Ausencias, invisibilizaciones de voces mudas, personas sin oportunidad de hacer escuchar sus palabras y sentires; donde su proyecto de vida, se empobrece, en un entorno de desesperanza o resignación.

El encuentro de estudiantes mostraba voces que resuenan y dan lugar a narraciones de experiencias que carentes de autoridad en su condición de opresión, a partir de su expresión y presencia, emergen en el discurso académico tradicional posibilitando rupturas. Una alteridad que es el punto de partida para criticar y transformar la totalidad que se refleja en políticas homogenizantes.

### **3.4. Políticas Públicas respecto a la relación Universidad – Discapacidad. Ausencias que interpelan**

Partimos temprano en el micro, extrañaría el vaivén de las olas y el olor a mar. Ya habiendo recorrido unos cientos de kilómetros por una zona un tanto desértica, un extraño sonido empezó a oírse, parecía provenir del motor. Nos detuvimos y el chófer nos informó que había un desperfecto y tendríamos que hacer noche en la zona. A lo lejos se divisaban unas casas, nos acercamos y descubrimos que era un pueblo abandonado.

Bajamos lo mínimo del equipaje y provisiones y nos instalamos en algunas casas de adobe, que a pesar del abandono eran acogedoras. Aproveché a recapitular lo vivido hasta el momento y profundizar en algunos aspectos de las políticas públicas en la relación entre la Universidad y la Discapacidad.

El viaje había iniciado con dos preguntas como telón de fondo. ¿Es posible un mundo que hospede la diferencia? ¿Cómo se construyen formas de habitarlo más igualitarias? A medida que fuimos recorriendo el camino se hizo evidente que la diferencia se hace presente a través de hendiduras y quiebres institucionales, ya no se niega la existencia del otro, sino que se lo ubica en situación de vulnerabilidad.

A partir de la información estadística la pregunta se transforma en otra. ¿Cómo se construyen formas de habitar el mundo más igualitarias con tantas desigualdades presentes?

En el recorrido aparece una primera tensión: la insuficiencia de los marcos normativos para alojar la diferencia. Se torna ajena la vulnerabilidad de otros frente a la toma de conciencia del poder que emana de la vida en movimiento de las propias personas con discapacidad, legitimando el deseo de participar en el proceso de cambio de la situación de exclusión. Esta tensión se inscribe en la sociedad en general, como en el ámbito de la educación obligatoria y la superior.

La norma crea por un lado la ilusión de que en su poder absoluto y racional, genera cambio y transformación social. Por el otro, es utilizada por las personas con discapacidad para hacer valer su lugar en el mundo, su deseo de ser hospedadas. Se abre así un nuevo interrogante, ¿estas luchas particulares, estas disidencias que dejaban en evidencia el proceso de inclusión excluyente, eran suficientes en la construcción de otros mundos posibles?

El viaje había evidenciado la viabilidad del acceso de las personas con discapacidad a la vida universitaria de la mano de información que indica que es un grupo minoritario el que lo logra. Me preguntaba si esta situación es exclusiva de sectores vulnerados o específica de las personas con discapacidad. Persistían algunos interrogantes, ¿quiénes están ausentes y por qué? ¿Quiénes y en qué condiciones acceden, permanecen y egresan de la educación universitaria? ¿Quiénes lo han hecho en cada momento histórico? ¿Cuál es la situación de las personas con discapacidad? ¿Quiénes son los diferentes? ¿Qué mecanismos de selección sostiene la universidad obturando ciertos accesos?

Las conexiones entre discapacidad y Universidad no se limitan a la mayor o menor presencia de personas con discapacidad en la esfera universitaria, y a sus condiciones de igualdad y plena integridad de sus derechos. Con ser relevante este aspecto –y más para una organización como el CERMI que agrupa a asociaciones y entidades de personas con discapacidad y sus familias– hay otros muchos más en que el factor de la discapacidad interesa a la Universidad y al contrario. Discapacidad y Universidad forman, o deberían formar, un sistema de relaciones. Verbigracia, considerando su dimensión formativa, ¿qué titulaciones están impartiendo las Universidades que tengan incidencia directa o indirecta sobre la discapacidad? ¿Qué futuros titulados, que podrían desarrollar su actividad profesional en el ámbito de la discapacidad, están formando los centros de enseñanza superior? ¿En qué medida las materias de la discapacidad son objeto de estudio e investigación por parte de las Universidades? ¿La discapacidad como asunto de conocimiento tiene un reflejo fiel en la actividad docente e investigadora de las Universidades? (Pérez Bueno Director Ejecutivo del CERMI Estatal, en Dossier Miniusval, 2004. p. 27)

Retorna a través del eco de las montañas, otra pregunta: ¿qué políticas se impulsan respecto a la relación entre la Universidad y la Discapacidad? Cobra relevancia aquí el ámbito de las universidades públicas, por su lugar en la generación y transmisión de conocimiento público y como uno de los espacios donde se disputan las luchas políticas, [...] en tanto arenas donde confluyen los usos de la discapacidad tanto por quiénes nombran como por quienes se nombran a sí mismos. En esas arenas sus participantes, es decir aquellos que usan el término discapacidad, luchan por su significado ya sea a través de búsquedas de reconocimiento, de identidad, e incluso de redistribución. Estas disputas tienen que ser comprendidas como luchas políticas que tienen casi un solo interlocutor: el Estado, y más específicamente los estados nacionales. (Almeida, 2012, p. 7)

En la lucha de estas disputas se construyen sentidos acerca de la situación de las personas con discapacidad, que se expanden al interior de las instituciones y se inmiscuyen en la cotidianidad de las personas. ¿Qué concepción o concepciones de discapacidad sustentan las políticas que se implementan?

Un elemento de contexto a considerar es la autonomía que poseen las Universidades Nacionales en la Argentina, que junto a la gratuidad y equidad, se constituyen como principios democráticos. La tensión que allí se suscita entre las políticas impulsadas por el Ministerio de Educación de la Nación, las del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y las propias de cada Universidad. En este espacio de tensiones un actor clave es la Comisión Interuniversitaria en Discapacidad y Derechos Humanos. Constituida por representantes de más de cuarenta Universidades Nacionales, inicia sus actividades en 1993, se conforma con su actual designación en el año 2003 y en el 2007 es reconocida ante el Consejo Interuniversitario Nacional a través del Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas.

La reparación del motor llevó más días de lo previsto. Aproveché la tranquilidad del lugar y el tiempo disponible para seguir profundizando en algunas ideas que me habían resultado interesantes al leer el Programa mencionado, remarqué tres términos: accesibilidad física,

comunicacional y académica, me puse a indagar su significado. También busqué en un viejo arcón algunos apuntes con testimonios de diferentes personas con las que había conversado, “testimonios voluntarios... originados por una voluntad explícita de memoria, por un deseo de hacer saber, compartir una experiencia particular, inicialmente del individuo, pero estimulada... por ciertos contextos o demandas sociales específicas...

La idea de la circulación de la experiencia, de su transmisión, es aquí central, como lo es también el hecho de que los testimonios incluyen a quienes escuchan, y “el escucha se convierte en participante, aunque diferenciando y con sus propias reacciones” (Jelin, 2002:85). (FLACSO, 2006, p. 3)

### ***3.4.1. Accesibilidad física, comunicacional y académica***

Recuperando mi experiencia en la gestión y la participación en espacios relacionados con políticas universitarias y discapacidad, retomé la escritura.

Los términos accesibilidad física, comunicacional y académica derivan del de accesibilidad universal,

[...] entendida como aquella condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad, comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. La accesibilidad es un derecho de la persona y como tal, debe ser tratado para conseguir la equiparación de de oportunidades. Asimismo, la persona tiene derecho a la autonomía y la movilidad personal, como correspondencia al logro de una vida plenamente independiente. (COCEMFE. Observatorio de la Accesibilidad)

Podríamos trasladar la situación a las universidades. Cuando diseñamos espacios universitarios, en ese momento de creación, ¿en quién se piensa como destinatario? Al decidir sobre consideraciones funcionales, estéticas y simbólicas, ¿qué persona es la que está de imagen en el fondo del diseño?

La historia nos muestra innumerables hechos que dan como respuesta: una normal, siendo referente para la comparación del estado de las cosas o designación de algo o alguien en relación con otro. Su acepción tradicional se vincula a la mayoría, ya sea por convención o desde un modelo enunciado por la autoridad médica, religiosa o legal. Esta construcción social de lo normal hace que queden por fuera de consideración, las personas que difieren de estos parámetros funcionales, estéticos y simbólicos. Y se considere natural diseñar para individuos estándar, si vivimos en Occidente la imagen de fondo suele ser el varón, blanco, de clase media.

También quedan por fuera personas con discapacidad intelectual, física y sensorial (personas con sordera, con hipoacusia, con ceguera, disminución visual), las de baja estatura, lesionadas momentáneamente (con un yeso, por ejemplo), adultos mayores, personas que utilizan otro idioma.

Cuántas Universidades se plantean los siguientes interrogantes: ¿qué diseño es necesario en el ámbito universitario si se piensa en personas con discapacidad, movilidad y/o

comunicación reducida? ¿Cómo considerarlas si la estructura edilicia es nueva o ya se encuentra con barreras arquitectónicas?

La posibilidad de acceso en personas con discapacidad se asocia generalmente al de barreras arquitectónicas, aquellas más evidentes. Sin embargo, su supresión es sólo un primer paso para posibilitar los derechos que le permiten la libertad de actuación y elección, promoviendo una situación de equidad.

En la promoción de la participación de estas personas en el ámbito universitario serán necesarias adecuaciones que eliminen otras barreras de accesibilidad, por ejemplo, material bibliográfico en braille para los individuos con ceguera, colores contrastantes en cartelería de señalización en el caso de disminución visual, señales auditivas en sistemas de emergencia, rampas, etcétera. Los interrogantes mencionados se relacionan con el logro de la mayor autonomía posible de aquellos que poseen algún tipo de discapacidad, la plena participación y equiparación de oportunidades, las mismas requieren de espacios donde se pueda circular, desarrollarse e intercambiar con otros.

En los últimos años, el término accesibilidad ha evolucionado hacia un concepto más inclusivo, el de diseño universal. El arquitecto Ronald L. Mace amplió el de "Accesibilidad Física" y propuso el uso del de "Diseño Universal", que define como la creación de productos y entornos diseñados de modo que sean utilizables por todas las personas en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptaciones o diseños especializados.

Refiere a cualquier bien o servicio que es concebido o proyectado desde su origen para ser utilizado por todas las personas y prevé un diseño sin barreras, las que se presentan cuando las dimensiones y/o diseño obstaculizan la autonomía e independencia de las personas con movilidad y/o comunicación reducida.

En relación con el marco normativo en la materia, en 1993 se sancionan las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad que considera el término "accesibilidad" con referencia a las condiciones ambientales y materiales y a los servicios de información y comunicación.

Repasando las notas que iba escribiendo en relación con la accesibilidad recordé una actividad en la que participé relacionada al diseño universal en espacios universitarios. No sabía si lo encontraría en lo que había elegido para llevar en este tramo del viaje. Luego de buscar y revolver en varias ocasiones, hallé mis apuntes.

Quien coordinaba el taller era la arquitecta a cargo del área Accesibilidad Física de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que nos decía:

[...] los avances en la eliminación de barreras, en resoluciones accesibles y proyectos bajo los principios del Diseño universal, se enmarcan en un enfoque que articula diversidad social, derechos humanos y un ambiente construido y comunicacional accesible para el logro de una efectiva equiparación de oportunidades. La enumeración de acciones realizadas en las Universidades, no debe entenderse como resoluciones puntuales, sino como la garantía de lograr una Cadena de Accesibilidad, que implica el poder ingresar, circular y hacer uso de todas las instalaciones de un edificio, condición que debe cumplir todo edificio público o privado de uso público, como son las

universidades nacionales. Cabe mencionar que las UUNN al participar del Programa de Accesibilidad dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias, se han comprometido a proyectar y construir edificios y predios accesibles, lo que garantizará a futuro una educación superior para todos, independientemente de las condiciones motrices y sensoriales de los estudiantes y la comunidad universitaria en general. (Comunicación personal, coordinadora 1, 12 de junio 2014)

La Licenciada en Terapia Ocupacional, Coordinadora del Programa Discapacidad y Equiparación de Oportunidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, nos decía en el mismo encuentro

[...] los hechos concretos, hoy, los podemos revisar a escasos tres años del inicio del Programa de accesibilidad integral para las universidades públicas y se ven materializados en acciones que contemplan la accesibilidad física y la curricular. En este sentido, como miembro de la Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos, entiendo que debemos continuar con esta tarea para promover el incremento de la matrícula de ingresantes con discapacidad a la universidad y mejorar las condiciones de trabajo y estudio para toda la comunidad universitaria desde la perspectiva del Diseño Universal. (Comunicación personal, coordinadora 2, 12 de junio 2014)

Sin embargo, pensar en las barreras arquitectónicas y comunicacionales, como se mencionó, es sólo un primer paso para la garantía del acceso que permite la libertad de actuación y elección, promoviendo una situación de igualdad.

En nuestro país en el año 1994 se sanciona la ley 24.314 Accesibilidad de personas con movilidad reducida. Modificación de la ley N° 22.431 y el Decreto 914/97, orientados particularmente a los ajustes necesarios en el caso de personas con movilidad reducida, referido principalmente a la accesibilidad arquitectónica. Se suma dentro del diseño universal, la accesibilidad comunicacional.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del año 2006, tiene la accesibilidad como uno de sus propósitos y en su artículo 9 enuncia:

[...] a fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes asegurando el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas y rurales (p. 10).

Mientras releía la Convención apareció el grato recuerdo del trabajo compartido con una de las integrantes de la organización de la sociedad civil Tiflonexos, que me comentaba la experiencia clave de la Argentina en la confección del Tratado de Marrakech, adhiriendo el 21 de mayo del 2014.

Su aporte principal es el acceso a las obras publicadas con derecho de autor a las personas con ceguera, con discapacidad visual o con otras dificultades de acceso al texto impreso. El mismo año se debate en el Congreso de la Nación Argentina, el reconocimiento de la Lengua de Señas Argentina como lengua. Si bien estos marcos regulatorios y conceptos no

son retomados exclusivamente al ámbito universitario, sirven de encuadre general para repensar la accesibilidad universitaria especialmente en lo arquitectónico y comunicacional. Algunos de los indicadores que se publican en guías de pautas de accesibilidad universitaria, que reflejan los requerimientos de accesibilidad arquitectónica y comunicacional responden a los siguientes interrogantes: ¿se entregan con anticipación los materiales bibliográficos?, ¿los mismos se encuentran en un soporte que puede ser leído por procesadores que convierten el texto a audio?, ¿las páginas webs y otros recursos similares están diseñados según los estándares de accesibilidad web?, ¿se dispone de intérprete de lengua de señas?, ¿de aros magnéticos en los auditorios?, ¿se garantiza la circulación horizontal y vertical a través de rampas y ascensores?, ¿los baños están preparados para el uso de personas con discapacidad?

Por otra parte, desde el Ministerio de Educación de la Nación, la Secretaría de Políticas Universitarias trabaja articuladamente con la Comisión Interuniversitaria, desde el año 2008 en el Programa de Accesibilidad. La finalidad es lograr la accesibilidad de los edificios de las Universidades Nacionales con financiamiento de dicho Ministerio y una contraparte de las Universidades.

El programa referido contempla la aplicación de un protocolo único de relevamiento que introduce la planilla de relevamiento y encuestas a personas con discapacidad, como base para la presentación de proyectos que incluyen un circuito mínimo accesible. Estas actividades se complementan con el dictado de talleres dirigidos especialmente a los responsables de las áreas de infraestructura de las Universidades. Es de destacar que este Programa se discontinúa en el año 2016.

Relacionado con la accesibilidad comunicacional, se realizaron durante los años 2012 a 2015, relevamientos para entrega de notebooks y periféricos y se está gestionando la de kits de accesibilidad para bibliotecas.

La accesibilidad física y comunicacional son la puerta de entrada a la accesibilidad académica. Esta última es el requisito que cumple una institución educativa, cuando no existen -o se suprimen- barreras que dificultan o limitan el acceso al conocimiento por parte de todas las personas implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, independientemente de sus particularidades biofísicas, psicológicas, lingüísticas o culturales. Es decir, supone el desarrollo de estrategias pedagógicas inclusivas, la disponibilidad de bibliografía y materiales de estudio en soportes diversificados y accesibles, contar con intérpretes de lengua de señas, etcétera; acciones que pretendan alcanzar la mayor autonomía académica en los estudiantes. La misma no considera la eliminación de objetivos, ni recorte en los contenidos mínimos de cada asignatura.

Refiere especialmente a adecuaciones en la dimensión técnico - pedagógica de la didáctica y la incorporación de la discapacidad en la formación de los futuros profesionales universitarios.

Recordé en ese momento un artículo periodístico que nos había resultado interesante,

[...] los profesionales de las próximas décadas tratarán a personas con discapacidad de manera más efectiva y ética y en su labor profesional fomentarán la sensibilidad y el compromiso social, lo que conllevará a su vez una movilización de recursos para la mejora de la integración social y la calidad de vida de las personas más vulnerables y más necesitadas de la Sociedad. Además, la formación del Grado supone la estructura básica, los pilares del edificio formativo de cualquier profesional, que al estar bien estructurado y es sólido en términos de valores y competencias garantizará el buen desarrollo profesional (Mirón, 2014).

José Antonio Mirón *Sábado, 8 de noviembre de 2014*

## Universidad y Diseño para Todas las Personas

Guardar en Mis Noticias. Enviar por email



El lunes día 3 tuvo lugar en Madrid la presentación pública de un interesante proyecto, la elaboración de seis libros blancos sobre recomendaciones, criterios y posibilidades docentes para diseños curriculares universitarios basados en la filosofía de Diseño para Todas las Personas (DpTP). Idea patrocinada por la Conferencia de Rectores Universidades de España (CRUE) y la Fundación ONCE y cuyo objetivo es formar en competencias, conocimientos y habilidades, a los futuros médicos, abogados, psicólogos, trabajadores sociales, pedagogos y graduandos de administración y dirección de empresas para que en su futuro ejercicio profesional atiendan con calidad, efectividad y seguridad a todas las personas, incluidas las que tienen discapacidad y/o dependencia. Profesorado de la Universidad de Salamanca y de Valladolid han desarrollado el DpTP del grado de Medicina.

*Postal 4. Universidad y Diseño para Todas las Personas, Salamanca al día RTV*

*Descripción: imagen del primer fragmento del artículo periodístico*

Fuente: <http://salamancartvaldia.es/not/60801/universidad-y-diseno-para-todas-las-personas>

Una política que reforzaba la necesidad de avanzar en torno a la accesibilidad académica fue la convocatoria realizada por la Secretaría de Políticas Universitarias, a través del Programa de Accesibilidad Académica. En el año 2016 se aprobaron treinta y nueve proyectos.

Tenían como objetivos la generación de conciencia hacia la situación de discapacidad y los derechos relacionados en la comunidad universidad y la construcción de un abordaje pedagógico que brinde la posibilidad de incorporar y sostener en el tiempo los ajustes razonables que favorezcan el ingreso, permanencia y egreso de las personas con discapacidad. Se buscaba la participación de los distintos actores involucrados en la enseñanza universitaria, incluidos docentes, personal de apoyo técnico y administrativo y autoridades.

Volví a encontrar en los apuntes la mención de la Comisión Interuniversitaria, como actor clave en la incidencia de políticas públicas en discapacidad y decidí profundizar sobre su conformación y trayectoria. Encontré documentos que registran las primeras acciones sistemáticas, durante el año 1994, con la consolidación de la Comisión Provisoria Interuniversitaria para la Discapacidad.

Posteriormente, las seis universidades que la integraban deciden, como miembros oficiales, conformarse como Comisión Interuniversitaria sobre la problemática para la

Discapacidad y se proponen la misión de defender el principio constitucional de igualdad de derechos, tendiente a la equiparación de oportunidades en favor de las personas con discapacidad.

En este sentido convocan a asesores, entre ellos se incorpora el Centro de Investigación Barreras Arquitectónicas y Urbanísticas y en el Transporte (CIBAUD) de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires.

Desde la Comisión Interuniversitaria, con el propósito de impulsar una universidad para todos se inician los contactos con los responsables del Programa de Apoyo a las Políticas de Bienestar y del Área de Infraestructura del Ministerio de Educación de la Nación. La intención es la de eliminar las barreras arquitectónicas, urbanísticas y comunicacionales que impiden desarrollar las actividades de los integrantes de la comunidad universitaria y lograr como objetivo la adecuación de los edificios universitarios de acuerdo con la normativa nacional vigente. Se presenta ante el Consejo Interuniversitario Nacional, el Programa Integral de Accesibilidad de las Universidades Públicas mencionado y desde el Ministerio de Educación se determina el apoyo económico para la capacitación de los responsables de obras de las universidades nacionales. También el posterior financiamiento para las adecuaciones edilicias tendientes a la eliminación de barreras en base a las declaraciones internacionales, que han manifestado la necesidad de reconocer que todas las personas, sin discriminación, gozan del derecho a recibir educación.

Cuando terminé de escribir estas ideas, nos comentaron que al otro día ya partiríamos hacia nuestro destino. Dejé mis notas y decidí recorrer la zona, un paisaje que invitaba desde la inmensidad a encontrarse con uno mismo y en la caminata recuperé la pregunta: ¿quiénes están ausentes en la vida universitaria y por qué?

### ***3.4.2. La discapacidad intelectual en la Universidad***

Decidí que al volver realizaría, con quienes me acompañaban en el viaje, una actividad que casi siempre llevaba a cabo con mis estudiantes de la Universidad. Consistía en recuperar el primer recuerdo en el que nos relacionábamos con una persona con discapacidad. Luego compartirlo para luego retrotraer situaciones sobre las personas con discapacidad que se habían encontrado en su vida universitaria.

Algo maravilloso del ejercicio es que todos recordamos situaciones en las que nos relacionamos con personas con discapacidad, habitualmente desde la infancia y al relatarlas se hacen presentes los diferentes modelos o concepciones en torno a aquella. Sin embargo, en este momento quería rescatar la segunda parte de la dinámica, y ver si se repetía la tendencia.

Al llegar a la casa más grande donde hacíamos nuestras comidas, propuse la actividad, todos se sumaron y sucedió lo que esperaba. Al recuperar el recuerdo sobre las personas con discapacidad que se habían encontrado en la vida universitaria, apareció una ausencia: la de aquellos con discapacidad intelectual.

Llegado a este punto algunos pensarán que es evidente y justificable esta ausencia, yo misma lo creía así hasta que en mi experiencia en la gestión en la Comisión Asesora se hizo presente una estudiante con dicha discapacidad.

Se abrió un mundo de interrogantes que centraron la discusión hacia un elemento constitutivo del proceso pedagógico: la apropiación de conocimientos significativos, desde la multiplicidad de aristas que el mismo conlleva, que en la educación universitaria nos permite redimensionar el sentido y alcance de la accesibilidad académica.

Uno de los aportes nodales para la discusión es la propuesta de la didáctica de lo grupal de Marta Souto (2009), centrada en la multiplicidad donde el conocimiento en la relación con la enseñanza abre a las dimensiones gnoseológica, epistemológica, sociológica, sociolingüística y psicológica. Ello permite analizar dicha relación sumando la perspectiva de la discapacidad intelectual y desde allí problematizar la legitimidad de la inclusión educativa, habilitando nuevos interrogantes.

En su índole gnoseológica, ¿el proceso de enseñanza da lugar al conocimiento fundado en la experiencia y la observación sensorial o a la razón y el conocimiento científico?

En su índole psicológica, ¿cómo definimos el pensar? ¿Cuáles son sus formas? ¿Cómo se relacionan los conocimientos acerca de objetos, fenómenos, problemas del mundo externo y las operaciones cognitivas que se realizan con dichos conocimientos? ¿A qué deseos inconscientes responde? ¿Propicia un vínculo de dependencia o uno creativo?

En su índole sociológica: ¿cuál es el lugar que se le adjudica al conocimiento respecto a las diferencias sociales y a la discapacidad intelectual como construcción social? ¿De qué manera se piensa la integración de personas de distintos entornos socio-culturales?

En su índole sociolingüística: ¿qué pasa con la enseñanza cuando hay códigos lingüísticos diversos? ¿Cómo se produce la relación pensamiento-lenguaje? ¿Qué consecuencias trae esto en términos de éxito y fracaso educativo?

Estos interrogantes no hacen más que interpelar la lógica que recorre el sistema universitario signado por la meritocracia, tomando como punto de vista a quienes ocupan los cargos docentes y al estudiantado. La particularidad de las personas con discapacidad intelectual pone en evidencia la falta de estrategias para el abordaje de formas de construcción diferentes del conocimiento y la existencia preponderante de prácticas pedagógicas definidas desde la homogeneidad. Se desdibuja u oculta esta situación con políticas estructuradas en un concepto de igualdad basado en el acceso y oferta, que sin embargo no transita por el de equidad en el marco de las diferencias.

Un elemento clave en este proceso es la obligatoriedad de la educación media y el avance en las políticas de inclusión en dicho nivel. Esto llevó en los últimos años al egreso, promoción y certificación de personas con discapacidad y por consiguiente al cumplimiento de uno de los requerimientos del ingreso a la Universidad: la titulación secundaria.

La experiencia de la estudiante mencionada, presentaba una nueva tensión. La normativa había posibilitado la emergencia de la subjetividad donde los mecanismos sociales operados o ejercidos como instancia de poder parecían no generaban una inclusión excluyente. Aún quedaban decisiones por tomar. ¿Qué hacemos ahora que ingresó? Al no acceder a los contenidos mínimos para la acreditación, ¿dejamos que la frustración marque su paso por la universidad hasta que abandone?, ¿qué configuraciones de apoyo son posibles sin el recorte de dichos contenidos, ¿es posible pensar otro tránsito que igual genere aprendizajes significativos en el marco de la vida universitaria?

Los marcos legales promueven el acceso de las personas con discapacidad a la educación superior, pero su normativa no prevé ni da respuesta a la diferencia que se presenta respecto a la discapacidad intelectual. Puede dejar a estos estudiantes a su propia suerte, responsabilizándolos a ellos o a la institución educativa por el fracaso pedagógico. Los diseños curriculares solicitan como punto de acceso la disposición de una estructura cognitiva que haga posible interrelacionar el mundo físico con el simbólico, disposiciones genéricas y universales que nuevamente nos colocan frente a la homogeneidad.

Los mecanismos de selección parecieran distribuirse en capas, en ocasiones en el acceso a la universidad, no siendo imaginable estar allí para ciertos grupos. Esta barrera se va corriendo paulatinamente, sobre todo a partir de la educación secundaria obligatoria y genera escollos en la permanencia de ciertos sectores en la vida universitaria, con propuestas homogéneas.

La discapacidad y en particular la intelectual, nos interroga desde la propia heterogeneidad y volatilidad a la hora de encuadrar, definir o nombrar con una sola palabra: ¿de quiénes hablamos al decir discapacidad intelectual? La variedad y diversidad de síndromes que aparecen en las clasificaciones y tipologías reflejan la necesidad de los docentes de poner en orden, tranquilizar la inquietud a través del diagnóstico.

Es interesante cómo aquí la normativa abre un espacio de posibilidades que puede ser devastador en un marco institucional que reproduce la desigualdad social y cultural, en el que no se instala la pregunta de qué quiere el sujeto en su relación con los otros.

El desafío es dar lugar a ello en un modelo universitario que se centra en la respuesta de lo que ya está armado y configurado desde el sistema para él y se deja de lado la "relación dialógica que explora el sujeto, su multiplicidad, la necesidad que siente del otro, pues la noción de ser, se conecta con el ser para el otro". (Ferrer, 1998, p. 219)

En este contexto, las políticas universitarias que den relevancia al acceso al nivel superior de las personas con discapacidad en el marco de las diferencias se sitúan en su carácter de potencia, ya que inciden fundamentalmente en el acceso a otros derechos. Derecho al trabajo, a la participación activa en la comunidad y a la igualdad de oportunidades. A su vez refuerza la importancia que para las personas con discapacidad implica su autonomía e independencia en la toma de decisiones.

Con estas ideas y discusiones fuimos guardando las cosas y subiendo el equipaje al micro ya reparado, al otro día muy temprano dejaríamos este lugar abandonado que nos había alojado. A dos horas de iniciado el recorrido, cuando buscábamos provisiones, se sumó al viaje el delegado del INADI de la provincia de Río Negro.

En una amena charla nos comentó que es abogado y procurador egresado de La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, y que [...] en su tránsito universitario no tuvo grandes dificultades, dado que en derecho todos los exámenes son orales para todos y no hubo ninguna distinción por mi condición de persona ciega. Alcanzar una capacitación o un título universitario es un logro y un orgullo personal pero luego en el aspecto del trabajo, resultamos discriminados. Pero esa es nuestra vida de continua lucha y esfuerzo para demostrar a la sociedad, la familia y nosotros mismos que somos útiles y que podemos desarrollar un rol activo en la sociedad. (Comunicación personal, delegado, 11 de junio 2015)

Compartimos con él nuestros debates del día anterior, introduciendo conversaciones, intercambios y reflexiones que no estaban presentes en el ámbito universitario. ¿Qué lugar se da al debate sobre accesibilidad académica en la particularidad de estudiantes con discapacidad intelectual? ¿Es necesario adecuar los aspectos curriculares, didácticos y pedagógicos para ajustarlos a trayectorias educativas particulares? ¿En qué medida pueden flexibilizarse los currículums, en el orden de los marcos regulatorios propios de cada Universidad, los de la educación superior en la Argentina y la legislación referida a la situación de las personas con discapacidad? ¿La titulación en escuela media con recortes significativos otorga la ilusión de ingreso, permanencia y egreso en el sistema universitario bajo los mismos criterios?

En la charla recordé que en una de las maletas llevaba uno de los videos que habíamos realizado en el marco de una convocatoria de extensión, en el que recopilamos testimonios en torno a estas discusiones, dentro de la propia Universidad Nacional de Río Negro. Le consultamos al chofer si podíamos utilizar el televisor y con su afirmativa, nos dispusimos a mirarlo.

Luego de unos minutos nos llamó la atención el relato de la directora de la Carrera Arte Dramático de la Universidad Nacional de Río Negro

Siempre es un desafío y lo que pasa es que la ley de Educación Superior no te termina de acompañar, está atrás de lo que está pasando. Tiene que haber una cuota de buena voluntad de parte del docente y de la familia para entender que uno está haciendo todo lo que puede o lo que tiene al alcance en el momento. Están abiertas las puertas y que venga todo el mundo, obviamente todo el mundo piensa así [...] que haya inclusión y puedan ingresar al sistema universitario quienes así lo deseen, pero hay que ver después cómo está preparada la institución y la carrera [...] en ese momento también es una irresponsabilidad decir: "vengan" y después no tener los recursos humanos o un asistente o lo que sea necesario, hay que trabajar con esa concepción que no se puede hacer desde la vereda de enfrente, se tiene que hacer con la inclusión del estudiante, el profesor los compañeros, todos trabajar en el mismo sentido y entender que aunque la voluntad

esté, hay cosas que no están preparadas para que las cosas sucedan de manera cuidada. (Misischia, 2013/2014)

Pusimos pausa y abrimos la discusión. Uno de los planteos centrales giró en torno a la apertura al espacio donde reconocer al sujeto en el uno por uno, en su particularidad, y responder a su propia posición subjetiva: ¿qué nos dice la tensión entre trayectorias educativas y certificaciones profesionales? ¿Dónde queda el sujeto entre la frustración y los deseos de estudiar?, ¿entre los factores protectores de apoyo y refuerzo y los factores desencadenantes estresores?

Después de un largo intercambio seguimos con la reproducción del video y dos relatos capturaron nuestra atención, la directora de la Tecnicatura en Viveros, decía:

Es un juego peligroso ponerse siempre desde lo humano porque podés estar (pongo la palabra entre comillas) "estafándolo", porque en realidad él viene a aprender cosas que vos le tenés que enseñar, si vos le estás dando el título y no tiene los conocimientos porque le perdoné un montón de instancias en realidad lo estoy largando a la vida laboral desarmado, esto para mí es un problema bastante grande que lo tenemos que trabajar, es un problema de ética. Para mí no es ético dejar pasar contenidos o saberes no conocidos si después lo que necesita para desempeñarse profesionalmente no lo va a tener" (Misischia, 2013/2014)

Una docente de la Carrera de Arte Dramático de la Universidad Nacional de Río Negro comenta:

[...] es valioso que las personas con discapacidad intenten conquistar nuevos espacios [...] puede haber una adecuación procedimental no de contenidos, no se pueden adaptar, esa persona que ingresa de alguna manera esos contenidos los tiene que alcanzar y ser evaluada. Lo que puede hacer el docente o la carrera son adecuaciones, por ejemplo, si tiene problemas con la producción escrita se toma un oral, puede tener más tiempo. (Misischia, 2013/2014)

Surgían nuevos interrogantes. ¿Las posibilidades de acceso quedarán limitadas a ofertas académicas cerradas y exclusivas<sup>3</sup> para personas con discapacidad? ¿La accesibilidad académica plena con titulación es una utopía?

O esta discusión nos impide transitar otras opciones relacionadas con la participación activa en la vida universitaria, como ser programas de educación post secundarios o de formación y empleabilidad con un amplio desarrollo en Canadá, Finlandia, Estados Unidos y Australia.

La carta de presentación del director del Programa Pathway, Eric Latham, publicada en la página web de la Universidad de California nos hace reflexionar al respecto,

Going to college is a rite of passage for many young people, leading to independence and greater career opportunities. A post-secondary education provides opportunity for educational enrichment and broadening social skills that last a lifetime. But going to college is not only about academics. It's also a chance to learn about other people and, most importantly, about oneself. This is true for all young people - and that's why we created this unique program. Pathway at UCLA Extension is designed to give students with intellectual and other developmental disabilities a college

<sup>3</sup> <http://cascosverdes.org/programa-de-estudios/>

experience that builds a desire for lifelong learning and pursuing a fulfilling career. UCLA Extension has a long history of providing innovative educational programs to meet our community's needs. Pathway draws on Extension's experience as well as the diverse cultural and academic resources of UCLA to create and individualized and high quality educational experience for our students. Pathway courses are designed to be as accessible as possible to the broadest range of students; combining academic challenges with a strong practical base. All students are expected to participate in field experience that gives them the career and real-world skills needed to live independently. We believe that there is more than one way to learn, and just because someone learns differently does not mean that there is not some level of greatness within each person. Our challenge, to ourselves and to our students, is to find that greatness. (Latham<sup>4</sup>)

¿Podrá ser entonces una opción cuando los dispositivos de acompañamiento, adecuaciones metodológicas y espacios de formación, no son suficientes para que el estudiante con discapacidad intelectual apruebe las asignaturas?

Esta nueva tensión abría la posibilidad de encontrar nuevas formas de significar el acceso al conocimiento frente a la multiplicidad y la presencia de la diferencia como estructurante. Esto en las actuales generaciones de estudiantes en los diferentes niveles educativos donde la situación de las personas con discapacidad en general y particularmente con discapacidad intelectual, sólo pone en evidencia el planteo e invita a cuestionar las prácticas pedagógicas vigentes.

¿Sería capaz de transformarse la Universidad para acoger a las personas con discapacidad? ¿Se dejaría permear por la diferencia y modificar sus prácticas? ¿Qué espacio habitarían las personas con discapacidad y los diferentes integrantes de la comunidad universitaria en ese tránsito?

Esta experiencia abría una posibilidad desafiante. En lo más interesante del debate, el chofer nos avisa que habíamos llegado a destino, el tiempo se había pasado volando.

Al bajar lo primero que noté en el lugar fue la convivencia de dos lenguajes distintos que intentaban mantener un diálogo fluido. Por un lado, el lenguaje de la discapacidad, la accesibilidad física, comunicacional y académica, ya conocido por nosotros. Por el otro, volvieron los murmullos que habían estado presentes en la biblioteca, de algún puerto ya recorriendo.

---

4

*Ir a la universidad es un rito de iniciación para muchos jóvenes, lo que lleva a la independencia y mayores oportunidades de carrera. Una educación postsecundaria ofrece oportunidades para el enriquecimiento educativo y la ampliación de habilidades sociales que duran toda la vida. Pero ir a la universidad no se trata solo de lo académico. También es una oportunidad para aprender sobre otras personas y, lo más importante, sobre uno mismo. Esto es cierto para todos los jóvenes, y es por eso que creamos este programa único. Pathway en el área de Extensión de UCLA está diseñado para brindarles a los estudiantes con discapacidades intelectuales y otras discapacidades del desarrollo una experiencia universitaria que genere un deseo de aprendizaje permanente y una carrera satisfactoria. Esta área tiene una larga historia de proporcionar programas educativos innovadores para satisfacer las necesidades de nuestra comunidad. Pathway recurre a la experiencia de Extensión así como a los diversos recursos culturales y académicos de UCLA para crear una experiencia educativa individualizada y de alta calidad para nuestros estudiantes. Los cursos Pathway están diseñados para ser lo más accesibles posible para la más amplia gama de estudiantes; combinando desafíos académicos con una fuerte base práctica. Se espera que todos los estudiantes participen en la experiencia de campo que les da la carrera y las habilidades del mundo real necesarias para vivir de forma independiente. Creemos que hay más de una forma de aprender, y que alguien aprenda de manera diferente no significa que no haya algún nivel de grandeza dentro de cada persona. Nuestro desafío, para nosotros y nuestros estudiantes, es encontrar esa grandeza*

Aunque casi imperceptibles, parecía que, a pesar de su volatilidad, daban la posibilidad de interpelar las prácticas de la Universidad. Este lenguaje trataba de penetrar en el académico, intentaba transversalizarlo y allí resonaban palabras como docencia, extensión, investigación, vida estudiantil, entre otras.

Atenta a los murmullos no me di cuenta que nos indicaban la necesidad de subir a bordo nuevamente en una embarcación pequeña, para navegar esta vez en las aguas impredecibles del lago Nahuel Huapi.

Subiendo por la rampa en el muelle, me pareció que las voces lograban que el diálogo fluyera un poco más, iban comprendiendo la rareza de cada uno y sumándola a su vocabulario.

### ***3.4.3. Transversalidad de la Situación de Discapacidad en Políticas Universitarias***

En la nueva travesía, la capitana del Modesta Victoria nos acercó revistas para hojear hasta la llegada a la ciudad y en una de ellas encontré un artículo escrito por mí hacia tiempo. El mismo, en lugar de centrarse en las necesidades específicas de las personas con discapacidad, recuperaba algunos de los murmullos que habíamos dejado atrás y se centraba en el diálogo entre dichas necesidades y las dimensiones propias de la política universitaria. Planteaba la posibilidad de tomar como eje de evaluación de las Universidades los criterios detallados por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y desde allí construir interrogantes específicos sobre discapacidad.

A modo de un primer ejercicio garabateé en un papel estas ideas, con la intención de retomarmas cuando llegara a la Universidad Nacional de Río Negro.

Al detenernos en el contexto local y regional: ¿la inserción de la universidad contemplaba datos sociodemográficos, económicos y educativos de personas con discapacidad? ¿Operaba cambios en el contexto y en la propia institución basándose en dicha información?

Si el foco se colocaba en la misión y proyecto institucional: ¿se incorporaba la situación de discapacidad en el mismo o en normas como ser el estatuto? ¿Se refleja en la normativa y el organigrama la incorporación de la dimensión de la discapacidad? ¿Existía un diagnóstico y políticas específicas enmarcadas en un plan estratégico? ¿Había cambios institucionales en la temática? ¿Cuáles? ¿El personal técnico y administrativo poseía competencias en relación con los aportes de su puesto y la situación de la discapacidad? ¿Hay fuentes de financiamiento en el tema? ¿El equipamiento, la infraestructura y los sistemas informáticos contemplaban los criterios de diseño universal?

Respecto a la gestión académica: ¿la oferta académica presencial y virtual introducían la situación de la discapacidad? ¿De qué manera? ¿Existían sistemas de registro e información que incorporaran la dimensión de la discapacidad? ¿Las políticas desarrolladas en materia de actualización y perfeccionamiento incluían la discapacidad?

Los mecanismos de incorporación y promoción de docentes, ¿poseían criterios de no discriminación hacia la discapacidad y otros grupos vulnerados? ¿Había docentes investigadores en el tema?

La política general de ingreso, permanencia y promoción de los alumnos ¿generaba condiciones de equidad para los estudiantes con discapacidad? ¿Se hacían presentes estrategias de retención de dichos estudiantes? ¿Cuáles? ¿Se otorgaban becas por discapacidad, se implementaban proyectos de articulación con la educación secundaria?

Si nos deteníamos en la investigación, desarrollo y creación artística: ¿dichas políticas incorporaban la situación de la discapacidad? ¿Había en los equipos de investigación personas con discapacidad?

Desde la perspectiva de la extensión, producción de tecnología y transferencia: ¿las políticas incluían la situación de la discapacidad? ¿Los proyectos daban respuesta a las necesidades locales en esta temática? ¿Los equipos de extensión articulaban con organizaciones de la sociedad civil que incorporaban la discapacidad en sus acciones?

Las bibliotecas, ese lugar que tanto me gustaba, los centros de documentación y publicaciones: ¿contaban con tecnología para garantizar la accesibilidad comunicacional? ¿Habría publicaciones referidas a la temática?

De existir políticas relacionadas con la situación de discapacidad, ¿se articulaba la docencia con la investigación, la extensión y la transferencia? Respecto a la integración e interconexión de la institución universitaria: ¿se generaban proyectos conjuntos entre distintos actores de la universidad y organizaciones relacionadas a la discapacidad? ¿Existían convenios firmados?

Por último ¿habría servicios con el fin de garantizar los elementos mencionados, para el logro de la equiparación de oportunidades de las personas con discapacidad en la educación universitaria? ¿Qué formato tenían, como comisión, como personal técnico de apoyo, como programas específicos y su dependencia de las áreas de extensión o académica? ¿Se consideraban las líneas relacionadas con la accesibilidad universal como garante del acceso al medio físico y la eliminación de las barreras a la comunicación?

El asesoramiento pedagógico ¿estaba centrado en los ajustes razonables en el proceso de enseñanza y de aprendizaje? ¿Se implementaban acciones de formación y sensibilización con el fin de llevar adelante programas educativos sobre contenidos relacionados con la discapacidad, dirigido tanto a estudiantes como a profesores y personal de administración y servicios, con el objeto de favorecer la información y apropiación de herramientas específicas de toda la comunidad universitaria? ¿Cómo se lograba la equiparación de oportunidades?

¿Se generaban acciones que otorgaran igualdad, eliminando las conductas discriminatorias, con el impulso de medidas de gestión positiva orientadas a potenciar las capacidades de las personas con discapacidad para su plena participación en el ámbito universitario?

Es función de la Universidad prestar los apoyos en las trayectorias educativas y garantizar la accesibilidad a estudiantes con discapacidad. Asimismo a docentes y personal no docente y formar a profesionales que no sólo estén sensibilizados, sino que desarrollen las competencias necesarias para asegurar diferentes derechos.

Esta perspectiva generaba la posibilidad de transformación directa en las condiciones de vida de las personas con discapacidad. Especialmente en las que las posibilidades de acceso a la Universidad estaban aún muy lejos de hacerse realidad pudiendo ser pensadas a partir de la democratización, equidad y justicia social.

Impulsar proyectos de este tipo implicaba no sólo pensar en las necesidades que tienen estudiantes actuales y venideros, sino incentivar a aquellas personas con discapacidad a iniciar o continuar con sus estudios universitarios. Se eliminarían así prejuicios instalados en relación con el acceso y permanencia en la educación superior.

La accesibilidad académica se entrelaza con los trayectos y trayectorias educativas, la misma integra el principio de la accesibilidad universal a la vida universitaria sin soslayar la obligada accesibilidad física y comunicacional y el equipamiento que esto requiera;

[...] atiende específicamente 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. (CIN. 2011, p. 3)

Se abrían nuevos interrogantes en relación con las acciones emprendidas en educación universitaria. ¿Qué trayectos se ofrecen y qué estrategias pedagógicas se impulsan para concretar la transversalización de contenidos relativos a la discapacidad en cada campo disciplinar específico, en la formación de grado y posgrado? ¿Se incorporan espacios de reflexión y formación en discapacidad, desde qué perspectiva? ¿Qué lugar se otorga al debate sobre accesibilidad académica en la situación particular de estudiantes con discapacidad?

¿Es necesario/posible adecuar los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos para ajustarlos a trayectorias educativas particulares? ¿En qué medida pueden flexibilizarse los currículums en el marco de los marcos regulatorios propios de cada Universidad, los de la educación superior en la Argentina y la legislación referida a la situación de las personas con discapacidad?

En la búsqueda de formas de resolución de las situaciones presentadas: ¿se establecen líneas de articulación entre docencia, investigación y extensión? ¿Contactos con otras universidades, otros niveles del sistema educativo, organismos del Estado y organizaciones de la sociedad civil?

En la vorágine de estas nuevas preguntas, divisé por la claraboya un lugar añorado y querido, en el que había habitado y en el cual se resignificaban mis experiencias. En el medio de una intensa nevada llegábamos a San Carlos de Bariloche.

## **4. Tercer puerto. Políticas universitarias.**

### **Una mirada desde la palabra de la universidad.**

#### **Interrogantes y reflexiones**

A pesar del frío nos recibieron con una cálida bienvenida, en camino a la Universidad Nacional de Río Negro referentes locales nos resumían la situación de las Universidades en la ciudad. La oferta universitaria estatal en la localidad de San Carlos de Bariloche se había incrementado desde el año 2009. Se sumaba a la amplia trayectoria de la Universidad Nacional de Comahue y el Instituto Balseiro dependiente de la Universidad Nacional de Cuyo, la propuesta de la Universidad Tecnológica Nacional y la Universidad Nacional de Río Negro.

La Universidad Nacional del Comahue (UNCo) fue una de las universidades pioneras en impulsar políticas relacionadas con la discapacidad. A partir del año 1990 surgen proyectos de extensión relacionados, presentados por diferentes Unidades Académicas y una fuerte participación de estudiantes en situación de discapacidad, que comenzaron a instalar el tema en el movimiento estudiantil general. En 1992 se conforma el grupo Amalgama, estudiantes por los derechos de las personas con discapacidad, que reclaman por la existencia de barreras arquitectónicas, dificultades del transporte público y falta de becas. En el año 1999, por ordenanza del Consejo Superior se conforma la Comisión Universitaria de Accesibilidad Al Medio Físico y Social, integrada por un coordinador y representantes institucionales docentes, no docentes y estudiantes de cada Facultad o Centro Universitario.

La dependencia inicial de esta comisión es de la Secretaría General, luego pasa a ser una Comisión de la Secretaría Académica y finalmente, en el año 2002 hasta la actualidad, forma parte de la Secretaría de Bienestar Universitario. Organiza su trabajo a través de proyectos entre los que se destacan: pasantías de estudiantes de la universidad en la comisión mencionada, articulación con escuelas medias y capacitación docente. En lo que respecta al Centro Regional Universitario Bariloche, la articulación con la Comisión es a través de Bienestar Estudiantil. Desde el año 2010 han ingresado ocho estudiantes con discapacidad.

El Instituto Balseiro, dependiente de la Universidad Nacional de Cuyo, crea en el año 2005 el Programa de Inclusión de personas con Discapacidad en el ámbito de la UNCuyo. Depende del Rectorado y se organiza en diez subprogramas: detección y registro de personas con discapacidad, postulantes, ingresantes y matriculados; orientación, y reorientación en el ingreso; marco legal y normativo sobre personas con discapacidad; estudio e investigación sobre temas de discapacidad; preparación de Recursos Humanos en cada unidad académica; becas para alumnos con discapacidad; adaptación y funcionalidad edilicia del predio universitario para personas con discapacidad; salud para estudiantes con discapacidades; acceso a la información y uso de nuevas tecnologías de personas con discapacidad en el Sistema Integrado de Documentación. Desde el mismo se

convoca a las unidades académicas y organismos de la universidad relacionados con el tema, los que deciden sumarse o no a los programas. El Instituto no está vinculado al Programa mencionado y no existe información respecto a la situación de discapacidad.

En el caso de la Universidad Tecnológica Nacional (U.T.N.), las actividades dependen de cada regional, siendo la de Buenos Aires la que realiza acciones en relación con la situación de estudiantes con discapacidad. En el año 2005 se crea la cátedra Tecnología y discapacidad en la Carrera de Ingeniería en Sistemas de Información como materia electiva y entre los años 2003 y 2006 se desarrolló el Programa de voluntariado TADIS Tecnología de Apoyo a la Discapacidad. Respecto a la Regional Bariloche, no existen datos sobre la situación de discapacidad.

Aproveché a comentar al grupo la experiencia de la Universidad Nacional de Río Negro (U.N.R.N.) ya que había sido parte de la misma desde sus inicios y responsable del Anteproyecto Universidad y Discapacidad, dependiente de la Secretaría de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil en el 2009, primer año lectivo de la Universidad. El mismo se propuso incorporar la situación de las personas con discapacidad en sus políticas junto a las herramientas de gestión necesarias para garantizar el derecho a la educación y otros relacionados.

Se realizó un mapeo participativo para presentar el estado del arte y la propuesta de líneas de acción organizadas en tres áreas: relevamientos vinculados a la comunidad y la situación de las personas con discapacidad como insumo del plan de trabajo, acciones con otros actores de la Universidad y otras con la comunidad y su entorno.

Una segunda etapa entre el 2010 y 2012, se signó por la suma de voluntades. Se impulsaron acciones específicas a partir del interés de integrantes de la universidad, becas para personas con discapacidad, se profundizó el trabajo desde el área de infraestructura y se implementaron los primeros proyectos de extensión vinculados a la discapacidad.

El siguiente período se caracterizó por la institucionalidad, creándose por resolución la Comisión Asesora para la Integración para Personas con Discapacidad, (C.A.D.)<sup>5</sup> en la jurisdicción de la Secretaría de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil dependiente del Rectorado, en el año 2012. Su misión es analizar y proponer instrumentos de políticas para el acceso, permanencia y egreso en la vida universitaria de las personas con discapacidad. Conformada por un representante de cada Sede, uno del Área de Bienestar Estudiantil, otro del Área de Infraestructura, un estudiante y un especialista en la temática perteneciente al cuerpo docente.

Los proyectos impulsados se organizaron en torno a la accesibilidad en relación con las áreas académicas, extensión, vida estudiantil e investigación, destacándose la articulación con escuelas medias, el trabajo con el área de infraestructura, la creación por resolución de la figura del asistente para estudiantes en situación de discapacidad y la relación con organismos del estado y de la sociedad civil.

---

<sup>5</sup>

En el año 2015 se modifica su nombre por el de Comisión Asesora en Discapacidad

La Sede Andina abarca las localidades del Bolsón y Bariloche y concentra el mayor número de estudiantes con discapacidad en relación con las Sedes Atlántica y El Valle. La siguiente tabla muestra en números y porcentajes respectivos la distribución de estudiantes con discapacidad por sede, según año de ingreso desde el año 2012 al 2015. Del total de 106 estudiantes, el mayor número se concentra en la ciudad de San Carlos de Bariloche, con 46 y lo sigue la localidad de General Roca y Viedma con 16 y 15 estudiantes respectivamente. Los ingresos no tiene grandes variaciones desde el año 2012, momento a partir del cual se genera una sistematización de datos con mayor rigurosidad.

Sede	Localidad	Total	Tasa	Año de Ingreso					
				2010	2011	2012	2013	2014	2015
	Total	106	100,00 %	7	7	18	17	21	16
Atlántica	Viedma	15	14,20 %		2		1	4	4
AVyVM	Choete Choel	1	0,90 %	1					
	Río Colorado	4	3,80 %	1	1		1		1
	Villa Regina	4	3,80 %				2		2
	Allen	4	3,80 %	1		1	2		
	Gral. Roca	16	15,10 %	2	1	3	1	5	2
	Cipolletti	3	2,80 %		1		1		
	Cinco Saltos	1	0,90 %						1
Andina	Bariloche	46	43,40 %	1	2	12	8	11	6

*Tabla 1. Cantidad de estudiantes con discapacidad por Sede, Localidad y año de ingreso.2010.2015*

Recordé algunos hechos significativos, un ejemplo de supresión de barreras edilicias y comunicacionales, eran los nuevos edificios de la Universidad en la Sede Atlántica y El Valle. El día de la inauguración del primer edificio en Viedma se contó con intérprete de lengua de señas, con el fin de garantizar el acceso a la comunicación.

También, el mismo incorporaba la resolución de pequeños desniveles por medio de rampas y un ascensor, y también sanitarios accesibles. En una segunda etapa constructiva, se incorporaron, maquetas hápticas y señalética en Braille para personas con ceguera, quedando pendientes otras adecuaciones para individuos con sordera, como los aros magnéticos. En Bariloche el edificio propio es aún un sueño postergado.

Se han realizado actividades junto al Colegio de Arquitectos de San Carlos de Bariloche, en el marco de la semana de ciudades hermanas, una Jornada de Extensión sobre Diseño Universal en Espacios Públicos, impulsada por un arquitecto, docente de la Universidad. Éste comentaba: «Desde la Comisión Asesora para la Integración de Personas con Discapacidad de la Universidad, es fundamental ir generando estos espacios de interacción con la comunidad y de formación profesional para construir una comunidad cada vez más inclusiva» (Comunicación personal, docente 1, 12 de junio 2014)

#### ***4.1 La Universidad Nacional de Río Negro y sus políticas***

Al día siguiente, instalada nuevamente en la Universidad me dispuse a escribir en torno a las políticas en discapacidad construidas a través de las ideas que había registrado en la navegación en el Modesta Victoria.

Las mismas referían al contexto local y regional, misión y proyecto institucional, gestión académica, investigación, desarrollo y creación artística, extensión, producción de tecnología y transferencia, bibliotecas y publicaciones, integración e interconexión de la

institución universitaria. Intercalaba espacios de escritura con charlas con algunos de mis colegas y compañeros de trabajo.

En relación con el contexto local y regional, la Universidad cuenta con los datos sociodemográficos, económicos y educativos de personas con discapacidad, sobre la base de los informes del Servicio Nacional de Rehabilitación. Éstos están basados en las declaraciones de quienes gestionan el certificado único de discapacidad y en la información de la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Río Negro, a partir del intercambio permanente con las Supervisiones de Educación Especial de cada zona.

Los cambios impulsados a partir de la información relevada refieren particularmente al acceso de jóvenes con discapacidad a la educación superior, la oferta a través de extensión y posgrado de instancias de formación específicas relacionadas con discapacidad y educación universitaria. También la construcción de apoyos requeridos, orientados a docentes y estudiantes del instituto de formación docente, de la Carrera de Educación Especial, por medio de un Convenio de Estudio.

Una novedad fue la incorporación de manera transversal de datos referidos a estudiantes con discapacidad en los relevamientos generales de la Universidad, como ser distribución por género, por carrera, porcentaje de avance en las mismas e índices de permanencia, en un trabajo articulado durante el año 2016 con la Oficina de Aseguramiento de la Calidad.

Vinculado al proyecto institucional, la situación de discapacidad se incorpora de manera directa en las normas generales, en una de las revisiones y modificaciones del estatuto junto a otros conceptos relacionados, presentes desde el inicio, como diversidad y equidad.

Art 2: La Universidad Nacional de Río Negro desarrolla actividades convergentes de enseñanza, de investigación y de extensión al medio con un espíritu amplio, pluralista, basado en la honestidad intelectual y el respeto a la más amplia diversidad, no aceptando discriminaciones basadas en el género, origen étnico o nacional, discapacidad, u otras manifestaciones no vinculadas con las capacidades de estudio o de desarrollo universitarias.

Art 5: La Universidad Nacional de Río Negro es una institución comprometida con el derecho a aprender, por lo que abre sus puertas a todos quienes tengan interés en cursar estudios universitarios y realicen el esfuerzo necesario para avanzar con éxito en las actividades que emprendan, garantizando a sus alumnos los principios de gratuidad y equidad establecidos por la Constitución Nacional (Estatuto Universidad Nacional de Río Negro, 2015, pp. 1-2).

Existen políticas específicas derivadas del diagnóstico inicial del año 2009 el cual se revisa anualmente por parte de la C.A.D. En el 2015 se propusieron nuevas políticas presentadas a la Secretaría Académica, Extensión y Vida Estudiantil, dependiente de Rectorado y se incorporó la dimensión de la discapacidad en la autoevaluación institucional realizada en el año 2016.

Comenta un trabajador de la oficina de alumnos de la Sede Andina

[...] existen diagnósticos, pero faltan planes estratégicos y política específica sobre estos asuntos que le compete a toda persona que esté involucrada en el ámbito universitario, ya sea personal técnico, docente, no docente. Es notorio que un alto porcentaje de esta población no posee

conocimiento ni capacitación al respecto, y la minoría es la que moviliza a efectuar cambios reales desde diferentes iniciativas. (Comunicación personal, trabajador 1, 22 de septiembre 2015)

Respecto a la estructura, en los organigramas, en el área de Extensión y Vida Estudiantil del Rectorado y las Sedes, una Dirección asume algunas responsabilidades referidas a la temática, relacionado con los derechos humanos y grupos vulnerables y otro equivalente en cada sede. Actualmente está en revisión una propuesta de descripción de perfiles incorporando a una de las Direcciones de Vida Estudiantil de Rectorado, las responsabilidades de gestión de las políticas en discapacidad, hasta la fecha algunas de dichas funciones son asumidas por la C.A.D. y/o la Dirección de Vida Estudiantil del Rectorado.

En torno a las competencias del personal técnico y administrativo en relación con los aportes a su puesto y la situación de la discapacidad, un integrante de la C.A.D. posee competencias especializadas, otros dos tienen profesiones relacionadas y uno realiza acciones de formación.

En el año 2014 se presentó un proyecto de financiamiento a la Secretaría de Políticas Universitarias para la creación de cargos docentes y no docentes, el mismo quedó absorbido parcialmente por el Programa de Accesibilidad Académica impulsado en el 2016. El presupuesto de la C.A.D. se destina a materiales de difusión, viáticos y gastos derivados de la participación de la C.A.D. en la Comisión Interuniversitaria en Discapacidad y Derechos Humanos. En el año 2017 se incorporaron al mismo los contratos de asistentes para estudiantes con discapacidad.

En relación con el equipamiento, infraestructura y los sistemas informáticos, sólo se contemplan los criterios de diseño universal en los nuevos edificios, a través de la Dirección de Infraestructura y está pendiente de realización la adecuación de la página web de la universidad, solicitud realizada en contadas oportunidades al área responsable.

Los avances en las propuestas realizadas por parte de la C.A.D. están sujetos al financiamiento que la Universidad pueda gestionar ante el Ministerio de Educación y otros organismos nacionales además de un presupuesto propio. Fue interesante una charla que mantuve con el Vice Rector de la Sede Andina, en la que comentaba:

[...] la discapacidad es un tema sumamente complejo, desde la Universidad, tengo entendido se desea llevar este tema desde la Secretaría de Políticas Universitarias, a un tema más general porque sin recursos para atenderlo es limitado lo que podemos hacer y lo hacemos igual, porque no hemos negado el acceso en el caso de las personas que hemos tenido, pero si este tema excediera los recursos que tenemos destinados, nos llevaría a un debate muy fuerte porque cada uno de los derechos que se reclaman involucran recursos de la comunidad y luchan unos contra otros y casi te diría que el resultado final es una puja de argumentos, una puja de argumentos de los derechos de unos y los derechos de otros y una razonabilidad de estos argumentos, una comprensión de todas las partes involucradas, de que es lo posible. Lo deseable, podemos estar de acuerdo todos, en lo posible no siempre si uno es responsable, uno lo puede determinar a priori, puede luchar para que la sociedad sea más inclusiva, no en lo simbólico sino en lo real, eso hace que el resto de la comunidad, los contribuyentes, estén dispuestos a financiar eso. Es un tema de gasto público,

hasta qué punto se lo puede repartir cuando hay limitaciones en la actividad privada que no genera los recursos y a su vez produce un efecto perverso, como decimos los economistas, sobre el conjunto de la comunidad por querer hacerlo todo. No todo se puede hacer, porque los recursos son limitados. (Misischia 2013/14)

En relación con la gestión académica, existen sistemas de registro e información de carácter voluntario de estudiantes con discapacidad. El mismo se completa a través de diferentes acciones: por un lado, se informa la existencia de dicha Comisión en la planilla de inscripción a la universidad, folletos, espacios en la página web y blogs, con el fin de que las personas con discapacidad que lo desean se acerquen a la Comisión. Por otro lado, existe la información de personas que han solicitado becas por discapacidad.

Otra forma de contacto con los estudiantes es a través de los datos que acercan las Direcciones de Carreras y sus docentes y personal no-docente, en especial de las Oficinas de Alumnos.

En bibliotecas hay accesorios para personas con discapacidad visual y programas específicos en las computadoras de consulta. A través del Proyecto de Extensión Universidad y Discapacidad se construyó un procedimiento de digitalización que posibilitó este formato para los materiales destinados a estudiantes con ceguera de la propia Universidad y otros para la escuela especial 19 de San Carlos de Bariloche. Los mismos se comparten con la biblioteca de TifloNexos, organización de la sociedad civil dedicada a tiflotecnologías.

También se genera un registro de los textos digitalizados en la Base de Datos Unificada de Recursos Accesibles del consorcio del Sistema Informático Universitario (SIU) utilizado por todas las Universidades Nacionales. Está en elaboración un proyecto para la creación de un Centro de Recursos Accesibles que sistematice la experiencia transitada e implemente líneas de acción que garanticen la accesibilidad comunicacional.

Sobre las políticas generales de ingreso, permanencia y promoción los estudiantes con discapacidad que lo desean, ingresan al sistema de tutorías a través de una entrevista inicial, a cargo del Asistente para Personas con Discapacidad o la Dirección de Vida Estudiantil según la sede, quedando abierta la comunicación y el intercambio a demanda del estudiante.

Al inicio de año, basándose en la cantidad y características de los estudiantes con discapacidad, se realiza el análisis conjunto entre la Comisión y las Direcciones de Carrera, sobre la necesidad o no de asistentes. El mismo se eleva a Secretaría Académica y Vice Rectorado para su aprobación. Anualmente se entrega un informe sobre la situación de discapacidad a las Secretarías Académicas de cada Sede y Rectorado.

La figura del Asistente para Personas con Discapacidad se presenta al Consejo de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil a finales del 2013, la misma se aprueba en el año 2014 por resolución 11/14 en un contexto donde familiares de estudiantes con discapacidad realizan denuncias en las Sedes Atlántica y Andina. En el 2015 se reglamenta dando un marco normativo a su actividad.

Según la Resolución mencionada, es finalidad del Asistente promover y sostener la accesibilidad comunicacional y académica de estudiantes con discapacidad, «propiciando un espacio de construcción conjunta con los docentes de las asignaturas, para generar estrategias y acciones sistemáticas para la asistencia y acompañamiento del estudiante con discapacidad» (2014) En lo referente a Vida Estudiantil se han entregado entre los años 2012-2016, 65 becas por discapacidad, con financiamiento propio de la Universidad. Una trabajadora de la oficina de alumnos de la Sede Andina comenta al respecto:

[...] la universidad provee becas por Discapacidad, pese a esto último los alumnos con discapacidad no suelen concursar y en algunos casos aquellos que las adquieren, para cuando se notifican los beneficios, ya han abandonado los estudios universitarios. Con esto se evidencia que, además de las razones particulares de cada individuo, las universidades no tienen estrategias de “retención” para los alumnos en situación de discapacidad y de existir, deberían mejorarlas (Comunicación personal, trabajador 2, 18 de septiembre 2015).

En relación con la articulación con otros niveles del sistema educativo, a través de Proyectos de Extensión desde el año 2013, se relevan adolescentes y jóvenes con discapacidad que asisten a escuelas medias y de adultos. Se definen estrategias según las necesidades de cada institución como ser trabajo con docentes, orientación a estudiantes con discapacidad, dinámicas relacionadas con procesos de discriminación.

La oferta académica presencial y virtual de grado no incorpora la situación de la discapacidad, hasta el año 2015 con un Seminario Electivo en la Carrera de Arte Dramático: Teatro integrado - Cuerpos Diferenciados. En el 2016 se inicia un trabajo de articulación con las Direcciones de las Carreras de Profesorados y las Licenciaturas en Letras y Arte Dramático para la transversalización de la discapacidad en materias pedagógicas y disciplinares y una materia electiva en Vulnerabilidad y Discapacidad para efectivizarse en el 2017.

En materia de actualización y perfeccionamiento a partir del año 2014 se dicta un Seminario Virtual de Posgrado en Educación Superior y Discapacidad. El énfasis en los apoyos que reflejan las políticas requerirían una contraparte relacionada con los espacios de formación y acompañamiento hacia los docentes de la Universidad tanto en pedagogía en general como la referida a discapacidad. Está pendiente de aprobación una propuesta de una Especialización en Docencia Universitaria en la que se incorporaría transversalmente la dimensión de la discapacidad. En uno de los Seminarios de Posgrado sobre Pedagogía y Didáctica Universitaria se ha transversalizado la situación de discapacidad, aunque fue una acción puntual que no se logra sostener en el tiempo.

La modalidad más habitual de formación y acompañamiento a los docentes es a través de encuentros de trabajo individuales y grupales, generalmente por Carreras, con los asistentes para personas con discapacidad. Podría pensarse que dicha modalidad permite ajustar el dispositivo de formación a las trayectorias educativas de los estudiantes, recuperando los saberes profesionales de los docentes en relación con las elecciones y

necesidades de cada alumno, generando un ámbito de reflexión situado sobre la accesibilidad académica y sus implicancias.

Las políticas en investigación, desarrollo y creación artística no incorporan la situación de la discapacidad, no existen docentes investigadores en proyectos de la propia universidad. Un integrante de la C.A.D. participa en equipos de investigación de otras universidades y realiza una actividad sistemática de presentación de la experiencia de la Universidad en relación con la situación de personas con discapacidad, en la que a partir del año 2015 se suman asistentes de personas con discapacidad. La editorial de la Universidad publica en el 2013 el libro *Encuentro Personas con Discapacidad y Relaciones de Género. La diferencia como punto de encuentro, en la colección Congresos y Jornadas*.

Los mecanismos de incorporación y promoción de docentes no explicitan mecanismos de cumplimiento del cupo laboral, la reglamentación de concursos no docentes incorpora criterios particulares de no discriminación hacia la discapacidad. La C.A.D. solicitó en el año 2013 un informe al área de Recursos Humanos, la que indicó que hay un 0,8% de trabajadores con discapacidad en la Universidad. En el 2016 se presenta al Rector y a Recursos Humanos una propuesta para el cumplimiento del 4% de trabajadores con discapacidad que indica la normativa nacional.

Al analizar las actividades de extensión, producción de tecnología y transferencia desde el año 2012 y en forma continua, se aprobaron y realizaron proyectos relacionados con las necesidades locales y la situación de discapacidad: Diseño Universal, Accesibilidad e Igualdad de Oportunidades, el Seminario Taller Diseño Universal en espacios de interiores a cargo del Coordinador de la Carrera de Interiores y Mobiliario dirigido a estudiantes de centros de educación media y técnica; la Conferencia Mujeres con Discapacidad y Políticas Públicas, ambos en la ciudad de Roca. Asimismo, se creó en el marco del Proyecto de Voluntariado de la Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro, el colectivo entre voluntarios universitarios y pacientes del Programa de Servicios de Salud Mental del Hospital Zatti, el medio puesto a disposición es un negocio comercial y de sustento de producción de hongos comestibles.

En el 2013 se realizó la Jornada de Extensión de Danza Inclusiva organizada de manera conjunta con la Carrera de Arte Dramático y la participación y charla sobre Diseño Universal en la semana de ciudades hermanas Aspen-Bariloche. También el Proyecto Universidad y Discapacidad en articulación con escuelas medias y el aval del Programa de Formación de Lengua de Señas Argentina que se sostienen hasta la fecha.

En el año 2014 en Sede Andina se llevó a cabo el Proyecto Teatro Comunitario incorporando jóvenes y adultos con discapacidad, el Proyecto de Tiflotecnologías dirigido por un docente de la Carrera de Ingeniería con la participación de integrantes de la Comisión y estudiantes de carreras de grado y posgrado. También se presentó y seleccionó otro proyecto de Tiflotecnologías en Celulares en el marco de la convocatoria de la Secretaría de Políticas Universitarias del Programa Consejo de la Demanda de Actores Sociales (PROCODAS).

Durante el 2015 en articulación con organizaciones de la sociedad civil y del Estado se realizaron diferentes actividades de formación. En los años 2015 y 2016 se aprobaron proyectos del Programa de Voluntariado Universitario de la Secretaría de Políticas Universitarias relacionados con Juventud y Discapacidad y el Proyecto de Vida de Personas con Discapacidad. Se han dado múltiples avales y participado en actividades organizadas por la sociedad civil.

En los equipos de extensión de los proyectos se incorporan organizaciones relacionadas con la discapacidad como ser Fundación Invisibles, Cre Arte, CILSA y Tiflonexos. Además de las mencionadas en el párrafo anterior, de las cuales dos tienen firmado convenio, también se establecieron líneas de articulación con otras universidades, especialmente a través de la participación en la Comisión Interuniversitaria en Discapacidad y Derechos Humanos. También con organismos del Estado como ser la Comisión Nacional para la Integración de la Discapacidad (CONADIS), Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Comunicación de la Nación, INADI, Defensoría Municipal de San Carlos de Bariloche e Instituto de Formación Docente Continua, con la firma de diferentes convenios específicos.

#### **4. 2. Propuestas en Accesibilidad Académica**

Aunque extrañaba navegar, estar allí de regreso en la Universidad me permitió recuperar el placer del trabajo compartido sobre la accesibilidad académica y las ideas debatidas con anterioridad, cuando la situábamos en una discusión previa en torno a la accesibilidad universal.

En la educación universitaria dicha universalidad se logra a través de políticas que garanticen la accesibilidad física, comunicacional y académica. Las dos primeras son condiciones necesarias para el logro de la tercera, acordando que la misma "es la cualidad o requisito que cumple una institución educativa, cuando no existen -o se suprimen- barreras que dificultan o limitan el acceso al conocimiento por parte de todas las personas implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, independientemente de su configuración biofísica". (Universidad Nacional de Córdoba, 2010)

Esta definición centra el proceso de accesibilidad académica en los estudiantes con discapacidad, en el derecho que he mencionado relacionado con el ingreso, permanencia y egreso en el nivel superior. En este sentido se ha avanzado en la Universidad en diversas configuraciones de apoyo que posibilitan el trabajo sobre trayectorias educativas en algunas situaciones y en otras adecuaciones puntuales especialmente en lo que refiere a accesibilización de materiales, modificación de modalidades de evaluación, revisión de tiempos definidos para cada actividad, entre otros.

Sin embargo, son recientes las discusiones relacionadas con la incorporación desde diferentes disciplinas de la situación de la discapacidad en la formación de las carreras universitarias, más allá de los campos en los que es un contenido habitual.

Si los estudiantes universitarios con discapacidad de nuestro país no llegan a ser el 0,08% de la matrícula total de las universidades del Estado, es evidente que el nivel de incidencia que desde sus campos profesionales generen respecto a las condiciones de vulnerabilidad, sería insuficiente. Diferente es si se logra que cada egresado del sistema universitario haya transitado en su formación debates en torno a las concepciones de la discapacidad en diálogo con su campo disciplinar, generando reflexión en y para la acción.

La curricularización es una lucha que dentro del ámbito universitario protagonizan las áreas de extensión o vinculación territorial, entendiendo la misma como el actuar en la formación para que el enseñar y el aprender se conviertan en respuestas a las problemáticas sociales.

Es una visión que también es posible incorporar en la perspectiva de la discapacidad, ya que entiende la formación como creación histórica, social y cultural y es allí donde se pueden revisar críticamente las concepciones y las prácticas en relación con la discapacidad. Es recuperar la pregunta en torno a qué mundo queremos para vivir, qué valores lo sustentan y qué hacemos como profesionales para incidir en el cambio de prácticas discriminatorias y de exclusión. Se otorga sentido a la formación desde saberes que se relacionan con demandas sociales, generando un diálogo que recupera la experiencia y la alteridad, con un quehacer que incide en la transformación social. Hay una actividad de curricularización en el ámbito académico de la Universidad que quiero compartir en este momento del viaje.

#### ***4.2.1 La curricularización de la discapacidad en los cuatro profesorados de la Sede Andina de la Universidad Nacional de Río Negro***

Como se ha relatado, desde su creación la Universidad Nacional de Río Negro ha trabajado en la incidencia de políticas respecto a la situación de la discapacidad dentro de la propia Universidad. La Comisión Asesora en Discapacidad se aboca, en relación con la accesibilidad académica, a planificar y dar respuesta a las demandas de los estudiantes con discapacidad a través de estrategias de acompañamiento, conformando un equipo que tiene como función promover y sostener la accesibilidad académica y comunicacional en las actividades educativas en su ámbito.

En la medida que este trabajo se fue afianzando quedó al descubierto la necesidad de instalar la discusión en torno a la curricularización de la discapacidad o sea que el campo de la discapacidad se refleje en las definiciones curriculares.

Un aporte fundamental fue la demanda de los estudiantes de diferentes carreras, especialmente de los Profesorados de Letras y Teatro, de la inclusión curricular para poder dar respuesta a las situaciones que transitaban en sus prácticas, con grupos con jóvenes con discapacidad en procesos de inclusión en escuelas medias. A partir de allí se construyó el fundamento normativo desde la Ley de Educación Superior Nro. 25.573, modificación de

la Ley Nro 24.521 y las diferentes resoluciones y disposiciones impulsadas por la Comisión Asesora en Discapacidad

La ley mencionada expresa:

Incorpórese al inciso e) del artículo 29 de la Ley 24.521 el texto que a continuación se transcribe, el cual quedará redactado de la siguiente manera: 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° 25.573, art. 4)

Por otro lado, los estudiantes de los profesorados manifiestan que en las instancias de práctica de la carrera, se encuentran en las aulas con alumnos con discapacidad y que no tienen herramientas en su formación para dar respuesta a las necesidades que se presentan.

Una de las funciones de la Comisión Asesora en Discapacidad es la de asesorar a los diferentes sectores de la comunidad universitaria sobre la implementación de medidas e instrumentos de política educativa.

Siendo el fin promover la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad en la vida universitaria, se arribó a ciertos acuerdos con la Secretaría Académica de la Sede Andina. Por ejemplo, la inclusión de la situación de discapacidad de manera transversal en los contenidos de las asignaturas que corresponda y/o en la incorporación de seminarios electivos en los planes de estudio y/u ofertas formativas para los estudiantes de los respectivos profesorados.

Durante los años 2016 y 2017 se mantuvieron una serie de reuniones de trabajo con los directores de los cuatro profesorados de la sede, el de Letras, Teatro, Física y Química, analizando la mejor propuesta en condiciones de viabilidad para el logro de la curricularización.

La primera tendencia fue incorporar un Seminario Optativo en los Planes de Estudio de los profesorados, las condiciones y coyunturas hicieron que ello fuera posible sólo en el Profesorado de Lengua y Literatura y la Licenciatura en Letras cuyo plan estaban reformulando en el año 2016. Allí empezamos a pensar otras opciones, se definió presentar el mismo Seminario como Curso de Extensión en el marco de los Programas de Educación Continua para que los estudiantes de los otros tres profesorados pudieran sumarse con una certificación, y luego abrirlo a egresados y docentes en ejercicio.

Sin embargo, aunque satisfechos en esta primera etapa y con este logro, la propuesta se relacionaba con cursos o prácticas aisladas en planes de estudio, al no tener carácter de obligatoriedad. ¿Cómo generar incidencia desde un planteo integral de la curricularización que posibilite la necesaria formación de los egresados como profesionales críticos y sensibles a la realidad social de su tiempo y a la situación de discapacidad?

Buscando respuestas a este interrogante es que se definieron estrategias transversales desde el Seminario Optativo, las mismas fundamentalmente se configuraron a través de incorporar en asignaturas obligatorias diferentes actividades relacionadas con la situación de discapacidad, como ser clases especiales, seminarios o charlas ad hoc, participación en proyectos de trabajo social obligatorio. El Seminario Optativo se dictó en el segundo cuatrimestre del 2017 con una carga horaria de 4,5 horas semanales, con discusiones y trabajos en territorio relacionados con tres ejes. El primero, acceso y promoción de derechos en diálogo con los movimientos de otros grupos en situación de vulnerabilidad como ser personas en contextos de encierro, género, adultos mayores y pueblos indígenas. El segundo, concepciones sociohistóricas en torno a la discapacidad, analizando las actitudes frente a las personas con discapacidad en diferentes períodos históricos, con énfasis en el papel de las organizaciones sociales. Finalmente, el derecho a la educación centrado en la justicia educativa y las configuraciones de apoyo.

A partir de los debates en el Consejo de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil de esta incorporación, se generaron nuevas discusiones y se propuso la transversalización en una propuesta de Especialización de Posgrado en Género y en la creación de la Escuela de Idiomas. Dentro de las actividades implementadas en primer y segundo cuatrimestre se destacan las clases especiales dentro de las materias obligatorias del campo de la educación como ser Didácticas Disciplinarias en los cuatro Profesorados, Historia Social de la Política Educativa, Historia y Teoría Pedagógica, Seminario Cuerpos Subjetivados del Profesorado de Teatro.

En la asignatura Metodología de la Investigación de los Profesorados de Física y Química se definió como eje de las prácticas en investigación la discapacidad, articulando clases especiales con trabajos de campo. Se dio seguimiento y acompañamiento a los estudiantes que en sus prácticas en escuela media tenían alumnos en proceso de inclusión.

Dentro de las charlas ad hoc, está planificada una con participación del Programa Nacional de Asistencia para las Personas con Discapacidad en sus Relaciones con la Administración de Justicia (ADAJUS), para profundizar en los aspectos relacionados a la educación como derecho.

También los estudiantes de los profesorados se han sumado al proyecto de trabajo social obligatorio Proyecto de Vida y Discapacidad. Este incluye actividades referidas con accesibilidad comunicacional, con aprendizaje de Braille y Lengua de Señas Argentina elaborando materiales y acompañando a ingresantes con discapacidad de la Universidad en articulación con el trabajo del equipo que lleva adelante las configuraciones de apoyo.

Un dato interesante es que al Seminario se ha inscripto una profesional del turismo, lo que nos ha llevado a generar una propuesta interdisciplinaria y una puerta de entrada para difundir estas actividades tanto a estudiantes, egresados como profesionales de otros

campos disciplinares. Si bien el seminario electivo inició con cuatro inscriptos, a través de las actividades de transversalización se han formado más de cien estudiantes de nuestra Universidad. No nos cabe duda de que el camino recién empieza y de que en proyección se irá fortaleciendo este trabajo y podremos sostener que la curricularización de la discapacidad es una política firme, en crecimiento dentro de nuestra Universidad. Generará transformaciones en la esencia del hecho educativo y la construcción social de la discapacidad, los encuentros a través de la experiencia, mediados por los aportes de los campos disciplinares generarán reflexión en y para la acción en los campos profesionales y transformarán la vida en comunidad.

#### ***4.2.2. Las prácticas de estudiantes del profesorado de Educación Especial del IFDC de Bariloche en la Universidad***

Otra experiencia vinculada a la accesibilidad académica y la curricularización, en este caso de la situación de discapacidad en el ámbito universitario específicamente, fue la de un dispositivo didáctico en el marco del Campo de la Práctica del profesorado de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual en el Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche.

El acercamiento desde este espacio curricular hacia la Comisión de Personas con Discapacidad de la Universidad Nacional de Río Negro se inicia a fines del 2013. Esta actividad interinstitucional se vehiculiza a través de un convenio a partir del cual se llevaron adelante intercambios con el Campo de la Práctica del Profesorado mencionado que permitieron inicialmente insertar un grupo de estudiantes de segundo año, realizando una caracterización institucional de la Comisión. Del 2014 al 2017 se incorporan alumnos de cuarto año para realizar sus prácticas pedagógicas tomando contacto con la Comisión, pero también con directores y profesores de carreras, desarrollando actividades de acompañamiento, asesoría pedagógica a estudiantes de la Sede Andina.

El trabajo conjunto surge en una doble necesidad u oportunidad: la de introducir en la formación del profesorado de educación especial, la discusión sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario ampliando la mirada acerca de la construcción de proyectos de vida de jóvenes con discapacidad, más allá de la orientación laboral por un lado. Por el otro, el desafío de la Universidad de encontrar nuevos formatos que permitan el acceso, permanencia y egreso de estas personas.

A partir de la experiencia, se introdujeron mejoras en el proceso de caracterización mencionado para poder comprender la complejidad y multidimensionalidad de la situación educativa, particularmente de estudiantes con discapacidad, por parte del estudiante de profesorado. En primer lugar, se incorporaron entrevistas a directores de carrera, docentes, no docentes, estudiantes con y sin discapacidad; observación del espacio áulico y desarrollo de asignaturas, en su modalidad práctica y teórica, pudiendo describir las diferentes aristas que implica la inclusión. En segundo lugar, no circunscribir solamente el

relato de la práctica a alumnos del profesorado sino ampliarla a los integrantes de la Universidad que dialogaron con los estudiantes y a la comunidad universitaria en general, generando así un debate respecto a las perspectivas en torno a la inclusión y los paradigmas presentes.

En relación con los espacios de práctica, se incorporó en el dispositivo la interacción con otros integrantes de la comunidad universitaria y se suman las intervenciones desde docencia y extensión universitaria.

La misma se centró en la figura de Asistente para estudiantes con Discapacidad, en lo que concierne a las tareas específicas abordadas se pueden mencionar: el acompañamiento a los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la búsqueda de equidad educativa; la planificación, implementación y evaluación de la práctica pedagógica y los apoyos específicos, con el fin de cumplimentar los contenidos mínimos de la asignatura; participación en tutorías con profesores del Profesorado del Instituto de Formación Docente.

También el diseño, junto a docentes de diferentes asignaturas, de estrategias de evaluación, incluidas mesas de examen y trabajo integrador final; el acompañamiento a estudiantes de forma directa en la confección de trabajos finales; elaboración de materiales de apoyo requeridos como digitalización de textos y subtitulación de videos; participación, con otros estudiantes de la UNRN de diversas carreras, en el proyecto de extensión: "Universidad y Discapacidad ¿una relación posible?" el cual busca vincular a las Personas con Discapacidad con la Universidad con el fin de visualizar la posibilidad de acceso a la misma como derecho, más allá de la decisión de hacerlo o no y disminuir actos de discriminación y prejuicios con las propias personas con discapacidad; sistematización de la experiencia pedagógica justificando los apoyos específicos los recursos necesarios y metodologías a llevar a cabo con el estudiante.

En lo referente a la construcción de diferentes hipótesis de intervención el consenso con los estudiantes y los docentes, cobra un lugar central relacionado con el desarrollo de la autonomía del estudiante y su participación en la toma de decisiones. Si consideramos la discapacidad como una situación inherente al ser humano, el respeto hacia las decisiones y el actuar de personas con discapacidad parte de la condición de que toda persona debe poder disponer de su propia vida.

Un individuo con discapacidad cuenta con todos sus derechos a nivel legal, pero en el social no se le permite asumir riesgos y en muchos casos, tampoco decidir sobre el estilo de vida y las actividades que desea llevar a cabo. A esto se suma la relevancia que cobra la autonomía en el proceso de educación universitaria, como competencia a desarrollar en la asunción de las futuras profesiones.

### ***4.2.3. El acompañamiento a docentes a través de la figura de asistente para estudiantes con discapacidad***

Las tareas de la figura de Asistente en estudiantes con discapacidad ya mencionada enfrentan el desafío en la accesibilidad académica en torno al acompañamiento de trayectos educativos de estudiantes con discapacidad en la formación universitaria.

Si pensamos esta figura en planos, en el primero se ubica el asesoramiento y acompañamiento a docentes como responsables de su asignatura y de las estrategias pedagógicas generales y disciplinares de la misma, en relación con los apoyos específicos para estudiantes con discapacidad en el contexto universitario. En un segundo plano, el trabajo articulado entre los docentes que tienen en su aula, al mismo estudiante con discapacidad, potenciando configuraciones formativas en el trabajo que priorizan la construcción del conocimiento didáctico de manera colectiva. En un tercer plano el acompañamiento por parte del asistente, del estudiante con discapacidad, en los espacios y actividades en los que se desenvuelve y/o tutorías, pudiendo ser a través de otras figuras como tutores pares o desde la misma figura del asistente. En un cuarto plano, la dimensión institucional requerida para el acompañamiento, relacionada con la gestión de eliminación y/o adecuación de barreras, materiales de apoyo y otros, responsabilidad de diversas áreas de la Universidad y articulación con otras instituciones, especialmente para configurar la historicidad y trayectoria educativa del estudiante.

En todos estos planos, una recurrencia es la experiencia pedagógica de acompañamiento que supone una relación interactiva e implicada, ciertos procedimientos que comprenden una posición ética.

El acompañamiento está relacionado con una temporalidad-duración, que constituye una forma de proceso. Es un punto esencial. Sin embargo, el acompañamiento, que sugiere inmediatamente el espacio (el camino común, el "trozo de camino" hecho juntos), sólo puede comprenderse exactamente en el tiempo y la historia vividos. (Ardoino, 2000, p. 5)

Al entenderse como dimensión intersubjetiva es donde se enlaza con las relaciones educativas, en un punto común, que es la alteridad. Un encuentro permanente con el otro, en un espacio y tiempo plural, diferente y heterogéneo. En esta confluencia de deseos, ¿cómo vivenciamos los límites que establecemos mutuamente entre y con docentes, estudiantes con discapacidad, asistente, desde las miradas, las palabras y los cuerpos? ¿Qué espacios de poder se ponen en juego en cada instante?

El procedimiento de acompañamiento está formado por un conjunto de comportamientos y conductas, sostenidos por saberes, teóricos y prácticos, que constituyen un tipo de profesionalidad. Incluso si los que los ejercen no lo hacen como un medio de existencia, a los fines de una evolución de las relaciones intersubjetivas que constituyen precisamente la materia, y por consiguiente, una segunda interrogación de las opiniones, creencias, representaciones, actitudes que los sistemas de valores involucrados expresan. Ese procedimiento puede interesar especialmente a los niveles micro y mesosociales, pero

prácticamente no tienen otra incidencia, en el nivel macrosocial, que la de los efectos globales de la educación. (Ardoino, 2000, p. 7)

Partiendo de los aportes de Marta Souto (2009) se comprende el dispositivo pedagógico como una construcción social y técnico didáctica, que busca un proceso formativo de interacciones permanentes y cambiantes. De esta manera, el dispositivo de acompañamiento se ha construido desde una mirada multirreferencial que dé lugar a la complejidad del hecho educativo en general y de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario. Intenta habilitar las tensiones inherentes para explicitar los sentidos de los sistemas de valores puestos en juego.

Por su parte, la multirreferencialidad es

[...] un modelo de explicación de las prácticas educativas, distinguiendo las “miradas” centradas en los individuos, las personas (perspectiva psicológica), en las interacciones, en el grupo (perspectivas psicosociales), en las organizaciones, las instituciones de referencia propios. Parte de reconocer y postular que la complejidad de una realidad es, al mismo tiempo, renunciar a querer encontrarla o reencontrarla después de un tratamiento homogéneo. (Ardoino, 1991, p. 3)

Desde estos posicionamientos en las interrelaciones que va propiciando la figura del asistente y de las que es parte, surgen algunos interrogantes. ¿Quiénes deciden el acompañamiento, qué márgenes de autonomía aparecen? Por ejemplo, ¿qué sucede si el estudiante no lo requiere y el docente reclama el acompañamiento? ¿O si los docentes no participan en las configuraciones formativas y el estudiante acuerda y solicita acompañamiento? ¿Cómo se construyen y realizan las configuraciones de apoyo? ¿Qué lugar ocupa la familia, cómo se resuelven las tensiones en torno a la autonomía del estudiante universitario?

En el proceso colectivo: ¿cómo se resuelven los diferentes posicionamientos frente a las estrategias de enseñanza y mecanismos de evaluación – acreditación – certificación? ¿Cómo se construye el sistema de acreditación general desde una perspectiva meritocrática y global con la noción de trayectorias educativas que parte de una mirada del sujeto en su singularidad, del no para todos lo mismo, sino respetando y valorando las diferencias? ¿Cómo se constituyen estrategias de enseñanza como andamiajes para el retiro progresivo de apoyos en función de la construcción de procesos de autonomía del estudiante?

Estos interrogantes permitirán empezar a pensar cómo se construye en la deconstrucción, aquellas prácticas pedagógicas que ubican en el acompañamiento de trayectos educativos junto a estudiantes en situación de discapacidad en la Educación Superior, la concurrencia de posicionamientos éticos en las prácticas educativas que atraviesan a cada momento el nivel.

Las políticas, proyectos y experiencias muestran que es posible revisar aspectos pedagógicos, didácticos y curriculares, dando lugar a trayectorias particulares, conviviendo los deseos, las posibilidades, los factores de apoyo y los estresores.

También la existencia de espacios de reflexión, transversalización y accesibilidad académica junto a la rigidez de las certificaciones.

Recuperando estas experiencias, como series significantes, se me viene a la mente una postal que una vez compré, ya no recuerdo dónde, la de una bella obra de un pintor argentino.



*Postal 5. El juego del pato de Florencio Molina Campos*

*Descripción: 4 jinetes en un juego de pato, dos de ellos disputando la posesión de la pelota*

*Fuente: <https://ar.pinterest.com/pin/549017010794853526/>*

Las tensiones son deshilachadas por ciertas experiencias abriendo posibilidades, pero al mirar detenidamente muestran otra capa donde se visualizan nuevas tensiones, barreras y desafíos a transitar, un movimiento que permite el cambio.

Podría decirse que en este juego, visualizado desde la perspectiva freireana, la situación en la Universidad de Río Negro, en relación con las políticas de discapacidad, muestra una multiplicidad de vínculos contradictorios y complejos en el marco de relaciones de poder de carácter dialéctico como una fuerza negativa y positiva. La pregunta que se abre es ¿cómo se experimentan subjetivamente los espacios de dominación?

## **5. Atrapados por hilos de redes. Trayectorias educativas. Trazado de rutas en la carta de navegación y la emergencia de los itinerarios**

Luego de meses en tierra, ya ingresando en la estación cálida, decidí retomar la navegación en ahora la calma del Nahuel Huapi, habría que aprovechar mientras el clima patagónico nos daba la oportunidad. Empezaron a fluir trazados de rutas y recorridos,

trayectos e itinerarios en torno a la discapacidad, en la proyección en la carta náutica cobró centralidad el concepto de trayectorias sobre el que Bourdieu (1977) nos dice:

[...] tratar de comprender una vida como una serie única y suficiente en sí, de acontecimientos sucesivos, sin más vínculo a la asociación de un sujeto cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre propio, es más o menos igual de absurdo que tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin tener en cuenta la estructura de la red, es decir la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones (p. 82).

Con base en esta idea me puse a pensar las trayectorias educativas como un entrecruzamiento permanente, un acontecer entre sujetos e instituciones, desplegándose en la incertidumbre, entre lo situacional y lo prescripto, entre lo individual y lo social, la subjetividad y la legalidad.

Los trayectos marcados en la carta al igual que los universitarios existentes, están normalizados y normatizados, configuran categorías preestablecidas por las cuales transitar el sistema universitario, como marco institucional diseñado y formalizado.

En el encuentro con los itinerarios, de otros caminos descubiertos en la experiencia al haber surcado las aguas, se incorporan formas nuevas de navegar y de vivir, que se terminan de configurar por las maneras singulares de transitarlos, en cada mar, lago u océano y en cada contexto histórico.

Las trayectorias como trayectos, en la universidad se conciben como

[...] la muestra que puede dar de los conocimientos adquiridos; casi no hace falta un sujeto para responder a estas cuestiones; una pauta curricular, la estructura de un sistema educativo, podrían ser las expresiones de esa trayectoria más allá de quién ocupe ese lugar. Es decir una pauta que define un espacio, un tiempo y unos resultados ideales y prescriptos para todos, más allá de quién esté allí, dónde, con quién. (Nicastro, 2012, p. 7)

La trayectoria puede entenderse también como itinerario donde cobran centralidad los relatos y la experiencia que permite transitar la posición que los estudiantes ocuparon en la universidad, dando vida a los trayectos establecidos, ya que constituyen la expresión de la articulación entre las elecciones propias, los recorridos familiares y las propuestas institucionales disponibles.

Itinerario supone una hoja de ruta, camino señalado que permite llegar de un punto a otro. El recorrido vital se organiza –en nuestras sociedades– desde una hoja de ruta marcada centralmente por los trayectos educativos y laborales que comportan formas de vivir, moldeadas por los rasgos de época, aunque siempre se terminan de configurar por las maneras singulares de transitarlos. Es una marca para ser trascendida. El itinerario es una trayectoria subjetiva configurada sobre un trayecto institucional formalizado. De este modo, el itinerario es plus que reconoce la hoja de ruta, como soporte social de los recorridos vitales. El itinerario entendido como trayectoria subjetiva implica plus sobre los trayectos y las transiciones normalizadas. (Rascovan, 2014, p. 6)

### ***5.1. Las Rutas. Los trayectos como trayectorias normalizadas o normatizadas en la Universidad de Río Negro***

Mientras analizaba las posibles direcciones, me indicaban desde la cabina de mando, que zarparíamos y solicitaban el rumbo a seguir ¿Qué rutas posibilitaban la navegación por la Universidad? Las trayectorias normatizadas se conforman en los trayectos que la Universidad propone a los estudiantes en general. Una forma de acercarse a las mismas es a través del reglamento de alumnos, creado mediante resolución 16/08, donde se definen los derechos y obligaciones de los estudiantes, haciendo mención a la ley de educación superior N° 24.521. En la resolución no hay mención explícita a la situación de las personas con discapacidad, por lo que se infiere que los trayectos son los que prevé la ley de referencia y su modificatoria N° 24.521/02.

La misma expresa en su artículo 2°,

[...] 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 capacidad requeridas. Deberá garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad y artículo 13, inciso f: Las personas con discapacidad, durante las evaluaciones, deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes (Ley N° 24.521/2015, art. 2) Refiere a servicios y apoyos relacionados con los ajustes razonables, presentes en la Convención Internacional de Derechos Humanos y Discapacidad y criterios de accesibilidad académica, no hace referencia a trayectos específicos.

En relación con la formación y capacidades requeridas que plantea la norma, podemos retomar discusiones anteriores al viaje a partir de los siguientes interrogantes. ¿Qué posibilidades de titularse en la escuela media tienen las personas con discapacidad? ¿Qué capacidades son las requeridas por el sistema universitario? En este sentido, lo normativo se traduce en una expresión de deseo nuevamente, ya que los datos nos indican bajos niveles de egreso de las personas con discapacidad del nivel medio, sumando la lógica meritocrática del sistema universitario.

Sin embargo, la Universidad Nacional de Río Negro posee resoluciones, disposiciones y propuestas de reglamentación generales y específicas relacionadas con la situación de discapacidad, que trazan las rutas a recorrer. El Estatuto, las disposiciones SDEyVE 08/12: Designación de integrantes de la Comisión Asesora de Integración de Personas con Discapacidad, la 4/16: Reglamento de la Comisión Asesora en Discapacidad la Propuesta de Reglamento de la Comisión Asesora de Integración de Personas con Discapacidad, las resoluciones CDEyVE 017/12: Creación de Comisión Asesora de Integración de Personas con Discapacidad, las resoluciones 940/12: Designación de representantes en la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos, CDEyVE 011/14 Creación Asistente para estudiante con discapacidad, CDEyVE 031/15 Aprobación reglamento

asistente para personas con discapacidad y CDEyVE 764/16 referida a la renovación de sus miembros

En línea con la normativa nacional, se explicitan una serie de apoyos y garantías por parte de la institución universitaria para asegurar el derecho a la educación superior, que en el caso particular de la U.N.R.N. se plasma en la finalidad de la figura de Asistente en Situaciones de Discapacidad.

En la resolución CDEyVE 87/2016 modificatoria referida a estudiantes vocacionales, su artículo 2 enuncia «de tratarse de un alumno con algún tipo de discapacidad, se dará intervención a la Comisión Asesora en Discapacidad» (2016), esta opción se ha utilizado como configuración en el abordaje de estudiantes con discapacidad intelectual.

A partir del relato de una docente de la Sede Andina, integrante de la Comisión Asesora en Discapacidad, se hace presente un desvío de la ruta proyectada, para generar una trayectoria como itinerario.

Existe en la Universidad la figura del alumno vocacional, que da la posibilidad a cualquier persona de anotarse en materias sin estar inscripto en una carrera en particular. Ello posibilitó en la situación de estas estudiantes, que de manera reiterada reprobaban la materia de ingreso de resolución de problemas, con contenidos de matemática; pensar en una forma singular de transitar la Universidad, en base a sus capacidades, deseos y preferencias. (Comunicación personal, docente 2, 18 de septiembre 2015)

En ninguno de los documentos se hace expresa mención de la existencia de trayectos específicos para estudiantes con discapacidad, en el marco de la promoción de políticas de equidad educativa hacia dicho colectivo. La falta de explicitación de los mismos refleja ¿la apertura de la Universidad al derecho a la educación de las personas con discapacidad o una forma de inclusión excluyente enmarcada en el carácter de los aspectos normativos, como dispositivos de reproducción de las desigualdades? Su existencia ¿propicia espacios en los que se posibilite el encuentro para cuestionar y cuestionarnos los dispositivos de exclusión existentes en la Universidad y su transformación?

Ensimismada en mis pensamientos, mientras construía estos interrogantes, casi no había notado que habíamos zarpado y no indiqué nuestro destino.

En un instante, a pesar de la calma de las aguas y la falta de viento, la embarcación comenzó a cambiar de rumbo sin sentido aparente, como atrapada en una red. Y a lo lejos, retornaron los murmullos.

Sin saber si estaba en un sueño o si la realidad se presentaba de una forma poco habitual, noté la existencia de hilos de redes que tejían las palabras de personas con discapacidad, que surgían de un interrogante ¿es posible la relación discapacidad y universidad?

Creo que la polifonía de voces del viaje y la apertura a la reflexión en cada puerto, dieron la posibilidad de que algo diferente suceda y decidí dejar que el barco se guiara por esas redes, que trazaban nuevos rumbos. La emergencia de las voces convertían las rutas en itinerarios, recorridos experienciales que habíamos empezado a percibir en los puertos que dejábamos atrás.

## ***5.2. A manera de caleidoscopio. Múltiples aristas en voces situadas y subalternas***

Recuperé el caleidoscopio que utilicé en el inicio del viaje, ya me había sido imprescindible para avanzar cuando surgía la incertidumbre, incorporando nuevas aristas. En esta etapa aparecían centralmente, no en los bordes subalternos o de manera asilada o como intercambios fugaces, las voces de las personas en situación de discapacidad. Retomé en ese momento la pregunta, más que la respuesta, de Spivak (1998) en torno a la representación del sujeto subalterno y de su discurso.

Puesto que “la persona que habla y actúa (...) es siempre una multiplicidad” no existe “intelectual teórico (...) <o> partido o (...) sindicato” que pueda representar “a aquellos que actúan y luchan” (Foucault, 1977: 206). Pero, ¿acaso aquellos que actúan y luchan son mudos, en oposición a los que actúan y hablan? (p. 6)

Estas voces ponían en relación las memorias individuales con las colectivas, generando condiciones para la demanda y el reclamo. Las voces acalladas, hablan, actúan y luchan; quiebran la ilusión de igualdad que refiere a la aspiración de la existencia de un ideal único y repetible para todos/as.

Un día una voz salió al encuentro de otra voz [...] pero de entrada esta relación estaba afectada por la lejanía de sus contextos de procedencia y por tanto de intenciones, deseos e intereses distintos. Así que una voz tomó la iniciativa de conocer y comprender a la otra, de preguntarle, de observar su tono, su volumen, su expresión de júbilo o de angustia, sus melodías, sus ritmos, sus modulaciones. (Arnaus, 1995, p. 61)

¿Qué voz salió al encuentro de la otra? ¿Qué estéticas se expresarían en la experiencia? ¿Cómo se vive dicha relación a través de sus condiciones de existencia? Su aparición en la vida universitaria ¿pondría en evidencia, generaría rupturas u ocultaría los procesos en los que las personas con discapacidad quedan en situación subalterna o marginal? ¿Las voces en sus múltiples expresiones incidirían en la transformación de mecanismos de subordinación y reproducción de la desigualación de la diferencia?

En ese momento tomó forma un desafío, esas voces convertidas en relatos, permitirían la construcción y circulación de conocimiento para ser tenido en cuenta en políticas públicas educativas, especialmente las vinculadas a universidad y discapacidad. Construirían otros sentidos sobre las prácticas pedagógicas de docentes, formadores y formadoras, respecto a la situación educativa.

Pondrían en discusión las diferentes formas de configurar las prácticas educativas, en búsqueda de la conmoción que reclama cuestionarse y cuestionarnos para que otras cosas sucedan. Abriría a otros modos de construcción del conocimiento que, desde los planteos de Spivak (1998) reconoce el vacío de la voz -de las personas con discapacidad-, no para dar cuenta de su pensamiento, ni crear al sujeto y su conciencia, sino para problematizarnos. No para comprender al sujeto subalterno con discapacidad, ni representarlo, sino como proceso de descentramiento de la periferia en la que se encuentra.

De entre todas las voces, algunas cobraban un lugar central, y en ese espacio entre ficción y realidad, sueño y duermevela, se fueron transformando en relatos que nos acercan de manera singular y variada, a experiencias pedagógicas en base al interrogante ¿cómo es posible la relación discapacidad y universidad?, ¿cómo comprenderla?

[ ]... la realidad educativa sólo podemos comprenderla en su alcance pedagógico en cuanto que experiencia, es decir, según es vivida por sus protagonistas y atendiendo a lo que les supone, a lo que les significa, a lo que les da que pensar. Investigar la experiencia educativa es (se origina en y tiene por camino) pensar sobre lo que da que pensar la educación a sus protagonistas [ ]... El pensar educativo, la investigación educativa que no se desliga de la experiencia busca algo muy especial como saber: busca aquel saber que ilumina el hacer, esto es, que vuelve sobre la experiencia para ganar en experiencia, en capacidad de dejarse sorprender por lo que pasa para volver a pensar, para hacer más meditativo el hacer educativo, para descubrirle nuevos significados, nuevas posibilidades, nuevos caminos" (Contreras 2010, p. 21)

A través de estos relatos recuperaba la pregunta sobre si la Universidad puede transformarse a sí misma y alojar la diferencia, mejor que eso, encontraba una fisura que entre las tensiones existentes, instalaba la esperanza de cambios en el horizonte. No para dar cuenta del pensamiento o del sujeto pensante haciéndolo visible o invisible, ya que eso ocultaría el reconocimiento implacable del Otro logrado a través de la asimilación, sino como plantea Spivak (1998) desde los recaudos que realiza Derrida (1998, p. 27), «no proclamar que 'se deje hablar al otro/ a los otros', sino convocar a un llamado al 'otro por completo' (tout-autre, como opuesto al otro que se afirma a sí mismo) para transmitir a modo de delirio esa voz interior que es la voz del otro en nosotros». Un delirio que sólo puede tener lugar en la estética de la experiencia.

Voces situadas de personas con discapacidad, de sus saberes e historias acalladas frente al conocimiento académico. Conversaciones, diálogos, diferencias y disidencias necesarias para la búsqueda de modos alternativos de construcción del conocimiento pedagógico y de políticas que pongan en discusión cómo y con quién se construye el conocimiento, cómo y dónde circula, quiénes acceden y cómo se utiliza.

Modos de construcción de conocimiento dispuestos a conversar con otros, a poner en cuestión el lugar en el que se origina, gestiona y produce el mismo, en definitiva abre la pregunta sobre ¿quién puede hablar y quién sabe?

Voces situadas territorialmente y por lo tanto en el ámbito cotidiano de interacciones sociales de las personas con discapacidad, las que a través de un proceso de enlace con los sistemas organizacionales, constituyen operaciones de puesta en forma de la sociedad. En los procesos de interacción aparece el otro en la formación del sí mismo; en ese encuentro o desencuentro, que siempre es relación, se cobra conciencia de uno mismo.

Las voces de las personas con discapacidad que aparecen en el ámbito universitario difieren de la que surgen en otros espacios, ya que «el sujeto no es una sustancia, sino, por el contrario, un proceso de negociación entre las condiciones materiales y semióticas que afectan al propio yo encarnado y situado» (Braidotti 2006, p. 99).

Voces situadas que solo con su existencia y como proceso tienen la potencialidad del cambio, aunque se encuentren en los márgenes sociales de la interacción. Voces situadas en la vida universitaria que permiten soñarse como un espacio que posibilita formas más igualitarias de habitar el mundo o en palabras de Derrida (2008, p. 81) una universidad que dice sí al recién llegado ... “antes de cualquier determinación, antes de cualquier anticipación, antes de cualquier identificación... todo ocurre como si *las* leyes de la hospitalidad consistiesen, al marcar límites, poderes, derechos y deberes, en desafiar y en transgredir *la* ley de la hospitalidad, la que ordenaría ofrecer al *recién llegado* una acogida sin condición”.

### ***5.3. Los Recorridos. Las Trayectorias como Itinerarios: la potencia de los relatos y la experiencia***

Imbuida en esos pensamientos divisé a lo lejos la figura de un náufrago o más, mientras encontraba y leía mensajes en botellas, que enlazaban diferentes puertos, direccioné el barco al naufragio. Al llegar, las imágenes difusas se delineaban en cuerpos, caras, gestos, expresiones que por momentos hipnotizaban, si lograba sostener sus miradas.

La trayectoria trazada se convertía en itinerario, como biografía vivida, relato de la experiencia, vehículo para el significado, texto en el que experiencia y saberes son parte de un todo indivisible, donde se anudan oralidad, corporalidad y afectos.

Presencias, hechas cuerpo, voz y gestos; donde la vida como obras de arte, se configura en decisiones éticas y estéticas y lo que la voz no puede nombrar se hace carne en los cuerpos, siendo caja de resonancia debajo de la propia piel de nuestros sonidos y silencios. El cuerpo, en tanto que humano, es una construcción simbólica cargada de un sentido posible pendiente siempre de una nueva elaboración. Por eso el cuerpo permite hacer experiencia, nos transforma en seres humanos auténticamente creadores. Ahí reside el núcleo central del «trabajo simbólico» (Duch, 1999: p. 15), cuando del símbolo hacemos un buen uso: nos crea como sujetos «humanos», permitiéndonos hacer uso de los lenguajes olvidados por la modernidad para extraer la novedad a través de la fractura que en la realidad abre lo poético. Por eso, junto a una biología del cuerpo, podemos hablar de una creación poética del cuerpo, de un cuerpo escrito, de un cuerpo capaz de ser interpretado (Bárcena, F. y Mèlich, J-C 2000, pp. 60-61)

Y recordé la muestra fotográfica Torsos de David Beniluz, lo impactante de esos cuerpos, la imposibilidad de sentir otra cosa que no fuera su presencia.



*Postales 6 y 7. Torsos de Davis Beniluz.*

*Descripción: vista parcial de un torso femenino y uno masculino desnudos con una de sus piernas mutiladas*

*Fuente: [http://www.davidbeniluz.com.ar/David/G\\_Torsos.html](http://www.davidbeniluz.com.ar/David/G_Torsos.html)*

Poder también leer corporalmente y no solamente con el intelecto, pues quien piensa vive y hace parte de un cuerpo, en el que están presentes los afectos, los sentimientos, dando espacio al cultivo de las sensibilidades. ¿Con qué creamos los trazos de una obra? Con nuestras manos, boca o pies. En dónde dejan huella esas experiencias estéticas y se traza nuestra biografía si no es en nuestros cuerpos y corazones.

Algunos de los naufragos, esas presencias, hechas cuerpo, voz y gestos subieron al barco y por días enteros quedamos sumergidos en la melodía de las conversaciones, que como sirenas me cautivaban. Relataban situaciones, que en tanto vividas en un tiempo y espacio, dejaron huella en lo singular de sus protagonistas, posibilitaron remover el sentido y sinsentido de las cosas y desde allí construir otro saber, un nuevo significado, aunque siempre incierto, sobre lo realizado o hecho, que abría a nuevas experiencias. Relatos que se fueron plasmando en hojas, que se transformaron en escritos para compartir.

Este hecho otorga la posibilidad de modificar y transformar; tal como lo postula Lyotard (1990), no se necesitan testeos ni metodologías empiristas para probar la eficacia de la narración en la construcción del sentido, ya que, al ser un proceso inmerso en la cultura, la misma es algo que se hace como si fuera parte de la vida, y por ende, no se posee otra manera de significar la experiencia.

Surge esencialmente de una persona y la relación con el que lo retoma, interpreta y rehace, pudiendo ser quien brinda su testimonio; un juego de intersubjetividades donde cobra un lugar central la memoria, dando lugar a "las personas que por su lugar en la sociedad nunca habrían podido expresarse pueden tomar la palabra, produciéndose de esta manera un cambio cualitativo

relevante en las características socioculturales de los sujetos que narran su vida". (Hernández, 2005, p. 269)

Retomar esos relatos permitía insertar los sentidos individuales atribuidos a la propia experiencia en el contexto en el que surgen, historizando la cotidianeidad, más allá de lo verdadero y lo falso. El relato se convertía en una reflexión de lo social a partir de la palabra personal, sustentada en la subjetividad y la vivencia.

Incorporar estas biografías en el cuaderno de bitácora era más que una herramienta o técnica de navegación, se convertía en enfoque teórico metodológico de la misma. Los relatos se harían historia en las relaciones que se establecían entre ellos y yo, en la búsqueda de paridad.

Las biografías siempre parciales, por el recorte que las propias voces del narrador o narradora realizaba en función de sus recuerdos, se conectarían con la mirada particular que daba yo al viaje, con la propia experiencia y el conocimiento construido.

En la escucha y en la lectura intentaba captar la palabra del otro sin ocultar su movimiento y multiplicidad de sentidos, en una traducción de lo dicho en otra versión, que me llevaba, en términos de Santamarina y Marinas (1999), a una comprensión escénica.

Los relatos no contenían datos sino sentidos, que constituían significados como construcciones sociales que integraban experiencias, valores y representaciones; donde cobraba relevancia la memoria, que emergía en situaciones que probablemente hubieran quedado relegadas en el espacio público.

La cultura, y, por el camino de la cultura, la sociedad, están en el interior del conocimiento humano; el conocimiento está en la cultura y la cultura está en el conocimiento. Un acto cognitivo individual es ipso facto un fenómeno cultural, y todo elemento del complejo cultural colectivo puede actualizarse en un acto cognitivo individual. (Morin, 2000, p. 22)

¿Qué sucedería al retornar a puerto y llevar estos relatos a la Universidad? Al posicionarlos en la agenda pública universitaria ¿quebrarían la unidireccionalidad y manto de absoluta verdad del conocimiento académico? ¿Las palabras de la otra historia, de quienes están excluidos tendrían un carácter emancipador propio de la experiencia biográfica, que se convierte en esperanza utópica e instrumento político? ¿Pondría de relieve la cotidianeidad, que Heller (2006) describe desde la reproducción social a través de valores, creencias, aspiraciones y necesidades?

La decisión estaba tomada, al retornar y compartir los relatos daríamos algún otro sentido a la realidad y su propia historia. No a través de comunidades académicas, sino por medio de comunidades de sentido que se estructuran en el lenguaje, expresables en actividades narrativas, que podrían nutrir la "lucha por una ciencia del individuo, del caso particular, por una ciencia romántica que busca la riqueza de cada vida personal".



*Postal 8. Por una ciencia romántica.*

*Descripción: Visualización parcial del artículo periodístico de referencia*

*Fuente: <http://www.lanacion.com.ar/413682-por-una-ciencia-romantica>*

Conmoverse con ellos quizás permitiría una revisión del significado del lugar del otro como persona con discapacidad, en definitiva, la posibilidad de a través del lenguaje, incidir en la construcción política, develando las relaciones de poder que se ponen en juego en la vida universitaria.

En este marco cobraría relevancia la memoria sobre ciertas experiencias, más que en sí mismas; el espacio colectivo de intercambio de las producciones. La agencia de las personas con discapacidad en el proceso de la construcción del relato, junto a sus creencias era lo que le otorgaría significatividad.

El combustible se había agotado, hace días que navegábamos con velas, el tiempo se esfumaba, tuve que decidir partir y poner rumbo para llegar a algún puerto, no podía llevarlos. Una angustia me recorrió el cuerpo, cómo sería estar allí en el medio del lago, entre restos del naufragio, sin remos, cartas de navegación, salvavidas, ni cuadrantes.

Mientras pensaba en ello, escucho que me dicen: “te dejamos nuestros escritos, nuestras palabras, cada uno con un estilo distinto, con la elección personal sobre qué rutas marinas habían decidido navegar” Les pregunto aún con mi preocupación en mente: “¿necesitan algo?”, y ellos riéndose contestan: “ser náufragos no siempre implica estar a la deriva”; y pensé: ¿quiénes naufragan en la comunidad universitaria?

De pronto desperté con la voz del capitán solicitando el rumbo de navegación, lo sucedido no sabía si era sueño o realidad, (como otras veces ya en este viaje) nunca vi restos de naufragios en esa zona, ¿no había ya indicado hacia dónde nos dirigíamos? Miré el reloj y sólo habían pasado unos breves y fugaces minutos...

A través de las sensaciones alojadas en mi cuerpo, recordé que en los diferentes encuentros con personas con discapacidad, amigos/as, conocidos/as, estudiantes, militantes de organizaciones de la sociedad civil en general y en particular de personas con discapacidad, siempre me interesó saber sus historias, las anécdotas, las dificultades y desafíos vividos. No había sido distinto en el ámbito universitario, durante unos años estuve en relación con personas con discapacidad, especialmente ingresantes y estudiantes, nos juntábamos para conocer, comprender sus necesidades y diseñar de manera conjunta sus trayectorias educativas. Consideré en cada encuentro que sólo podía proyectarse su espacio en la Universidad, desde su palabra, con la posibilidad de entrar en relación, para que puedan sentirse hospedados por la Universidad.

En ese período me interpeló acerca de la manera en la que la relación universidad y discapacidad se centra en ausencias o presencias exclusivas, ¿sólo hay estudiantes con discapacidad que cursan asignaturas de carreras? ¿Hay otros espacios de la Universidad en la que participan personas, jóvenes con discapacidad?

¿Dónde están y qué hacen los jóvenes con discapacidad que no están en la Universidad, ni en niveles educativos previos, ni en las organizaciones de la sociedad civil? Mientras arribaba al puerto y desembarcaba, lo vivido en el lago cobraba sentido...

Pasaron días y por alguna extraña razón no había leído los relatos de los naufragos, y continué con algunas actividades ya previstas, que organizamos con persona preocupadas y ocupadas en relación con la educación, la discapacidad, especialmente en jóvenes.

Una de ellas fueron los talleres de mapeo territorial en el barrio Virgen Misionera. Participaron vecinos, autoridades, docentes y estudiantes de las escuelas del barrio, referentes parroquiales, de asociaciones deportivas, integrantes de la Dirección Municipal de Discapacidad, docentes y estudiantes del Instituto de Formación Docente Continua y de la Universidad Nacional de Río Negro. Mapeamos territorialmente las ausencias y generamos escritos, palabras, historias que reflejan una construcción colectiva de voces diversas.

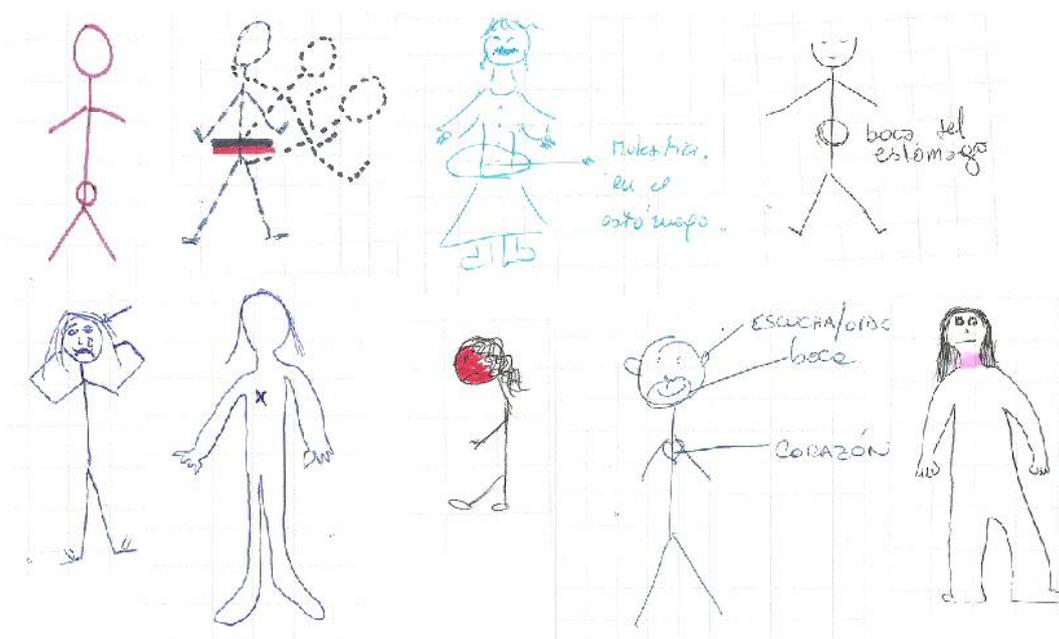
Rescaté de allí la dimensión de los itinerarios como entramado de oralidad, corporalidad y afectos, en producciones de mapeo corporal. El cuerpo es un territorio atravesado por múltiples miradas, es también superficie de impacto que se modela en el tránsito cotidiano y es un mapa que evidencia nudos problemáticos que queremos reflexionar colectivamente. Pareciera que lo que se expresa, se ve en el cuerpo, es lo que denota la situación de discapacidad y la hace creíble, le da forma.



*Postal 9. Nube de Tags con producción de mapeo territorial sobre emoción que producen las situaciones de violencia hacia personas con discapacidad.*

*Descripción: tags con las palabras injusticia, impotencia, tristeza, incomodidad, molestia, intolerancia, decepción, bronca, rechazo e indiferencia, en distintos formatos y tamaños*

*Fuente: producción propia*



*Postal 10. Producción de taller de mapeo territorial*

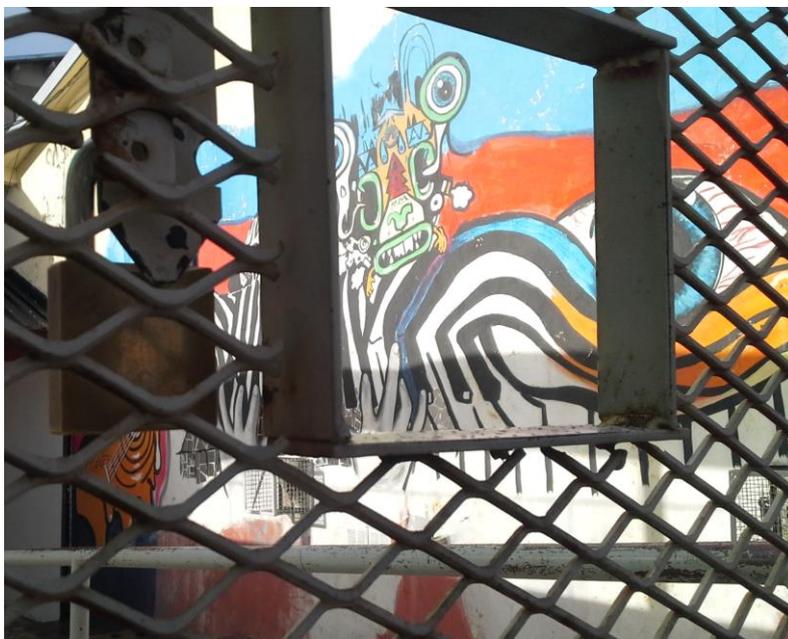
*Descripción: diferentes dibujos de cuerpos y localización de la emoción que produce las situaciones de violencia hacia las personas con discapacidad*

Los otros relatos como co-producciones colectivas, mapeos que se adentran en el territorio, la cartografía social como metodología participativa y colaborativa, ofrece la posibilidad de visibilizar o emerger la palabra, otorgando un lugar de enunciación para grupos en situación de vulnerabilidad. Los mapas son representaciones ideológicas, los que habitualmente circulan son el resultado de la mirada que el poder dominante recrea sobre el territorio produciendo representaciones hegemónicas funcionales al desarrollo del modelo capitalista, decodificando el territorio de manera racional [...] los relatos y cartografías “oficiales” son aceptados como representaciones naturales e incuestionables pese a ser el resultado de las “miradas interesadas” que los poderes hegemónicos despliegan sobre los territorios... la utilización crítica de mapas, en cambio, apunta a generar instancias de intercambio colectivo para la elaboración de narraciones y representaciones que disputen e impugnen aquellas instaladas desde diversas instancias hegemónicas [Risler, Ares, 2013, p. 5]

Otro espacio significativo fueron las actividades de reflexión y trabajo interdisciplinario de la asignatura Didáctica del Teatro y Práctica Docente II, del Profesorado en Teatro, de la Universidad Nacional de Río Negro. La misma finalizó con una muestra fotográfica sobre lo no dicho en la escuela cuyas imágenes se expusieron en una muestra abierta en uno de los edificios de la Universidad.



*Postal 11. ¿Quién soy hoy? Fotografía de Sofía Vintrob, estudiante del profesorado de arte dramático*  
*Descripción: 3 jóvenes utilizando el celular en el patio de una escuela con la foto de fondo de Santiago Maldonado*



*Postal 12. En el encierro encontramos nuestra mayor libertad. Fotografía de Florencia Trimmeliti, estudiante del profesorado de arte dramático*

*Descripción: una pared colorida de una escuela vista a través de una ventana y enrejado*



*Postal 13. ¿Reflejo de lo que realmente soy? Fotografía de Gala Tarre, estudiante del profesorado de arte dramático*

*Descripción: dos jóvenes de espalda y perfil en el patio de la escuela*



*Postal 14. Vendas de carne en la revolución del silencio. Fotografía de Camelia Ortiz, estudiante del profesorado de arte dramático*  
*Descripción: 4 jóvenes que se tapan los ojos entre ellos*

Las producciones creadas en ese espacio compartido mostraban distancia, impotencia, bronca, tristeza, adentro y afuera, de un lado o del otro, tolerancia/intolerancia; silencios, encierros y libertades, interrogantes que se ubican en órganos vitales de nuestra corporalidad. ¿Por qué estos relatos no piden a gritos rebelarse y quedan obturados en los cuerpos?

Relatos situados en una ciudad compleja. La docente de la Universidad Nacional de Río Negro y politóloga María Esperanza Casullo (2013) la describe:

Si es duro ser pobre en la Patagonia, es aún más duro ser pobre en Bariloche. Porque Bariloche no es una ciudad, sino dos. La geografía misma organiza esta doble identidad: de un lado del cerro, hacia el lago, está el Bajo. Del otro lado, hacia atrás, hacia la meseta, está el Alto. El Bajo es una ciudad rica, dedicada al turismo y al ski y llena de camionetas cuatro por cuatro. La ciudad del centro, el Bajo, se imagina a sí misma suiza o alemana. Es una ciudad que organiza su famoso desfile de "colectividades extranjeras", pero que en realidad es el desfile de los descendientes de alemanes, austríacos y suizos, ya que no desfilan ni los descendientes de chilenos ni los miles de bolivianos que ahora viven allí. Es una ciudad en donde el Ejército y la Iglesia tienen todavía una gran presencia. Es la ciudad en donde hubo una marcha de vecinos para pedir que no extraditen a Erich Priebke. El Alto, del otro lado de la cadena de cerros que le da a Bariloche su espectacular vista, no tiene nada de eso. No tiene asfalto, no tiene gas, no tiene cloacas y no tiene casi transporte público. No tiene vista al Nahuel Huapi, ni a ningún otro lago. Tiene el desempleo más

alto de la provincia de Río Negro. No tiene hospital, no tiene basurero. Tiene mucha población joven, altas tasas de delito y muchos homicidios, varios de ellos a manos policiales (p. 3).

Y en ese momento me di cuenta que tenía que regresar a las historias de los náufragos, algunas de ellas no podría compartirlas por pedido de quienes me las contaron, otras se sumarían a los testimonios que iba compilando a lo largo del viaje, otras estaban allí para ser leídas y escuchadas. Esos eran los murmullos que percibía en los barrios recorridos. Se había conformado a lo largo de estos años una muestra que no se definió con el criterio selectivo de hombres, mujeres, representatividad de cada tipo de discapacidad, momento en la carrera y años de cursada, sino desde las conversaciones fluidas, la decisión y deseo de dar un lugar y tiempo a las palabras.

Reuní los relatos, que tenía guardados en el baúl de mi camarote, eran seis escritos como producciones definidas por cada persona, a partir de una propuesta inicial y al intercambio de ideas, respetando deseos y expectativas puestas en esta posibilidad de abrirnos a nuevas dimensiones, que esperaba nos conmuevan.

No desde la lástima o la caridad, sino para revisar qué es lo que, en este caso la Universidad puede o no puede, qué más allá que deba desde la perspectiva jurídica, cada una de las personas que allí habitamos, podamos revisar/nos para generar un ámbito educativo con equidad, donde el nombre de cada uno, esté en primera fila.

Una decisión importante se avecinaba, el lugar de las producciones mencionadas en el escrito que había empezado a escribir, en el que narraba el viaje. ¿Testimonios? ¿Un anexo? No me sentía cómoda con esa ubicación, luego de lo vivido y relatado. Decidí interpelar la lógica universitaria, en la que prima el carácter lineal y no colaborativo en la construcción del conocimiento e incorporarlas dentro de un capítulo, no eran voces subalternas para habitar los márgenes.

Las reflexiones y construcciones teóricas que escribiría a posteriori, no serían posibles sin la existencia de estos relatos y mis conversaciones con ellos; están en paridad con una pluralidad de voces que aparecen en este escrito. Autores, entrevistados, la de los textos normativos y la mía propia, configurando una polifonía.

Este último término (Bajtín, 2005) se refiere a una organización que constituye la arquitectura de ciertas novelas en las cuales las voces del autor, del narrador, de los personajes, así como de los discursos pasados y futuros coexisten para formar un plurivocalismo. (Igartúa Ugarte, 1997). Los textos académicos pueden insertarse en esta definición pues seleccionan fragmentos de otras voces que llegan a ser enunciados de una premisa o tesis para fundamentar una argumentación, pero también para realizar los constructos teóricos en los paradigmas disciplinares. (Aguilar González, 2012, p. 3)

## 6. Voces acalladas que resuenan.

### Relatos de personas con discapacidad

En las siguientes páginas, encontrarán los seis relatos mencionados, como fui expresando a lo largo del escrito, no han sido reformulados y buscan socializar el saber construido en la experiencia. He compartido con cada una de estas personas, momentos que para mí han sido significativos, experiencias de vida que me han conmovido y me han llevado a reformular mi propia experiencia en la gestión, a poner en duda algunos posicionamientos personales e institucionales.

Cada uno y cada una, escribieron sobre la relación Universidad y Discapacidad, desde sus propias vivencias. Luego sucedieron las conversaciones con distintas intensidades y configuraciones; la intención era compartir el proceso de escritura. Según me contaron algunos relatos partieron de documentos ya escritos o testimonios propios, otros crearon textos inéditos, otros sumaron imágenes. Lo que se leerá es lo que ellos y ellas han decidido publicar. Antes de cada relato hay una breve introducción de mis impresiones, relacionadas con cuestiones de la persona de carne y hueso que me han resultado significativas. Estas líneas han sido revisadas y acordadas con las personas protagonistas.

“Contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de interpretar) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva *peculiar* de investigación... un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de intersubjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento” (Bolívar, 2002, p. 43)

Me gustaría que mientras leen se concentren en las personas, en sus voces. Imaginen un día del año 2015, una Universidad distribuida en más de veinte edificios, propios, alquilados, cedidos. Aulas nuevas y relucientes, junto a otras en las que durante la mañana desarrollan actividades escuelas primarias, una oficina de alumnos en un primer piso por escalera, una biblioteca acogedora. Una Universidad con un sinnúmero de proyectos de extensión, en los que nos encontramos con la comunidad, con los barrios. Una Universidad joven, en la que somos pocos y nos conocemos cara a cara, en la que muchos de sus estudiantes son los primeros en su familia en acceder al nivel superior, que gran parte de la información se concentra en espacios virtuales, como ser su web, blogs, Facebook.

Ojalá disfruten como yo de la lectura de estos relatos.

## Sandra

*Nacida del otro lado de la cordillera, el primer recuerdo de ella es su fuerza y empuje en la militancia por los derechos de las personas con discapacidad. Una luchadora incansable, siempre con una sonrisa, pero de carácter inquebrantable. Inquieta, sumando su experiencia y espíritu en cada espacio que ha encontrado para desarrollar su potencia, su escritura. Una poeta certera, que conmueve con su palabra. En el año 2014 y 2015 nos reencontramos en dos proyectos de extensión de la Universidad, de alguna manera había retornado al espacio. Le pedí nos relate su experiencia.*

Yo comencé a los trece años mi vida escolar, porque en ese tiempo era muy raro encontrar una escuela especial, más aun viviendo en un pueblo chico de Chile. Hasta que mis padres se trasladaron a Osorno, era una ciudad más grande y ahí recién pude ir a una escuela, vale decir que yo entré con un cierto nivel... qué sé yo, sería un cuarto grado, más o menos por ahí andaba. Así que no me fue tan difícil adaptarme, es decir, en el pueblito donde yo vivía no había personas con discapacidad y si había, nunca me enteré. Es más, vine a saber que yo era una persona con discapacidad después de grande, nunca me dijeron, "ay, pobre es discapacitada", mis padres me criaron así y mis hermanos también, nunca me dijeron nada que me pudiera herir u ofender. Si había que ir a jugar a los pillos y ladrones , yo iba. O si había que ir al huerto de mi mamá a comer zanahorias nuevas y dejar las mechitas para disimular que la hortaliza seguía ahí, yo iba, nunca me dijeron "no porque te podés caer", o "no porque es peligroso" yo era una más. Hacía mi cama... y creo que eso ayuda un montón a un chico con discapacidad. No me fue difícil adaptarme en el sentido que era la primera vez que yo veía a otros chicos en mi condición.

En fin, en esa escuela aprendí a saber que yo no era la única chica con discapacidad. También aprendí a andar en colectivos, nombres de calles... En ese sentido aprendí muchas cosas de la vida social; en cuanto a la parte educativa no, porque no estaba orientada para que los chicos siguieran estudiando, era más laboral, teníamos clase de bordado, de tejido, de zapatería, cocina... en fin. Y a mí me gustaba leer, escribir, era muy preguntona, por suerte mis padres decidieron emigrar a otro país. Y así fue como un 14 de marzo de 1984 entré a la Argentina. Igual fue otro flash para mí, otra gente, otra cultura, otras costumbres y otra escuela... al mes, entré a la escuela especial 6, pero en ese tiempo el colegio tenía todo un equipo interdisciplinario que hoy no tiene. Teníamos terapeuta ocupacional, psicopedagoga, psicólogas, fonoaudiólogas, aparte de la maestra de aula.

Tenía catorce años cuando ingresé a la escuela, y entré con todas mis ganas de aprender, por suerte me tocó una seño con muchas pilas así que se dio cuenta de que yo podía más, mucho más que el diagnóstico que traía. Así que tuvo que adecuar toda su planificación para brindarme lo que yo estaba pidiendo a gritos. Y así fue que aprendí ciencias sociales, matemáticas, me daba libros de cuentos, novelas, juegos didácticos, y cuando vio que ya no podía ofrecerme más, me dijo: "¿te interesa ser socia de la biblioteca?", y yo le dije:

“¡¡sí!!” Y así fue que entré a la biblioteca y de ahí no me sacaban más. Me comenzó a interesar la poesía desde muy adolescente.

Pero comencé a preguntarme: ¿y después qué? Así que un día tomé valor y le pregunté a mi seño, y me dijo que lamentablemente como alumna en una escuela especial, no estaba habilitada para que yo pudiera seguir estudiando... pero, nunca se sabe.

Cuando cumplí dieciocho años, ya la escuela especial me quedaba chica... así que me dedicaba a ayudar a mis compañeros, les enseñaba en mis ratos libres a sumar y en todo lo posible. Hasta que un día, mi seño Mónica, me dijo que había una posibilidad de entrar en una escuela común. Pero tenía que esperar hasta los veintiún años, mi mayoría de edad... y mientras tanto, la escuela especial se las ingenió para retenerme en el establecimiento o en el ciclo educativo hasta los veintiuno... porque por ley un chico tenía que egresar a los dieciocho.

Y así fue como comenzaron las reuniones con mis padres y todo un plan de estudios acorde a la escuela común, salidas en colectivos, o sea, me preparó muy bien para ese paso en mi vida. Hicieron un buen trabajo y yo, con todas las ganas de estudiar, respondí a ese trabajo. Y llegó mi cumpleaños veintiuno, en 1991 y entré a la escuela número 9 de adultos. ¡Guau, el primer día de clases! Entraba a las siete de la tarde y salía a las nueve de la noche, tomaba un colectivo, tenía un viaje de quince minutos, caminaba una cuadra y llegaba a la escuela. La verdad que el primer año no fue muy lindo, no en cuanto a estudios, sino a nivel social, la gente no estaba preparada para este tipo de intercambio, creo que me costó más en ese sentido que en lo pedagógico, se me dificultó mucho romper ese muro de “superioridad social” aunque a mí no me importaba mucho.

En los trabajos grupales era toda una aventura, no me dejaban participar o me decían “no te preocupes, nosotros hacemos todo”. Hasta que una vez me cansé, y preparé todo el trabajo sola. Era un proyecto de historia, me acuerdo. Hice una breve reseña, un cuadro y cuando llegó el turno de exponer, yo no me senté con el grupo y la maestra María me preguntó por qué no participaba y yo le conté qué me pasaba cuando hacíamos trabajos grupales. Le dije: “pero hice el trabajo igual.” Y me dice: “¿lo querés mostrar?” y yo dije: “sí, por supuesto”. Me acuerdo que fue el primer oral que di en mi vida y saqué ¡muy bien! Sa! Y desde ese día, digamos que cambió todo, por fin pude traspasar ese muro que sin darme cuenta me tenía mal.

Ese día comencé a sentirme una más del grupo. Me divertí y aprendí mucho, hice sexto y séptimo grado en la escuela de adultos número 9. Saqué mi certificado de séptimo pero yo quería más, tenía veintitrés años cuando salí de ahí.

Y al año siguiente entré al secundario, al centro educativo de nivel medio de trabajadores. Ahí ya estaba más canchera, me tocó un grupo de mi edad, estaban más informados sobre la discapacidad (el grupo de la primaria era mucho mayor en cuanto a edades, era la más chica del grupo.) En cambio, en el secundario era más canchera la cosa... si bien cambió todo el sistema de enseñanza, era más rápido todo, eran más contenidos, más materias y

todo más. Me resultó difícil en el sentido que tenía que escribir más, tomar apuntes, si bien tenía un buen grupo que me ayudaba a copiar, ponían un carbónico debajo de la hoja, quizás eso se hubiera solucionado si me hubieran dejado usar una "compu", pero me dijeron que no porque el sistema no permitía y como no sabía mucho sobre dónde recurrir para defenderme y eso, me las tuve que aguantar. En ese sentido me costó pero en cuanto a estudiar y eso no, porque me gustaba leer y analizar. Así que nada, fui feliz ahí, tuve y tengo buenos amigos que todavía nos juntamos a recordar esos tiempos, cuando estudiábamos noches enteras y al otro día repasar y si rendíamos bien, nos íbamos a bailar.

La verdad que la pasé super bien en el secundario.

En 1997 entré a la Facultad, primero intenté en la Universidad del Comahue, me metí en Acuicultura, era la única carrera humanística que encontré, hice tres meses de curso de ingreso, pero me agoté. Dormía tres o cuatro horas por día, tenía clases de mañana, de tarde y de noche, era super rápido todo. Hice buenos amigos, me divertí y me sentía cómoda y aprobé el curso de ingreso, pero bajé de peso y dormía poco, comía mal.

En fin, así que tuve que elegir entre la carrera y mi salud, pero tenía ganas de seguir estudiando, así que hablando con una profe le conté que quería seguir pero que no daba para ese ritmo de estudios. Así que ella me hizo el contacto con un instituto privado.

Y así fue como en marzo de ese mismo año, Sandra Rivera ingresaba a la carrera de comunicación social, becada... Inicié como dos o tres días tarde porque tuve que armar toda una carpeta para conseguir la beca, pero lo logré y entré... El grupo me aceptó enseguida, me prestaron los cuadernos para ponerme al día y también me ayudaban a copiar y eso. Siempre me costó el tema del copiado y tomar apuntes y siempre tuve ayuda. En cuanto a lo rápido, sí era rápido, pero tenía un solo horario, dormía más, comía mejor, tenía veinte minutos de viaje a casa, era más cómodo. En cuanto a estudios era super prolijo, los prácticos tenían que entregarse en carpeta y a "compu"; la ortografía era lo que más te pedían, analizar, investigar y a mí me encantaba.

En 1998 me tuve que operar de la vista porque tenía miopía progresiva y llegué al límite de anteojos, ya no había más aumento para mí. Así que mi oftalmólogo comenzó a averiguar y encontró un instituto avanzado en oftalmología... y me tuve que ir a operar, era eso o quedarme ciega por completo... me fui en plena época de parciales del segundo año de la carrera, volví a los dos meses y ahí me la vi fea, porque tuve que estudiar el doble o el triple para rendir todo lo que tenía atrasado, más rendir los parciales que no realicé, más los que se venían encima. Si bien tuve mucha ayuda de mi grupo que me prestaba los apuntes, fotocopias, ellos me explicaban lo que yo les preguntaba, en fin la verdad que fueron muy solidarios conmigo, me acompañaban a rendir y ese año me llevé dos materias a marzo pero saqué dieciséis materias en tres semanas, así que nada, lo tomé con calma, descansé y en el año 1999 entré a tercer año, con dos materias de segundo.

Todo iba re bien, hasta a mediado de año. Comencé a perder estabilidad, me caía de nada, tenía mucho dolor de espalda, se adormecían los miembros e iba al médico y me decía: ¿no tenés mucha actividad? ¿estás cansada? y me daban calmantes que me dormían, y yo tenía que estudiar, así que no los tomaba pero el dolor era insoportable. Así fue como comencé a decaer más y más hasta que llegué a la silla de ruedas y a tres operaciones de columna cervical.

Perdí todo por lo que luché a lo largo de mi vida, perdí el trabajo, era Coordinadora del Concejo de Discapacidad, aparte tenía la producción de un programa de radio Paso a Paso, de discapacidad. Mi nivel bajó muchísimo, faltaba a clases, en fin tuve que dejar.

Así fue mi vida estudiantil. Tuve amigos tuve alegrías, tuve tristezas y tuve frustración...

### *Gabriela*

*Nacida en Bariloche, estudiante de la Licenciatura en Letras y el Profesorado de Lengua y Literatura, madre y esposa, intensa, frontal, exigente consigo misma. Siempre recuerdo la primera vez que nos vimos, agradecida, siempre dispuesta a sumarse a lo que se le propone, perseverante. Lo invisible, lo sutil se entrama en sus palabras. Que crean en ella un deseo, en un mundo que descrea, un mundo cruel que no está dispuesto a parar un segundo para entrar en relación, que se perturba con la diferencia.*

En 2008 me enfermo grave e inesperadamente, las migrañas que habían sido mis compañeras de casi toda la vida empeoraron y se llevaron más del setenta por ciento de la vista de mi único ojo, precedidas por un diagnóstico que metía miedo "esclerosis múltiple". Había nacido con visión de un solo ojo, y luego de estos episodios, ya sólo me restaba muy poco campo visual. No fue una época muy feliz, costó mucho mantener el miedo a raya y adaptarme a la sobreprotección a la que me sometió mi familia. Esa época la recuerdo como "la caja negra" ya que pasaba la mayor parte del tiempo en la oscuridad "por el bien de mis ojos", completamente alejada de todo lo que siempre me gustó hacer: leer, caminar, mirar películas, dedicarme al jardín, salir a la montaña, etc. Tal vez por la depresión que me causó este encierro, tal vez porque así debía de ser, en 2010 se volvió a repetir el cuadro, llevándose bondadosamente esta vez, sólo un cinco por ciento. En ese momento me terminé de despertar, se me prendieron las luces de alarma y decidí no quedarme más de brazos cruzados.

Los médicos me dijeron que no sabían si repetiría el cuadro, y que no podían ni revertirlo, ni curarlo, ni detenerlo, entonces decidí vivir.

Si me iba a quedar ciega, antes iba a aprovechara hacer algunas cosas que tenía pendientes y en última instancia, me iba a preparar, con herramientas nuevas, para vivir en la oscuridad de los ojos.

En diciembre de 2010, luego de pasar positivamente mis chequeos, y acompañada por mis hijas, me encaminé a la Universidad de Rio Negro para inscribirme en la carrera de Letras. A diario recuerdo que cuando salimos les dije "éste es mi regalo para navidad", yo pensé "me regalo un futuro nuevo". La verdad que nunca me detuve a pensar que no iba a poder a

causa de mi “nueva discapacidad”, me llevó mucho tiempo percibirme diferente al resto de mis compañeros. ¿Por qué Letras? Porque siempre amé leer, comunicarme, el misterio y el poder que encierra el lenguaje humano.

Nunca me amedrentó la cantidad de lectura que iba a enfrentar, aunque no lo sabía con certeza, lo sospechaba, y estaba dispuesta a valerme de las herramientas y métodos que hicieran falta para llevar adelante mi carrera; creo que nada me hubiese detenido. Mis primeros años transcurrieron de manera intensa, esforzándome por cumplir con los requerimientos de las materias sin pensar mucho en mis limitaciones. Mi autoexigencia era alta, muchas veces me causaba frustración sentir que no llegaba aunque, hasta ahí, nunca me cuestioné el porqué, o en todo caso no lo relacioné con mi limitación visual, sino más bien con una falta de capacidad intelectual.

Las migrañas continuaban siendo mis compañeras. En ese entonces no le contaba a nadie sobre mi condición, luego entendí que la estaba negando. Ante tanta presión, y luego de una serie de accidentes físicos en locaciones, llevándome por delante a objetos y personas en forma violenta y que me causaron lesiones, decidí buscar ayuda y comencé terapia.

A partir de ahí todo cambió, empecé a trabajar en la aceptación de mi realidad y el primer paso fue comunicarlo a mi entorno universitario. Para ese entonces ya me encontraba cursando el segundo año de mi carrera, hasta ese momento sólo cursaba la Licenciatura en Letras, y tuve la fortuna de encontrarme con una docente que habiendo vivido una situación familiar similar, me orientó mucho, además de que, como directora de mi carrera, me apoyó e informó de mis derechos. A partir de ahí entré en contacto con la comisión asesora para personas con discapacidad de la sede, y comenzamos a trabajar en ciertas modificaciones y herramientas para facilitarme las cursadas y alentarme en mi desafío.

Si bien institucionalmente me sentí muy respaldada y acompañada, salvo casos aislados de docentes que no sabían cómo actuar o proceder conmigo, en el trato con mis pares encontré “matices”, desde aquellos que me brindaron su apoyo admirándose de “lo bien que llevaba la carrera y cómo no se me notaba nada”, hasta otros que, al no “notar mi discapacidad, descreían de mi condición, jocosamente señalaban que mi impedimento era oportuno ya que durante el recreo no usaba los lentes oscuros, muy necesarios, al principio, para lidiar con las luces fluorescentes de las aulas y los cañones, o que ellos tenían que leer más que yo aunque prácticamente nunca utilicé el beneficio de dividir lecturas o posponer parciales. El tono siempre era de broma, pero me enseñó cómo se les dificulta a las personas normales lidiar con las diferencias. Fueron momentos de mucho autoconocimiento, ya que tuve que afianzar mi aceptación personal para saber cómo lidiar con los prejuicios ajenos.

En mi tercer año, y gracias a los oportunos consejos de algunos de mis docentes, decidí seguir en paralelo el Profesorado en Lengua y Literatura. Mi discapacidad me impulsó a desear ayudar a otras personas a superar sus barreras, reales o ficticias. Asimismo las limitaciones o trabas del sistema educativo constituyeron un gran móvil, por el cual quise

insertarme en él, entenderlo desde adentro, comprender cómo estaba formado y sobre qué bases se asienta, para poder comenzar a trabajar en cambiarlo y mejorarlo. Lo cierto es que la institución educativa va un paso atrás de la discapacidad, aunque esto no sorprende si entendemos que ésta es un reflejo de la sociedad. Si analizamos qué pasa en lo cotidiano, pienso que no se tiene que quedar sólo en un mensaje desde las cúpulas jerárquicas, desde los niveles de poder que bajen un mensaje de inclusión, de tolerancia. Eso tiene que estar en la calle, en lo cotidiano, en el día a día, en la gente, en la mentalidad de toda una nación, para que no sea un discurso vacío. En la Universidad, los docentes por ejemplo, la necesidad de reflexionar sobre su práctica, a plantearse realmente cuál es su realidad, con qué se encuentran cotidianamente cuando entran en un aula y que puede haber cosas que se estén pasando por alto.

Estar atentos y tomar una postura más consciente sobre que puede haber situaciones de alumnos particulares o grupales que merecen ser tratadas, que no es solamente el traspasar el contenido, sino que también hay personas ahí que le pasan cosas. En las más cercanas sé que se les movilizan cosas, sé que hay muchas cuestiones que les hacen ruido, a veces se enojan más ellos con la sociedad que yo, indignados porque saben perfectamente el esfuerzo que a mí me implica lo que estoy haciendo y cuando ven que pasan cosas que me ponen en situaciones difíciles o donde estoy en riesgo o en agotamiento, ellos se enojan.

Eso habla también de una toma de conciencia por parte de ellos, de que hay personas a las que también les pasan cosas diferentes y a veces uno tan apurado que va por la vida, no se da cuenta de la necesidad de detenerse. Por otro lado, desde lo personal, esto de también decir soy una persona con discapacidad, todavía estoy yo preguntándomelo, todavía estoy discutiendo qué implica, qué concepciones hay al respecto y qué implica para mí, cuáles son los parámetros de discapacidad, no discapacidad, entonces yo todavía estoy construyendo mi identidad en base a eso.

He aprendido a sortear muchas limitaciones y he desarrollado herramientas técnicas muy útiles y entonces como que si yo me miro digo "y no, no me considero una persona con discapacidad" porque he aprendido a adaptar mi vida a ésta, mi nueva realidad, mi concepción de realidad y vivo una vida normal y hasta un poquito más también porque a veces por ahí hago muchísimas cosas que otras personas no hacen, o sea a mí esto me posibilitó abrir los ojos

Es posible estudiar en la Universidad, es importante que las personas con discapacidad busquen acompañamiento, que lo hay; que no sientan, no piensen que están solos porque no lo están, que se hallan en todo su derecho a que se adapte todo lo que se tenga que adaptar para que ellos puedan cumplir, si tienen ese sueño.

Que no se queden con eso de no poder, porque la vida ya nos sacó algo, entonces no permitamos que nos sigan sacando cosas. Si realmente una persona tuvo o tiene el sueño

de estudiar, bueno, hay que cumplir los sueños y no hay que permitir que una discapacidad nos limite, hay que buscar la forma y disfrutar el proceso.

Mi enfermedad me dio una nueva oportunidad para mirar el mundo desde otra perspectiva y obrar desde ahí, entender las limitaciones de las personas normales, el increíble mensaje de superación de las personas diferentes.

Hoy entiendo que los prejuicios nacen de un profundo y silencioso miedo, desconocimiento e inseguridad, y que cada quien debe aprender a vivir con lo que tiene y luchar por superarse y ser un mejor ser humano cada día.

### *David*

*Nacido en Rosario, estudiante del Profesorado en Teatro, inaugurando la paternidad. Introvertido, fue apareciendo de manera intermitente, cuando al fin pude verlo, cuando la máscara dio lugar a la persona, asomó la sensibilidad, la humildad. Un bello ser con una alta capacidad de reflexión sobre sí. Decide compartir un escrito que elaboró como trabajo de reflexión en un Seminario Optativo de la Carrera: Trabajo Actoral Integrado. Cuerpos diferenciados.*

Recordando cómo fue que me involucré en este proyecto se me hace presente el día que Cecilia me contó sobre la idea de trabajar en el taller de teatro de Crearte<sup>6</sup> con máscaras, y su invitación a sumarme. Recuerdo que recibí la invitación con entusiasmo por tratarse primero, de un grupo que trabajaría con máscaras, segundo, de un grupo compuesto por personas con discapacidad y tercero, la posibilidad de trabajar con Cecilia como directora. Debo aclarar que, dentro del teatro, el de máscaras es una de las expresiones que más me atraen. Es un gran anhelo personal poder desarrollarme y crecer en este tipo de teatro, por ello es que también trabajo en un grupo que se dedica a la máscara como expresión plástica y teatral: "El grumo", y cuando me llegó la invitación a desarrollar este tema en Crearte, sentí que sería una oportunidad de aprendizaje y crecimiento y que luego podría volcar todo lo que fuera aprendiendo.

Por otra parte, era una oportunidad de realizarlo con un grupo de características particulares: el de estar compuesto por personas con distintas discapacidades y ello me convocó desde lo más profundo, pues yo también soy una persona con discapacidad, de modo que me encontré ante otra posibilidad: la de relacionarme con gente que vive la misma problemática, una manera de estar y ser en el mundo diferente a las demás. A poco más de un año de saber que tengo una discapacidad, aparecía esta posibilidad de integrar un grupo con esta característica y para mí era un modo de estar entre pares y de romper con la soledad. En relación a la figura de la docente, puedo decir que también es otra de las grandes oportunidades, junto a las ya mencionadas.

El porqué para mí, es muy claro: tuve a Cecilia como docente en la materia "Entrenamiento corporal I" de la carrera de Profesor en Teatro y es una de esas personas que me marcó

---

<sup>6</sup> Organización de la Sociedad Civil de San Carlos de Bariloche, dedicada a la promoción de artistas con discapacidad.

sensiblemente en cuanto a qué tipo de docente me propongo ser el día de mañana y en cuestiones como el respeto a la integridad de los alumnos, el humor siempre presente, la calidad de la observación del trabajo individual y grupal y la calidad de las devoluciones en instancias de evaluación. Estas cuestiones mencionadas forjaron una especial expectativa frente a lo que se venía y mucho entusiasmo al entrelazar estos distintos intereses personales (máscara, discapacidad, docencia). Fue una alegría entonces empezar a vislumbrar que las cosas que me interesan investigar y desarrollar en mi vida como artista tomaban la forma de una unidad, en la cual todo estaba integrado.

### **Un primer acercamiento al teatro con máscaras: Familyflöz**

En uno de nuestros primeros encuentros como grupo de teatro inclusivo en la sede de Create, presenciamos una proyección del video de la obra "Ristoranteinmortale" del grupo de teatro de máscaras "Familyflöz". El impacto que me generó fue grande, era una de las pocas veces que veía una obra de teatro de esas características y de principio a fin. Quedé asombrado con la prolijidad de la actuación, los movimientos de los cuerpos, la dinámica de entradas y salidas de los personajes, el encanto generado por las máscaras y el acompañamiento físico de las mismas por parte de los actores. Recuerdo que me quedó muy presente que era ese el tipo de trabajo que algún día quería lograr con un grupo y de manera personal, un rumbo a seguir de allí en más y un tema para seguir indagando e investigando personalmente. Fue interesante estar atento a las reacciones del resto de los compañeros mientras mirábamos la obra: risas, asombro, mucha atención, nunca indiferencia. Me pregunto qué otras sensaciones les habrá despertado el haber visto un trabajo de esas características.

### **Construyendo las máscaras**

Los primeros encuentros con los compañeros de Create tuvieron lugar en la sede del centro cultural y en ellos se llevó a cabo, como principal actividad, la construcción de las máscaras que serían utilizadas posteriormente en los ensayos.

Estos primeros encuentros me permitieron conocer a los integrantes del grupo con el cual iba a trabajar y tener un primer acercamiento a la personalidad de cada uno de ellos.

Si bien, por el tipo de técnica empleada para la construcción de la máscara, no cabía la posibilidad de entablar largas conversaciones, se podía tener un primer contacto corporal e intentar vislumbrar el temperamento de quien se disponía a sentarse y permanecer en estado de quietud para que le confeccionáramos la propia máscara. Cabe mencionar que la construcción de la máscara era sobre el propio rostro y con vendas de yeso, técnica que no es de mis preferidas pero que igualmente me resultó interesante de aplicar. Personalmente, me ayudó a pensar qué técnica de construcción es la más apropiada para un trabajo actoral y a poder buscar alternativas para una futura actividad de realización plástica para este mismo grupo.

### Pensando el grupo

Y llegó el día en que comenzamos a ponerle el cuerpo a la inclusión, lo que nos convocó como idea empezaba a materializarse lunes a lunes. Desde lo personal y volviendo a lo comentado en el inicio de esta memoria, era la oportunidad de integrar un grupo de personas con discapacidad, saliendo un poco de la isla y de aquello de vivir a su vez mi discapacidad en forma secreta y solitaria.

Aún no puedo precisar mi posición dentro del grupo de Teatro inclusivo ya que tengo puesto un pie en ser parte de los alumnos de la carrera de arte dramático y el otro pie, en ser una persona más con discapacidad. Entre esas dos posiciones fui transitando esta experiencia. Me resulta altamente atractivo el modo de trabajo de los docentes de Crearte y su aporte es notorio cuando se trata de formar grupo y de trabajar lo artístico. Me he sentido parte de algo importante, así como también he sentido un apoyo más, sin ser necesariamente parte de toda la estructura del centro cultural. Estas últimas cuestiones son lo que, desde mi sentir, se ha puesto en juego en este espacio de participación e inclusión.

Pienso en lo que la discapacidad genera en la mirada ajena, ¿qué se puso en juego al observar discapacidades fuertes de algunos compañeros? Recuerdo que indagaba en mí mismo y buscaba posibles acciones que me permitieran compartir el trabajo de manera sensible con compañeros como José o Martín, ya que las discapacidades que ellos tienen me ponían en un lugar de incertidumbre y, a veces, cierta angustia. Pero los ejercicios que pudimos compartir borraron las diferencias, al menos por un instante, y las dudas se disiparon; la máscara ayudó en gran medida a dejar de lado las incertidumbres para compartir en un aquí y ahora un trabajo corporal, no intelectual y donde la presencia de nuestros cuerpos hacía desaparecer las interferencias.

Insisto en esta idea de la máscara, posibilitó un estar de igual a igual, cuerpo a cuerpo, concentrados en la tarea y no en nuestras incertidumbres acerca de cómo trabajar con esas discapacidades en apariencia tan difíciles como pueden ser una limitación motriz o una sordera.

### Poniendo el cuerpo

En el intento de recordar aquellos primeros días de trabajo en lo teatral, aparecen como recuerdo algunos ejercicios sin máscara, así como también la imagen de los compañeros de carrera que no pudieron seguir asistiendo pero que hicieron un gran aporte desde lo actoral.

Comenzamos a utilizar la máscara neutra. La consigna primera siempre fue ingresar a la máscara desde un vaciamiento previo, vaciar los contenidos de la mente, vaciarnos para dar lugar a lo nuevo, estar más receptivos. También trabajamos el clásico ejercicio de máscara neutra "El despertar", el cual fue muy interesante desde lo sensorial, la piel

parecía más receptiva, el cuerpo entero más sensibilizado y las posturas más equilibradas, sin tensiones.

Logré percibir que con la máscara la presencia del actor cambia, adquiere otra fuerza y también que el cubrirnos los rostros hace que la concentración llegue más rápidamente, a la vez que nos permite trabajar directamente desde lo corporal junto a los compañeros pues los rostros no se muestran y nos encontramos con la máscara del otro, lo cual, a mi entender permite entrar en el juego más fácilmente.

Por otra parte, me resultó interesante realizar los distintos ejercicios sin que medie la palabra, el lenguaje verbal, lo que permite abrir un abanico de muchas otras posibilidades de relación y de construcción de los vínculos durante los ejercicios.

Recuerdo trabajos de a dos donde la comunicación no verbal era muy fuerte y daba pie a movimientos sutiles y fluidos, se me hace presente un proyecto que realicé con Nico por ejemplo, donde tuvimos mucho contacto desde los brazos, las manos y la espalda y en el cual se me hizo difícil el desprendimiento, la despedida. También rescato un ejercicio en el cual trabajé con Pablo, donde apareció fuertemente una relación desde una rítmica particular y sus variables. Pienso que fueron trabajos muy interesantes de realizar, donde iban apareciendo distintas posibilidades con máscaras. Más adelante en el tiempo, aparecieron las improvisaciones basadas en la imagen, por ejemplo, de las embarcaciones y luego, la imagen del barco y sus tripulantes junto con la de tierra firme y sus habitantes. Trabajando en ello, descubrí ciertas limitaciones en la creatividad, pues había momentos donde ya no sabía qué acciones realizar o cómo seguir la relación con otros.

Una clase que me quedó fuertemente marcada fue la última a la que pude asistir, en ella realizamos trabajos en dúos y luego individuales. Utilizamos como objetos lo que antes había sido el barco, dos cubos y dos telas, más una que colgaba.

También agregamos una luz y música. Me quedé maravillado frente al trabajo de los compañeros, fue un despliegue de poesía corporal, en situaciones donde, a mi entender, se insinuaba un espectáculo, por lo interesante y la calidad de lo mostrado.

Disfruté mucho ver la máscara en movimiento, sostenida por cuerpos tan comprometidos en la tarea. Me ocurrió lo mismo en la parte individual, donde cada uno debía contar, a modo de monólogo sin palabras, desde el cuerpo una historia. Todo ello me dejó la certeza de que había un camino muy rico a recorrer y que, personalmente y desde lo actoral, aún me queda mucho por hacer. Pero ello y la posibilidad de trabajar en este grupo ya experimentado, van a ser el motor que me permitirán seguir con el mismo entusiasmo y las mismas fantasías. Debo destacar que ésta ha sido una experiencia muy gratificante y que dejará una huella profunda en mi historia personal y de formación.

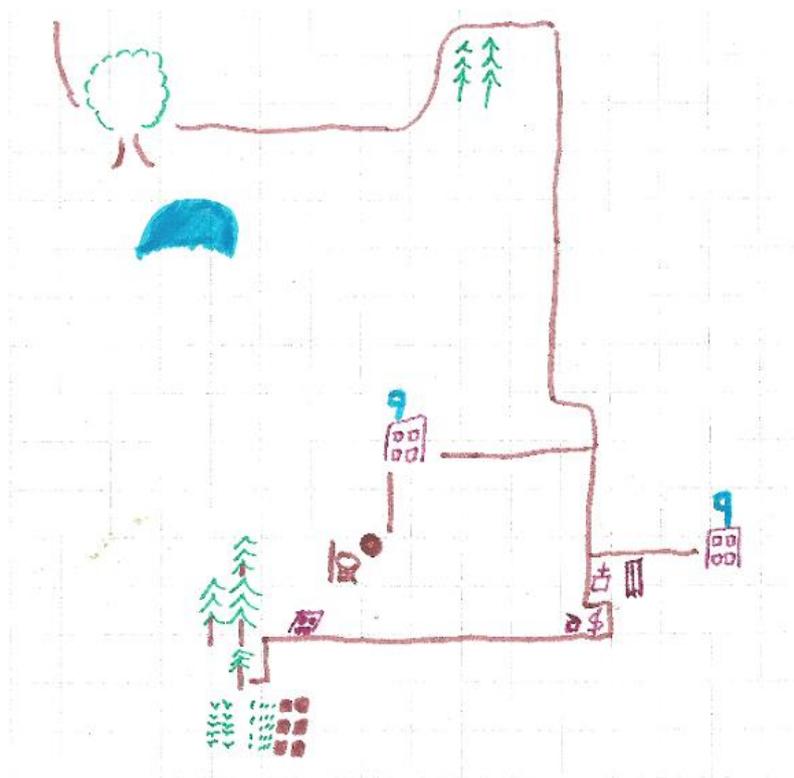
### *Gabriel*

*La imagen de movimiento continuo sin ser percibido, de desafiar los propios límites en un andar pausado. Un ser agradecido que ha construido un océano de posibilidades en torno a su vida*

*universitaria, que está en una permanente búsqueda de otros para el encuentro de sí mismo, en primera persona.*

Hola a todos, me llamo Gabriel, les cuento cómo fue mi paso por la Universidad. Hasta el momento ha sido muy gratificante, por los profesores, alumnos y el personal del área de discapacidad y mi familia que me ayudó mucho para empezar la carrera. En un primer momento hice algunas materias, porque dudaba de mi capacidad y me entusiasmé mucho con las actividades al aire libre, la dedicación de los profesores, cómo incentivar a que hagamos las prácticas. Aprendí muchísimo el primer año, me encantaron las materias de Horticultura y Construcciones, las cuales me sirvieron en mi trabajo con plantas.

Este recorrido es el que realizo diariamente desde mi casa, un lugar de bosque, voy a los distintos edificios donde curso y al vivero municipal donde trabajo. Todos los lugares tienen árboles y plantas.



### *Mohamer*

*De aquí y de allá, vivió en diferentes provincias, agudo y tenaz en sus comentarios, con una extraordinaria capacidad de expresar sus situaciones, de charla incansable, perspicaz e irónica. Reflejada en el siguiente texto escrito en el marco de un conjunto de actividades relacionadas a la situación de discapacidad en el ámbito universitario.*

Yo tengo una duda que me carcome por las noches, y es que mi hijo... nació aquí en este país. Pero nunca nos animamos a decírselo. Es que no sabemos cómo decírselo para no herir sus sentimientos.

¿Deberíamos decirle simplemente que es "argentino", o decirle mejor que es "una persona con argentinidad"? Es que él es tan noble, y yo siempre pienso que haber nacido en este país NO LO DEFINE como persona, como ser humano. Que es UNA PERSONA CON DERECHOS, no un argentino, más allá de ese problemita (que no es un problema en ABSOLUTO, sino una bendición).

¿Y qué va a pasar si algún día viaja al exterior e intenta hacer amigos, o relacionarse, por ejemplo, con una chica inglesa? ¿No sería mejor enseñarle que él no es argentino, sino que tiene "nacionalidades diferentes"? ¿Y que no hay una sola forma de ser inglés, sino muchas? ¿Y explicarle lo que es la anglodiversidad, para que no se sienta inferior por ser distinto? O quizás si evitamos simplemente hablarle del tema ese y le damos UN MONTÓN DE AMOR, él pueda llegar a ser feliz y sentirse tan inglés como los demás, y ya no importará lo que digan esos burócratas insensibles del registro civil, que no hacen más que poner etiquetas para discriminar...

Otro problema aparte son los médicos, la medicina está tan deshumanizada... la vez pasada un psiquiatra del hospital nos recomendó que lo internáramos en un instituto para bolivianos... ¿pueden creer? Salimos indignados de ahí, no lo llevamos más a ese hospital... Igual tuvimos que ceder un poco y tramitarle el CUA (Certificado Único de Argentinidad), porque si no, no nos lo aceptaban en el colegio...

Ahora está yendo a taller de theatre, y a una fonoaudióloga para aprender a pronunciar bien la "er". Nosotros lo criamos escuchando los Beatles, pero igual siempre le costó un montón, y el otro día pasamos una situación muy fea en el colegio. Nos citó la maestra para hablar y nos dijo que en el recreo había un chico que tenía un pack con muffins, y él se acercó y le dijo: "¿Me convidás una madalena?". Fue terrible, todos se burlaron de él, se dieron cuenta que tenía una argentinidad...

La verdad ya no sabemos qué hacer, estamos desesperados, no paramos de darle vueltas al asunto. Lo conversamos con nuestro psicoanalista, pero no sentimos que nos entienda..."

### *Juan*

*Escritor. Nació aquí y allá y en ningún lado o en todos... sus palabras nos colocan en cuestión a cada instante, nos incomodan, nos alertan, permiten un viaje que nos aleja del aquí y ahora y nos*

*sumerge en él intempestivamente. Su ser completo nos cuestiona y se cuestiona. La sensación es un enamoramiento envuelto en palabras.*

La regla confirma la excepción.  
Mil y cero estrategias para hacernos de otro modo

### **That's all folks. La palabra es la raíz.**

Existe una oración de esas que se copian en las pizarras, con sujeto y predicamento -léase predicado- que pretenden nombrarnos desde la mayúscula hasta el punto final. ¿Tendremos cada uno de nosotros un lugar en La Oración?, ¿quién se coloca frente a la pizarra y escribe La Oración? Y todavía más importante: ¿qué o quiénes deciden las palabras de La Oración?

Cuando me propusieron escribir sobre la relación entre la discapacidad<sup>7</sup> y la universidad, no fue menor mi sorpresa. Porque carezco completamente de uno de los elementos en cuestión. Nunca en mi vida pisé la universidad. A mi favor tengo que tampoco en mi vida he pisado la tierra, pues nací con un síndrome progresivo-degenerativo que me obliga a transitar los días en una silla de ruedas.

Llámesese discapacitado, tullido, incapacitado, minusválido, deforme, inválido, especial, persona con discapacidad, diverso funcional, no convencional, etc. Llámesese al gusto de cada cual, de todas formas, uno no debiera de acudir a los nombres que El Mundo le endilga.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de El Mundo? Se supone que estamos haciendo referencia a un todo en sentido de universalidad. Un único espacio capaz de integrar todas las aristas del complejo entramado social, espiritual, económico, geográfico, psicológico y cultural que envuelve a la raza humana. Entiendo desde un principio que esto es utópico, ¿qué noción de totalidad puede construir una especie que desconoce, por ejemplo, cuánto espacio ocupa en la galaxia, el planeta que habita?, se puede decir que por definición sensorial estamos signados a tomar sólo una porción de la realidad. Por supuesto, este fenómeno no es estático y mantiene una tensión directa con el recorrido histórico de los movimientos sociales.

El tiempo transcurre sobre la época y va horadando sus propios muros, los límites se corren y casi por fuerza de gravedad -la inapelable gravedad de ser- un sinfín de actores sociales postergados se van sumando a la oración de nuestro primer párrafo. De este modo podemos pensar que el andar humano es borrar una oración e intentar escribirla de nuevo, esta vez de un modo más genuino. Cada intento confirma la ruptura de la ilusión original, al involucrar nueva información, lo que se creía Todo se torna insuficiente.

---

<sup>7</sup> Por cuestiones de comprensión general utilizo el término “discapacitado”, aunque tal como emana del texto presente es una palabra que de ningún modo representa al colectivo que, se supone, quiere nombrar.

### Pensar duele, por eso la historia.

Si en cada reescritura de La Oración echamos luz sobre las periferias de lo que no ha entrado en la anterior concepción de un Todo, también alumbramos el hecho de que al escribir cada oración indefectiblemente estamos dejando en lo oscuro una porción de la realidad –esa otra que estamos signados a ignorar–. Me pregunto de nuevo: ¿quién se para frente a la pizarra y escribe La Oración?; ¿qué o quiénes deciden las palabras de La Oración?

Cada recorte de eso que se vuelve a errar como El Mundo, no es una consecuencia azarosa. La idea de que el mundo se hace del mundo es producto directo de una construcción de poder. Desde el ingreso a la escolarización obligatoria se establece de manera sistemática una noción de Sentido Común que ubica ciertas formas e ideas en un lugar indiscutible. Entonces deviene un modo de autoritarismo mucho más sutil que el visto en décadas anteriores, pero a su vez tremendamente efectivo. La clave es naturalizar el orden establecido hasta el punto de que parezca imposible pensarlo de otro modo, pero no imposible por el miedo o la coacción, sino imposible desde la lógica. Sin ir más lejos nadie en su sano juicio discutiría la presencia del sol en el cielo o la existencia del viento sobre la corteza terrestre porque son hechos naturales que exceden por completo nuestra esfera de acción, tanto para bien o para mal, y además tenemos la certeza de que sin estas características, la vida en la Tierra sería inviable. Bien, La Oración del poder ha logrado que se aplique la misma lógica con conceptos que están bajo el arbitrio humano.

Por ejemplo, ¿nos es posible pensar una Democracia por fuera de la prédica republicana-representativa que se yergue como la única capaz de interpretar y canalizar con justicia la necesidad de libertad de las personas? o ¿podríamos pensar una sociedad sin fuerzas de seguridad? Desde ya, la humildad de este pequeño texto no tiene como objetivo dilucidar las preguntas expresadas, pero sí dejar en claro que la porción de la realidad que se nos hace asequible es la decisión de un poder que nada tiene que ver con un hecho "Lógico" o "Natural".

### La raíz es otra palabra

Hace algunas décadas, y luego de una lucha denodada de diferentes movimientos de inclusión, las personas con discapacidad hemos logrado formar parte de La Oración. Entonces ¿allí se resuelve el problema de la visibilidad?, ¿sólo es cuestión de encontrar un lugar en La Oración y luego ir propiciando una redacción más fiel en cada nueva escritura? Muchas personas creen que es una cuestión de rampas, lugares en la fila o sanitarios superadaptados. En tal caso, esas mejoras edilicias son posteriores a un concepto esencial: la filosofía detrás de La Oración. Fíjense en la palabra Discapacidad. Cualidad de ser inválido o de perder una capacidad. Es una palabra con raíces latinas, compuesta por el

prefijo dis- (divergencia, separación múltiple), el vocablo capere (agarrar, tomar, recoger) y el sufijo -dad (cualidad)<sup>8</sup>.

Por lo tanto me han nombrado con esa palabra a la cual no puedo escapar para ser visible, incluso para discutir la palabra o estar escribiendo esto, debo nombrarme con esa palabra. Para poder acceder a los tratamientos médicos básicos, tengo un certificado expedido por el Estado que dice esa palabra.

La discapacidad es uno de los conceptos donde de forma más violenta se puede ver la mano del poder. ¿Qué se piensa que es un discapacitado?, leímos que es la ausencia de una cualidad la que puede lanzarnos al foso de los inválidos, ¿cuál puede ser esa cualidad que nos arrebató el valor, así sin más? Acaso ¿será no poder conmovirse con los movimientos de la Tierra y la naturaleza?, ¿no poder dar amor a los seres que nos rodean?, ¿no ser capaces de expresar los propios deseos y seguirlos en el camino? No, de ninguna manera. Discapacidad es no poder ser -de manera inmediata- un ser productivo a la maquinaria capitalista. Es ese bendito mundo el que nos dice que no ponerse de pie es más importante que lo profundo de nuestra sensibilidad o la valentía de nuestros sentimientos.

Por eso mismo, aunque las rampas permanecen en muchas esquinas suelen estar tapadas por algún vehículo estacionado y los baños se abren con una llave que nadie encuentra. Alguien me sonríe, permanezco frente a las tres puertas de los tres sanitarios: mujeres, hombres, discapacitados. No somos hombres ni mujeres, somos el tercer baño. Lo que se derrama de la palabra.

### Pluriversidad

No haber seguido la universidad, curiosamente, me ha llevado a escuchar esa frase que de algún modo sintetiza la bienvenida que el mundo le da a sus discapacitados: ¿qué te pasó?, ¿qué te pasó que no seguiste ninguna carrera universitaria?, ¿qué te pasó que no podés caminar? La sola pregunta es una sanción, algo no fue como se esperaba y las innovaciones tienen muy mala prensa en los tiempos que flotan.

Universidad, anótese; naturalmente proviene del latín y está compuesta por la palabra unus (uno), el verbo vertere (doblar, desviar, hacer girar) y el sufijo -dad (cualidad). Sus componentes indican "cualidad de girar hacia uno", es decir poder aunar una serie de cosas hacia una meta común, generar un integral sin división<sup>9</sup>.

Me niego a explicar por qué no seguí ninguna carrera universitaria, del mismo modo que me niego a explicar por qué a veces llevo en la cabeza un sombrero gris. Alumbra en mi vida una nueva discapacidad, esta vez sin vademécum y con más aroma a elección estúpida que a tragedia.

<sup>8</sup> Información extraída del sitio <http://www.dechile.net/>

<sup>9</sup> Información extraída del sitio <http://www.dechile.net/>

No, no pienso decir por qué no seguí ninguna carrera universitaria ni por qué no me he perdido la lección de las arañas que tejen sobre mi cama, y yo las miro día tras día hilvanar las sombras de mi techo; sólo eso es mi cátedra.

A veces me pregunto si no me he perdido de algo al no transitar la universidad. Me respondo, por supuesto que sí. Siempre estar en un lugar significa faltar en otro y ganar una experiencia supone desistir de un sinfín de posibilidades... ¿se preguntarán los licenciados en Letras si se han perdido de las arañas de mi habitación? Las preguntas que nos hace el mundo, en nuestra voz, son una respuesta frágil a una vieja disciplina.

Eso de mi vida que los demás me han enseñado a llamar Discapacidad, eso que desaprendí en mi vida es lo que me abriga del universo y me confirma, con pasión irreductible, que jamás existirá una única manera de hacer las cosas. Las dificultades no son en sí mismas, sino que toman entidad a través de un contexto determinado; no es la persona quien tiene tal o cual discapacidad, sino que ha nacido en un contexto donde su formato representa una dificultad para la concepción de un poder. Es en este punto donde la universidad puede jugar un rol preponderante a la hora de pensar la discapacidad desde un lugar más radical.

### Vestigios del futuro

Adolezco de una instrucción sistemática de conceptos y autores. Lo poco que sé lo anduve juntando por los desechos de una burguesía cálidamente desacomodada y la intuición de mis arañas. De la mano de algunas intoxicaciones y el amor de los que me intentan, pude divisar lo que creo son algunos nervios del futuro: luego de décadas de empoderamiento, décadas necesarias y altamente loables, corremos el riesgo de no atravesar la superficie del problema.

Si reducimos el asunto de la Discapacidad al hecho de construir rampas, ascensores, baños, o de pedir lugares laborales, culturales, recreativos, etc. estamos perdiendo la gran oportunidad que el fenómeno ofrece. No se trata de buscar empoderamiento, sino de discutir la misma filosofía del poder. El futuro ya no será pedir un lugar en La Oración, sino interpelar a quienes escriben La Oración, interpelar la existencia de La Oración.

## **7. Enlace a otros puertos. Puntos de viraje.**

### **Poner en cuestión e inquietar el saber pedagógico**

Con el eco de estas palabras, conmovida y sin rumbo fijo, fui a revisar la carta náutica, me dije, tengo que enlazar a otros puertos; descubrí que había llegado a un punto de viraje que ponía en cuestión e inquietaba el saber pedagógico. Perdida en esos pensamientos me sumergí nuevamente en la lectura dando espacio al silencio de mi propia voz, en la de ellos encontré las fuerzas para seguir el viaje en otra dirección, luego de desilusiones y desesperanzas que a veces sucedían en el barco, y me di cuenta que volví a tener esperanza y creer en la transformación reflexiva de las personas, las instituciones y la comunidad.

Una etapa había concluido, pero el viaje continuaba... dejaba atrás los puertos, sus barrios, los paisajes y sus habitantes para disponerme a revisar profundamente mis certezas, dando lugar a dudas en torno a la educación inclusiva. Se hizo visible esa idea que se inició en el primer puerto, la posibilidad de una pedagogía porosa, de la utopía de la diferencia y empecé una nueva escritura que queda registrada en una segunda bitácora que relataré y compartiré con ustedes.

Necesitaba estar en otro lugar, alejarme de la furia del día a día, me adentré en la Selva Valdiviana y me alojé a orillas del Pacífico. Atrapada en la melodía del relato, finalmente en una mañana espléndida, donde el sol asomaba por el horizonte y con el sonido del mar de fondo, tomé mi nuevo cuaderno de bitácora, escribiría un texto constituido por un conjunto de interpretaciones y significados en relación con las historias de personas con discapacidad como senderos para construir nuevos sentidos en las prácticas pedagógicas, otros horizontes.

Pondría en cuestión las representaciones simbólicas y estereotipos presentes en relación con las personas con discapacidad y los mecanismos de inclusión tolerante que se configuran en las prácticas pedagógicas universitarias.

Como ya saben el viaje se había constituido en una polifonía de voces, desde los aportes de Remei Arnaus (1995), vinculado con los interrogantes en torno a la autoría del texto, asumiría el riesgo de no construir un texto único, con convenciones discursivas diferentes. Una polifonía que buscaría inquietar el quehacer pedagógico.

Ahora el telón de fondo serían las tensiones que aparecieron en el viaje, ¿las recuerdan? la insuficiencia de los marcos normativos para alojar la diferencia, creando la ilusión de que

en su poder absoluto y racional genera cambio y transformación social y desdibujando lo singular de lo humano.

La creencia en el poder individual como estructurante frente al poder colectivo que incide en acciones y políticas públicas, para el ejercicio de derechos en un horizonte de equidad.

Concepciones que parecía desanudaban la tensión entre el discurso político y la ilusión de transformación social frente a una producción vinculada al otro subalterno o entre la gestión normalizante, que prioriza los marcos normativos, el recurso económico y el dato, y una posición vital que se centra en los vínculos y relaciones.

Los grises que habitan la cuerda anudada de la tensión, no fundamentada en los extremos sino en la fuerza derivada de ellos, pujaron hasta el surgimiento de una nueva posibilidad, contradiciendo las tensiones presentes acumuladas. Ese degradé estaba en las palabras de los relatos de las personas con discapacidad, con variaciones ya enunciadas desde las concepciones del modelo médico, el modelo social, los procesos de discriminación, la producción social de la discapacidad. Esa paleta de colores que emergía de la continuidad del blanco al negro, se estructuraba en los lazos sociales, en la relación con otros, en sistemas de sostén que llevan al auto conocimiento y a la posibilidad de transformación del sistema desde dentro, siendo parte de él.

Una experiencia de una estudiante en donde la normativa había posibilitado la emergencia de la subjetividad y los mecanismos sociales operados o ejercidos como instancia de poder parecían no generaban una inclusión excluyente

El escrito tomará una forma espiralada y volverá sobre sus propios interrogantes, en diálogo con los relatos, producciones literarias y artísticas, textos periodísticos y académicos, abriendo la posibilidad de puntos de viraje o nuevas construcciones, que nunca son tan recientes, ni originales; que puedan poner en cuestión las perspectivas presentes, impulsar rupturas e inquietar el hacer pedagógico.

Desde la particularidad de cada relato y desde su transversalidad, configuraría núcleos de sentido para significar los emergentes y problematizar las tensiones estructurales y casi irreductibles en la relación discapacidad y universidad, en la complejidad de situaciones, discursos y voces que las habitan.

Plantear en palabras de Contreras y Pérez de Lara (2010), "¿Qué podemos preguntarnos y aprender, hacer nuestro, acerca de lo educativo al visitar esta experiencia concreta, o estas situaciones, personas, vicisitudes, circunstancias, o estas historias, estos acontecimientos, estos mundos, propios o ajenos?" (p. 40).

### ***7.1. La educación inclusiva como manto de tranquilidad frente a la exclusión***

En una de mis caminatas matinales por la playa vi una figura extraña en el horizonte, como una calma aparente, esa que suele instalarse previo a una tormenta. De regreso esa sensación fue tomando forma y se convirtió en interrogante ¿la educación inclusiva es un manto de tranquilidad frente a la exclusión?

El término inclusión educativa, impregnado en todo discurso educativo y en el lenguaje cotidiano, sin embargo, fue poco explorado en su origen y sentido. Se relaciona con la diversidad como elemento fundante del alumnado, y la humanidad, y la obligación de la escuela a dar respuesta a la misma, enmarcado en la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje aprobada en Jomtien, (Tailandia 1990), donde se declara a la educación como un derecho. No son los alumnos los que tienen que integrarse a la escuela, sino ésta la que tendrá que abrirse a ellos, a todos, e incluirlos en su seno.

La inclusión es vista como un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión en y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con la visión común que cubre a todos los niños de un rango apropiado de edad y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños. (UNESCO, 2003, p. 3)

Su surgimiento se relaciona a los mandatos de las declaraciones internacionales, a la relación entre políticas sociales e inclusión, es un término de construcción política, en oposición a la exclusión.

La nueva política define la igualdad como inclusión y la desigualdad como exclusión, a pesar de que ambos conceptos necesiten de alguna explicación adicional. La inclusión se refiere, en su sentido más amplio a la ciudadanía, a los derechos civiles y políticos como una realidad en sus vidas. También se refiere a las oportunidades y a la participación en el espacio público. (Giddens, 1998, p. 102-103)

Se crea una ilusión donde es posible generar desde el Estado políticas de inclusión, dejando fuera el análisis sobre cómo el mismo es parte de prácticas excluyentes, instalado un pensamiento lineal y de oposición, de la existencia de un adentro y un afuera, apartando la complejidad de los procesos sociales y los educativos en particular. Como si la exclusión, el hecho de estar en los márgenes, la desigualdad no tuviera relación con la noción de lo que se aleja de la normalidad, la pregunta es definida por quién, hacia quién y para qué.

Existe una oración de esas que se copian en las pizarras, con sujeto y predicamento -léase predicado- que pretenden nombrarnos desde la mayúscula hasta el punto final ¿Tendremos cada uno de nosotros un lugar en La Oración?; ¿quién se coloca frente a la pizarra y escribe La Oración?, y todavía más importante: ¿qué o quiénes deciden las palabras de La Oración? (Escrito personal, 2016)

Si están en los márgenes se alejan, no se integran al sistema dominante, como si no fuera producto del mismo la generación de desigualdades estructurales. O permanecer en los márgenes como límites del sistema para poder desde allí estar presentes, en el aquí y ahora y generar un cambio a modo de potencialidad.

En esta línea de pensamiento es el planteo de la inclusión excluyente, mencionada en otros puertos. Sin embargo, en el sistema universitario los estudiantes con discapacidad no están por fuera del mismo, ni en uno paralelo, no solo acceden, sino que permanecen, así

los circuitos y trayectorias integrales, no se ajustan a la exclusión estrictamente; quizás es la tolerancia lo que relatan los estudiantes, como hecho que oculta la desigualdad desde un manto de buena conciencia, la capacidad de soportar de manera indiferente, de olvidar las desigualdades.

Tolerar al otro implica desentendernos de sus cualidades y de sus necesidades en el mismo momento en que proclamamos nuestra tolerante comprensión [...] lo propio no es la preocupación por el destino del otro, por sus necesidades y sus padecimientos, sino por su condición de amenaza o, más oscuro y preocupante, por su condición de vacío, de figura fantasmal que desaparece de nuestro mundo. (Forester, 2009, p. 2).

Junto a la lectura de Forester recordé la obra de teatro *Orgía de la tolerancia*, de Jean Fabre (2009), que presenta al hombre como un animal cuyo instinto de supervivencia está dominado por su afán comprador, en una crítica al mundo consumista. Para su creador la orgía de la tolerancia se genera en la alianza entre el catolicismo y el neoliberalismo, y relacionado con las máscaras que nos colocamos que hacen tolerar los excesos del capital.



*Postal 15. La orgía de la tolerancia. Jan Fabre. 2009. (tapa)*  
 Descripción: tapa del libro con título, nombre y editorial e imagen del torso de un varón

Tolerancia como máscaras que va de la mano con concepción de la educación bancaria, de carácter paternalista, “en que los oprimidos... son meros marginados (¿tolerados?), que discrepan de la fisonomía general de la sociedad... como marginados, “seres fuera de” o “al margen de”, la solución para ellos sería la que fuesen “integrados”, “incorporados” a la sociedad sana”. (Freire, 1985:75). Máscaras para no verlos o que desdibujan el paisaje con el espejismo de la inclusión.

## ***7. 2. La utopía de la diferencia en una América Latina en emergencia. Desesperanzas y esperanzas***

En el primer puerto se había enunciado la discapacidad desde el modelo social, que otorga un significado social a un grupo de individuos que reúnen una serie de características físicas, comunicacionales, perceptivas, intelectual o sensorialmente, que son consideradas por la sociedad como disvaliosas. También desde la producción social que como huella evidente presente en cada cuerpo, se constituye a partir de la ideología de la normalidad, que impone esquemas reguladores y ciertas relaciones de poder.

Me pregunto ahora: ¿es posible transformar las prácticas con el fin de erradicar la pobreza, eliminar procesos discriminatorios y estigmatizantes en relación con las personas con discapacidad, cuando “el 20% de los más pobres del mundo tienen discapacidades, y tienden a ser considerados dentro de sus propias comunidades como las personas en situación más desventajosa”(N.U.)? ¿Qué contradicciones se reflejan en estos datos frente al liderazgo de América Latina en lo que refiere a la ratificación de la Convención de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad y el surgimiento de informes sombra o alternativos realizados por las propias organizaciones de personas con discapacidad?

Con esos interrogantes en mente decidí ir hasta el pueblo, visitar un centro de salud y una asociación de personas con discapacidad, que hacía tiempo me habían comentado habían iniciado sus actividades y al conversar con sus integrantes surgieron otras preguntas. ¿Por qué las prácticas en salud o educación caen en miradas uniformes sobre la realidad de las personas que viven con discapacidad? ¿Qué situaciones sucedieron para la creación de un centro cultural comunitario dentro del hospital público en contra del estigma y la patologización de la discapacidad psicosocial? ¿Qué actividades lleva a cabo una red de personas con discapacidad en incidencia de política pública?

Interrogantes que me dieron la posibilidad de vislumbrar otro horizonte, ya no como espejismo, sino como uno que permite navegar entre los límites de la desesperanza y la utopía en la cotidianidad de la experiencia, sentidos que obturan posibilidades, abren espacios de reflexión y creación, en una América Latina en emergencia. Emergencia posible de interpretar como urgencia en las crisis y la inequidad o como lo nuevo, emergencia de emerger, en relación con la utopía.

La emergencia como urgencia presenta la inequidad como síntoma vinculada a la situación de las personas con discapacidad. Plantea la necesidad, en palabras de André Comte-Sponville (2001), «de comenzar por lo más sombrío, buscar «el vacío, lo negro y lo desnudo» para progresivamente dejar que aparezca la luz. Porque la noche es lo primero. En caso contrario no habría necesidad de pensar. Hay que comenzar por la desesperanza». (p. 7) Las conversaciones mantenidas giraron en torno a la idea de inequidad, fuente, origen o efecto de la violencia instalada en las relaciones, en perpetua desconfianza, en los límites del abismo personal y colectivo.

Ella es muestra del fracaso de la humanidad en la búsqueda de la paridad, de la fraternidad, de la construcción colectiva de un mundo que coloque la abundancia de la diferencia como constitutiva y estructurante. ¿Cómo es posible que siendo constitutiva sea negada y sepultada en pos de la igualdad, la que se confunde con homogeneidad y sería necesario se convierta en paridad?

Se hace presente la desesperanza en la inequidad, para construir una mirada crítica, volver sobre circunstancias y situaciones concretas e interpretar sus puntos oscuros y violentos, la tradición de opresión de la humanidad.

Conmueve Galeano (2012) cuando dice, "este es un mundo que te domestica para que desconfíes del prójimo, para que sea una amenaza y nunca una promesa. Este es un mundo violento y mentiroso, pero no podemos perder la esperanza y el entusiasmo por cambiarlo". (BBC Mundo Online)

La memoria de las múltiples violencias puede dar cabida a la esperanza, memoria que sólo es posible en el espacio de la palabra del otro; la que no es dada, ni entregada, sino presente. Relatos que permiten describir y recordar el horror para que no se repita. ¿Pueblo con o sin memoria el de América Latina? ¿Con nuevas y diversas formas de violencia y silenciamiento, con procesos emancipatorios que reconfiguran el poder?

Recordamos en la conversación los planteos de Freire donde la pedagogía trata de ubicarse en la situación límite como punto de partida para la posterior concientización y comprensión crítica de la realidad. Desde la misma, es inevitable partir del propio sujeto situado. En educación, entonces, podemos tomar la noción de situaciones límite como reveladoras y transformadoras. ¿Cómo posibilitar entonces la transformación si no es desde las propias personas con discapacidad?

En palabras de Marcos Santos (2009) para Freire, la situación límite del oprimido es un punto de partida material, económico y político [...] es algo producido por el hombre y que apunta a su propia superación en la historia, en la forma de una humanización de la historia. Apunta a la utopía superadora (p. 28).

Entra en juego la esperanza en la emergencia de emerger, como lo nuevo, en relación con la utopía. Enlazada con la política, sin ingenuidad y con potencial transformador. En este enlace la esperanza implica la lucha contra la totalidad del sistema, con su esencia violenta, sin pretensión de cambio, sin certezas, aunque con potencialidad y posibilidad.

Con conciencia de las resistencias del propio sistema, abierto a avances y retrocesos, que se originan, se construyen y subsisten a través del poder. En cierto sentido la utopía pone en tela de juicio lo que existe actualmente, es una variación imaginativa sobre la naturaleza del poder, la familia, la religión, los modelos normalizadores. "No es solamente un sueño, es un sueño que aspira a realizarse. Así la utopía como lo otro, lo posible, como desafío a la autoridad. Es fantasía, locura, evasión". (Ricoeur, 1991:17).

**Mario Benedetti escribe en su poesía «Utopía» (1993)**

Cómo voy a creer  
 que la esperanza es un olvido  
 o que el placer una tristeza  
 cómo voy a creer / dijo el fulano  
 que el universo es una ruina  
 aunque lo sea  
 o que la muerte es el silencio  
 aunque lo sea (p. 18)

¿Hay un espacio de encuentro entre la desesperanza y la utopía? No sé si de encuentro, pero sí de existencia; emerge este espacio en las experiencias de las personas con discapacidad. Desenmascarando las barreras, pero a su vez colocando una máscara que quita de la mirada el prejuicio de lo que veo en la superficie, en la piel del otro.

La que no posibilita entrar en relación con el cuerpo y nos permite ir “saliendo un poco de la isla y de aquello de vivir a su vez mi discapacidad en forma secreta y solitaria”, (David, escrito personal 2016) y entrar en relación con otro para dejar de ser nombrado y transcurrir en la experiencia vital.

Experiencias en la construcción de redes en que las personas llevan a cabo su vida cotidiana, donde aparecen formas de vinculación que son reconocidas como instancias protectoras y de incidencia, por el papel positivo que juegan los lazos afectivos y de cuidado.

Experiencias centradas en la autonomía, como principio a reivindicar frente a la producción social de la discapacidad como limitante y estigmatizada. Uno de los integrantes de la asociación de personas con discapacidad, nos recordaba lo que decía Facundo Chávez Penillas, integrante de la Red de Personas con Discapacidad Argentina, (REDI, 2011) quien plantea que la autonomía tiene una dimensión moral y una dimensión como derecho. La primera posibilita que cada persona se guíe según los propios deseos e intereses, mientras que la segunda se relaciona con el poder vivir de forma independiente sin ser afectada la autonomía moral.

El principio de la autonomía es una configuración de lucha militante para desenmascarar la opresión, la imposición de una única forma de vivir, determinada y preconfigurada por otros.

Se sumaron a la ronda de mate, vecinos, docentes y algunos estudiantes. Acordamos que la construcción de redes y principios de autonomía son elementos para nutrir la potencialidad de la utopía y descubrir formas de salir del inmovilismo del sistema y lograr cambios en la educación, especialmente la Universidad, generando su aporte para soñar, y estar esperanzado en un mundo signado por la paridad

Hay intersticios donde profundizar, desesperar y soñar: el cuerpo, las diferentes expresiones artísticas y la palabra. Convertidas en preguntas que pueden cuestionar al

pedagogo en su relación con la discapacidad, u otros grupos vulnerados quizás; que quedan abiertas para la conversación... ¿qué corporalidad se hace presente en el propio cuerpo y en del otro? ¿Qué obras artísticas en su más amplia expresión acuden a la memoria y los sentidos? ¿Qué significados ocultan su oscuridad respecto al lugar en el que se representa y siente la situación de las personas con discapacidad? ¿Qué palabra/s aparece/n al escuchar el término discapacidad? ¿En qué acciones comunitarias se participa, entrelazando la universidad con la comunidad y sus necesidades? ¿Cuántas redes se hacen presentes en los distintos espacios de participación y vida cotidiana?

Adentrada la noche se abría otro horizonte y disfrutando la luminosidad de la luna llena que me acompañó hasta la casa, escribí algunas líneas antes de descansar hasta el otro día.

### ***7. 3. Inquietar el hacer pedagógico, de utopías, caleidoscopios y naufragios. Historias de un viaje en las relaciones entre Universidad y Discapacidad***

Mis días de escritura en la Selva Valdiviana, iban finalizando, tendría que volver a mi trabajo, a mi ciudad, con mi familia y amigos. Sentía que aún quedaba algo por reflexionar, por descubrir; releí algunos párrafos que había marcado en mis momentos de lectura.

De la risa que sacude, al leerlo, todo lo familiar al pensamiento —al nuestro: al que tiene nuestra edad y nuestra geografía—, trastornando todas las superficies ordenadas y todos los planos que ajustan la abundancia de seres, provocando una larga vacilación e inquietud en nuestra práctica milenaria de lo Mismo y lo Otro (Foucault, 1966, p.1).

Hay defectos, enfermedades y trastornos que pueden desempeñar un papel paradójico, revelando capacidades, desarrollos, evoluciones, formas de vida latentes, que podrían no ser vistos nunca, o ni siquiera imaginados en ausencia de aquéllos. Es la paradoja de la enfermedad, en este sentido, su potencial "creativo". (Sacks, 1995, p.16)

Y escribí retomando los planteos de Juan Ojeda (escrito personal, 2016). En las universidades se construyen relatos, la oración y la palabra, allí articulan saber y poder como segmentos discontinuos cuya función no es uniforme, ni estable y puede actuar en estrategias diferentes, dependiendo de las personas involucradas en los relatos y el lugar desde donde surjan.

Algunos fragmentos se relacionan con la homogeneidad y negación de la diferencia, sin embargo, es posible encontrar otros que pueden ser instrumento de poder, puntos de resistencia o partida para una estrategia que se opone.

Poner los relatos, y junto a ellos la dimensión subjetiva, en primera fila otorga la potencialidad de recuperar la utopía en la educación, nos entrega la posibilidad de abrir un espacio de experiencia y sensibilidad para que algo nuevo suceda al percibir la singularidad, dejando en suspenso los prejuicios, abiertos a la presencia, dispuestos a conmovernos.

La presencia de la palabra de personas con discapacidad sobre sus experiencias, pensamientos y sentimientos acerca de las relaciones entre universidad y discapacidad. Las interpretaciones compartidas se convierten en la puntada, el tejido, uno de los senderos para construir nuevos sentidos en el hacer pedagógico, signado por mecanismos de distinción y reclasificación de los sujetos sociales.

Sin embargo, la discapacitación, al igual que la negación al construirse desde una valoración social, no depende de una sola persona ni de un solo acto, sino que están incluidos dentro del imaginario, por lo tanto sostenidos por mecanismos analizables, desarticulables y potencialmente modificables.

La palabra invisibilizada en las sombras y destellos, en las penumbras de la cotidianidad educativa, es el punto de partida innegable para la reflexión y el diálogo con otras voces: las oficiales, las de docentes, las de formadores y formadoras, en búsqueda de espacios que interpeleen al sistema actual y sus prácticas.

Una universidad que se interpele a sí misma, que ponga a disposición un lugar en el que habiten utopías, los sueños y anhelos, en medio de tensiones e incertidumbres, donde ser uno más entre otros. Que habilite la posibilidad de la paridad, que requiera el marco de la comunidad, otorgando sentido, contenido y alcance a los significados de los relatos que se construyen.

La discapacidad como emergente que permite hacer peligrar lo que aprendemos, tomar distancia y llevarnos a lo impensable. En palabras de Sacks (1995) recuperando las ideas de Luria y Vigotsky, "una singularidad que transforma lo negativo del defecto en lo positivo de la compensación".

Un tránsito desde la utopía a la "heterotopía" que significa otra cosa: no señalamos una tierra más o menos imaginaria, donde habría una promesa de felicidad, sino que simplemente reconocemos que el lugar es otro, que hay algo que podríamos llamar "otra parte" del pensamiento, y que esta "otra parte" del pensamiento provoca la reacción de nuestro propio pensamiento. (Jullien, 2006, p.3)

Los relatos como memorias, nutren la experiencia del presente y generan una expectativa de futuro, nos permite interrogarnos en lo que queda por hacer. Ubicar en primer plano dichos relatos devela y por ello pone en cuestión las representaciones simbólicas y estereotipos presentes, los mecanismos de disciplinamiento que configuran las propias prácticas de enseñanza, tanto en el espacio de las universidades, las escuelas, los institutos de formación docente y otros espacios del sistema educativo.

Una educación que más que ocupada en la planificación y estrategias de intervención, coloque en el centro las relaciones educativas como «experiencias que suceden, que no suceden, no sólo acciones que realizamos. Preocuparse por la educación en cuanto que experiencia es abrirse a la escucha de lo que realmente nos sucede, así como abrirse a la escucha de lo que verdaderamente significa, y nos significa, eso que nos sucede» (Contreras, 2010, p. 32).

Una educación que reconozca al sujeto en el uno por uno, en su particularidad, y responder a su propia posición subjetiva, constituye quizás una respuesta menos efectiva para los intereses de la homogenización, pero es también una vía de menor segregación y, por tanto, susceptible de ser considerada. Una educación, en la cual los otros sean uno más y no el otro, donde el estar con otros, nos afecte.

[...] "que pasa entre nosotros" en la inclusión no puede ser sencillamente analizado en términos de una calma ficticia, de una armonía sin embates, de una empatía inmediata y de la solución de todos los conflictos habidos y por haber. Bien alejado de ello, la idea del estar juntos que entraña la inclusión siempre debería presuponer afectación. Esa es la definición que nos propone al respecto Jean-Luc Nancy: afectar al otro y dejarse afectar por el otro. Si no hay afectación en la inclusión se estaría creando un escenario por demás paradójico: un encuentro con el otro, sin que nos pase nada. No se puede estar juntos sin ser afectados y afectar. (Skliar, 2008, p. 15)

Mientras descansaba, noté que en el escritorio estaba el caleidoscopio que me había acompañado en la travesía y retome la escritura... Una educación que se configure a partir de historias vistas, miradas, sentidas a través de un caleidoscopio; donde la simultaneidad, el cambio, el movimiento pueda dar lugar a la utopía. Construidas por fragmentos, cristales de colores que van tomando diferentes formas, que no dejan de sorprendernos; que nos dan la esperanza de recuperar una ética, que nos posibilita extrañarnos del mundo, resignificarlo y dejar la pretensión de conocer al otro, para estar juntos y entrar en relación. Basados en la creencia de que los cambios pueden ser impulsados por docentes y estudiantes, construyendo una experiencia educativa que merezca la pena ser vivida.

De golpe me vino a la mente la esponja de mar que había encontrado en la orilla, en mi caminata de hace unos días y se convirtió en una imagen... Una pedagogía porosa que se distancia del término inclusión educativa, que es construido desde el sistema hacia el sujeto entendido como objeto, con una propuesta diferenciadora y clasificadora; sujeta a la colonización del otro. Planteada en términos de intercambio y participación, de emancipación, donde cada uno es el propio actor y no el desviado. ¿Por qué no proponer una pedagogía que a través del vínculo otorgue a las personas autonomía, responsabilidad individual y social, en lugar de reproducir la dependencia y limitación que otorgan a lo distinto un valor negativo?

Transitar desde un modelo de la producción social de la discapacidad, que nos encierra e inmoviliza en la ideología a uno de la utopía de la diferencia. La misma surge en la tensión entre un presente intolerable y el potencial de un futuro por crear donde la pedagogía juega un papel político, que posibilita en los oprimidos, en las personas con discapacidad, el desarrollo de su lenguaje como camino hacia la autonomía.

Sin reemplazar este lenguaje por el del educador, sino respetando el propio y superándolo, partiendo de él y pasando por él. Utopía, esperanza, política, pedagogía... en palabras de Paulo Freire, (1993)

[...] esto no quiere decir, sin embargo, que porque soy esperanzado atribuya a mi esperanza el poder de transformar la realidad, y convencido de eso me lance al embate sin tomar en consideración los datos concretos, materiales, afirmando que con mi esperanza basta. Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. (p. 8)

Transitar desde la centralidad narcisista hacia la horizontalidad y co-disciplinariedad, donde «más que un tejido de enlaces entre las disciplinas convocadas, es necesario evocar una co-construcción de significado sobre un solo objeto de estudio... podemos ser testigos del extraordinario poder de multiplicación de inteligencias conjuntas y creatividad colectiva para el beneficio de la producción de conocimiento» (Blanchard Laville, 2000).

Retomé alguna de las responsabilidades cotidianas, fui al pueblo a realizar unas compras y pasé por el correo. Tenía una carta que me indicaba que en unos días vendrían a visitarme algunas compañeras de la Universidad. Me inundó una alegría inmensa, podría conversar y compartir con ellas algunas de mis ideas y nuevos horizontes.

Me levanté temprano y fui a recoger a mis compañeras a la terminal de micros, una vez acomodadas en la casa, decidimos pasar el día navegando, rememorando mis días de viaje, que habían quedado atrás, pero se resignificaban con cada palabra escrita.

En nuestras conversaciones nos llamaba la atención que los espacios de incidencia en política pública universitaria en discapacidad se centren en un lenguaje propio de la discapacidad en lugar de apropiarse de los específicos del espacio universitario, con el fin de generar un diálogo entre diversos lenguajes. Se promueve en los documentos las discusiones sobre accesibilidad física, comunicacional y académica; concepciones propias del campo de la discapacidad y generalmente desconocidas por la comunidad universitaria. Ahora, si nos centramos en el lenguaje propio universitario, a través de las líneas de análisis de los ejes de evaluación universitaria, quedan por fuera los procesos de participación de estudiantes universitarios y por ende la posibilidad de delinear políticas que rescaten la diversidad y autonomía, la transversalidad presente en el campo de la discapacidad.

Estos lenguajes podrían caracterizarse por una centralidad narcisista, que iría de la mano de una concepción de construcción de conocimiento única, imposibilitada de dialogar y edificar un pensamiento codisciplinar.

¿Qué lugar cabe a la Universidad en este tránsito? ¿Qué probabilidades presenta más allá o fundamentada en el marco normativo, de instalar la pregunta de qué quiere el sujeto en su relación con los otros, en lugar de establecer la respuesta de lo que ya está armado y configurado desde el sistema para él? ¿Qué posibilidades pueden construirse desde la perspectiva ética que coloca, como hemos mencionado, el centro de la discusión en el carácter subjetivo y de proceso, cuando la educación universitaria se centra en la enseñanza de conocimientos fragmentados, metodologías pasivas, con la respectiva fragmentación académica y social? o ¿cuándo damos cuenta de que el nivel educativo universitario se caracteriza por la existencia de docentes sin formación pedagógica frente

a la necesidad de adecuaciones en estrategias de enseñanza para las personas con discapacidad y en verdad para todo el estudiantado?

¿Qué espacio habilita la Universidad para poner en cuestión el contexto en el que ser persona con discapacidad cobra cierto significado y no otros? ¿Qué parte de La Oración escribe, es posible interpelar La Oración escrita en torno a la discapacidad? ¿Es una única Oración? La Oración define, ¿quién puede hablar y quién sabe? ¿Cuáles son las posibilidades de transformación de las Universidades Públicas?

Finalizada la visita, como era de esperar quedaron más preguntas planteadas, que respuestas. Hojeando los diarios del día, con noticias sobre la movilización de la comunidad universitaria en Argentina, en un contexto de precarización y desfinanciamiento, retomé algunas reflexiones en torno a los procesos de democratización de la educación universitaria.

Una genuina democratización, que no se limite a las posibilidades de acceso, requiere el tránsito de un modelo centrado en el docente y el conocimiento disciplinar a uno que no sólo incorpore, sino que se constituya desde el estudiante y los procesos de aprendizaje, si quiere recuperar la heterogeneidad frente a la homogeneidad que caracteriza a la educación en su práctica.

La propuesta universitaria no puede basarse solamente en la gratuidad y el ingreso sin restricciones, con el aumento de matrícula, especialmente de grupos en situación de vulnerabilidad.

La democratización de las Universidades en la última década, convive aún con la lógica meritocrática producto del desarrollo de políticas centradas en la calidad educativa, reforzadas en los años 90 y resurgentes en la actual gestión de gobierno, a pesar de la ampliación de la obligatoriedad de la escuela media y la expansión del sistema territorialmente. El molde de la calidad educativa sostiene pensamientos y sentires donde el estudiante y aún más el que proviene de grupos vulnerados llega con carencias, que no le permiten transitar y finalizar las carreras.

En la situación de discapacidad la falta se vuelve central y refuerza esta imposibilidad; se convierten en evasores del sistema, quedando el mismo fuera de toda responsabilidad en ese fenómeno de exclusión. Las Universidades tendrán que potenciar su capacidad de recrearse en ámbitos intelectuales críticos para aportar al bien común, superando la tensión respecto a formar profesionales o ciudadanos, como si fueran cuestiones que no pueden unirse o vincularse necesariamente.

Tendrá que estar dispuesta a reflexionar desde la docencia, investigación y extensión respecto a cómo recuperar los lazos sociales a su interior, a su posibilidad a ser permeables a la alteridad, a enunciar las relaciones entre saber y poder que se dan; en síntesis, a poner el tela de juicio su capacidad de transformación para la equidad y justicia social.

Será posible en el mundo académico dar lugar a

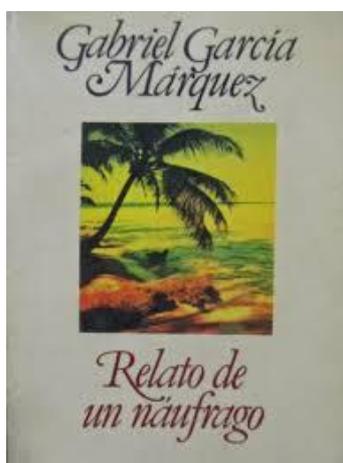
[...] la experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción [...]: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio. (Larossa, 2003, p. 36)

Un mundo académico que genera búsquedas a partir de certezas, desde el lugar de lo que se instituye o está instituido, que a veces logra salir del chaleco del diagnóstico para ingresar en otros chalecos; que de a momentos trata de convertir lo obvio en pregunta. Un mundo en el que tendrá que irrumpir el mapa, el territorio, lo que no se puede anticipar, lo imprevisto junto a los miedos e incertezas, donde aparece la figura del náufrago, como sobreviviente adormecido que despierta a las sensaciones de lo extraño.

Un espacio educativo que amplíe la experiencia cognitiva hacia la estética, como significación afectiva, provocadora de sensaciones, estados, corporalidades somáticas. En esa búsqueda de la experiencia estética, junto a la de carácter práctico y teórico, posibilitando un encuentro con el mundo desde la emocionalidad, el placer y el deseo

Recuperar la experiencia vital como punto de partida, con esa fragilidad propia de lo humano, para construir otros aprendizajes que luego den lugar al conocimiento académico, que se resignifica.

Hemos compartido experiencias que demuestran que es posible alojar la diferencia en el mundo y construir formas de habitarlo más igualitarias, junto a las más excluyentes siendo la Universidad parte de esa conformación. En ella conviven diversos y opuestos posicionamientos en torno a la discapacidad, la diferencia, sin duda, ha dejado huella en la vida de las personas con y sin discapacidad dentro de la Universidad, no ha pasado desapercibida. Institucionalmente se conforman espacios de resistencia, y a su vez procesos de exclusión, modificando algunas prácticas y reproduciendo otras.



*Postal 16. Relato de un náufrago de Gabriel García Márquez. (tapa)*

*Descripción: tapa del libro con título, nombre y apellido de autor imagen de un paisaje de mar con una palmera*

Y al levantar la vista, divisé nuevamente la figura del naufragio, que se la puede significar como el desconsuelo por encontrar un puerto, un recodo de tierra firme, en estado de desesperación y desesperanza u otorgando la posibilidad de percibir el mar, la brisa, las mareas, los peligros y las posibilidades. La figura que a pesar de las tormentas y el sol abrasador, no pierde la esperanza de pisar suelo (nunca firme), de hallar una botella con un mensaje (la mayor de las veces indescifrable), de encontrarse con otros náufragos (con quienes compartir momentos).

Náufragos que buscan sin dejar de ver el horizonte, permitiendo que lo que sucede, lo que se percibe que sucede (a cada uno distinto) nos afecte (a cada uno a su manera), nos suspenda y nos posibilite andar a la deriva (pero siempre andar).

O la figura del naufragio, incorporando la emergencia de otros. Hay un espacio solitario, junto a la probabilidad de construir junto a más náufragos, un camino, una tabla, una posibilidad o posibilidades inciertas de llegar a algún lugar.

Un tiempo y espacio sin muros que traspasar, donde cada uno es uno más, primando la incertidumbre. Un tiempo y espacio que es prueba, es ensayo y error no en solitario; la posibilidad de construir alianzas (breves, fugaces) que nos dejan en un lugar diferente, ni peor, ni mejor.

El naufragio recupera la idea del vínculo por sobre la norma; entre pedazos, segmentos de desasosiego, encuentro en el otro una esperanza. Un caminar nómada en lo pedagógico que rescata la incertidumbre, que reconoce las políticas, como códigos, pero no se ata a ellas, un andar humano que no deja de creer en las utopías.

En esa imagen, en ese horizonte de sentido se agolparon las vivencias del viaje y sentí que experiencia vivida nos daba la posibilidad de un extrañamiento del mundo, donde se restablecen los lazos sociales para ser permeables a la alteridad, aunque no siempre lo logremos.

Extrañarnos genera un vacío hasta lo inconcebible que deja al descubierto lo que está detrás y desnaturaliza y sin embargo abre la posibilidad al encuentro como esencia de lo humano, que creo sólo es tolerable en la existencia de utopías, caleidoscopios y naufragios.

## 8. BODEGA DE LIBROS

### 8.1. Referencias bibliográficas

- Aguilar González L. (2012, septiembre) *La lectura de la polifonía en el texto científico* en Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura Salamanca, España.
- Arcuri, Andrea (2011, julio), "Docente con ceguera en escuelas primarias: cuando lo inédito se torna viable". En Actas VI Encuentro iberoamericano de colectivos escolares y redes de educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde la escuela. Córdoba.
- Ardoino Jacques (2000, noviembre), "De l'accompagnement", en tant que paradigme", *Pratiques de formation-analyses* n° 40, Université de Paris-VIII.
- Ardoino Jacques (1991), et al. *Sciences de l'éducation, Sciences Majeures. Actes de journées d'études tenues à l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation*. Issy-les-Moulineaux, EAP, Colección Recherches et Sciences de l'éducation, p. 173-181.
- Arnaus Remei y otros (1995), *Dejame que te cuente- Ensayos sobre narrativa y educación*, Madrid. Editorial Laertes.
- Bárcena, F. y Mèlich, J-C (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista Complutense de Educación*, vol. II, n2: 59-81, (p. 60 – 61)
- Benedetti, Mario (1993), "Utopía" en *Las soledades de Babel*, Buenos Aires. Seix Barral.
- Blanchard Laville, Claudine (2000), "De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation". *Revue française de pédagogie*, 132, 55-66.
- Bolivar Antonio (2002) ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. En Revista electrónica de Investigación Educativa. Vol 4. N 1. Universidad Autónoma de Baja California. México.
- Bourdieu, Pierre (1977), *La ilusión biográfica. Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loid (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo, Mexico
- Braidotti, R. (2006), *Metamorfosis: hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal.
- Casullo, María E (2013, julio), "Historia de dos provincias. Populismo subnacional y procesos de formación identitaria en Neuquén y Río Negro". Acta XI Congreso Nacional de Ciencia Política. Paraná.

- Castel R. (2014) "Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre". *Revista Internacional de Sociología (RIS)* Vol. 72, extra 1, 15-24, junio 2014. España.
- Castells, Manuel (1995), *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós.
- Comte Sponville, André (2001), "El laberinto: desesperanza y felicidad". En *El vuelo de Ícaro*, p. 7-26. Madrid. Machado.
- CIN. Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos (2011, septiembre). Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas Profundización y avances en su implementación. Elaborado en la Reunión Extraordinaria los días 5 y 6 de septiembre 2011, con sede en la Universidad Nacional de Tucumán. Argentina.
- Contreras José y Pérez de Lara Nuria, (comps.) (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid. Morata.
- Contreras José (2016), "Relatos de experiencia en busca de un saber pedagógico". *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica* Vol. 01, Jan./Abr. 2016. Salvador Bahía.
- Contreras José (2002) *Revista Educação & Sociedade*, año XXIII, no 79, Agosto CEDES. Campinas. San Pablo.
- Derrida J. (2003) *El principio de la hospitalidad*, Madrid. Trotta.
- Fabre Joan (2009), *La orgía de la tolerancia*. Madrid: Ril Editores.
- Fernández, Ana María (2009), *Las lógicas sexuales*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Ferrer, Virginia, Citada en Pérez de Lara (1998). *La capacidad de ser sujeto; más allá de las técnicas en Educación Especial*. Barcelona: Laertes.
- FLACSO (2006) *Identidades y pedagogía. Aportes de la imagen para trabajar la diversidad en la educación. Clase 6: El testimonio en nuestras prácticas*.
- Flores Bueno y Otros (2005), *La expedición pedagógica en Risalda. "Un viaje desde el corazón de las escuelas al corazón del pensamiento"* Pereira. Risalda.
- Forester, Ricardo (2009), "Adversus tolerancia". *Revista Digital de Estudios Judaicos*, 5, 104-109. UFMG. Belo Horizonte.
- Foucault, Michel (2001), *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (1966), *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Foucault, Michel (2006), *Defender la sociedad*. Curso en el Collège de France. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, Paulo (1985), *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire Paulo (1990), *La naturaleza política de la educación*, Buenos Aires: Paidós.
- Freire, Paulo (1993), *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2002), *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Giddens, Anthony (1998), *La tercera vía*. Madrid: Taurus.
- Goffman Erving (2001), *El estigma*. Buenos Aires: Amorrortou.

- Heller Agnes (1985), *Historia y vida cotidiana*. México: Grijalbo.
- Hernández, Alexia (2005), "El método biográfico en Investigación social: Potencialidades y limitaciones. De las fuentes orales y los documentos personales". *Asclepio* Vol. LVII-1, 99-115
- INADI (2013), *Mapa de la Discriminación en la Argentina*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Argentina.
- INADI (2012), Documento temático. Discapacidad y No Discriminación. Ministerio de Justicia y derechos Humanos de la Nación. Argentina.
- Kippen Esteban (2012) En torno a una conceptualización im-posible de la discapacidad. En *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Paraná. Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social. E-Book.
- Jullien, Francois (2006), *Conferencia sobre la eficacia*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Larrosa, Jorge (2003), "Experiencia y pasión" en *Entre las lenguas. La educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, Jorge (2003) "La experiencia y sus lenguajes". Conferencia presentada en Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI , Buenos Aires, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación
- Lyotard, Françoise (1990) *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra. Fair Housing Act Design Manual: A Manual to Assist Designers and Builders in
- Mace, Ronald L. Young, Leslie C. (1998) Meeting the Accessibility Requirements of the Fair Housing Act. Bodara Books, Colorado, Estados Unidos.
- Mischia, Bibiana (2008), Narraciones de los profesores del Instituto de Formación Docente de Bariloche a cerca de las personas con discapacidad. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Buenos Aires. Argentina.
- Mischia, Bibiana (2013/2014). Universidad y Discapacidad ¿una relación posible? Entrevistas en Producción Audiovisual de Proyecto de Extensión Universidad Nacional de Río Negro. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=GA9\\_R8D70FM](https://www.youtube.com/watch?v=GA9_R8D70FM)
- Muel, Francine, (1991) "La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal". *Los Espacios del Poder*. Madrid: La Piqueta.
- Morin, Edgard (2000), "Cultura y Conocimiento", en Watzlawick P. y Krieg P., *El ojo del observador*, Barcelona: Gedisa.
- Nicastro, Sandra y Greco, Beatriz (2012), *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Nikken, Pedro (1994), "El concepto de derechos humanos en Estudios básicos de Derechos Humanos", En Bibliografía Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas. UNAM, p. 515-536.

- Pérez De Lara, Nuria (2001), "Mantener viva la pregunta" en Larrosa J. y Skliar C. *Habitantes de Babel. Política y pedagogía de las diferencias*. Barcelona: Laertes.
- Rascovan, Sergio (2014, abril), "Las trayectorias transicionales", en II Jornadas Internacionales Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- REDI y otros (2012), "Informe Alternativo situación de la discapacidad en Argentina". En Actas Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad. 8vo. Período de sesiones. Evaluación sobre Argentina. Ginebra, Suiza.
- REDI (2011), *El derecho a la autonomía de las personas con discapacidad como instrumento para la participación social*. Buenos Aires.
- Ricoeur, Paul (1991), *Ideología y Utopía*. Nueva York: Gedisa.
- Risler, Julia y Ares, Pablo (2013), *Manual de mapeo colectivo. Recursos cartográficos críticos para procesos de territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires. Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui (2015), S. *Sociología de la imagen*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rizo García, Marta (2004) Reseña de "El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea" de Leonor Arfuch. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, vol. XLVI, núm. 190, enero-abril, 2004, pp. 232-238. Universidad Nacional Autónoma de México
- Distrito Federal, México Rosato, Ana y Vain, Pablo (2009), *La construcción Social de la Normalidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rosato, Ana (2009), *Discapacidad e Ideología de la Normalidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sacks, Oliver (1995), *Un antropólogo en Marte*. Nueva York: Anagrama.
- Samaniego De García, Pilar (2006), *Aproximaciones a la realidad de las personas con discapacidad en América Latina*, Madrid: CERMI,
- Samaniego De García, Pilar (2008), *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica*. Análisis de situación. CERMI Quito.
- Santamarina, Cristina y Marinas, José Miguel (1999), "Historia de vida e historia oral" en Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez Juan (coord.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis Psicología. [259:285]
- Santos Gómez, Marcos (2009), "En el límite revelador: de la desesperanza a la esperanza", *Revista Internacional de Filosofía*, 48, 187-206.
- Skliar, Carlos (2010), "De la razón jurídica a la pasión ética – a propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad". *Revista Política y Sociedad*, 47, 153-164.

- Skliar, Carlos, *¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. Revista Orientación y sociedad*. Vol 8. 2008. Publicación de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. versión On-line ISSN 1851-8893
- Segato, Rita (2008), *Antropología y Derechos Humanos: alteridad y ética en el movimiento de los derechos universales*. Brasilia: Serie Antropológica.
- Souto, Marta (2009), *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Spivak, Gayatri Chakravorty, (1998) "¿Puede hablar el sujeto subalterno?" En *Memoria Académica Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata*, 6, 175-235.
- Trebisacce, C. 2016. Una historia crítica del concepto de experiencia de la epistemología feminista *Cinta moebio* 57: 285-295
- Vallejos, Indiana (2005), "La producción social de la discapacidad". En *La construcción Social de la Normalidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Walther Ingo (2005), *Los maestros de la pintura occidental*, Alemania. Editorial Taschen.
- Williams, Raymond (1997), *Marxismo y literatura*. Barcelona: Ediciones Península.
- Zemelman, Hugo (1997), Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica, en Emma León y Hugo Zemelman (coords.), *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*, Barcelona, Anthropos-CRIM-Coordinación de Humanidades, col. Ciencias Sociales.

## 8.2. Cibergrafía

- Agencia de noticias Poder Judicial. 28 de marzo 2014. Recuperado el 3/6/2014 de <http://www.cij.gov.ar/nota-13134>
- Argentina. Instituto Nacional de Estadística y Censo. *Encuesta Nacional de personas con Discapacidad*. (ENDI) Recuperado el 18/2/2014 de [http://www.indec.gov.ar/webcenso/ENDI\\_NUEVA/index\\_endi.asp](http://www.indec.gov.ar/webcenso/ENDI_NUEVA/index_endi.asp)
- Bratto, A. (14 Julio 2002). "Por una ciencia romántica" en *La Nación*. Recuperado el 30/8/2016 de <http://www.lanacion.com.ar/413682-por-una-ciencia-romantica>
- CONEAU. Resolución 382/11. Criterios y procedimientos para la evaluación externa. Recuperado el 22/7/2015 de [www.unl.edu.ar/articles/download/8031](http://www.unl.edu.ar/articles/download/8031)
- COCEMFE. Observatorio de la Accesibilidad. Recuperado el 6/7/2014 de <https://www.observatoriodelaaccesibilidad.es/accesibilidad/accesibilidad/definicion/>
- Congreso de la Nación Argentina. Ley de Educación Nacional Nro 26.206, Ley de Educación Superior Nro 24.521 y sus modificatorias: Ley Nro. 27.204, Ley Nro. 26.002, Ley Nro. 25.754, Ley Nro. 25.573. Ley 24.314. Accesibilidad de personas con

movilidad reducida. Modificación de la ley N° 22.431 y el Decreto 914/97, Recuperados el 22/3/ 2013 de <http://www.hcdn.gob.ar/> y <http://www.senado.gob.ar/>

- Derrida J (2 de diciembre de 1997). *Le Monde*. Entrev. Dominique Dhombres. Trad. Cristina de Peretti y Paco. Recuperado el 8/4/2017 de Vidarte. [https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/hospitalidad\\_inicio.htm](https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/hospitalidad_inicio.htm)
- Dossier Universidad y Discapacidad (2004), *Revista Minusval*, 154, noviembre-diciembre. Servicio de Información sobre Discapacidad. Recuperado el 23/5/2014 de <http://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/154dossier.pdf>
- Galeano, Eduardo (2012), A la basura dos siglos de conquistas. Recuperado el 11/10/2014 de *BBC Mundo*. [http://www.bbc.com/mundo/noticias/2012/07/120723\\_eduardo\\_galeano\\_crisis\\_mz.shtml](http://www.bbc.com/mundo/noticias/2012/07/120723_eduardo_galeano_crisis_mz.shtml)
- INADI, Página Oficial. Recuperado el 9/6/2014 de <http://www.inadi.gob.ar/institucional/>
- Instituto Nacional de Estadística y Censo. *Censo 2010*. Recuperado el 9/2/2014 de [http://www.indec.gov.ar/nivel4\\_default.asp?id\\_tema\\_1=2&id\\_tema\\_2=41&id\\_tema\\_3=135](http://www.indec.gov.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=41&id_tema_3=135)
- Latham E. Programa Pathway de la Universidad de California. Recuperado el 5/5/2016 de <https://www.uclaextension.edu/pathway/Pages/default.aspx>
- Metas Educativas 2021, Documento para debate (2008). Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado el 29/9/2014 de [www.oei.es/metas2021/](http://www.oei.es/metas2021/)
- Ministerio de Educación y Deportes de la República Argentina, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Recuperado el 6/7/2015 de <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/>
- Mirón, J. (Noviembre 2014). Universidad y diseño para todas las personas. Salamanca al día. Recuperado el 4/6/2015 de <http://salamancartvaldia.es/not/60801/universidad-y-diseno-para-todas-las-personas>
- Naciones Unidas. Nueva York. (2006) Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado el 8/9/2013 de <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/overview.html>

- Organización Estados Iberoamericanos (O.E.I.) *Informe Mundial de Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005*. Recuperado el 21/2/2014 de [http://www.oei.es/salactsi/informe\\_educacion\\_superiorAL2007.pdf](http://www.oei.es/salactsi/informe_educacion_superiorAL2007.pdf)
- Organización Estados Iberoamericanos. (O.E.I.) *Metas Educativas*. Recuperado el 21/2/2014 de <http://www.oei.es/historico/metas2021/libro.htm>
- Organización Mundial de la Salud. (O.M.S.) Suiza y Banco Mundial Washington. *Informe Mundial Discapacidad*. Recuperado el 21/2/2014 de [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/summary\\_es.pdf](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf)
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual, *Tratado de Marrakech* . Recuperado el 5/8/2016 de <http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/240000-244999/240786/ley27061.pdf>
- Servicio Nacional de Rehabilitación. (S.N.R.) (2011) *Anuario Estadístico Nacional sobre Discapacidad*. Recuperado el 21/2/2014 de <http://www.snr.gob.ar/uploads/Anuario2011.pdf>
- UNESCO. *Algunos datos sobre las personas con discapacidad*. Recuperado el 21/2/2014 de <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/overview.html>
- UNESCO. *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. A challenge & a vision. Conceptual paper*. ED.2003/WS/63 UNESCO document 134785, 2003. Recuperado el 21/2/2014 de <http://www.unesco.org/education/inclusive>
- UNESCO, *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje aprobada en Jomtien, (Tailandia 1990)* Recuperado el 21/2/2014 de [www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)
- Universidad Nacional de Córdoba, Resolución 1386/10. Recuperado el 9/5/2015 de [https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/unc\\_sae\\_protocolo\\_1386.pdf](https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/unc_sae_protocolo_1386.pdf)
- Universidad Nacional de Río Negro. Resoluciones. CDyVE 17/12, 940/12, 011/14, 031/15, 764/16, 87/116. <http://www.unrn.edu.ar/index.php/organos-de-gobierno/consejo-de-docencia-extension-y-vida-estudiantil/resoluciones>

## Imágenes

- [Delaunay, Robert \(1938\) Rythme n°1, Decoration for the Salon des Tuileries, oil on canvas, Musée d'Art Moderne de la ville de Paris](#) Recuperado el 15/10/2020 de [Wikimedia Commons](#),

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Robert\\_Delaunay%2C\\_1938%2C\\_Rythme\\_n%C2%B01%2C\\_Decoration\\_for\\_the\\_Salon\\_des\\_Tuilleries%2C\\_oil\\_on\\_canvas%2C\\_Mus%C3%A9e\\_d%27Art\\_Moderne\\_de\\_la\\_ville\\_de\\_Paris.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Robert_Delaunay%2C_1938%2C_Rythme_n%C2%B01%2C_Decoration_for_the_Salon_des_Tuilleries%2C_oil_on_canvas%2C_Mus%C3%A9e_d%27Art_Moderne_de_la_ville_de_Paris.jpg)

- Bronzino Angelo (1540/45) Alegoría con Venus y Cupido -detalle-recuperado el 15/10/2020 de [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Angelo\\_Bronzino\\_003.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Angelo_Bronzino_003.jpg)
- García Marquez Gabriel (1994) Relato de un naufrago. Editorial Sudamericana
- Agunis Marcos (1996) La conspiración de los idiotas. Editorial Sudamericana
- Fabre Joan (2009), La orgía de la tolerancia. Madrid: Ril Editores.

ISBN 978-987-811-116-2

