



DOCTORADO EN EDUCACION

Universidad Nacional de Entre Ríos

Tesis doctoral

Título de la tesis

“La regulación de la formación de los estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario hoy. Lecturas e intervenciones”

Verónica Blanca Perelli

DIRECCIÓN: DOCTORA María Inés Monzani

Julio 2019

A Migue por el amor, y la apuesta sostenida
A mis hijos Mauro, Ximena y Gonzalo por la vida

Índice

INTRODUCCIÓN.....	12
1. Presentación del problema	12
2. Los estudios sobre la Discapacidad y la Educación Superior	19
3. Entrecruzamiento, fragmentación y efectos de los saberes en relación con la discapacidad en las aulas universitarias	22
4. Estructura de la tesis.....	24
CAPÍTULO I.....	28
El Derecho a la Educación Superior de las Personas con Discapacidad en el marco de la normativa vigente.....	29
1. Legislación internacional	29
a) Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre.....	31
b) Declaración Universal de Derechos Humanos	31
c) Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (ICERD)	32
d) Convención Americana sobre Derechos Humanos	33
e) Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.....	34
f) Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.....	36
g) Convención sobre los Derechos del Niño.....	38
h) Instituto Interamericano del Niño (IIN).....	39
i) La Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad	41
j) Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CIDPCD) de la ONU	42
k) Plan de Acción del Decenio sobre Dignidad y Derechos de las Personas con Discapacidad (2006-2016)	46
l) Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior en América Latina y el Caribe. CRES (2008). Cartagena de Indias (Colombia)	47
m) Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior en América Latina y el Caribe. CRES (2018). Córdoba (Argentina)	48
2. Legislación Nacional.....	49
a) La Constitución Nacional	51
b) Ley 22.431. Ley del Sistema de Protección Integral de Discapitados	52
c) Ley 26.206. Ley de Educación Nacional.....	53
d) Ley 24.195. Ley Federal de Educación	56

e)	Ley 24.521. Ley de Educación Superior (LES).....	59
f)	Resolución del Consejo Federal de Educación, 155/11	62
g)	Resolución 311/16	62
3.	Las políticas y acciones que promueven la inclusión de las personas con discapacidad en el mundo universitario.....	63
a)	Orígenes, desarrollo y funcionamiento actual de la Red Interuniversitaria de Discapacidad del Consejo Interuniversitario Nacional.....	63
b)	Programas Nacionales para la formación de los estudiantes con discapacidad en las universidades nacionales.....	67
CAPÍTULO II.....		82
Hoja de ruta o conversaciones sobre unos ciertos conceptos		83
1.	Modelos de abordaje de la discapacidad	84
a)	La perspectiva sociológica acerca de las personas con discapacidad.....	84
b)	La discapacidad de acuerdo con las clasificaciones en el ámbito de la salud	99
2.	Coordenadas conceptuales sobre discapacidad en la educación	102
a)	Educación Especial (EE)	102
b)	Normalización	104
c)	Necesidades Educativas Especiales (NEE)	105
d)	Concepto de integración	106
e)	El paradigma de la diversidad	107
f)	Diversidad funcional.....	108
g)	Diseño Universal para el Aprendizaje	109
h)	Inclusión y educación inclusiva.....	112
3.	Las referencias conceptuales psicoanalíticas para el análisis.....	115
a)	La noción de sujeto.....	115
b)	La noción de cuerpo	119
c)	El concepto de identificación	120
d)	La noción de discurso	123
4.	Sobre investigaciones antecedentes que dan cuenta del estado de la cuestión	125
CAPÍTULO III.....		139
La Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS), un tratamiento posible de la discapacidad.....		140
1.	Las decisiones en torno al enfoque metodológico	141
2.	Objeto de estudio.....	146
3.	El marco de la investigación	149

4. Acerca de la metodología de la construcción del caso.....	153
5. La construcción del caso: la UNGS, un tratamiento posible de la discapacidad	162
6. Las regulaciones institucionales como acciones regulatorias académicas implícitas .	165
7. Elección y justificación de la institución.....	168
8. El trabajo de la implicación personal en el caso	170
CAPÍTULO IV	179
La matriz discursiva de las regulaciones.....	180
1. Acerca de las regulaciones de la dimensión macro: los tratados, convenciones internacionales y la legislación nacional	181
2. Acerca de las regulaciones de la dimensión meso: las políticas y acciones que promueven la inclusión de las personas con discapacidad en el mundo universitario.....	199
3. Acerca de las regulaciones a nivel micro: las regulaciones de la institución.....	209
4. Análisis de las acciones regulatorias académicas implícitas.....	213
a) Acciones regulatorias iniciales	215
b) Acciones regulatorias respecto a los recursos institucionales para los procesos de enseñanza y aprendizaje.....	218
c) Acciones regulatorias específicas por razones no vinculadas a una discapacidad ..	224
d) Acciones regulatorias en pautas procedimentales y actitudinales	226
e) Acciones regulatorias a partir de las demandas y las observaciones docentes.....	227
5. De la experiencia de las acciones regulatorias académicas implícitas a la formalización de una práctica regulatoria	233
6. Tres situaciones educativas recurrentes: Los casos dentro del caso	236
CAPÍTULO V	248
La implosión del caso	249
1. Alcances y actualidades del concepto de discapacidad. Aporías de la inclusión	250
2. Educación y Universidad. ¿Hay saber sobre la discapacidad?.....	252
3. La Universidad, su meta y los estudiantes universitarios.....	255
4. La tensión institucional frente al empuje de proliferación de regulaciones <i>prêt-à-porter</i>	260
5. De la estética del déficit a la ética del sujeto.....	263
6. El criterio de adaptabilidad: ¿Una Educación a la carta?.....	270
7. Protocolos o no protocolos, <i>that is the question</i>	272
8. Algunas tensiones que la escritura permitió hacer legibles.....	274
CAPÍTULO VI	283
Consideraciones (temporalmente finales)	284
1. Las crónicas acerca de los estudiantes con discapacidad en la universidad, ni edición especial, ni edición limitada	286

2. Momento de concluir	300
------------------------------	-----

Agradecimientos

Esta tesis simboliza un camino recorrido: escarpado, con pendientes más o menos favorables al paso, inhóspito a veces. Es, a la vez, un punto de llegada provisorio, no más que un mojón para aquello que el deseo y los caminos azarosos de la vida den para transitar de ahora en más.

Muchas personas han acompañado y favorecido (en distintos lugares, tiempos y modos) esta realización. Razón que hace más que difícil nombrarlos haciendo justicia a cada uno. Decido hacerlo en orden cronológico o “por orden de aparición”; conociendo de la imposibilidad de ordenar conforme a los múltiples sentimientos que van al lado de cada uno y cada una.

A mis padres, que me enseñaron el poder de la palabra y el amor al saber. A mis hermanos, Pau que se bancó algunas lecturas desordenadas, Juan con la generación de espacios de escritura, Marian y Pao por los buenos augurios.

A mis hijos Mauro, Ximena, Gonzalo por el respeto a mis tiempos de lectura y escritura, sus aportes y apreciaciones, y, sobre todo, los tiempos no compartidos, a Silvina y a Agustín por la paciencia en los detalles de corrección, a Pilu por su compañía incondicional y calor al escribir. A mi nieta Lía quien sin dudas fue determinante en ubicar un momento de concluir a la tesis, ¡no veo la hora de que nos conozcamos!

A Bettina Fallik, mi cuñada y correctora literaria, por su incondicionalidad en los tiempos y el riguroso trabajo de edición.

A mi analista Isabel García, por su apuesta sostenida y su escucha atenta que posibilitó esta tesis y muchos movimientos más.

A Alejandra Rojas por quien comienza este recorrido académico, a Inés Sotelo, por haberme transmitido la pasión por el psicoanálisis y habilitado un lugar en la cátedra.

A la contingencia por el encuentro con los seminarios de discapacidad, que impulsó mi agitado deseo por la articulación psicoanálisis-educación-discapacidad; a mis maestros Carlos

Eroles y Cayetano De Lella que, desde un posicionamiento amoroso y ético, acompañaron este camino.

A mis colegas y amigos de la Práctica Profesional Clínica de la Urgencia, muy especialmente al equipo de la comisión Gisela Cid, Romina Gamaldi y Miguel Marini, al equipo del fixture Silvina Ceballos y Carolina Prospero y a las conversaciones en el grupo de “duplas” Karina De Dominici, Estela Schusler, Magdalena González, Romina Moschella, Violeta Werner.

A mis colegas del programa de discapacidad del rectorado de la Universidad de Buenos Aires, a mis amigas Zulema Beltrami, Susana Underwood, Verónica Rusler, y en ellas a todos.

A los compañeros y amigos de la hoy Red de Discapacidad del CIN, los que estuvieron en sus inicios y dejaron huella Indiana Vallejos, Alejandra Grzona y Ariel Librandi.

A la comisión de discapacidad de la UNSAM, especialmente a Susana Ortiz, Stella Caniza de Páez y a Cintia Schwamberger.

A las autoridades del CBC: Jorge Ferronato, al equipo de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil: Camilo Vedia, Hernán Cataldi y José Luis Barra; y a Daniel Ricci que acompañaron y posibilitaron los tiempos de formación. A los no docentes y docentes por todo lo compartido juntos.

A Juan Seda por quien llego a la UNGS. A sus autoridades particularmente a la rectora, Gabriela Diker, con quien comencaron a trenzarse las primeras hiladas de esta tesis y a Eduardo Rinesi por sus orientaciones bibliográficas. A los miembros de la Comisión de Discapacidad, y sus coordinadores Gustavo Ruggiero y Gustavo Goyochea, con quienes hemos debatido e intercambiado ideas; a María Eugenia Leiva, al equipo de la Secretaría Académica, muy especialmente a Ana Vernengo y al equipo de Desarrollo Estudiantil: Mariela Regatky, Mónica Casanova, Ariel Todaro y Fernando Gasalla con quienes hemos trabajado buena parte de la información que permitió la elaboración del caso que constituye esta tesis.

A la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), por la disponibilidad de un Doctorado en educación pensado entre disciplinas y la hospitalidad de

quienes hicieron posible nuestra cursada cada mes. Cómo expresar mi agradecimiento a sus directoras Graciela Frigerio y María Laura Méndez quienes hicieron posible un espacio inédito de pensamiento. A los docentes que, con su entusiasmo y compromiso lograron también dejar huella: Flavia Terigi, María Elena Candiotti, Norma Barbagelata, Alejandro Cerletti, Andrés Rosler. A mis compañeros de la tercera cohorte, un grupo humano increíble con quienes atravesé y compartí esta investigación y descubrí que se puede transitar el mundo académico sin rivalidades, desde la calidez y la solidaridad.

A Paula Rossi por su acompañamiento permanente, a Mónica Jacob por sus intervenciones precisas en encuentros fugaces, a Mariano Terze por sus orientaciones bibliográficas, a Alicia Rimoldi y Magdalena Constanzo por sus orientaciones metodológicas, a Mirta Antebi quien me ayudó a reordenar la estructura de la tesis.

A los encuentros y desencuentros en todos estos años de los más de quinientos estudiantes con discapacidad que desde la cotidianeidad del trabajo alimentan mi formación.

Y un lugar especial a las presencias imprescindibles de las *Gildas*: Graciela Bellome, Graciela Soler, Ana Laura García y Cintia Córdoba, quienes soportaron con amorosidad mis tejes y destejes, rescatando puntos para continuar el tejido con aportes y lecturas. A mi directora María Inés Monzani, ya que si todo esto tiene algún logro se debe sin duda al trabajo minucioso, preciso, generoso y riguroso de ella. Con todas ellas aprendí que la elaboración de una tesis nunca es individual.

He elegido para su redacción la primera persona del plural, no podría ser de otra manera, investigar y construir conocimiento es para mí, siempre un nosotros. Va en ese nosotros, el reconocimiento a todos y cada uno de los que, desde sus intercambios teóricos, discusiones académicas, lecturas, escrituras, compromiso, apoyo, acompañamiento, críticas, ausencias y silencios... hicieron que esta producción sea posible. ¡GRACIAS!

*Mejor pues que renuncie quien
no pueda unir a su horizonte
la subjetividad de su época.*

*Pues ¿cómo podría hacer de su ser el eje
de tantas vidas aquel que no supiese nada
de la dialéctica que lo lanza con esas vidas
en un movimiento simbólico?*

*Que conozca bien la espira a la que su época
lo arrastra en la obra continuada de Babel,
y que sepa su función de intérprete
en la discordia de los lenguajes.*

(Lacan, 1988).

INTRODUCCIÓN

1. Presentación del problema

*No acepten lo habitual como cosa natural,
pues en tiempos de confusión generalizada,
de arbitrariedad consciente,
de humanidad deshumanizada,
nada debe parecer imposible de cambiar*
(Brecht, 1986).

Durante la primera década del siglo XXI, las universidades argentinas como instituciones del nivel superior¹ han sufrido diversos cambios, entre ellos el incremento en número, variedad de ofertas educativas y localizaciones, promovido por las políticas desarrolladas por los gobiernos, y el concomitante crecimiento y diversificación de la matrícula estudiantil, que incorpora de manera exponencial primeras generaciones de estudiantes universitarios con y sin discapacidad.

Es preciso hacer referencia a las principales normas legales sancionadas por el Estado Nacional con el propósito de regular la educación de los estudiantes con discapacidad². Ellas son: la modificación de la Ley de Educación Superior 24.521 (LES) por la Ley 25.573 en el año 2002, la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN) de 2006, la sanción a nivel internacional y, en ese mismo año, de la Convención Internacional sobre los Derechos de las

¹ En la tesis se utilizará de manera indistinta los términos “nivel superior” o “universidad” para referirse al ámbito universitario, más allá de entender que el nivel superior es más amplio en cuanto a las instituciones que designa.

² Nos referimos a la llamada “identidad estudiante con discapacidad”, reconociendo que, indudablemente, la situación específica de cada persona se cruza también con otras llamadas “identidades”, como pueden ser la clase social, la edad, la perspectiva de género, entre tantas otras, aun reconociendo que “la lógica del lazo social no es una lógica de la identificación”, como señala Lacan en los seminarios 21 y 23.

Personas con Discapacidad (en adelante la Convención) norma con rango constitucional en nuestro país desde 2008, registrada bajo el N.º 26.378, y la declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) del Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que, en 2008, define a la Educación Superior como “un bien público y social, un derecho universal y una responsabilidad de los Estados”. Este conjunto diverso de normas estableció –con diferentes alcances y características– regulaciones para definir cómo estructurar el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes con discapacidad en los niveles del sistema educativo argentino a fin de garantizar el derecho a la educación.

Por cierto, desde 1993, en las universidades argentinas se conformó la Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos (actualmente Red Interuniversitaria de Discapacidad), dependiente de la Comisión de Extensión, Bienestar Universitario y Vinculación Territorial del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Se trata de un actor social fuerte en la generación de propuestas para la regulación de la Política Pública Universitaria en la formación de los estudiantes con discapacidad que propició, junto con la normativa vigente, que a mediados de la primera década de este siglo las universidades nacionales, en su gran mayoría, comenzaran a crear espacios específicos para atender las demandas de los estudiantes con discapacidad.

En los últimos tres años y medio -a pesar del desfinanciamiento del presupuesto universitario³ y del desmantelamiento sistemático de los recursos para el sistema científico-tecnológico nacional- la educación superior se encuentra signada por la implementación de un proyecto universitario nacional que permita el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes con discapacidad, caracterizado por los compromisos surgidos de la citada normativa aún vigente

³ Una nota del diario Página/12 realizada por Constanza Bonsignore da a conocer el informe del Instituto de Estudios y Capacitación de la federación docente Conadu y describe el financiamiento de las universidades nacionales desde el inicio del Gobierno del presidente Macri hasta el 1 de julio de 2019. Señala que las causas de la caída en la inversión pública en el sistema educativo superior son “principalmente el retraso del presupuesto universitario frente al proceso inflacionario y la subejecución de las partidas disponibles, pero también la reducción del financiamiento a universidades proveniente de convenios con organismos públicos”. La publicación informa, además, que los fondos para becas disminuyeron un 65 por ciento en cuatro años.

y, muy particularmente, por la existencia de situaciones educativas en el ámbito universitario con estudiantes con discapacidad.

El modelo de universidad que intentó consolidarse a partir de la normativa citada y de otras acciones de política coadyuvantes hoy es puesto en riesgo por discursos y políticas que, desde el Gobierno nacional principalmente, sostienen que la universidad pública es un “privilegio” y un “gasto innecesario”. La relativa *novedad* de la presencia de estudiantes con discapacidad en instituciones universitarias requiere, entre otras cosas, un pensamiento que pueda madurar esa presencia para que *el hacer lugar* sea más y más hospitalario. Esto demanda interpelarnos acerca de la manera de concebir la formación disciplinar de los estudiantes con discapacidad y de espacios de reflexión y análisis para los profesionales en los que se interroga acerca de los comportamientos y valores académicos frente a un campo de problemas que se presentan como nuevos, efecto de una política de inclusión hoy cuestionada.

Lo dicho nos lleva a asegurar que tiene sentido (al menos en orden a nuestras preocupaciones) preguntarnos acerca de cuáles son los modos que toman las regulaciones en la formación de los estudiantes con discapacidad que se encuentran en la universidad y qué efectos tienen esas regulaciones sobre los propósitos de la formación en cuanto al estatuto de sujeto que subyace en ellas. Tal inquietud surge básicamente de dos cuestiones:

- Fortalecer las políticas públicas que hicieron posible el ejercicio del derecho a la educación de las personas con discapacidad en el nivel superior.
- La emergencia de respuestas al efecto que dicho ejercicio ha producido en esta última década en el interior de nuestras universidades argentinas: la presencia exponencialmente en aumento de estudiantes con discapacidad en el nivel superior.

Decimos, entonces, que, ante la perspectiva descripta, la tesis se propone, desde la construcción del caso, hacer lugar a la reflexión del entrecruzamiento de discursos que organizan la propuesta de unas regulaciones en la formación de los estudiantes con discapacidad en el nivel superior.

Entendemos que, si bien es numerosa la literatura producida en los últimos años sobre estrategias de formación para la inclusión, como sostenemos en el apartado que hemos llamado “Sobre investigaciones y antecedentes que dan cuenta del estado de la cuestión”, las investigaciones realizadas en relación a las personas con discapacidad han sido desarrolladas sobre la base de tres perspectivas principales: el enfoque médico centrado en las consideraciones de las enfermedades y rehabilitaciones, la mirada jurídica orientada por las herramientas y acciones de defensa de derechos (amparos y fallos por falta de atención o prestaciones) y cuestiones de las ciencias sociales por las representaciones sociales de las personas con discapacidad. Mientras que su relación con el trabajo en las instituciones universitarias del nivel superior ha sido poco explorada, no se ha avanzado lo suficiente en una interpretación de las prácticas que se llevan adelante y, menos aún, se ha progresado en la identificación de sus efectos. Efectos no solo sobre la sociabilidad o efecto político de la inclusión, sino sus consecuencias en relación con los propósitos de la formación universitaria.

Esta tesis se realiza con la convicción de que el análisis de las regulaciones en la formación de los estudiantes con discapacidad en las universidades requiere ser realizado en cuanto su tratamiento nos da la oportunidad de explicitar no solamente nuestras referencias teóricas y los propósitos que animan las regulaciones, sino también el cómo de la práctica de la acción regulatoria, los alcances y límites de las herramientas de las que depende, en una medida generalmente poco reconocida: la presencia a través de los informes de las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad en la universidad.

Se trata de investigar más allá de la dimensión formal normativa, desplazarnos hacia los aspectos referidos a la implementación de dichas regulaciones que supone mediaciones entre lo normado y su puesta en práctica por los diferentes actores educativos individual y colectivamente, y realizar ese desplazamiento con el propósito de reflexionar acerca de cómo se entiende el reconocimiento de la diferencia como garante del derecho a la educación de todos.

Es desde esta lectura, y para responder a las preguntas que orientan la investigación, que la tesis asume la estructura de caso, en cuanto es la lectura acerca de la incidencia lógica de un hacer en las universidades y de su orientación hacia el tratamiento de un problema real: los modos en que la universidad, como institución del nivel superior, configura las regulaciones de la formación de los estudiantes con discapacidad. Es en la identificación y caracterización de las regulaciones, y en el análisis acerca del estatuto de sujeto que conllevan, que la escritura de la tesis va cobrando el valor de caso.

Desde la perspectiva conceptual construida en la tesis, las acciones institucionales desarrolladas en función de los estudiantes con discapacidad constituyen regulaciones implícitas al definir una modalidad institucional cuyo entramado vincula: 1-las *regulaciones del nivel o dimensión macro*, correspondientes al análisis discursivo de las leyes orgánicas del sistema educativo argentino (los tratados internacionales y la normativa nacional); 2- las regulaciones consideradas de la *dimensión meso* (para el análisis de la política educativa, que analizó los alcances y límites de los programas y planes generados para una educación inclusiva) y 3- un *nivel micro*, el de las regulaciones institucionales, que describió y analizó las acciones regulatorias promovidas en la universidad por estas políticas y el modo en que se vinculan con el Estado, producto del encuentro cotidiano en el ámbito universitario y lo que permite hacer-nos pensar respecto a los modos en que los actores educativos se apropian de ellas.

La tesis analiza los modos la manera en que las *regulaciones* educativas iniciadas por las políticas de promoción de la educación inclusiva implementadas en la Argentina realizan el objetivo que se proponen acerca del derecho a la educación para todos y, particularmente, para las poblaciones a las que se dirigen: las personas con discapacidad.

El propósito de esta tesis es determinar las regulaciones generadas en una universidad nacional del conurbano bonaerense como un modo posible de tratamiento de la discapacidad en el ámbito universitario, destacando las particularidades que adquiere cada regulación a partir del análisis en función del estatuto de sujeto que establecen. Esto implica la posibilidad

de instituir desde qué perspectiva teórica se “trata” en las universidades a la discapacidad. Dicho en otras palabras, cómo se inscribe en las universidades, en cuanto instituciones del nivel superior, la formación de los estudiantes, en este caso, con discapacidad.

La *pregunta inicial* que nos permite pensar, es acerca de la construcción singular de una configuración problemática que elegimos enunciar en los siguientes términos: ¿Cuáles son los modos en que se están dando las regulaciones sobre los procesos de formación de personas con discapacidad y qué efectos tienen sobre los propósitos de la formación en el ámbito universitario?

La *hipótesis* de la que se parte y que guía esta tesis sostiene que la interpelación a las regulaciones en la formación de los estudiantes con discapacidad en las universidades del sistema educativo argentino, desarrolladas a partir de la normativa nacional, comparte las tensiones de las regulaciones del ámbito universitario, en tanto ellas también son mediadas por la cultural institucional, las características organizacionales, las relaciones entre los actores educativos intervinientes y la formación docente, y se encuentra, por lo tanto, en proceso de conformación y no constituye aún regulaciones normativas específicas.

El *objetivo general* de la investigación es establecer de qué modo en la Universidad Nacional de General Sarmiento se configuran las regulaciones de la formación de los estudiantes con discapacidad desde el abordaje de las acciones institucionales generadas a tal fin. Para poder develar el objetivo general, formulamos tres *objetivos específicos*:

1. Identificar y caracterizar las acciones de la Institución en cuanto a las regulaciones implícitas respecto a la formación de los estudiantes con discapacidad.
2. Analizar las relaciones entre las regulaciones normativas para las universidades y las acciones regulativas de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
3. Conceptualizar qué estatuto de sujeto está presente en las intervenciones relativas a los estudiantes con discapacidad.

El *marco de la investigación* que responde a la construcción del caso, “La Universidad Nacional de General Sarmiento, un tratamiento posible de la discapacidad”, concibe la regulación en la formación de las personas con discapacidad en el nivel superior como el *objeto de estudio*, un concepto teórico que articula tres niveles⁴: un nivel macro, que corresponde al análisis discursivo de la normativa internacional y del sistema educativo argentino para la dimensión implicada: la universidad; un nivel meso, que concierne al análisis discursivo de las políticas públicas, planes y programas generados en función de la formación universitaria de estudiantes con discapacidad, y un nivel micro, el cual considera puntualmente la reconstrucción⁵ de las “acciones regulatorias institucionales” realizadas a partir del encuentro con los estudiantes con discapacidad.

Lugar príncipes, el de las acciones regulatorias institucionales correspondientes al circuito de discapacidad del campus en cuanto regulaciones implícitas en la formación de estudiantes con discapacidad, dado que de ellas se pretende cernir, del mapa descriptivo conceptual de los discursos de los niveles macro y meso, aquello que se estaría haciendo, el carácter de las *regulaciones* del nivel micro como modos de estar presentes, modos de intervenir, de volver disponible algo en el interior de las universidades para hacer efectivo el derecho a la educación.

Las *fuentes de indagación* utilizadas para una lectura posible de los modos de regulación generados a partir del encuentro de estudiantes con discapacidad y cuál es la conceptualización de sujeto que subyace en ellos han sido: los informes individuales de las situaciones educativas de los estudiantes con discapacidad elaborados por el equipo de Desarrollo Estudiantil y las comunicaciones -orales y escritas- de las consultas de los

⁴Optamos secuenciar el desarrollo del análisis del caso desde el reconocimiento de tres niveles o dimensiones de las regulaciones, siguiendo a Oszlak (2012) en su clásico texto acerca del análisis del rol del estado y su abordaje desde tres niveles y perspectivas diferentes que se encuentran estrechamente relacionados entre sí. El nivel macro, que corresponde a las leyes generales, el nivel meso, sobre el análisis de los contenidos y las orientaciones de las políticas públicas, y el nivel micro, que incluye el análisis de las diversas maneras en que su intervención y su presencia pueden advertirse en múltiples manifestaciones que atraviesa la vida de los sujetos.

⁵ Según la Real Academia Española el verbo “reconstruir” proviene del latín *reconstruere*: unir, allegar, y está asociado a evocar recuerdos o ideas para completar el conocimiento de un hecho o el concepto de algo.

docentes que tienen en sus aulas a dichos estudiantes con la Secretaría Académica, producidos desde 2003 hasta la actualidad.

Quisiéramos realizar dos aclaraciones preliminares. En primer lugar, el estudio se refiere a la situación vigente en los períodos de los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015) hasta la actualidad, con lo cual la situación contextual inicial presenta diferencias sustanciales respecto a la política universitaria vigente que requieren ser consideradas. En segundo lugar, la decisión de no transcribir los *informes individuales de las situaciones educativas*, por las cuestiones establecidas en el análisis, no nos impidió un tratamiento riguroso de aquello que de los informes se volvió visible en cuanto a modos de regulaciones institucionales. Tampoco constituyó un obstáculo valernos de la casuística sin referenciarla desde el lugar del ejemplo para trabajar ciertas sospechas respecto a las tensiones que imprime responder desde las regulaciones normativas vigentes.

2. Los estudios sobre la Discapacidad y la Educación Superior

Os extrañáis de lo que no es extraño. Tomáis por inexplicable lo habitual. Os sentís perplejos ante lo cotidiano. Tratáis de poner remedio a los abusos, pero no os dais cuenta de que el abuso es siempre la regla (Brecht, 1986).

Para llegar al escenario que hoy nos ofrece la educación superior en la formación de los estudiantes con discapacidad, conceptos tales como “discapacidad”, “integración”, “inclusión”, “participación” e “igualdad”, se han ido constituyendo en los ejes del debate que posibilitó la incorporación de las problemáticas de las llamadas “minorías sociales” en la agenda de las políticas públicas.

Reconstruir la evolución del concepto “discapacidad” permite reconocer que, históricamente, las personas con discapacidad han sido segregadas y discriminadas. En un recorrido más que sucinto, las personas con alguna discapacidad han sido asesinadas, homologadas a la monstruosidad, consideradas animales, encerradas, ocultadas, excluidas, ignoradas, consideradas (a) normales, personas a “normalizar”, antes de llegar a la situación actual en la que, reconocidas como sujetos de derecho, nos interpelan en su derecho a la educación superior.

En el campo de la educación superior, los caminos de la indagación respecto a la formación de los estudiantes con discapacidad en las universidades nos dejan ver que, si bien no ha sido un tema de estudio central, a partir de la década de los 90, a nivel internacional, comenzó a generalizarse el análisis de las distintas políticas que configuran el estudio de la educación superior de las personas con discapacidad.

En un trabajo que brega por conciliar la brecha entre tener en cuenta lo que piensan las personas con discapacidad y el rigor académico, Giné cita a Minkes (1995) para resaltar que “toda investigación que no cuente con el punto de vista de los usuarios responde a intereses de investigadores encerrados en el rigor metodológico de su torre de marfil”. Por ello, la propuesta de la tesis es trabajar las regulaciones institucionales desde los informes individuales de las situaciones educativas que, acerca de los estudiantes con discapacidad, se producen, en el circuito de discapacidad, desde el equipo de Desarrollo Estudiantil de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Por su parte, la profesora García Pastor (1997) plantea que “los problemas de investigación que constituyen los puntos centrales⁶ del debate de la investigación educativa no son ajenos a la Educación Especial porque ésta no se encuentra aislada y no se entiende si no es en el

⁶ Describe cuatro puntos centrales del debate de la investigación educativa, a saber: la relación entre teoría y práctica; el debate de la objetividad/subjetividad; la diversidad de “conocimientos” y el papel del investigador.

contexto de la educación general”. De esta manera, la tesis debió dar un recorrido por la educación de las personas con discapacidad antes de circunscribirse a la formación de los estudiantes con discapacidad en el nivel superior.

Verdugo (1997) nos aporta su perspectiva acerca de las investigaciones sobre discapacidad de los últimos años:

Se ha venido produciendo un cambio de perspectiva de un modelo psicopatológico o médico centrado en las dificultades y limitaciones del individuo. Se ha pasado a un modelo funcional, que pone el acento en las dificultades o barreras para la integración de las personas con discapacidad.

Asimismo, el autor (2005) señala lo siguiente como una necesidad a partir de los resultados del “Análisis de servicios y programas universitarios de apoyo a los estudiantes con discapacidad españoles”:

Desarrollar normativa específica para regular tanto el acceso como la estancia de los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. Las pocas universidades que la tienen reconocen que el impacto de esta normativa ha sido positivo para su funcionamiento diario.

Una mirada más amplia sostiene el estudio clásico que realiza Barton (2009) sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: “Los estudios sobre discapacidad deben continuar explorando cuestiones relacionadas con la equidad, justicia social, exclusión, ciudadanía e inclusión, factores todos ellos que van más allá de la cuestión de la discapacidad”.

Perspectivas que, entendemos, no son necesariamente excluyentes y que participan en la interlocución de los discursos que se encuentran presentes en gran parte del estudio que origina la escritura de esta tesis: la *inclusión social*, la *no discriminación* y la *equidad* han ido

(im) pregnando la realidad cotidiana en el ámbito de la educación superior. Nos preguntamos la distancia existente entre el nivel declarativo y el de la acción. Al ser la educación superior un derecho, las universidades, instituciones educativas del nivel superior, son convocadas a asumir la responsabilidad de la formación de todos los estudiantes.

3. Entrecruzamiento, fragmentación y efectos de los saberes en relación con la discapacidad en las aulas universitarias

Sólo el saber puede desafiar una vez más las leyes del mercado. (...) un proceso virtuoso en el que se enriquece, al mismo tiempo, quien da y quien recibe (Ordine, 2013).

El primer y más importante movimiento conlleva reconocer a los estudiantes con discapacidad en el aula universitaria. Este reconocimiento va más allá de la presencia física: se trata de reconocerlos como *sujeto*. Solo desde una política de reconocimiento se puede establecer una relación con el saber.

La relación al saber se halla sumamente dificultada, sino imposibilitada cuando no está acompañada y precedida por un reconocimiento (por políticas de reconocimiento), dado que éste establece una suerte de secuencia con el conocer. Dicho de otro modo, es el reconocimiento el que abre la puerta al conocer (Frigerio, Diker, 2010).

Es desde el reconocimiento de los estudiantes con discapacidad que las situaciones educativas que se presentan en el nivel superior pueden ser abordadas más allá de la complejidad de los

factores y de las condiciones que exterioricen. Las reunimos, por un lado, en la matriz educativa del nivel superior, que pareciera no contemplar las herramientas necesarias para saber y poder hacer. Por otro lado, las agrupamos en las referidas a la formación previa de dichos estudiantes, cuyas situaciones educativas dan cuenta de una formación aferrada a actitudes asistenciales y de discriminación positiva.

Ante esta problemática, las universidades afrontan un primer nivel de opciones: entre la inmediatez y la posibilidad de generar cambios estructurales a futuro. Inevitablemente, es la inmediatez la que se impone, ya que las situaciones educativas no son programadas, acontecen en el aquí y ahora con estudiantes reales. Una realidad que irrumpe para emplazar lo instituido. Y, si bien se han generado espacios en el interior de las universidades orientados a construir mayores oportunidades para el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes con discapacidad (comisiones y programas de discapacidad, programas de becas estudiantiles, tutorías, espacios complementarios, horas institucionales, etc.), no se evidencia la existencia de un análisis de los efectos de esos espacios.

El marco de la construcción del caso, entonces, incluye la matriz discursiva de lo instituido, en cuanto a las normativas regulatorias respecto a la formación de los estudiantes con discapacidad en las universidades, a nivel nacional y de políticas públicas y, particularmente, la invención singular de lo instituyente de la institución elegida, en cuanto un modo posible de tratamiento de la discapacidad en las universidades como un aporte al debate respecto de su impacto democratizador.

No es nuestra meta la crítica a las regulaciones en la formación de los estudiantes con discapacidad, sino hacerlas entrar en juego desde las lógicas discursivas científicas que las habitan (la medicina, el derecho, la sociología y la educación) en relación al estatuto de sujeto en la educación en el entrecruzamiento de discursos que las constituyen: la discapacidad y la educación superior, la universidad como institución del nivel superior, la posición frente al saber.

Finalmente, para abordar lo que entendemos son los modos de regulación de la formación de los estudiantes con discapacidad, nos valemos de las siguientes nociones psicoanalíticas: “sujeto”, “cuerpo”, “identificación” y “discurso”; nociones que han permitido el análisis del material empírico. La lectura del corpus de la investigación, a partir de estas nociones, construyeron una “escritura” acerca del caso que permitió iluminar aquello que es nuestro interés: cuáles son los modos en que estas regulaciones cobran existencia, cuáles son los modos en que se expresan y cómo se traducen en acciones regulatorias institucionales.

4. Estructura de la tesis

La estructura interna de esta tesis doctoral es la siguiente: una **introducción**, en la que se realiza la presentación del tema, el planteamiento del problema, los objetivos y la estructura de la tesis, y seis capítulos que presentamos a continuación:

En el **capítulo I** inscribimos el Derecho a la Educación Superior de las Personas con Discapacidad (PcD) en el marco de la normativa vigente. Nos proponemos reseñar las regulaciones que conforman el marco normativo nacional e internacional y las políticas públicas con vigencia o significatividad para nuestra indagación. Nos interesa comprender las incidencias de las regulaciones relativas a derechos de personas con discapacidad en el nivel superior y, por eso, resulta clave tener en claro cuáles son esas regulaciones y qué herramientas estratégicas ponen a disposición. Siguiendo este propósito, hemos organizado su presentación en tres apartados. El primero da cuenta de las normativas internacionales que han respondido al reconocimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad. El segundo se centra en las normativas nacionales con relación al derecho a la educación de las PcD. El tercer apartado presenta las políticas y acciones que promueven la inclusión de las personas con discapacidad para el nivel universitario.

En el **capítulo II** se presentan los conceptos que van a orientar y guiar nuestra indagación y se conforma el marco teórico de esta investigación. Consideraremos también los antecedentes que nos han resultado más significativos para este trabajo. Los conceptos serán presentados en dos secciones. En la sección I se expone la conceptualización de la *discapacidad* construida a través del desarrollo del *contexto socio histórico cultural*. El propósito es presentar las distintas perspectivas teóricas que, desde la sociología, el ámbito de la salud y la educación han trabajado la temática de la discapacidad para dar cuenta de los distintos posicionamientos teóricos y su posible impacto o incidencia en el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad en el ámbito universitario. En la Sección II se trabajan las *coordenadas conceptuales en educación* y las *referencias conceptuales psicoanalíticas* que orientan los procesos de constitución subjetiva de las llamadas personas con discapacidad. Con tal propósito, se presenta un *mapa descriptivo* conceptual con enfoque cronológico para facilitar la comprensión del proceso que actualmente nos permite pensar la universidad como un derecho de todos.

El **capítulo III** da cuenta la metodología a partir de la cual hemos realizado la indagación. Se ponen de manifiesto las decisiones en torno al *enfoque metodológico* que reconoce a la construcción del caso para la elaboración de la tesis y, desde esta perspectiva, se despliega el *marco de la investigación y el objeto de estudio*. Se presenta, luego, la construcción del caso: La UNGS, un tratamiento posible de la discapacidad, desde la reconstrucción de las “regulaciones”⁷ -normativas, políticas públicas y acciones regulatorias académicas implícitas- pensadas en el encuentro de estudiantes con discapacidad en la universidad. Finalmente, se realiza una necesaria aclaración acerca del trabajo de la implicación personal que, indudablemente, estuvo presente en la decisión inicial de quien investiga, bajo la influencia de los atravesamientos históricos y políticos que, admitimos, adquiere las condiciones para suponer parte del corpus.

⁷ Las “regulaciones” aparecerán entre comillas cuando respondan al valor de regulación institucional académica implícita, de acuerdo a la definición de regulaciones presentada. Asimismo, puede encontrarse indistintamente bajo los términos de acciones regulatorias en cuanto no conforman aún explícitamente normativas institucionales.

En el **capítulo IV** se despliega el análisis de las “regulaciones” que han vuelto caso, aquello que dan a ver y a saber en relación a la preocupación que da origen y orienta esta tesis. Se trata del análisis del núcleo del caso configurado a partir de lo que hemos denominado: La UNGS un tratamiento posible de la discapacidad. Comenzamos puntualizando, siguiendo el criterio metodológico, las cuestiones que el desarrollo del *marco normativo* han dejado ver en lo que hemos denominado *regulaciones del nivel o dimensión macro*, correspondiente al análisis discursivo de las leyes orgánicas del sistema educativo argentino (los tratados internacionales y la normativa nacional) para la dimensión institucional implicada: la universidad; las regulaciones consideradas de la *dimensión meso* (para el análisis de las políticas públicas: planes y programas) para luego, en la *dimensión micro*, detenernos en el detalle de las “regulaciones institucionales”, producto del encuentro cotidiano en el ámbito universitario y lo que permite hacer-nos pensar.

En el **capítulo V**, desde los recorridos transitados en la construcción del caso, compartimos unos efectos de escritura, no a partir del significant “discusión” que propone la rigurosidad metodológica, sino más bien como interlocuciones respecto a los avatares y resonancias que causa el devenir de la formación de los estudiantes universitarios con discapacidad. Cada uno de los apartados aquí presentados surgen de los modos en que la discapacidad y el estatuto de sujeto que conlleva perturba al psicoanálisis y a la educación, en cuanto lo que tiene lugar en el otro es algo que nos concierne, sin una pretensión de explicación unívoca, desde la extraterritorialidad de lo explorado, excediendo sus fronteras, configurando un cuerpo de preguntas a partir de lo que hemos denominado “la implosión del caso”.

En el **capítulo VI** compendiamos, a partir de la indagación y el análisis de las regulaciones en la formación de los estudiantes con discapacidad desarrollada en los capítulos precedentes, aquellos aspectos que la elaboración del caso permitió poner de relieve para establecer un momento de concluir en el cual compartir los principales hallazgos de la tesis como punto de llegada y, a la vez, puntos de fuga.

Bibliografía

Bonsignore, C. (2019), *Diario Página 12* Nota periodística “El precipicio del presupuesto universitario”.

Brecht, B. (1986), “la excepción y la regla”, en *Brecht, Poemas 1913-1956*, España, El libro de bolsillo Editorial Alianza.

Frigerio, G., Diker, G. (2010), (comp.), *EDUCAR: saberes alterados*. Buenos Aires, Editorial Del Estante.

Lacan, J. (1952/1988), *Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis* Escritos 1, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

Lacan, J., (1973-74), *El Seminario. Libro 21: Los nombres del padre*, [versión electrónica], Buenos Aires, Paidós.

Lacan, J. (1975-76/ 2009), *El Seminario. Libro 23: Le sinthome*, Buenos Aires, Paidós.

Ordine, N. (2013), *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*, Editor digital Akhenaton, Epublibre.

CAPÍTULO I

El Derecho a la Educación Superior de las Personas con Discapacidad en el marco de la normativa vigente.

Básicamente, el trabajo interdisciplinario en la labor de la defensa de los derechos humanos constituye una herramienta fundamental de descolonización del saber.

Hablar de derechos humanos necesariamente remite al derecho como disciplina, hablar del trabajo interdisciplinario en la defensa de los derechos humanos remite a reconocer que el derecho no es suficiente para entender las diferentes dimensiones de las graves violaciones a los derechos humanos
(Carbonell Valderrama, 2013).

En este capítulo nos proponemos reseñar las *regulaciones* que conforman el **marco normativo nacional e internacional y las políticas públicas** con vigencia o significatividad para nuestra indagación. Nos interesa comprender las incidencias de las *regulaciones* relativas a derechos de personas con discapacidad en el nivel superior y, por lo tanto, resulta clave tener en claro cuáles son esas *regulaciones* y qué herramientas estratégicas ponen a disposición.

Siguiendo este propósito, se ha organizado el capítulo en tres apartados: el primero da cuenta de las *normativas internacionales* que han respondido al reconocimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad; el segundo se centra en las *normativas nacionales* con relación al derecho a la educación de las Personas con Discapacidad (PCD); el tercero presenta las *políticas y acciones* que promueven la inclusión de las personas con discapacidad para el nivel universitario.

1. Legislación internacional

Se considera pertinente realizar un recorrido que historicice el derecho a la educación como concepción político social, ya que permite desarrollos posteriores en cuanto a los derechos humanos en general, el derecho a la educación de las personas con discapacidad y el derecho a la educación superior en particular.

Tabla 1⁸	
Año	Legislación internacional
1948	Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre
1948	Declaración Universal de Derechos Humanos
1967	Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial
1969	Convención Americana sobre Derechos Humanos
1966	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
1981	Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer
1989	Convención sobre los Derechos del Niño
2001	Instituto Interamericano del Niño (IIN)
1979	La Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación para las Personas con Discapacidad
2006	La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
2006– 2016	Plan de Acción del Decenio sobre Dignidad y Derechos de las Personas con Discapacidad
2008	Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior en América Latina y el Caribe, Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), Cartagena de Indias (Colombia), “La educación como bien social”.
2018	Declaración de la Tercera Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, CRES, UNC (Argentina).

⁸ Fuente: Elaboración propia a partir de investigación documental

a) Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre

Fue aprobada en la IX Conferencia Internacional Americana realizada en Bogotá (Colombia) en 1948.

En el artículo 12, sostiene:

Toda persona tiene derecho a la educación, la que debe estar inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humanas. Asimismo, tiene el derecho de que, mediante esa educación, se le capacite para lograr una digna subsistencia, en mejoramiento del nivel de vida y para ser útil a la sociedad. El derecho de educación comprende el de igualdad de oportunidades en todos los casos, de acuerdo con las dotes naturales, los méritos y el deseo de aprovechar los recursos que puedan proporcionar la comunidad y el Estado. Toda persona tiene derecho a recibir gratuitamente la educación primaria, por lo menos.

Si bien se trata de una declaración de carácter general, vale destacar que liga el derecho a la educación en general con los principios más elementales de la convivencia humana y lo enmarca en la noción de igualdad de oportunidades. A la vez, aparecen términos que pueden funcionar como condicionantes de este derecho (es el caso de los méritos y los dones personales) y otro que nos pone frente a frente con el sujeto beneficiario de este derecho (hacemos referencia al deseo).

b) Declaración Universal de Derechos Humanos

Se trata de un documento declarativo, proclamado formalmente por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III), el 10 de diciembre de 1948.

En el artículo 26, sostiene:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la educación básica y fundamental. La educación básica será obligatoria. La educación técnica y profesional habrá de ser accesible en general y el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Promoverá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Aquí se hace referencia a la educación superior específicamente como “igual para todos”, aunque, una vez más, los “méritos respectivos” parecen funcionar como condicionantes. La referencia a las “libertades individuales” como objeto de la educación parece jugar un juego parecido al de la palabra “deseo” en la normativa anterior. Algo (alguien) que pone en suspenso todo lo que puede ser previsto a partir de unos méritos/potencialidades distribuidos de algún modo.

Solidario a su vez de la tolerancia, un concepto que cobra vigor en el discurso de las *Luces* y habilita el relativismo en términos de valoración de los otros “otros”. Para Mannoni (2017) la verdadera cuestión es el reconocimiento de la alteridad, no el universalismo de lo mismo.

c) Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (ICERD)

Fue suscripta en la ciudad de Nueva York el 13 de julio de 1967 y aprobada en nuestro país por Ley 17.722 el 26 de abril de 1968. En el inciso v) del artículo 5 establece *El derecho a la educación y a la formación profesional*.

En el artículo 7, se instituye:

Los Estados partes se comprometen a tomar medidas inmediatas y eficaces, especialmente en las esferas de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, para combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial y para promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los diversos grupos raciales o étnicos, así como para propagar los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial y de la presente Convención.

Esta Convención da cuenta de que el reconocimiento de derechos es necesario, pero no suficiente para que se hagan efectivos cuando existen situaciones de desigualdad social por razones diversas. Aquí se pone el acento en la diversidad étnica y, de algún modo, se reconoce que ocasiona o puede ocasionar un reparto desigual de derechos, derechos consagrados a causa, principalmente (siguiendo las entrelíneas del texto), de la discriminación y de la intolerancia.

Umberto Eco (2016), con relación a promover la tolerancia, nos invita a pensar lo siguiente:

El fenómeno de la political correctness en Estados Unidos nació para promover la tolerancia y reconocimiento de cualquier diferencia, religiosa, racial y sexual, y, aun así, se está convirtiendo en una nueva forma de fundamentalismo, que atañe de forma casi ritual al lenguaje cotidiano, y que trabaja sobre la letra en menoscabo del espíritu.

d) Convención Americana sobre Derechos Humanos

Esta Convención, conocida también como el Pacto de San José de Costa Rica, fue suscrita en la conferencia especializada interamericana sobre derechos humanos (B-32) en San José

(Costa Rica) el 22 de noviembre de 1969. En el artículo 26 del capítulo III referido a los derechos económicos, sociales y culturales, respecto al desarrollo progresivo, se establece:

Los Estados Partes se comprometen a adoptar providencias, tanto a nivel interno como mediante la cooperación internacional, especialmente económica y técnica, para lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos que se derivan de las normas económicas, sociales y sobre educación, ciencia y cultura, contenidas en la Carta de la Organización de los Estados Americanos, reformada por el Protocolo de Buenos Aires, en la medida de los recursos disponibles, por vía legislativa u otros medios apropiados.

En consonancia con lo dicho para la normativa anterior, queda aquí explícito que el reconocimiento de derechos de por sí es insuficiente si no se transita desde la perspectiva jurídica del *deber ser* a los *posibles de acontecer* en el ámbito económico social y educativo. La insistencia en leyes que ratifiquen los derechos da cuenta de su permanente violación. Es una tensión evidente entre las expresiones de todas las libertades posibles y el ejercicio de esas libertades.

e) Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

Fue adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966. Entró en vigor el 3 de enero de 1976, de conformidad con el artículo 27. En nuestro país, fue aprobado mediante la Ley 23.313 el 6 de mayo de 1986. De esta normativa destacamos el artículo 13, que establece:

Los Estados Partes (...) reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las

naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

En el inciso c) del artículo 2 se establecen precisiones con relación al ejercicio del derecho a la educación:

La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita.

Este punto nos interesa en particular, en tanto se refiere específicamente a la educación superior y la establece como igualmente accesible para todos, aunque considerando las capacidades de cada uno.

Lo novedoso es, en este caso, la referencia a unos medios apropiados, claramente contextuales, no especificados, muy generales, como es la enseñanza gratuita.

En nuestro país, la gratuidad y el ingreso irrestricto fueron logros de la enseñanza universitaria, inscriptos en el proceso político peronista: la gratuidad en 1949⁹ y el ingreso irrestricto en 1953. Al respecto, Seleme (2018) comenta que “la singularidad del modelo universitario argentino (...) es algo sobre lo que siempre acechan (...) los planteos privatizadores, las ansias excluyentes, los detractores de la acción estatal y los fanáticos del ajuste de los presupuestos”.

⁹ La gratuidad universitaria fue establecida mediante el Decreto 29.337.

f) Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer

La CEDAW (por sus siglas en inglés) fue aprobada en 1979 por la Asamblea General de la ONU, entró en vigor en septiembre de 1981 y fue aprobada en nuestro país el 8 de mayo de 1985, mediante la Ley 23.179.

En la presentación, luego de los considerandos, se plantea, en relación con el papel de la mujer en la procreación y en la educación de los hijos, que esto no debe ser motivo de discriminación hacia las mujeres y señala a la educación como “responsabilidad compartida entre hombres y mujeres y la sociedad en su conjunto”.

Esto es revalidado en el inciso b) del artículo 5, cuando se afirma la necesidad de:

Garantizar que la educación familiar incluya una comprensión adecuada de la maternidad como función social y el reconocimiento de la responsabilidad común de hombres y mujeres en cuanto a la educación y al desarrollo de sus hijos, en la inteligencia de que el interés de los hijos constituirá la consideración primordial en todos los casos.

El artículo 10 hace referencia específicamente a la educación y la igualdad de derechos. Destaca el papel y la responsabilidad de los estados para llevar adelante las medidas necesarias para evitar la discriminación hacia la mujer y asegurarle la igualdad de derechos respecto del varón, haciendo especial referencia al ámbito educativo.

Esto supone, de acuerdo con esta normativa, las siguientes consideraciones:

- Las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas. Esta igualdad

deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica y profesional, incluida la educación técnica superior, así como todos los tipos de capacitación profesional.

- Acceso a los mismos programas de estudios y exámenes, personal docente del mismo nivel profesional y locales y equipos escolares de igual calidad.
- La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares, y la adaptación de los métodos de enseñanza.
- Las mismas oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones para cursar estudios.
- Las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación complementaria, incluidos los programas de alfabetización funcional y de adultos, con miras en particular a reducir lo antes posible la diferencia de conocimientos existentes entre el hombre y la mujer.
- La reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y la organización de programas para aquellas jóvenes y mujeres que hayan dejado los estudios prematuramente.
- Las mismas oportunidades para participar activamente en el deporte y la educación física (art.10).

Se instituye también, en el artículo 14 inciso d), el derecho de las mujeres a “todos los tipos de educación y de formación, académica y no académica (...) a fin de aumentar su capacidad técnica”.

En relación con la vinculación procreación-acceso a derechos, se establece la decisión conjunta, libre y responsable respecto al “número de sus hijos y el intervalo entre los nacimientos y a tener acceso a la información, la educación y los medios que les permitan ejercer estos derechos” (art. 16 inc. e).

En este caso, y en cierta consonancia con la normativa asociada a la discriminación racial, se advierte la necesidad para sectores considerados particularmente “vulnerables” de establecer normativas específicas a efectos de poder dar cumplimiento a derechos de carácter general, enunciados para todos. Esto mismo parece relativizar parcialmente esa expresión o, al menos, genera cierta desconfianza respecto a cómo el *para todos* puede fácilmente perder potencia ante algunos (siempre muchos), quienes, en una absurda paradoja, corren el riesgo de quedar afuera.

La necesidad de generar una convención específica para la eliminación de todas las formas de discriminación hacia la mujer permite constatar, una vez más, la discordancia entre derechos declarados y derechos efectivamente vigentes.

g) Convención sobre los Derechos del Niño

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) es un tratado internacional de la Asamblea General de Naciones Unidas que reconoce los derechos humanos básicos de los niños, niñas y adolescentes. Fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en Nueva York en 1989 y aprobada en nuestro país en octubre de 1990 (Ley 23.849).

Destacamos, en particular, tres artículos. Por un lado, el artículo 23, que sostiene que “el niño impedido debe tener un acceso efectivo a la educación”. Por otro lado, el artículo 28, que sustenta:

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular: a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; b) Fomentar el desarrollo en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la

implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad; c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados.

Finalmente, el artículo 29 sostiene que los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.

En este caso, nuevamente se hace presente el reconocimiento del derecho a la educación y la perspectiva de la igualdad de oportunidades, relativizada sutil y parcialmente por la referencia a las capacidades y ubicando a los Estados Partes como garantes principales de las posibles brechas y en orden al propósito del máximo de posibilidades. La infancia (o cierta infancia) pareciera requerir cierta insistencia o recaudos especiales en torno a los derechos reconocidos a todos los niños, niñas y adolescentes. Pareciera dibujarse un punto de encuentro que la normativa teje con sutileza para los “desheredados entre los desheredados”¹⁰ (mujeres, niños, miembros de grupos étnicos minoritarios).

h) Instituto Interamericano del Niño (IIN)

El año 2001 fue declarado por la Organización de los Estados Americanos (OEA) el año Interamericano de la Niñez y la Adolescencia. En ese contexto, el Programa de Promoción

¹⁰ En el libro *Los condenados de la tierra*, cuya difusión fue prohibida en Francia por considerar que atentaba a la seguridad interior del Estado, Frantz Fanon se dirige a los desheredados de los países pobres (fundamentalmente al campesinado africano) y sostiene que el gobierno nacional, si quiere ser nacional, debe gobernar por el pueblo y para el pueblo, por los desheredados y para los desheredados.

En otro libro, *Les deshérités ou l'urgence de transmettre* (Los Desheredados o por qué es urgente transmitir la cultura), Bellamy en interlocución con Bourdieu y su denuncia al privilegio culpable de «los herederos», a los que su entorno social y familiar han preparado para ser la élite que llega al poder por el carácter anti-igualitario del saber que favorece la auto-reproducción de las élites, replica: “Queríamos denunciar las herencias; hemos hecho desheredados”

Integral de los Derechos del Niño del Instituto Interamericano del Niño (IIN) plantea cinco modelos evolutivos¹¹ del concepto de discapacidad. Ellos son:

- Modelo preformista o negativista. Vigente hasta el siglo XVII, en el cual se distingue la discapacidad intelectual como preformadas durante la concepción del resto de las discapacidades, en tanto eran consideradas resultado de casos fortuitos y la respuesta social podía ser de mistificación y respeto, de resignación y rechazo, o bien de segregación, persecución e incluso eliminación.
- Modelo predeterminado médico. Vigente hasta fines del siglo XIX que prácticamente homóloga deficiencia a discapacidad al definirla como un potencial genético alterado y de factores del azar pre y post natales en el que aquellos que no pueden ser curados son internados en instituciones especializadas.
- Modelo determinista funcional. Vigente hasta fines de los años 80, en el cual se distingue deficiencia de discapacidad y define la deficiencia como un problema médico de origen orgánico que debe ser tratado, y a la discapacidad, como resultado de la deficiencia.
- Modelo interaccionista estructuralista. Incorpora el concepto de normalización reconociendo la importancia de la prevención y la necesidad de eliminar las barreras sociales, políticas, económicas, físicas y arquitectónicas que no permiten la funcionalidad.
- Modelo inclusivo de los derechos humanos. Incorpora los conceptos de integración e inclusión en los siguientes términos: integración para hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida, e inclusión en tanto una cultura que no discrimina y valora el derecho a la diferencia.

¹¹ Por doquier encontramos referencias a la “evolución” del concepto de discapacidad, quizás algo ya se puede ir desconfiando de la promocionada evolución de este concepto que, lejos de atemperarse, se cristaliza en un rasgo identitario. Como analistas, estamos advertidos acerca de que, cuando más se refuerza una identidad en su lucha por imponerse, mayor suele ser el precio de sumisión que se exige pagar a sus miembros.

Si bien sabemos las limitaciones y los peligros de toda modelización, validamos hacer mención a esta normativa para intentar comprender el modo en que tendemos a mirar la discapacidad y, además, porque esa perspectiva modélica puede ser puesta bajo la lupa en tanto avance la tesis.

i) La Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad

Esta Convención fue sancionada en julio de 1999 en Guatemala y representó un punto de apoyo significativo para la toma de conciencia con relación a las personas con discapacidad. A la hora de definir la discapacidad, sostiene que se trata de:

Una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social.

Empieza a hacerse visible una trama discursiva. La vimos iniciarse en los grupos étnicos minoritarios, transitó por el territorio de las mujeres en cuanto grupo vulnerable en el acceso a sus derechos y, ahora, toca especialmente (y lo seguirá haciendo en las normativas subsiguientes) a las personas con discapacidad. Nuevamente, el término “todos”, al que aluden en general las normativas, requiere ser particularizado, referir específicamente a algunos para asegurarnos de que los derechos proclamados son también para ellos. Sin dudas, es tiempo de sospechar de la expresión “para todos” en algunos contextos, en tanto propuestas de estandarización imaginaria¹² que, al mismo tiempo, sostiene Laurent (2017), están acompañadas de una desestandarización a nivel simbólico.

¹² Utiliza la expresión “estandarización imaginaria” al esfuerzo de los psiquiatras por crear categorías clínicas (...) o las burocracias sanitarias que intentan hacer encajar a las poblaciones en casillas, para otorgar luego subvenciones o responder a las necesidades de la categoría que han aislado.

j) Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CIDPCD) de la ONU

En 2008, nuestro país adhirió al texto de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, la Convención) y su protocolo facultativo por Ley 26.378. Posteriormente, en 2014, se aprobó la Ley 27.044 que otorgó a la Convención jerarquía constitucional, en los términos del artículo 75 inciso 22 de la Constitución Nacional¹³.

La CIDPCD es el instrumento orientador desde el cual se piensa hoy la discapacidad, la elaboración de una Convención temática hace que tengamos un detenimiento mayor en la matriz discursiva que establece.

En su preámbulo, considera a la discapacidad como:

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

En el artículo 3, se detallan los principios que rigen a esta Convención. Ellos son:

- El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;
- la no discriminación;
- la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
- el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;
- la igualdad de oportunidades;
- la accesibilidad;
- la igualdad entre el hombre y la mujer, y

¹³El apartado siguiente inicia con los artículos de la Constitución Nacional que hacen referencia al tema.

- el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

En el artículo que se refiere específicamente a la educación, se sostiene:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana.
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas.
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán:

- a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad.
- b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan.
- c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales.
- d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva.
- e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y el desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad.

Con este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares.

b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas.

c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular de los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

4. Para contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

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

Según el Manual para Parlamentarios sobre la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo de Naciones Unidas, las repercusiones prácticas

para dar una respuesta al derecho a la educación se fundamentan en dos componentes: mejora del acceso a la educación y libertad para elegir el tipo y el contenido de la educación. A su vez, estos dos componentes consideran cuatro esferas de obligación:

- Asequibilidad: se refiere a la disponibilidad, a la existencia efectiva de programas, espacios o servicios, y a las condiciones mínimas para que estos puedan funcionar.
- Accesibilidad: arquitectónica (física o edilicia), comunicacional, curricular (pedagógica y didáctica), económica (el derecho a la educación implica gratuidad).
- Adaptabilidad en cuanto al respeto a la diversidad.
- Aceptabilidad por parte de los educandos de los programas, espacios o servicios generados, teniendo en cuenta dimensiones y factores vinculados indirectamente al aprendizaje, como puede ser la socialización e interacción con pares, entre otros.

Estas cuatro esferas de obligación, de alguna manera, pueden pensarse como escalonadas, ya que la disponibilidad no garantiza la accesibilidad, y que esté disponible y accesible no implica la adaptabilidad y sin la aceptabilidad de los estudiantes ninguna de ellas cobra sentido.

En palabras de Torres (2009), las “4 A” pueden ser criterios útiles para identificar y desarrollar buenas prácticas educativas tanto en el ámbito escolar como fuera de él.

Las ‘4 A’ fueron adoptadas en 1966 en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales como categorías universales para establecer el cumplimiento del derecho a la educación; posteriormente fueron adoptadas y desarrolladas por Katarina Tomasevski, Relatora Especial de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación 1998-2004, quien contribuyó a darles amplia difusión.

Es notable como, si bien se hace referencia a todos los niveles educativos en la matriz discursiva, prima el nivel inicial y primario.

k) Plan de Acción del Decenio sobre Dignidad y Derechos de las Personas con Discapacidad (2006-2016)

Este plan fue aprobado en el período de sesiones correspondiente al mes de junio del año 2007 de la Asamblea General de la OEA, realizado en Panamá.

En él se asume, definitivamente, la temática de la discapacidad en el ámbito latinoamericano como una cuestión de derechos humanos y se adecua al propósito de la OEA de alcanzar en el 2016 “una sociedad inclusiva, solidaria y de derechos”.

Las acciones concretas propuestas para la educación se enmarcan bajo el título de Sensibilización de la Sociedad y fueron las siguientes:

Educación y difusión

Promover el desarrollo de planes, programas y políticas públicas inclusivas en todos los niveles del sistema educativo, dirigidos a:

1. Crear y fortalecer una cultura de percepción positiva del potencial humano, autodeterminación e independencia individual, conocimientos, méritos, habilidades y aportes a la sociedad de las personas con discapacidad, promoviendo el respeto y la protección de su dignidad y derechos.
2. Incorporar el tema de las personas con discapacidad en los textos de estudio, en las imágenes de esos textos y en el currículo de estudios, de una manera transversal.
3. Promover el desarrollo de planes permanentes de sensibilización y concientización y capacitación dirigidos a los funcionarios y servidores públicos de todos los poderes del Estado y del sector privado, con énfasis en la promoción y la protección de los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad, promoviendo la eliminación de términos y usos culturales que impliquen prejuicios arraigados, estereotipos y actitudes discriminatorias contra las personas con discapacidad.
4. Incorporar políticas de protección de los derechos de las personas con discapacidad en los mecanismos o sistemas nacionales de promoción y protección de los derechos humanos que

podría incluir la creación de defensorías para las personas con discapacidad o una figura similar en aquellos países en que no existan.

5. Poner en marcha y mantener campañas de sensibilización pública sobre las personas con discapacidad, incluyendo las siguientes acciones:

- Difundir una cultura de percepción positiva en los medios de comunicación, considerando incorporar en ellos a personas con discapacidad.
- Promover el concepto de la responsabilidad social y del desarrollo inclusivo en todos los ámbitos de la sociedad, respetando la diversidad y fomentando la igualdad de oportunidades. Incorporar en las acciones o campañas de publicidad gubernamental aquellas prácticas que promuevan integralmente la inclusión social de las personas con discapacidad.
- Desarrollar programas de sensibilización social y capacitación respecto al Diseño Universal dirigidos a los sectores público y privado.

Rol de Apoyo de la sociedad civil

- Fomentar la creación de redes sociales o grupos de apoyo comunitario o de voluntariado que promuevan el reconocimiento y la protección de los derechos de las personas con discapacidad y su participación plena y efectiva en la sociedad.
- Promover la formación de organizaciones de la sociedad civil, que incluyan la participación de las personas con discapacidad y que promuevan y fomenten su dignidad y derechos, y fortalecer las ya existentes.

1) Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior en América Latina y el Caribe. CRES (2008). Cartagena de Indias (Colombia)

La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) fue celebrada en Cartagena de Indias (Colombia) entre el 4 y el 6 de junio de 2008. Fue organizada por el Instituto

Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia¹⁴.

La CRES enmarca la concepción de la Educación Superior (ES) como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Respecto de las respuestas de la Educación Superior a las demandas de la sociedad, plantea:

Han de basarse en la capacidad reflexiva, rigurosa y crítica de la comunidad universitaria al definir sus finalidades y asumir sus compromisos. Es ineludible la libertad académica para poder determinar sus prioridades y tomar sus decisiones según los valores públicos que fundamentan la ciencia y el bienestar social.

m) Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior en América Latina y el Caribe. CRES (2018). Córdoba (Argentina)

El documento final de la Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior en América Latina y el Caribe, redactado en la CRES (2018), refrenda los acuerdos alcanzados respecto a la concepción de la Educación Superior e insta a los Estados a:

Promover una vigorosa política de ampliación de la oferta de educación superior, la revisión en profundidad de los procedimientos de acceso al sistema, la generación de políticas de acción afirmativas —sobre la base de género, etnia, clase y discapacidad— para lograr el acceso universal, la permanencia y la titulación.

¹⁴ Patrocinada por UNESCO-IESALC, Ministerio de Educación de Brasil, Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España, Secretaría de Educación Pública de México, Ministerio del Poder Popular para la Educación del Gobierno Bolivariano de Venezuela. CRES 2008 recibió también patrocinio de Capes y CNPQ de Brasil, Colciencias y Convenio Andrés Bello (CAB) de Colombia además de Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y el Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica (CEXECI) de España. Recibió apoyo de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN).

La CRES se desarrolló en un clima de tensión por la situación crítica presupuestaria que atraviesan las universidades, cuyos efectos repercuten en los recursos destinados no solo a las configuraciones de apoyo de los estudiantes con discapacidad, sino a toda la comunidad educativa en su conjunto.

2. Legislación Nacional

A continuación, se presentará la normativa de carácter nacional más significativa en relación con los propósitos de esta tesis.

Considerando su abundancia y variedad, la hemos sistematizado en una tabla que permite visualizar los principales hitos que conforman el corpus normativo de la Argentina acerca de la regulación de la formación de las personas con discapacidad como una cuestión de derechos.

Tabla 2¹⁵	
Año	Leyes o Normas
1953	Constitución Nacional. Preámbulo, artículo 14 bis y artículo 75.
1981	Ley Nacional 22.431 Sistema de Protección Integral de las personas con discapacidad reglamentada por el decreto 498/83 (B. O. 4/03/83).
1993	Ley 24.195. Ley Federal de Educación.
1994	Con la reforma constitucional se incluye en el inciso 19 del artículo 75 a las personas con discapacidad como grupo especialmente protegido, y se incorporan los instrumentos internacionales de derechos humanos.
1995	Ley 24.521. Educación Superior LES. En el artículo 2 plantea la necesidad de garantizar la accesibilidad al medio físico, a servicios de interpretación y a los apoyos técnicos necesarios y suficientes para las personas con discapacidad. (Artículo sustituido por artículo 1 de la Ley 25.573 B.O. 30/04/2002
1997	Ley 24.901. Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad reglamentada por el decreto 1193/98 (B. O. 14/10/98). No deroga la anterior, la amplía y es muy difundida por su influencia en la cobertura de salud de las personas con discapacidad.
2000	Ley 25.280. Se aprueba la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad.
2006	Ley de Educación Nacional. En el capítulo 2, artículo 11, respecto a los fines y objetivos de la política educativa nacional en el inciso n) plantea la necesidad de brindar a las personas con discapacidad, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.
2008	Ley 26.378. Adherimos como país a la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad CIDPCD de la ONU.
2011	Resolución del Consejo Federal de Educación 155.
2016	Resolución 311.

¹⁵ Fuente: Elaboración propia a partir de investigación documental.

a) La Constitución Nacional

Enumera, entre los derechos para todos los habitantes de la Nación, el de enseñar y aprender.

En el artículo 16, proclama la igualdad de todos los habitantes ante la ley: “Todos sus habitantes son iguales ante la ley, y admisibles en los empleos sin otra condición que la idoneidad”. Y el artículo 75, posreforma de 1994, expresa en el inciso 19 que le corresponde al Congreso:

En el inciso 19 del artículo 75 establece:

Le corresponde al congreso, sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales: que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales.

En el inciso 23, primer párrafo, dispone que corresponda al Congreso:

Legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad.

En 1994, con la reforma constitucional, se incorporan aportes e instrumentos de los documentos internacionales de derechos humanos, a los cuales pueden remitirse en el apartado anterior, que comparten el hecho de declarar que la educación debe ser accesible o

abierta a todas las personas: Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (art. 12); Declaración Universal de Derechos Humanos (art. 26); Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (art. 5); Convención Americana sobre Derechos Humanos -Pacto de San José de Costa Rica- (art. 26); Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (arts. 2 y 13) ; Convención sobre la eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (arts. 10, 14 y 16) y Convención sobre los Derechos del Niño (arts. 23 y 28).

b) Ley 22.431. Ley del Sistema de Protección Integral de Discapitados

La Ley 22.431, conocida como la Ley del Sistema de Protección Integral de Discapitados, fue promulgada en 1981. Con relación a las responsabilidades del Ministerio de Educación, en su artículo 13 señala que el entonces llamado Ministerio de Cultura y Educación tendrá a su cargo:

- Orientar las derivaciones y controlar los tratamientos de los educandos discapitados, en todos los grados educacionales especiales, oficiales o privados, en cuanto dichas acciones se vinculen con la escolarización de los discapitados, tendiendo a su integración al sistema educativo.
- Dictar las normas de ingreso y egreso a establecimientos educacionales para personas discapitadas, las cuales se extenderán desde la detección de los déficits hasta los casos de discapacidad profunda, aun cuando esta no encuadre en el régimen de las escuelas de educación especial.
- Crear centros de valuación y orientación vocacional para los educandos discapitados.
- Coordinar con las autoridades competentes las derivaciones de los educandos discapitados a tareas competitivas o a talleres protegidos.
- Formar personal docente y profesionales especializados para todos los grados educacionales de los discapitados, promoviendo los recursos humanos necesarios para la ejecución de los programas de asistencia, docencia e investigación en materia de rehabilitación.

c) **Ley 26.206. Ley de Educación Nacional**

La Ley de Educación Nacional 26.206, de 2006, en el artículo 11 inciso n) del capítulo II referente a los fines y objetivos de la Política Educativa Nacional, establece: “Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”.

En el artículo 17 del capítulo I del título II, se especifica que la estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro niveles (inicial, primaria, secundaria y superior) y ocho modalidades, dentro de las cuales se encuentra la educación especial. Además, el artículo 34 del capítulo V da cuenta de lo siguiente:

La Educación Superior comprende: a) Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados, en concordancia con la denominación establecida en la Ley 24.521. b) Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada.

Por su particular relevancia para esta tesis, merecen ser citados minuciosamente los artículos pertinentes al capítulo V del Nivel Superior, al capítulo VIII sobre la modalidad de la Educación Especial (EE), al capítulo II, correspondientes a la formación docente y los del capítulo VI, que refieren a los derechos y deberes de los alumnos respectivamente del título IV. En cada caso, señalaremos el motivo de nuestro especial interés.

- Por cuanto establece a la Educación Especial como modalidad del sistema educativo común y no como un sistema paralelo.

La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas

problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades, según las posibilidades de cada persona (cap. VIII, art. 42).

- Por cuanto refieren a la inclusión y a las estrategias posibilitadoras.

Las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (...) establecerán los procedimientos y recursos correspondientes para identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de darles la atención interdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión desde el Nivel Inicial (cap. VIII, art. 42).

Con el propósito de asegurar el derecho a la educación y la integración escolar, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para:

- a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.
- b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común.
- c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar.
- d) Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida.
- e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares (cap. VIII, art. 44).

En sentido cercano, el artículo 48 destinado a la organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos plantea, en el inciso e), la necesidad de “promover la inclusión de los/as adultos/as mayores y de las personas con discapacidades, temporales o permanentes”.

- Por cuanto asume la importancia e incidencia de los procesos de evaluación y certificación.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar (cap. VIII, art. 44).

- Por cuanto refiere particularmente a la Educación Superior.

Son tres los artículos (35, 36 y 37 del capítulo V) en los que se hace particular referencia a la educación superior. Por un lado, se establece que La Educación Superior será regulada por la Ley de Educación Superior 24.521 -la cual será trabajada oportunamente-, la Ley de Educación Técnico Profesional 26.058 y por las disposiciones de la presente ley en lo que respecta a los Institutos de Educación Superior. Por otro lado, en el artículo 36 se determina:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, establecerá las políticas, los mecanismos de regulación y los criterios de evaluación y de articulación relativos a los Institutos de Educación Superior dependientes del Estado Nacional, de las Provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Finalmente, el artículo 37 sostiene:

El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen competencia en la planificación de la oferta de carreras y de postítulos, el diseño de planes de estudio, la gestión y asignación de recursos y la aplicación de las regulaciones específicas, relativas a los Institutos de Educación Superior bajo su dependencia.

- Por cuanto refieren particularmente a los derechos y deberes de los/as alumnos/as.

“Todos/as los/as alumnos/as tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad, del nivel educativo o modalidad que estén cursando...” (Cap. VI, art. 125).

Los/as alumnos/as tienen derecho a: a) Una educación integral e igualitaria en términos de calidad y cantidad (...) y que garantice igualdad de oportunidades. b) Ser respetados/as en su libertad de conciencia (...) c) Concurrir a la escuela hasta completar la educación obligatoria. d) Ser protegidos/as contra toda agresión física, psicológica o moral. e) Ser evaluados/as en su desempeño y logros, conforme a criterios rigurosa y científicamente fundados (...) f) Recibir el apoyo económico, social, cultural y pedagógico necesario para garantizar la igualdad de oportunidades y posibilidades que le permitan completar la educación obligatoria. g) Recibir orientación vocacional, académica y profesional-ocupacional que posibilite su inserción en el mundo laboral y la prosecución de otros estudios. h) Integrar centros, asociaciones y clubes de estudiantes u otras organizaciones comunitarias (...) i) Participar en la toma de decisiones sobre la formulación de proyectos y en la elección de espacios curriculares complementarios (...) j) Desarrollar sus aprendizajes en edificios que respondan a normas de seguridad y salubridad, con instalaciones y equipamiento que aseguren la calidad del servicio educativo (cap. VI, art. 126).

Uno de los aspectos más destacados de la política educativa del período fue el debate, aprobación y aplicación posterior de la Ley 26075 de Financiamiento Educativo.

d) Ley 24.195. Ley Federal de Educación

La LEF (1993), que se identificó con el lema “una mejor educación para todos”, introdujo como principales modificaciones, la estructuración de un nuevo sistema educativo basado en cuatro niveles: inicial, educación general básica (EGB), polimodal y educación superior (universitaria y no universitaria), extendió la obligatoriedad escolar, introdujo el principio de equidad, creó un sistema nacional de evaluación de la calidad y una red federal de formación docente continua.

- Por cuanto refieren particularmente a los derechos y deberes de los/as alumnos/as.

El Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios: ... La libertad de enseñar y aprender. La concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación. La equidad, a través de la justa distribución de los servicios educacionales a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población. La cobertura asistencial y la elaboración de programas especiales para posibilitar el acceso, permanencia y egreso de todos los habitantes al sistema educativo propuesto por la presente ley. (...) La integración de las personas con necesidades especiales, mediante el pleno desarrollo de sus capacidades. (...) La superación de todo estereotipo discriminatorio en los materiales didácticos (cap. 1 de la Política Educativa, art. 5).

- Por cuanto alude al carácter de régimen especial de la educación especial.

La Educación Especial es parte de un conjunto de llamados regímenes especiales¹⁶. En términos generales, como se expone en el artículo 11, ellos se orientan a “atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la estructura básica, y que exijan ofertas específicas diferenciadas en función de las particularidades o necesidades del educando o del medio”. En consonancia con esa especificidad, para que esto sea posible, “las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires acordarán en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación ofertas educativas de menor duración y con preparación ocupacional específica”.

En el capítulo VII, la Ley regula los Regímenes Especiales con relación a la Educación Especial, que se presenta en tres artículos: el 27 respecto al carácter preventivo de las acciones en la detección de niños/as con necesidades especiales, teniendo en cuenta las condiciones personales de educando/a; el 28, en el que describe los objetivos de la EE en términos de “formación individualizada, normalizadora e integradora” y, por último, el 29,

¹⁶ Junto con la educación de Adultos, la Educación Artística y otros regímenes especiales como el Sistema de Educación Abierta y a Distancia y otros Regímenes Especiales alternativos dirigidos a sectores de la población que no concurren a Establecimientos Presenciales o que requieran Servicios Educativos Complementarios.

respecto a los centros o escuelas especiales y a la indicación acerca de “cuando sea posible y de conformidad con ambos padres, la integración a las Unidades Escolares Comunes”.

- Por cuanto refiere particularmente a la Educación superior.

De acuerdo con el artículo 12:

Los niveles, ciclos y regímenes especiales (...) deben articularse, a fin de profundizar los objetivos, facilitar el pasaje y continuidad, y asegurar la movilidad horizontal y vertical de los alumnos/as. En casos excepcionales, el acceso a cada uno de ellos no exigirá el cumplimiento cronológico de los anteriores sino la acreditación, mediante evaluación (...) de las aptitudes y conocimientos requeridos.

La etapa Profesional y Académica de Grado Universitario se cumplirá, de acuerdo con el artículo 21, en “Instituciones Universitarias entendidas como Comunidades de Trabajo que tienen la finalidad de enseñar, realizar investigación, construir y difundir bienes y prestar servicios con proyección social y contribuir a la solución de los problemas argentinos y continentales”.

Según el artículo 21, las funciones de las universidades son:

- a) Formar y capacitar técnicos y profesionales, conforme a los requerimientos nacionales y regionales, atendiendo las vocaciones personales y recurriendo a los adelantos mundiales de las ciencias, las artes y las técnicas que resulten de interés para el país.
- b) Desarrollar el conocimiento en el más alto nivel con sentido crítico, creativo e interdisciplinario, estimulando la permanente búsqueda de la verdad.
- c) Difundir el conocimiento científico-tecnológico para contribuir al permanente mejoramiento de las condiciones de vida de nuestro Pueblo y la competitividad tecnológica del país.
- d) Estimular una sistemática reflexión intelectual y el estudio de la cultura y la realidad nacional, latinoamericana y universal.
- e) Ejercer la consultoría de organismos nacionales y privados.

El artículo 23 sostiene que “las universidades gozan de autonomía académica y autarquía administrativa y económico-financiera en el marco de la legislación específica”.

e) Ley 24.521. Ley de Educación Superior (LES)

La sanción y promulgación de la LES (1995) implicó la instrumentación progresiva, por parte del Poder Ejecutivo Nacional, de un conjunto de propuestas para el nivel superior promovidas por los organismos de financiamiento internacional sustentados en presupuestos político-ideológicos neoliberales.

En este contexto, la nueva agenda para la educación superior en la Argentina significó:

- a) Promover una mayor diferenciación de las instituciones públicas, incluyendo el desarrollo de instituciones privadas.
- b) Proveer de incentivos a las instituciones públicas que diversifiquen la obtención de recursos propios, incluyendo los aranceles y la vinculación del financiamiento con el desempeño.
- c) La redefinición del rol del gobierno y de la educación superior por medio de la evaluación, acreditación y certificación de programas, establecimientos y sujetos. Asimismo, se crean instancias de coordinación a nivel nacional, regional e interuniversitaria como instancias intermedias de amortiguación entre el Estado y las universidades.
- e) Diferenciación del cuerpo académico en función de indicadores de productividad (políticas de incentivos) y la flexibilización en los regímenes salariales docentes de las universidades nacionales.
- f) Reformas académicas: multiplicación de las ofertas de grado y posgrado, acortamiento de carreras, títulos intermedios (Nosiglia y Marquina, 1995).

En el artículo 3, plantea como finalidades de la educación superior:

Proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al

medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático.

En el artículo 4, se establecen los objetivos de la Educación Superior. Ellos son:

a) Formar científicos, profesionales y técnicos, que se caractericen por la solidez de su formación y por su compromiso con la sociedad de la que forman parte. b) Preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. c) Promover el desarrollo de la investigación y las creaciones artísticas... d) Garantizar crecientes niveles de calidad y excelencia en todas las opciones institucionales del sistema. e) Profundizar los procesos de democratización en la Educación Superior, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades. f) Articular la oferta educativa de los diferentes tipos de instituciones que la integran. g) Promover una adecuada diversificación de los estudios de nivel superior... h) Propender a un aprovechamiento integral de los recursos humanos y materiales asignados. i) Incrementar y diversificar las oportunidades de actualización, perfeccionamiento y reconversión para los integrantes del sistema y para sus egresados. j) Promover mecanismos asociativos para la resolución de los problemas nacionales, regionales, continentales y mundiales.

En 2002, la LES es modificada a partir de una nueva normativa, la Ley 25.573, que incorpora la cuestión de las personas con discapacidad en cuatro artículos:

En el artículo 2, se hace referencia a la responsabilidad indelegable del Estado de prestación del servicio de educación superior de carácter público, siendo garante de la posibilidad de cumplimiento de este nivel educativo. Se agrega que el Estado “deberá garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad”.

Además, en el artículo 13 inciso f), se establece que “las personas con discapacidad, durante las evaluaciones, deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes”.

En la redacción del artículo 28, en el inciso a), se hace referencia explícita a las personas con discapacidad a la hora de definir uno de los propósitos de la educación superior. Se alude, entonces, a la finalidad de:

Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y mirada sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales.

Asimismo, se amplifican los márgenes de la autonomía académica e institucional de las instituciones universitarias al incluir, en el artículo 29, la posibilidad de “formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional y la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad”.

Un dato para tener presente respecto a la regulación del nivel superior es que desde la vigencia de la Ley de Educación Superior (dos años después de la Ley Federal de Educación) existe el Consejo de Universidades presidido por el Ministro de Educación. Lo integran el Comité Ejecutivo del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), la Comisión Directiva del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), un representante de cada uno de los siete Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES) y un representante del Consejo Federal de Cultura y Educación.

En el 2000 se incorporó un subprograma que, si bien requiere el cumplimiento de los requisitos generales del Programa, se propone como objetivo mejorar “la situación de vulnerabilidad” de las personas con discapacidad dentro de la población universitaria. No son las personas con discapacidad las que están en situación de vulnerabilidad, sino que es la situación la que las convierte en personas vulnerables.

f) Resolución del Consejo Federal de Educación, 155/11

En la presentación, sostiene que asegurar una cultura inclusiva en articulación con los diferentes niveles exige:

Una reorganización de la educación especial que permita el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as alumnos/as con discapacidad en los niveles del Sistema Educativo y promueva que las escuelas especiales se constituyan progresivamente en un espacio destinado específicamente a aquellos/as niños/as que, por la complejidad o especificidad de su problemática, requieran este espacio educativo específico.

Esta resolución recibió numerosas críticas de las ONG de personas con discapacidad, por ejemplo, de la ONG Art. 24, que no comparte la transformación de las escuelas de formación laboral en centros de educación para adolescentes y jóvenes con discapacidad y en relación con la acreditación de aquellos estudiantes que finalizan sus estudios secundarios con currícula adaptada -en escuelas especiales o integrados en la escuela común- en cuanto al título que carece de validez nacional.

g) Resolución 311/16

En cuanto a la resolución 311/16, socialmente es considerada un gran avance respecto a la 155/12 en lo relativo a acreditación, dado que en el artículo 37 se establece:

Los ajustes razonables para el acceso al currículum que requieran los estudiantes con discapacidad habilitarán a recibir el boletín de acreditación de los espacios aprobados, al igual que al resto de la población escolar. El estudiante con discapacidad será calificado en concordancia a lo propuesto en el PPI.

Los ecos disonantes de esta resolución se dejan ver, por ejemplo, en la educación técnico-profesional, donde la existencia de habilitaciones profesionales pone en jaque la idea de *PPI*,

llegados estos a ciertos límites más o menos aceptables para el ejercicio profesional. Nuevamente, el “todos” lleva consigo excepciones siempre dolorosas y vividas como injustas por quienes las encarnan. Parte del ejercicio de desburocratizar las normativas y las prácticas a ellas asociadas, requerirían, a la vez, no perder de vista ni el todos (para evitar ser restrictivo) ni el algunos (para reconocer los efectos perniciosos de una visión totalizante). Esto en tanto y en cuanto *todos* no sea sinónimo de cualquiera.

Si bien estas resoluciones no son del ámbito del nivel superior, los efectos que de ellas derivan están siendo vivenciados en el ámbito universitario al otorgar un título habilitante a cursar estudios superiores. En el análisis de las *regulaciones* se comparte la lectura de algunas intervenciones respecto a esta situación.

Hemos presentado hasta aquí la matriz discursiva de la legislación nacional e internacional respecto a la formación de las personas con discapacidad. En el próximo apartado, compartiremos las políticas y acciones generadas como respuesta a esta normativa para promover una verdadera inclusión.

3. Las políticas y acciones que promueven la inclusión de las personas con discapacidad en el mundo universitario

En este apartado se hará referencia a las políticas públicas nacionales vigentes en los períodos de los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015) y a las acciones conexas a tales políticas que promueven estrategias de inclusión de las personas con discapacidad al medio universitario.

a) Orígenes, desarrollo y funcionamiento actual de la Red Interuniversitaria de Discapacidad del Consejo Interuniversitario Nacional

Díaz (2011) sostiene:

Recurriendo a la evocación retrospectiva y a los registros escritos, en las conclusiones y recomendaciones del Primer Encuentro Interuniversitario sobre la Problemática de la discapacidad (Mar del Plata, 1992) surgía la iniciativa de crear una Comisión Interuniversitaria sobre la temática de la discapacidad.

Por su parte, para Katz (2011), fue creada en 2003, pero sus inicios comenzaron en 1994.

El Segundo Encuentro Interuniversitario sobre la problemática de la Discapacidad, organizado también por la Universidad Nacional de Mar del Plata en septiembre de 1994, permitió la creación de una Comisión Provisoria Interuniversitaria para la discapacidad que funcionó hasta convertirse en Comisión Interuniversitaria sobre la problemática de la discapacidad, en noviembre de 1995.

En ese entonces, solo la integraron las Universidades Nacionales de la Patagonia San Juan Bosco, de la Pampa, del Litoral, de Catamarca, de Misiones y de Mar del Plata, con la Asesoría de la Comisión Nacional Asesora para la Integración de las personas discapacitadas (CONADIS), del Centro de Investigación: Barreras Arquitectónicas y Urbanísticas y en el Transporte (CIBAUT) de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires y de la Fundación MAPFRE de Medicina.

Acerca de la primera etapa de este proceso, Seda (2015) relata:

Se realizaron varios encuentros, pero no llegó a consolidarse una instancia permanente de intercambio. Pasaron varios años en los cuales cada universidad trabajó sin contacto con las demás y, recién en el año 2003, volvió a reunirse el grupo que creó la Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos.

En estos encuentros interuniversitarios, se promovió la realización de jornadas de trabajo y la firma de un acta acuerdo con la Red Universitaria de Educación Especial (RUEDES). Si bien las acciones de la Comisión se interrumpieron, no ocurrió lo mismo con la red RUEDES, que

continuó con sus encuentros. En 2002, en la Universidad Nacional de La Plata empiezan las Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad, que convocó a todas las universidades a retomar el trabajo conjunto.

En 2003, la Universidad Nacional del Comahue realizó las II Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad, bajo el lema “La diferencia, un lugar para reconocernos”. Ese mismo año se instaló la modalidad de realizar tres encuentros anuales con rotación de los espacios físicos para visibilizar la comisión.

En la reunión organizada por la Universidad Nacional de La Plata, en octubre de 2003, se tomó la decisión de modificar la denominación de la Comisión Interuniversitaria sobre la problemática de la discapacidad por la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. En ella, se suman a las universidades ya mencionadas las Universidades Nacionales de Buenos Aires, Comahue, Entre Ríos, La Matanza y La Plata.

El primer paso fue la planificación de líneas de trabajo, convergentes con dos hitos normativos fuertes en la historia de la temática. Uno, la aprobación de la Convención Interamericana sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad; y otro, relacionado con los informes preliminares de un Comité Especial convocado para la elaboración de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Asimismo, se constituyó como comisión perteneciente a la Comisión de Extensión, Bienestar Universitario y Vinculación Territorial del Consejo Interuniversitario Nacional, y se solicitó a las universidades nacionales la designación de representantes oficiales para que participaran de ella.

En su reglamento, dicha comisión consignó la realización, cada dos años, de Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad, con el fin de generar e impulsar el debate sobre la situación de la discapacidad dentro del ámbito universitario, como una cuestión de derechos

humanos, intercambiar conocimientos y experiencias en las áreas de docencia, extensión e investigación, comprometer a los cuatro claustros y buscar incidir en el diseño e implementación de políticas públicas.

Las III Jornadas Nacionales sobre Universidad y Discapacidad, que tuvo como lema “La construcción social de la normalidad. Debates y Perspectivas”, se realizó en la Universidad Nacional de Entre Ríos, en la ciudad de Paraná, en julio de 2004. Ese mismo año comenzaron las acciones desarrolladas en vinculación con el Ministerio de Educación desde la Secretaría de Políticas Universitarias, que comentaremos en el apartado siguiente.

Las IV Jornadas Nacionales sobre Universidad y Discapacidad fue organizada por la Universidad de Buenos Aires en julio de 2006 y se orientaron por la máxima “Reconocer la diferencia para proteger la igualdad”. Por aquel entonces, la Comisión Interuniversitaria estaba integrada por las Universidades Nacionales de Río Cuarto, La Pampa, Sur, Tucumán, Comahue, San Martín, Litoral, General Sarmiento, La Plata, Lanús, Entre Ríos, UBA, Cuyo y Mar del Plata.

Las V Jornadas Nacionales sobre Universidad y Discapacidad se realizaron en agosto de 2008, en la ciudad de San Miguel de Tucumán, guiadas por la expresión “De la exclusión a la inclusión social, un desafío del sistema universitario nacional”. La Universidad Nacional de Cuyo fue la anfitriona de las VI Jornadas Nacionales sobre Universidad y Discapacidad, llevadas a cabo bajo la consigna “Sujetos, procesos y contextos”.

Las VII Jornadas Nacionales de Discapacidad y Derechos Humanos Universidad y Sociedad, tituladas “¿Qué estamos haciendo frente a las problemáticas de la discapacidad?”, se desarrollaron en la Universidad Nacional de Río Cuarto, entre octubre y noviembre de 2012.

Las VIII Jornadas Nacionales de Discapacidad y Derechos Humanos, “Avances y barreras en la construcción de una universidad accesible”, tuvieron como sede a la Universidad Nacional de General Sarmiento, en octubre de 2014. Las IX Jornadas Nacionales Universidad y

Discapacidad se desarrollaron en octubre de 2016 en la Universidad Nacional del Nordeste, Corrientes, con el lema “Educar para incluir: el compromiso social de la universidad pública”.

Durante 2018, en el marco de la creación de la Red, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) otorgó un reconocimiento a los programas y a las comisiones de discapacidad de universidades nacionales e indicó que debían iniciarse los procesos de adaptación de sus respectivas normativas de organización para cumplir con los requisitos necesarios y las modificaciones señaladas por el Consejo. Asimismo, comunicó que el objetivo era seguir trabajando e institucionalizando los proyectos, los programas y las comisiones de discapacidad para una verdadera inclusión de personas con discapacidad en el interior de nuestras universidades. Paradójicamente, fue la primera vez que debieron posponerse las jornadas por problemas presupuestarios en las universidades, producto del recorte en la propuesta final del Poder Ejecutivo al Congreso Nacional, de ciento siete mil millones de pesos a cien mil millones.

b) Programas Nacionales para la formación de los estudiantes con discapacidad en las universidades nacionales

A fines de 2004, el equipo técnico de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología solicitó, por recomendación del Dr. Pugliese, la elaboración de un informe sobre la integración de las personas con discapacidad en la Educación Superior. Tal solicitud fue interpretada por la Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos como el punto de partida de la vinculación con la Secretaría de Políticas Universitarias, dado que, hasta ese momento, la articulación con la Secretaría de Políticas Universitarias era a través de la red Bien, del Consejo Interuniversitario Nacional.

El informe se publicó bajo el título “Red Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos” y fue difundido a través de la página web del Instituto de Educación Superior de

América Latina y el Caribe, UNESCO, en febrero de 2005, a través del link <http://iesalc.unesco.org.ve>.

En 2006, a través del Director Nacional de Coordinación Institucional, Evaluación y Programación Presupuestaria, se incluyó la temática acerca de la discapacidad en dentro del plan de acción del Programa de Apoyo a las Políticas de Bienestar Universitario. Con el objetivo de trabajar por la eliminación de las barreras arquitectónicas, urbanísticas y comunicacionales que impiden el desarrollo de las actividades a los estudiantes con discapacidad y, a su vez, avanzar en la adecuación de los edificios universitarios de acuerdo la normativa nacional vigente, se trabajó en la elaboración de un Programa Integral de Accesibilidad de las Universidades Públicas. Dicho programa se presentó ante la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas (CONADIS) y también ante el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), quien lo aprobó a través de la Resolución 426/07.

En esa misma línea, se solicitó al entonces Secretario de Políticas Universitarias que se incorporase, junto con el expediente de solicitud de financiamiento para las obras en las Universidades Nacionales, un texto referido a que se cumpla “con la totalidad de los aspectos considerados en la legislación vigente, Ley 24.314, y su decreto reglamentario 914/97”. Asimismo, dicho texto instaría a la implementación de las acciones necesarias para efectuar la actualización profesional de los equipos responsables de las áreas de Planeamiento, Proyecto y Dirección de Obras de las universidades nacionales en la temática “Accesibilidad al Medio Físico”.

Respecto al proyecto de Ley de Educación Nacional, se elaboró una propuesta de enmienda que fue girada al Ministro de Educación y presentada a las comisiones de Discapacidad y de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación. En cuanto a la Ley de Educación Superior, se presentó un proyecto de articulado específico relativo a la consideración de la discapacidad ante Adriana Puiggrós, entonces presidenta de la Comisión de Educación de la

Cámara de Diputados de la Nación, los rectores de las universidades nacionales y otras organizaciones.

La Secretaría de Políticas Universitarias tomó como insumo para diseñar la política universitaria de discapacidad y accesibilidad la estructura del programa elaborado por la CID y DD. HH., y luego aprobado por el CIN, en torno a tres ejes asociados a la accesibilidad: la accesibilidad física, la accesibilidad comunicacional y equipamiento educativo y, finalmente, la accesibilidad académica y capacitación a la comunidad universitaria.

En el marco del cumplimiento del eje de accesibilidad física, desde el área de infraestructura de la Secretaría de Políticas Universitarias, se desarrolló, junto con la CID y DD. HH., un protocolo único de relevamiento: planilla de relevamiento y encuesta para todas las universidades nacionales. Desde 2009, se lleva a cabo un programa que tiene como objetivo lograr que los edificios y predios de las universidades nacionales sean accesibles y seguros para todos sus usuarios, independientemente de sus condiciones físicas y sensoriales, a partir del cumplimiento de la legislación vigente (Ley 24.314 y Decreto 914/97).

A partir del relevamiento arquitectónico, que dio lugar a un diagnóstico del estado en que se encontraban los edificios universitarios en relación con la accesibilidad, se diseñó un plan de acción por el cual, a través de la presentación en las convocatorias realizadas por la SPU, se pudiera financiar: rampas de acceso, plataformas de elevación, sanitarios accesibles, cambio de solados y ascensores (hasta 3 paradas). Como contraparte, las universidades asumieron el compromiso de efectuar trabajos en señalética, adecuación de mobiliario e iluminación en aulas en cada edificio financiado por el programa.

Para tal fin, se subvencionaron, en una primera etapa, Circuitos Mínimos Accesibles (CiMA) por edificio, que debían lograr la cadena de accesibilidad, garantizando a todas las personas la posibilidad de acceso, circulación, permanencia y uso de las instalaciones para participar o

desarrollar las actividades académicas o de apoyo específicas realizadas en el edificio (Demarchi y Lazzari, 2014).

En esta primera convocatoria, se presentaron 21 universidades, en las que, a través de los CiMA, se ejecutaron 39 obras. Se promovió, posteriormente, una segunda convocatoria en la que se postularon 15 universidades con 22 proyectos, y una tercera convocatoria en 2013. En total, se financiaron 146 proyectos de 38 universidades con un monto de 60 millones de pesos, que han sumado la ejecución de la señalética accesible¹⁷, abordando, también así, el tema comunicacional.

Fue a partir de 2011 que comenzó a diseñarse el eje de accesibilidad comunicacional y equipamiento educativo desde la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias (SSPU), perteneciente al Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, en articulación –solo en la etapa de diseño– con la CID y DD. HH. Se implementó entre 2012 y 2015.

En el marco de los cuatro relevamientos realizados para el equipamiento educativo, se censaron 3377 estudiantes de 49 universidades públicas y 2 institutos universitarios. Se entregaron computadoras portátiles de última generación con software y hardware y periféricos adecuados a cada tipo de discapacidad¹⁸. De acuerdo con los relevamientos que se

¹⁷ Según Gonzalo Arjona, de la Unidad de Accesibilidad de la Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica (COCEMFE), la denominación “señalética accesible” refiere a una actividad perteneciente al diseño gráfico que estudia y desarrolla un sistema de comunicación visual sintetizado en un conjunto de señales o símbolos que cumplen la función de guiar, orientar u organizar a una persona o conjunto de personas en aquellos puntos del espacio que planteen dilemas de comportamiento, por ejemplo, dentro de una gran superficie: centros comerciales, fábricas, polígonos industriales, parques tecnológicos, aeropuertos, etcétera (...) Algunos estudiosos insisten en diferenciar entre señalética y señalización. Señalética es una palabra no recogida en el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua. Este neologismo, sin embargo, debería designar al estudio de las señales, mientras que el conjunto mismo de éstas utilizadas dentro de un espacio público debería ser llamado 'señalización', palabra aceptada por la Real Academia. La señalización está dirigida a regular el tráfico humano y motorizado en espacios predominantemente exteriores. El código utilizado ha sido previamente homologado y normalizado, siendo indiferente a las características del entorno (por ejemplo, el código de circulación). La señalética, en cambio, persigue identificar, regular y facilitar el acceso a unos servicios requeridos”.

¹⁸ Para personas con discapacidad motriz: *Rata Plaphoon* (programa que emula el funcionamiento del mouse mediante un switch o pulsador). Requiere que tengan como mínimo un movimiento controlable voluntariamente; *Virtual Keyboard* (teclado virtual en pantalla que incorpora un sistema de predicción para facilitar la escritura diseñado específicamente para personas con problemas de movilidad); *Headmouse Mouse* (virtual diseñado específicamente para personas con problemas de movilidad. Solo requiere una webcam USB; *Mouse Joystick*

llevaron a cabo en cada universidad, fueron beneficiarios de esta política, en una primera instancia, 1208 estudiantes. A partir del cambio de gestión de Gobierno de diciembre de 2015, varias de estas políticas se redujeron o discontinuaron. Como consecuencia, hubo estudiantes (particularmente quienes estaban en el 3.º y 4.º relevamiento) que no recibieron las notebooks correspondientes. Algo similar ocurrió con el equipamiento a bibliotecas, proceso de compra iniciado desde la SSPU.

En marzo de 2015, el Equipo de Calidad Universitaria de la SPU del Ministerio de Educación de la Nación, convocó a la coordinación de la CID y DD. HH., para realizar un trabajo de evaluación de los programas implementados hasta el 2015 desde esa dependencia, utilizando la estrategia de grupo focal. La reunión comenzó comentando la necesidad de una instancia de consulta, evaluación y diálogo entre los actores sociales de los programas de Calidad Universitaria. Se hizo una presentación general de todos los programas, aclarando que el de Accesibilidad Académica no sería evaluado, pues aún no había sido implementado.

El informe de la participación de la CID y DD. HH., en grupo focal para la evaluación de Resultados del Programa de Calidad Universitaria (proyectos de mejora, proyectos de apoyo, proyectos interministeriales), fue el siguiente:

(programa que permite controlar el mouse mediante un joystick convencional). Apoyo para personas con discapacidad visual: auriculares de vincha, NVDA (lector de pantalla gratuito y de código abierto para Windows (XP y superior, VISTA y Windows 7), que se puede ejecutar directamente desde una memoria USB sin tener que instalarlo y está disponible en 11 idiomas, entre los que se encuentra el español. La mayoría de los comandos de NVDA consisten en pulsar la tecla “modificador de NVDA”, junto con una o más teclas.

Tabla 3¹⁹		
REDES	Monto	Cantidad de Proyectos
PROHUM Programa de mejoramiento de las humanidades	62.000.000	69
PACENI Programa de apoyo para el mejoramiento de la enseñanza en el primer año de las carreras de grado de ciencias exactas y naturales, ciencias económicas e informática	18.000.000	40
PROSOC Proyecto de apoyo a las carreras de ciencias sociales	42.000.000	61
INTER-U Programa de intercambio entre universidades nacionales	2.000.000	113
DOCTORES SOCIALES Programa de incorporación de docentes investigadores a las universidades nacionales	16.000.000	79
FORMARTE Proyecto de apoyo a las carreras de arte	2.000.000	19
EDITORIALES UNIVERSITARIAS	66.000.000	39
PROUN Fondos del programa de apoyo a las universidades nuevas	225.000.000	27
FORMACIÓN DE TÉCNICOS INFORMÁTICOS	22.000.000	68
TOTAL	455.000.000	515

¹⁹ Fuente: Informe período de gestión 2015 – 2017 CID y DD. HH

En paralelo a la elaboración del informe para la evaluación de Resultados del Programa de Calidad Universitaria, la SPU, a través del Programa de Calidad de la Educación Universitaria, encargado de desarrollar políticas de fortalecimiento para las universidades nacionales, lanzó la convocatoria para el Proyecto de Apoyo al Desarrollo y Fortalecimiento de Capacidades Institucionales para la Atención de Necesidades de Personas con Discapacidad en el Ámbito de la Enseñanza Universitaria, dando así respuesta al eje ligado a la accesibilidad académica.

En el marco de esta convocatoria, los proyectos elaborados y presentados por las universidades públicas fueron 40. Se aprobaron en noviembre de 2015. La transferencia de fondos fue realizada en agosto y septiembre de 2016, generando que muchos de los proyectos sufrieran modificaciones en su implementación en 2017.

b.1. Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas. Anexo Resol. C.E. 426/0720

Se trata de un programa nacional que surgió a partir de la propuesta de la CID y DD. HH., a través de la Red de Bienestar Universitario y Asuntos Estudiantiles de las Instituciones Universitarias Nacionales (REDBIEN) al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), como respuesta al Plan Nacional de Accesibilidad promovido por la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas (CONADIS). Contempla el acceso al sistema educativo, en este caso el nivel superior, sin ningún tipo de discriminaciones. Este programa integral toma como base las leyes y normativas nacionales que reconocen y destacan la importancia de la eliminación de barreras y todas las declaraciones internacionales, que han manifestado la necesidad de reconocer que todas las personas, sin discriminación alguna, gozan del derecho a recibir educación.

Los nuevos elementos que integran el concepto de la calidad en las universidades responden a valores y orientan el foco no solo a la adquisición de saberes y al desarrollo cognitivo, sino

²⁰ Importa señalar que, en este ítem, se conserva la mayor parte del texto original redactado en dicha reunión, en la cual participé en carácter de representante institucional de una universidad nacional.

hacia componentes actitudinales. Tales componentes hacen lugar e introducen nuevos elementos, tales como los diseños de programas específicos para las necesidades de los demandantes, en nuestro caso, para aquellos miembros de la comunidad universitaria que requirieran respuestas que llamaremos “específicas”. En este marco, se considera como una de las dimensiones de la calidad educativa el hecho de valorar las necesidades de las personas con discapacidad y brindarles respuestas oportunas y suficientes.

b.2. Acuerdo Plenario 798/11 del CIN al Documento Programa Integral de Accesibilidad

Este documento fue el resultado de los aportes y el consenso del conjunto de los representantes institucionales que participaron en la Reunión Extraordinaria de la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos, realizada el 5 y 6 de septiembre de 2011, con sede en la Universidad Nacional de Tucumán.

El Acuerdo Plenario se inscribe en el marco del Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas y posibilita una segunda presentación de proyectos para accesibilidad edilicia que culmina con la aprobación de los 42 proyectos presentados.

Dos años después, en la última reunión anual de 2013, de la entonces CID y DD. HH. se confeccionó en la ciudad de Paraná una declaración para ser presentada ante el CIN, ratificando los compromisos asumidos en los documentos anteriormente trabajados²¹.

²¹ La declaración enfatizó en los siguientes principios orientadores de acción para que las universidades públicas argentinas, en el marco del CIN y la Secretaría de Políticas Universitarias, ejecuten planes estratégicos que garanticen el efectivo cumplimiento de los acuerdos mencionados anteriormente. Ellos son: continuar fortaleciendo desde el CIN, y junto con el Ministerio de Educación de la Nación, el cumplimiento efectivo, sistemático y concreto de los compromisos asumidos; instar a las universidades a gestar y presentar al Ministerio de Educación, a través del CIN, planes, programas y proyectos con objetivos y metas concretas en plazos perentorios; exhortar a que las universidades adecuen sus normativas, resoluciones y acuerdos internos a los principios del Programa Integral de Accesibilidad (Resol 426/07- Acuerdo 798/11); la accesibilidad académica es una responsabilidad histórica y un compromiso jurídico y ético que no debe depender de voluntades ni de decisiones personales o individuales de los miembros de la comunidad universitaria.

El compromiso asumido fue elevar los informes y generar las instancias de participación necesarias a fin de que cada universidad pueda elaborar o profundizar, con el respaldo necesario de las autoridades que correspondan, una propuesta vinculada a mejorar las condiciones de accesibilidad académica que posibiliten el efectivo ejercicio del derecho a la educación de los/las estudiantes con discapacidad”.

b.3. Creación del Programa PODÉS, Políticas de Discapacidad para Estudiantes Universitarios

El Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), realizó en 2014, en el predio de Tecnópolis, el lanzamiento del programa PODÉS, Políticas de Discapacidad para Estudiantes Universitarios. Se trata de un nuevo programa que busca promover la igualdad de oportunidades en la formación universitaria para que todos los estudiantes tengan la posibilidad de acceder a una educación de calidad. En el marco del inicio de las actividades, el entonces Secretario de Políticas Universitarias, destacó la responsabilidad que como docentes se tiene a la hora de hacer efectiva y real la inclusión social de las personas con discapacidad: “Hay muchísimas barreras que superar para que la educación universitaria en Argentina sea realmente accesible”. En ese contexto, se presentaron las siguientes líneas de trabajo:

- Equipamiento universitario para aquellas universidades que hubieran presentado sus requerimientos en materia de tecnología y *software* específicos a las necesidades de sus estudiantes.
- Becas universitarias: Programa de Becas Bicentenario (PNBB) para carreras científicas y técnicas – Programa de Becas Universitarias (PNBU) orientadas a carreras que abarcan ciencias de la salud, humanas, sociales y otras áreas no incluidas en el PNBB.
- Un programa de Accesibilidad Académica, “Formador de formadores: abordaje de la temática de discapacidad para docentes y no docentes universitarios”.
- La generación de un Portal Web PODÉS, en el cual los estudiantes con discapacidad pueden registrarse al relevamiento de estudiantes universitarios con discapacidad para recibir una *notebook* adaptada de acuerdo con sus requerimientos. También era posible efectuar reclamos por la garantía de los equipos recibidos, acceder a materiales y contenidos digitales especialmente diseñados y a información de todas las políticas de inclusión y vinculadas al tema del Estado Nacional a través de un link en la página del Ministerio de Educación: <http://discapacidad.sspu.gob.ar>

Tabla 4²²	
Año	Políticas Públicas y Acciones
1985	Se crea la Comisión Nacional para las Personas con Discapacidad CONADIS, dependiente del Ministerio de Salud y Acción Social como organismo de coordinación y asesoramiento del Poder Ejecutivo Nacional, con participación de representantes de organismos públicos y no gubernamentales.
2003	Constitución de la Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos (CID y DD. HH.).
2007	Resol. C.E. 426. Reconocimiento ante el CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) de la CID y DD. HH. a través del Programa Integral de accesibilidad en las universidades públicas.
2011	Acuerdo Plenario 798/11 del CIN al documento Programa Integral de Accesibilidad (ver anexos).
2014	Creación del Programa PODÉS, “Políticas de Discapacidad para Estudiantes Universitarios”.
2018	Constitución de la Red en el CIN.

En palabras del profesor Ruiz (2010):

Las recurrentes reformas educativas dejan su rastro en el lenguaje técnico pedagógico en forma de conceptos, teorías y esquemas de acción para poner en práctica decisión. Lo importante no es la ley en sí misma, sino su desarrollo, y este se suele implementar a través de los cauces más burocráticos y sin mecanismos globales y efectivos de evaluación del impacto en la ejecución de las anteriores políticas de reforma (...) Las adaptaciones diferenciales en función de contextos sociales diferentes dieron lugar a apoyos y resistencias, todo lo cual ha complicado su aplicación. Es aquí que resulta clave la acción de un Estado Nacional con un rol proactivo y de coordinación efectiva de la aplicación de la reforma para resguardar el derecho a la educación de todos los habitantes.

²² Fuente: Elaboración propia a partir de investigación documental.

La matriz discursiva de las *regulaciones* presentadas abre a una serie de interrogantes acerca del modo de encarnar las leyes, cuáles deberían ser los criterios y procedimientos adecuados para lograr un real ejercicio del derecho a la educación desde el respeto inherente hacia todas las personas. Resuenan en las entrelíneas de nuestra escritura preguntas que nos exceden ampliamente, pero que, de todos modos, es preciso plantear. No para darles una respuesta unívoca y cierta (de la cual seguramente carecen), sino para que resuenen también en las entrelíneas de la lectura como una advertencia, como una admonición por todos los pendientes: ¿En qué medida el sistema normativo vigente puede incorporarse en nuestras instituciones, en nuestras prácticas? ¿De qué modos y en qué condiciones pueden traspasar el ámbito del discurso normativo y volverse, progresivamente, texto iluminador de una vida en común ampliada?

Bibliografía

Bellamy, F.X. (2014), *Los Desheredados. Por qué es urgente transmitir la cultura*, Madrid, Colección Nuevo Ensayo.

Carbonell Valderrama, O.J. (2013), *La memoria de las víctimas en el siglo XXI: el desafío de los defensores y defensoras frente a la reconstrucción del pasado y la judicialización de las graves violaciones a los derechos humanos de América Latina*, Buenos Aires, Acces Group.

Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales (2011). Compiladores: Mareño Sempertegui, M., Katz, S., Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

Fanon, F. (2009), *Los condenados de la tierra*, México, Fondo de Cultura Económica.

Laurent, E. (2017), *El sentimiento delirante de la vida*, CABA, Colección Diva.

Eco, U. (1999), citado en Russo, P. (2016), “El racismo que me habita”, revista *Lacanianana de psicoanálisis*, N.º 22. San Martín, Buenos Aires. Publicación de Escuela de Orientación Lacanianana.

Mannoni, O. (1966), citado en Tort, M., (2017), *Las subjetividades patriarcales. Un psicoanálisis inserto en las transformaciones históricas*, Editorial Topia.

Seleme, F. (2018), Nota de opinión “La Reforma Universitaria, la gratuidad y el ingreso irrestricto en Nodal”, Noticias de América Latina y el Caribe, NODAL.

Torres, M.R. (2009), “De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe”, VI Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, CONFINTEA VI, Belém-Pará, Brasil.

Nosiglia, M. C. y Marquina, M. (1995), “Políticas Universitarias en la Argentina 1983-1995: El papel del Poder Ejecutivo y del Poder Legislativo de la Nación”, *Revista del IICE*, N.º 4, Buenos Aires.

Ruiz, G. (2010), “La ley de educación reformada. Cuestiones problemáticas en torno a la recurrencia de reformas educativas”, segunda parte, revista *Derecho y Ciencias Sociales*. N.º 2, Instituto de Cultura Jurídica y Maestría en Sociología. FCJyS. UNLP.

Leyes y normativas

Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud, CIF, Organización Mundial de la Salud, Organización Panamericana de la Salud Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría General de Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales, IMSERSO (2001) [en línea]. <http://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/435cif.pdf> [Consulta: 7 enero de 2019].

Conferencia Regional de Educación Superior (2008), Cartagena de Indias, Colombia [en línea]. <http://www.iesalc.unesco.org.ve> [Consulta: 7 de enero de 2019].

Conferencia Mundial de Educación Superior en América Latina y el Caribe, CRES (2018), Córdoba, Argentina [en línea]. <http://www.iesalc.unesco.org.ve> [Consulta: 7 enero 2019].

Constitución de la Nación Argentina (2007), prólogo de Hebe Leonardi de Herbón, 3.º Ed., Eudeba.

Convención sobre los Derechos del Niño (1989), ONU, doc. A/44/49 [en línea]. http://www.unesco.org/education/pdf/CHILD_S.PDF [Consulta: 7 de enero de 2019].

Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (1948), [en línea]. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/> [Consulta: 7 de enero de 2019].

Declaración de los Derechos de los Impedidos, Resolución 3447 Asamblea General, 9 de diciembre de 1975 [en línea]. <https://unesdoc.unesco.org> [Consulta: 5 enero 2019].

Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994) [en línea]. <https://unesdoc.unesco.org> [Consulta: 5 enero de 2019].

Declaración Universal de Derechos Humanos (1948),

Instituto Interamericano del Niño (2000) [en línea]. <http://www.iin.oea.org/> [Consulta: 5 de enero de 2019].

Ley argentina 17.722 (1968), Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial [en línea]. <http://www.infoleg.gob.ar/> [Consulta: 7 de enero de 2019].

Ley argentina 22.431 (1981), Sistema de protección integral de las personas discapacitadas [en línea]. <http://www.infoleg.gob.ar/> [Consulta: 7 de enero de 2019].

Ley argentina 23.054 (1984), Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969) [en línea]. <http://www.infoleg.gob.ar/> [Consulta: 7 de enero de 2019].

Ley argentina 23.313 (1986), Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales [en línea]. <http://www.infoleg.gob.ar/> [Consulta: 5 de enero de 2019].

Ley argentina 23.849 (1990), Convención sobre los Derechos del Niño [en línea]. <http://www.infoleg.gob.ar/> [Consulta: 5 de enero de 2019].

Ley argentina 23.179 (1985), Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1982), ONU, doc. A/34/46 (1979). Suscripta por la República Argentina el 17 de julio de 1980 [en línea]. <http://www.infoleg.gob.ar/> [Consulta: 7 de enero de 2019].

Ley argentina 24.521 (1995), Ley de Educación Superior Año [en línea]. <http://www.infoleg.gob.ar/> [Consulta: 7 de enero de 2019].

Ley argentina 24.657 (1996), Consejo Federal de Discapacidad [en línea]. <http://www.infoleg.gob.ar/> [Consulta: 7 de enero de 2019].

Ley argentina 24.901 (1997), Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad [en línea]. <http://www.infoleg.gob.ar/> [Consulta: 5 enero 2019].

Ley argentina 25.280 (2000), Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, Organización de los Estados Americanos, doc. A-65 (1999) [en línea]. <http://www.infoleg.gob.ar/> [Consulta: 7 de enero de 2019].

Ley argentina 26.061 (2005), Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes [en línea]. <http://www.infoleg.gob.ar/> [Consulta: 5 de enero de 2019].

Ley argentina 26.206 (2006), Ley de Educación Nacional [en línea]. <http://www.infoleg.gob.ar/> [Consulta: 7 de enero de 2019].

Ley argentina 26.378 (2008), Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CIDPCD) de la ONU [en línea]. <http://www.infoleg.gob.ar/> [Consulta: 7 de enero de 2019].

Ley argentina 27.044 (2014), Jerarquía Constitucional Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad [en línea]. <http://www.infoleg.gob.ar/> [Consulta: 7 de enero de 2019].

Plan de Acción del Decenio sobre Dignidad y Derechos de las Personas con Discapacidad (2006-2016) [en línea]. <https://www.un.org> [Consulta: 7 de enero de 2019].

Resolución 155 (2011), Consejo Federal de Educación, Argentina [en línea]. <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/155-11.pdf> [Consulta: 27 de enero de 2015].

Resolución 311 (2016), Consejo Federal de Educación, Argentina [en línea]. <https://www.argentina.gob.ar> [Consulta: 27 de enero de 2019].

CAPÍTULO II

Hoja de ruta o conversaciones sobre unos ciertos conceptos

De lo que se trata es de saber lo que, en un discurso, se produce por efecto de lo escrito (Lacan, 1072-1973).

El propósito de este capítulo es presentar los conceptos que van a orientar y a guiar nuestra indagación y que conforman el marco teórico de esta investigación. Consideramos, también, los antecedentes que nos han resultado más significativos para este trabajo.

Los conceptos son presentados en dos secciones. En la **Sección I**, se expone la conceptualización de la *discapacidad* construida a través del desarrollo del *contexto socio histórico cultural*. El propósito es presentar las distintas perspectivas teóricas que, desde la sociología, el ámbito de la salud y de la educación han trabajado la temática para dar cuenta de los posicionamientos teóricos y su posible impacto o incidencia en el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad en el ámbito universitario.

En la **Sección II** se trabajan las *coordenadas conceptuales en educación* y las *referencias conceptuales psicoanalíticas* que orientan los procesos de constitución subjetiva de las llamadas personas con discapacidad. Con tal propósito, se presenta un *mapa descriptivo* conceptual con enfoque cronológico para facilitar la comprensión del proceso que actualmente nos permite pensar la universidad como un derecho de todos.

1. Modelos de abordaje de la discapacidad

a) La perspectiva sociológica acerca de las personas con discapacidad

En este apartado, nos proponemos caracterizar las distintas perspectivas teóricas que, desde la sociología, han trabajado la temática de la discapacidad para analizar cómo las personas *con* discapacidad son percibidas por las personas *sin* discapacidad y los modos en que esto influye en el trato social y su inserción en distintos espacios educativos, laborales, sociales y políticos.

Siguiendo un criterio cronológico que considere la *evolución*²³ del concepto de discapacidad, se hará referencia a distintos autores (anglosajones, españoles y latinoamericanos) que han influenciado significativamente en los desarrollos teóricos y prácticos de quienes trabajan *por*, *para* y *con* las personas con discapacidad: Talcott Parsons (1951), Goffman (1963), Mike Oliver (1986), Harlan Hahn (1988), Wolf Wolfensberger (1989), Ramón Puig de la Bellacasa (1990), Demetrio Casado Pérez (1991) y Len Barton (1998). Por último, la descripción de la posición de Palacios (2008), un referente para el análisis desde los diferentes modelos.

A continuación, haremos un breve recorrido por cada uno de estos autores, destacando los conceptos clave para nuestro interés.

a.1. Talcott Parsons. Los mecanismos compensatorios adaptativos

Si bien sus formulaciones acerca de la evolución social son sumamente controvertidas, la decisión de incluirlo entre los conceptos que andamian esta tesis responde a la consideración

²³ La cursiva en la palabra *evolución* pretende dejar constancia de nuestras sospechas respecto al grado y su verosimilitud en las vidas y posibilidades efectivas de las personas con discapacidad. Sospecha que se irá esclareciendo a medida que avance la tesis.

de dos cuestiones²⁴ que ese autor sostiene y que nos interesa destacar particularmente, sobre todo por su vigencia en las organizaciones.

Por un lado, Girola (2010) señala:

Por razones tanto instrumentales como culturales existe una tendencia inherente en las organizaciones a asignar mayores recursos a aquellos que son más competentes y responsables (...). Si bien la estratificación es un fenómeno universal, los logros en cuanto a equidad y movilidad social son un claro componente evolutivo. El predominio de los sistemas universalistas y el pluralismo valorativo, que también puede aplicarse a los sistemas religiosos y de poder, tienen que ver no sólo con el incremento en la racionalización social sino con la existencia de reglas que prescriben cómo deben darse las relaciones entre las personas y con la consecución progresiva de derechos, lo cual afecta también a la integración social.

Por otro lado, la misma autora afirma:

Los mecanismos compensatorios adaptativos que las sociedades encuentran para contrarrestar las tensiones y los conflictos, el hecho de que la internalización y la institucionalización de los valores y normas, convencionalmente aceptados por cada sociedad, son la principal condición para mantener el orden social y la búsqueda de estabilidad y equilibrio como un imperativo para todos los sistemas sociales (*Ibidem*).

Las trayectorias educativas de las personas con discapacidad suelen estar acompañadas de una sobredeterminación²⁵ de miradas institucionales fundadas en el déficit y la rehabilitación que

²⁴ Ambas fueron trabajadas por Lidia Girola en su artículo “Talcott Parsons: a propósito de la evolución social”.

²⁵ Freud acuña el término *sobredeterminación* para dar cuenta de un suceso que cuenta con la presencia de múltiples causas y determinan un efecto unitario observable. En las Obras Completas de Freud, de Amorrortu Editores, en el tomo sobre la versión castellana, bajo el título “Horizontes del texto freudiano”, podemos leer lo siguiente: “De sus propios escritos se infiere que es para él una verdad profundamente vivida la polisemia, la

conllevan medidas compensatorias adaptativas. La lectura acerca de la persona con discapacidad como deficitaria es incorporada por Skliar (2000) bajo el concepto de “alteridad deficiente”, que invita a pensar cómo la visión de un otro “otro” (no desde el respeto a la singularidad, sino desde la preeminencia de la diferencia en tanto desigualdad) vislumbra la producción de cada vez más y mayores “alteridades excluidas” y, proporcionalmente, respuestas segregativas que habilitan medidas compensatorias en nombre de los derechos humanos.

El modelo de Parsons, en las palabras de Barton (1998), parte del supuesto de que la enfermedad y las dolencias obstaculizan las capacidades fisiológicas y psicológicas. Las personas *enfermas* quedan automáticamente privadas de cualquier expectativa y responsabilidad normales. El autor sostiene:

cuando aparece la enfermedad, los "enfermos" deberían adoptar el papel de tales. En general se considera que no son responsables de su condición, y no se espera de ellas que se recuperen por voluntad propia. Sin embargo, se los incita a que vean su estado actual como "aborrecible e indeseable", y, para recuperar su condición anterior, se espera de ellas que busquen la ayuda de los especialistas médicos profesionales (Barton, 1998).

Barton enfatiza, respecto del modelo de Parsons, una visión de la discapacidad homologable a enfermedad, que ha primado y, podríamos afirmar, aún hoy coexiste junto con el modelo de construcción social. En los espacios gubernamentales, la discapacidad es competencia del Ministerio de Salud.

Agudiza aún más esa mirada al otorgarle a la enfermedad un carácter abominable, tratamiento teórico del tema que, aunque pueda resultar inadmisibles, encuentra en la realidad cotidiana su correlato: actitudes de rechazo, de temor al contagio, sentimientos de lástima, discursos con observaciones, tales como “viste lo que le tocó”, frente al nacimiento de un hijo con Síndrome

multivocidad (Vie Ideutigkeit) de las palabras, que tiene por correspondiente la «sobredeterminación» (überdeterminierung) de los procesos psíquicos (su causación múltiple)”.

de Down, “¿se casa con alguien como ella?”, ante la noticia del casamiento de una persona usuaria de silla de ruedas, “ejerces de psicóloga y qué, trabajas con personas no videntes” o “esta universidad no es para personas como vos”, a una profesional ciega, entre tantísimos otros.

a.2. Ervin Goffman. La discapacidad como estigma

Sociólogo canadiense, exponente de la teoría interaccionista, Goffman acuñó el término “estigma” y lo definió como el resultado de las consideraciones situacionales y de las interacciones sociales entre lo “normal” y lo “anormal”, a las cuales llama “contextos mixtos”.

En su libro *Estigma: la identidad deteriorada*, sostiene:

La sociedad establece los medios para categorizar a las personas y el complemento de atributos que se perciben como corrientes y naturales en los miembros de cada una de esas categorías. El medio social establece las categorías de personas que en él se pueden encontrar. El intercambio social rutinario en medios preestablecidos nos permite tratar con “otros” previstos sin necesidad de dedicarles una atención o reflexión especial. Por consiguiente, es probable que al encontrarnos frente a un extraño las primeras apariencias nos permitan prever en qué categoría se halla y cuáles son sus atributos, es decir, su “identidad social” para utilizar un término más adecuado que el de “status social”, ya que en él se incluyen atributos personales, como la “honestidad”, y atributos estructurales, como la “ocupación” (Goffman, 2001).

El concepto de *estigma* ha sido objeto de numerosas críticas, entre ellas las de quienes sostienen que se limitó a describir sin problematizar las interacciones del medio social, dando por supuesta la segregación de los grupos estigmatizados.

Más allá de las críticas al concepto de estigma, este da cuenta de una marca negativa que alude al lugar simbólico asignado. Es frecuente en las instituciones educativas que el nombre propio sea sustituido por el del diagnóstico, síndrome o trastorno, velando con la limitación de una función el estatuto de sujeto y su dimensión deseante. Este borramiento del sujeto conlleva un tratamiento estandarizado desde la producción social de lo que se *es*. El déficit como elemento que lo define, pero, además, con el que se identifica y es identificado.

Reconocemos en las personas con discapacidad esa “caracterización en esencia” que Gofman asigna al estigmatizado. Caracterización que vuelve al otro un extraño, un extranjero, y que termina impactando en un desajuste o discrepancia especial entre la identidad social virtual (imputación de ciertos atributos que hacemos a un individuo) y la identidad social real (atributos que, efectivamente, posee, pertenecen o conforman su identidad).

a.3. Mike Oliver. Discapacidad y opresión

Para Oliver (1983), las teorías en cuyo sustrato subyace la visión médica individualista (crítica que es dada también a la CIDDM)²⁶ son construcciones basadas en supuestos de personas “sin discapacidad” acerca de lo que se presume la experiencia de la insuficiencia o pérdida y las reúne bajo la denominación de “teoría de la tragedia personal”, en la que se sustenta y se pone de manifiesto la relación ayudante-ayudado, que borra cualquier posibilidad de ver al otro un igual.

Afirma que en la discapacidad se naturaliza una situación de opresión y que la participación no tiene una relación directa con las limitaciones de la persona, sino, y fundamentalmente, con las restricciones sociales: “La discapacidad es una categoría social y política en cuanto implica prácticas y luchas por la posibilidad de elección, la participación y la afirmación de los derechos” (Oliver, 1990).

²⁶ La CIDDM es la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías, comentada más adelante.

Esta situación de opresión, de la cual da cuenta Oliver, se recrea con frecuencia en las trayectorias educativas de las personas con discapacidad y está íntimamente relacionada con los procesos de inclusión, donde se *presentifican* las diferencias y las miradas de exclusión. En rigor, podemos sostener que la lucha por la posibilidad de participación y afirmación de derechos es una consecuencia de la situación de opresión: no tendría razón alguna si esta situación de opresión no existiese.

El trabajo realizado acerca del concepto de opresión social es sumamente importante porque engloba en esta perspectiva ideologías y prácticas de todos aquellos grupos de población excluidos (mujeres, etnias, adultos mayores, personas transgéneros, etc. La lista cada vez se torna más extensa e interminable).

a.4. Harlan Hahn. El fracaso del contexto

Doctor en Ciencias Políticas por la Universidad de Harvard, Hanh fue usuario de silla de ruedas desde los seis años, cuando sufrió poliomielitis. Es reconocido como un experto internacional en política de discapacidad por sus artículos académicos sobre el tema. Su pensamiento más difundido desplaza nuestra mirada hacia el contexto.

El problema radica en el fracaso de la sociedad y del entorno creado por el ser humano para ajustarse a las necesidades y aspiraciones de las personas con discapacidad y no en la incapacidad de dichas personas para adaptarse a las demandas de la sociedad (Hahn, 1988).

El autor se adelanta a los postulados que se plantearán en el desarrollo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y deja clara su posición acerca del papel predominante que juega el contexto. Es en la interrelación de la persona con el ambiente donde esa “discapacidad” aumenta o disminuye en función de las barreras u obstáculos existentes. Entonces, una misma discapacidad en un contexto absolutamente desfavorable se ve multiplicada por cien, mientras que, en un contexto medianamente accesible, disminuye a

la mitad. También encontramos resonancias en la frase de la Declaración de Estocolmo de 2004 respecto al diseño²⁷: “El buen diseño capacita, el mal diseño discapacita”.

a.5. Wolf Wolfensberger. La dependencia, una “función latente”

Wolfensberger (1989) sostiene la idea de la discapacidad como construcción social y considera la dependencia como una “función latente” pero esencial del crecimiento de las “industrias de servicios humanos” desde 1945. Entiende por función latente de las instituciones aquellas que permanecen ocultas, no reconocidas públicamente, pero que cuentan con la fuerza suficiente como para crear y mantener una cantidad cada vez mayor de personas devaluadas y dependientes. Esto sucede en tensión más o menos manifiesta con los objetivos y funciones explícitas de recuperación, educación y reinserción profesional.

Sus ideas lo ubican como el promotor del movimiento de normalización de servicios en Europa y el principal teórico del principio de normalización en Canadá, de donde es oriundo.

El concepto de *función latente* de las instituciones es solidario con la posición de Parsons en cuanto a la generación de mecanismos de compensación adaptativa. Respecto al principio de normalización, es en sí mismo una regulación social que otorga una *identidad* específica a partir de la cual son reconocidas o no las *identidades otras*.

a.6. Ramón Puig de la Bellacasa. La rehabilitación funcional

En el texto *Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad*, de 1990, Ramón Puig de la Bellacasa destaca tres modelos teóricos con relación a la discapacidad: modelo tradicional, modelo de rehabilitación y modelo de la autonomía personal. Hace corresponder, como característica fundamental de cada uno de

²⁷ En el apartado dedicado a las coordenadas conceptuales en educación se trabaja el concepto de diseño universal del aprendizaje y se retoma el tema.

ellos, el hecho de que las personas con discapacidad sean consideradas como objeto de asistencia o beneficencia, el estar centrado en la rehabilitación funcional, educativa o laboral y la situación de dependencia hacia los demás, respectivamente. Esta categorización con variaciones se mantendrá latente en autores posteriores.

El concepto de rehabilitación funcional es el que, de alguna manera, justifica la necesidad de las llamadas políticas de discriminación positiva. Esta tensión (en cuanto a la necesidad de políticas de acción positivas, basadas en una concepción que ubica a las personas con discapacidad como objetos de asistencia) va a estar presente a lo largo de toda la tesis: si se considera que no se trata de rehabilitar nada, que no hay una *identidad deficiente*, ellas no tendrían razón de ser.

a.7. Demetrio Casado Pérez. Accesibilidad

En su libro *Panorámica de la Discapacidad Demetrio, Casado Pérez (2012)* propone cuatro modelos. Al primero lo denomina de *exclusión aniquiladora*, en el que las personas con discapacidad son encerradas y ocultas dentro de sus hogares. En el segundo modelo, llamado de *integración utilitaria*, la discapacidad es una condición permanente y predeterminada, y la intervención se focaliza en la institución y no en la persona. Un tercer modelo, designado como de *atención especializada y tecnificada*, se asocia al surgimiento de prácticas médicas y terapéuticas destinadas a restituir “capacidades deficitarias”, con un fuerte predominio de los servicios y personal especializado por sobre la persona con discapacidad usuaria de ellos. Finalmente, hace referencia al modelo de *accesibilidad*, superador de los aspectos biomédicos y abierto al concepto de normalización.

En palabras de este autor, “la sociedad discapacita y rehabilita, segrega y agrega. La sociedad, por ello, ha de ser objeto de intervenciones que la hagan cada vez menos agresiva y más accesible, menos áspera y más hospitalaria, menos normativa y más tierna”.

a.8. Len Barton. Una sociedad sin barreras

Len Barton pone de manifiesto la importancia de los aportes de la sociología, que dan lugar a un enfoque que resulta emancipador en el tema de la discapacidad. En sus obras *Discapacidad y Sociedad* (1998) y *Superar las barreras de la discapacidad* (2008) presenta una compilación de las teorías sociológicas sobre la discapacidad y una descripción de la historia de los discursos y las políticas sobre la discapacidad de las últimas décadas. Se constituye, así, en un referente no solo por lo exhaustivo de su recopilación, sino también por su posicionamiento, dado que investiga el tema desde un análisis sociopolítico y educativo, perspectiva que deja al descubierto lo complejo y lo ríspido de una lucha que tiene como objetivo la consecución de una sociedad sin barreras.

a.9. Agustina Palacios. Un modelo Social para la discapacidad

Ya promulgada la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, Agustina Palacios, en 2008, bajo el título *El modelo Social de la Discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención*, sistematiza, con mucha precisión, los diversos modelos conceptuales acerca de la discapacidad y propone una síntesis de ellos, condensada en tres modelos: modelo de prescindencia, el modelo rehabilitador y el modelo social.

A continuación, se presenta cada uno de estos modelos.

Modelo de prescindencia

Se lo ubica en la antigüedad clásica (siglos IX y X a. C) y en la Edad Media (siglo V), en la cual se distingue la Alta Edad Media de la Baja Edad Media, debido a que cada una de ellas le ha dado un tratamiento particular a lo que hoy llamamos discapacidad.

Este modelo se basa en dos presupuestos básicos:

- *La justificación religiosa.* Presupuesto que considera a la discapacidad como un castigo de los dioses por un pecado cometido de los padres o como la advertencia de los dioses respecto a una catástrofe que se avecina por alianzas rotas.
- *La inutilidad de las personas con discapacidad.* Este presupuesto parte de la idea de que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la sociedad, que es un ser improductivo y, además, una carga que deberá ser arrastrada, ya sea por los padres o por la misma comunidad.

A su vez, en función de estos presupuestos, se plantean dos submodelos:

Submodelo eugenésico. Se basa en el supuesto de que la persona con discapacidad es un ser cuya vida no vale la pena ser vivida, de modo que la respuesta social tiende a ser el “prescindir” de ella.

Submodelo de marginación. La característica principal es la exclusión como respuesta social, ya sea por la subestimación de las personas con discapacidad, calificadas como objeto de compasión o como consecuencia del temor o el rechazo al considerarlas objeto de maleficios o la advertencia de un peligro inminente.

En el mundo medieval, las personas con discapacidad fueron incluidas dentro del grupo de pobres y mendigos y, a diferencia de la sociedad antigua, en la que se prescindió de ellas, en la Edad Media “ocupaban” (resulta paradójal decirlo en estos términos) el sitio de los marginados. Sin embargo, podemos distinguir dos formas de discriminación entre la Baja Edad Media, cuando la exclusión y la persecución se asociaban a la idea de que ellos eran “fruto del pecado y del demonio” y la Alta Edad Media, cuando la marginación fue consecuencia de la caridad figurada en la práctica de la mendicidad.

Bajo la influencia del cristianismo se encuentran prácticas antagónicas que van desde un tratamiento humanitario hasta prácticas crueles. Sin olvidar que la misma iglesia que instaló los asilos y los hospitales fue la que emplazó la llamada “santa inquisición”.

Modelo rehabilitador

La llegada de la Ilustración (siglo XVIII y primera parte del siglo XIX) inició una reforma de las instituciones a favor de una orientación asistencial, situación influenciada por movimientos y acontecimientos sociales como la Revolución Francesa de 1789, en donde los asilos pasaron a manos del Estado y surgieron los hospitales reales para los pobres y los “inútiles” convertidos en objetos de asistencia.

Con el neopositivismo o Círculo de Viena (1922), la mirada acerca de las personas con discapacidad pasó de ser un sujeto de asistencia a un sujeto de estudio. En este caso, es posible distinguir dos orientaciones: aquella que proporciona un tratamiento médico-asistencial en centros especializados y la que se basa en una pedagogía curativa y rehabilitadora.

De acuerdo con este desarrollo, los primeros indicios del modelo rehabilitador datarían en los inicios del Mundo Moderno. Sin embargo, su consolidación debe ser situada en los inicios del siglo XX, como consecuencia de las guerras mundiales.

Esta idea se basa en dos presupuestos o características fundamentales:

- La justificación científica. Se produce un viraje del binomio dios-diablo, divino- maligno, al binomio salud-enfermedad. La persona con discapacidad es alguien desviado de una supuesta norma estándar, desviación leída como enfermedad, lo cual conlleva al convencimiento de que la deficiencia/enfermedad es una situación modificable y, en todos los casos, debe ser curada. Por ende, las personas con discapacidad han de ser en todos los casos rehabilitadas.
- Las personas con discapacidad pueden aportar o ser útiles en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas. Ya no serán consideradas inútiles respecto de las necesidades de la comunidad, sino que podrán ser rentables a la sociedad. Esta rentabilidad está supeditada a la rehabilitación o normalización.

En la década de 1945 a 1955, la Secretaría de las Naciones Unidas y el Consejo Económico y Social son los principales órganos de las Naciones Unidas encargados de las cuestiones relativas a la discapacidad. Se centran en la promoción de los derechos de las personas con

discapacidades físicas, como ceguera o sordera. Los proyectos van dirigidos a la prevención de discapacidades y a la rehabilitación.

En 1950, en la Conferencia de Ginebra, se reconoce la necesidad de establecer normas internacionales para la educación, el tratamiento, la capacitación y la colocación de las personas discapacitadas. Se presta especial atención a las personas con deficiencias visuales en las zonas subdesarrolladas.

A fines de la década del sesenta, la Asamblea General de la ONU adopta la *Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social* y afirma, entre otras cosas, las libertades fundamentales y los principios de paz enunciados en la Carta de las Naciones Unidas. En el artículo 19, se hace referencia a la prestación de servicios médicos, de seguridad social y de bienestar social para todos, con el objetivo de rehabilitar a los discapacitados mentales y físicos, así como de facilitar su integración en la sociedad. Las respuestas sociales y jurídicas se relacionan con los cuidados y los tratamientos, y la educación pensada como *especial*. Las herramientas elementales son la asistencia social y el empleo protegido desde una actitud paternalista.

El origen de la Educación Especial, entendida en los términos actuales, podría situarse en los siglos XVIII y XIX, inicialmente para niñas y niños sordos, y luego para aquellos con diversidades funcionales visuales.

Modelo social

El nacimiento del modelo social data de finales de la década de los años sesenta del siglo XX, en Estados Unidos e Inglaterra. Este modelo se origina a partir del rechazo a los fundamentos del modelo anterior. En cierto modo, un reclamo, una aspiración o un ideal a concretar.

Si bien se reconocen matices entre el modelo inglés y el norteamericano, en cuanto al origen y la justificación, ambos han tenido importante influencia en el ámbito internacional, particularmente en Suecia, Canadá y España, y se consideró al movimiento de vida independiente (el norteamericano) como el antecedente inmediato del modelo social.

Los principios básicos del movimiento de vida independiente son: derechos humanos y civiles; autodeterminación; autoayuda (apoyo entre iguales); posibilidad para ejercer poder (empoderamiento); responsabilidad sobre la propia vida y acciones; derecho a asumir riesgos y vivir en la comunidad.

El movimiento de personas con discapacidad en el Reino Unido se ha concentrado en alcanzar cambios en la política social y en la legislación de derechos humanos. La prioridad estratégica ha sido resaltar la existencia de los sistemas patrocinados por el Estado de bienestar para cubrir las necesidades de las personas con discapacidad, siendo el primer objetivo posibilitar que las personas con discapacidad pudieran elegir salir de las instituciones y no permanezcan encerradas por el hecho de no tener familiares que se hicieran cargo de ellas.

Los dos presupuestos del movimiento de personas con discapacidad en el Reino Unido son: por una parte, que las causas que originan la discapacidad son preponderantemente sociales. Es decir, son las limitaciones de la sociedad, y no las del sujeto, el origen de la discapacidad. Por otra parte, que estas personas pueden ser valiosas para la sociedad. Tal valor se encuentra íntimamente asociado a la posibilidad de la aceptación²⁸ de las diferencias.

El modelo social o de barreras sociales realiza una distinción entre lo que comúnmente se denomina *deficiencia* y lo que se entiende por discapacidad. Considera a la deficiencia como la condición del cuerpo y de la mente, y a la *discapacidad* como las restricciones sociales que puede experimentar una persona: “La sociedad discapacita a las personas con discapacidad (...). La discapacidad es algo que se emplaza sobre las deficiencias, por el modo en que las personas con discapacidad son innecesariamente aisladas y excluidas de una participación plena en sociedad” (*Union of Physically Impaired Against Segregation*, 1975).

No obstante, los defensores del modelo social remarcan que, si bien el trabajo es una herramienta muy útil como medio de integración social, no es la única manera de inclusión en la sociedad, tal como parecía plantearse desde el modelo rehabilitador. De ahí la necesidad de considerar y pensar que la discapacidad debe ser abordada desde un enfoque holístico.

²⁸ La aceptación y la tolerancia encubren las desigualdades y las relaciones de poder, es la imposición de la valoración del otro. Por lo tanto, en tanto exigencia, no hace más que corroborar la inferioridad del otro.

Considerar la discapacidad desde un enfoque holístico supone tomar en cuenta todas sus dimensiones y en forma simultánea: lo personal, lo social, lo institucional, la salud, la educación, la inserción laboral, la participación política y las actividades recreativas y deportivas.

Además, esta mirada es coherente con la declaración de las personas con discapacidad como sujetos de pleno derecho, por lo que la respuesta social esperada es que las diferencias no deben ser *toleradas*, deben ser *valoradas* como parte de la diversidad humana.

Esta tesis, construida contra toda idea de apoyo a las posiciones que invitan a la tolerancia y aceptación de los otros “otros”, se estructura en la denuncia a un tratamiento de la persona con discapacidad a la reducción de la patología, a una identificación sujeta a categorías de síndromes y trastornos individualizados. Es interesante observar que la valoración de las personas con discapacidad como parte de la diversidad humana es una forma de orientarse por la singularidad de cada sujeto.

Retomando el desarrollo del modelo social, ubicamos tres supuestos básicos: en primer lugar, que toda vida humana, con independencia de la naturaleza o complejidad de la diversidad funcional que la afecte, goza de igual valor en dignidad. En segundo término, que toda persona, cualquiera sea la naturaleza o complejidad de su diversidad funcional, debe tener la posibilidad de tomar las decisiones que le afecten en lo que atañe a su desarrollo como sujeto moral. Por ende, debe permitirse tomar dichas decisiones, requiriendo de herramientas encaminadas al desarrollo de la autonomía, aunque sin perder de vista que siempre será en la medida de lo posible. No obstante, no debemos pasar por alto que ese rasgo incluye a todas las personas, en cuanto somos interdependientes y necesitamos apoyo para el desarrollo de nuestra autonomía. En tercer lugar, las personas con discapacidad gozan del derecho a participar plenamente de todas las actividades: económicas, políticas, sociales y culturales.

Los modelos que se han presentado y sus características pueden visualizarse comparativa y panorámicamente en el siguiente cuadro, elaborado sobre la base del texto de Palacios.

Tabla 5²⁹			
	Modelo de Prescindencia	Modelo Rehabilitador	Modelo Social
Presupuestos Básicos	Justificación Religiosa Inutilidad	Justificación Científica Utilidad en función de su rehabilitación	Justificación preponderantemente Social Utilidad en relación con la inclusión y a la aceptación de la diferencia
Centro del problema o eje	Situación indigna	Déficit individual	Las limitaciones del contexto
Diversidad funcional	Asimilada al pecado Situación desgraciada	Enfermedad	Acento en la capacidad, no en la discapacidad
Actitud	Eugenesia, marginación	Paternalista, asistencialista, objeto de necesidades	Sujeto de pleno derecho
Objetivo	Exterminio, exclusión	Rehabilitación o normalización de las personas	Diseño universal, abordaje holístico
Respuesta Social	Doble tratamiento: 1-cruel y marginador. 2-humanitario y misericordioso (cristianismo)	Medidas de acción positiva o de discriminación inversa	Valoración de la diferencia como parte de la diversidad humana
Sentimientos en juego	Miedo, rechazo, lástima	Subestimación, menosprecio, discriminación, piedad, tolerancia	Igual valor de dignidad, autonomía toma de decisiones
Noción de persona	Monstruos deformes o contrahechos	Déficit funcional, minusválidos, impedidos	Distingue deficiencia de discapacidad
Métodos de subsistencia	Mendigos, improductivos, objeto de diversión y ridículo	Asistencia social, trabajo protegido, Educación Especial	Seguridad social y trabajo ordinario, desinstitucionalización

²⁹ Fuente: Cuadro de elaboración propia en base al texto de Agustina Palacios.

Algunos años más tarde, la autora, junto con Romañach (2007), planteará la necesidad de postular un nuevo modelo llamado de la *diversidad*, considerado superador del modelo social. Se asocia con el surgimiento del concepto de diversidad funcional, escenario que aún presenta controversias para quienes sostienen la necesidad de mantener la nominación otorgada por la Convención.

Hemos visto ya, someramente, la evolución del concepto de discapacidad. Cabe preguntarse en qué medida da cuenta de una progresión. ¿Estamos en condiciones de hacer equivalente el modo en que las personas con discapacidad son pensadas y tratadas hoy en el ámbito educativo frente a unos modelos que delimitan una progresión que parece siempre superadora y sin aparentes fisuras?

b) La discapacidad de acuerdo con las clasificaciones en el ámbito de la salud

A continuación, se presentarán distintas clasificaciones que, en torno a la discapacidad, propuso la Organización Mundial de la Salud (OMS). Por el carácter de dicha organización, se trata de clasificaciones con alcance internacional. Vale hacer la salvedad de que reconocemos los riesgos de cualquier afán clasificatorio, particularmente respecto a los modos en que llevan a considerar a los sujetos y a nuestras prácticas en relación con ellos. Sin embargo, a los efectos de esta tesis, merecen un tratamiento.

b.1. La Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM)

La Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) surge en 1980 de trabajos iniciados en 1972 acerca de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE). Tiene sus orígenes en 1850 y su primera versión se conoció como la Lista Internacional de las Causas de Muerte.

En 1948, la Organización Mundial de la Salud (OMS) asume su responsabilidad y se publica la sexta revisión, en la que se incluye, por primera vez, las posibles causas de morbilidad. En 1967, la Asamblea Mundial de la Salud de la OMS adopta el Reglamento de Nomenclaturas que estipula el uso de CIE en su revisión más actual por todos los Estados miembros.

La CIE permite la conversión de los términos diagnósticos y de otros problemas de salud de palabras a códigos alfanuméricos, que facilitan su almacenamiento y posterior recuperación para el análisis de la información y pueden utilizarse para clasificar enfermedades y otros problemas de salud consignados en muchos tipos de registros vitales y de salud.

La Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) delimitó el significado de deficiencia, discapacidad y minusvalía al considerar no solo la enfermedad, sino sus consecuencias en todos los aspectos de la vida de la persona. Al especificar cada término, se establecen las siguientes caracterizaciones:

La *deficiencia* es entendida como toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Puede ser temporal o permanente y, en principio, solo afecta al órgano.

La *discapacidad* es entendida como toda restricción o ausencia, producto de una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad dentro del margen que se considera normal para cualquier ser humano. Estas restricciones pueden ser temporales o permanentes, reversibles o irreversibles y progresivas o regresivas. Tales restricciones son clasificadas en nueve grupos: de la conducta, de la comunicación, del cuidado personal, de la locomoción, de la disposición del cuerpo, de la destreza, de situación, de una determinada aptitud y otras restricciones de la actividad.

Por último, se considera *minusvalía* a toda situación desventajosa para una persona, producto de una deficiencia o de una discapacidad, que supone una limitación o un impedimento en el desempeño de un determinado rol en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales.

La relación entre estos conceptos fue representada gráficamente de la siguiente manera:

Tabla 6³⁰		
Deficiencia	Discapacidad	Minusvalía
Pérdida o defecto de una estructura o función	Restricción o ausencia de una estructura o función	Restricción o limitación en el desempeño de un rol
Dimensión orgánica o corporal	Dimensión individual	Dimensión social

b.2. La Clasificación Internacional del Funcionamiento, las Discapacidades y la Salud (CIF)

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, las Discapacidades y la Salud (CIF) data del año 2001 y constituye la segunda versión de la CIDDM. Su aparición representa un significativo avance respecto de la anterior al considerar a la discapacidad como un “proceso multidimensional”, en cuanto intenta superar la visión residual de la discapacidad, en la que se atribuían a la persona la mayor parte de las causas de la discapacidad para incluir la relación con su entorno físico y social como desencadenante.

En su introducción, declara:

³⁰ Fuente: Modificado de OMS, 1994

La CIF ha pasado de ser una clasificación de “consecuencias de enfermedades” (versión de 1980) a una clasificación de “componentes de salud”. Los “componentes de salud” identifican los constituyentes de la salud, mientras que las “consecuencias” se refieren al efecto debido a las enfermedades u otras condiciones de salud. Así, la CIF adopta una posición neutral en relación con la etiología, de manera que queda en manos de los investigadores desarrollar relaciones causales utilizando los métodos científicos apropiados (OMS, 2001).

Es necesario detenernos en lo que implican las propuestas de la OMS. Frente a un diseño causal y lineal de la CIDDM en 1980, la CIF se expresa a través de un complejo esquema de múltiples interacciones entre sus dimensiones. Aún persiste la necesidad de clasificar confrontando siempre con una noción de normalidad. Sin dudas, resuena la idea de un poder que se ejerce sobre los cuerpos: “Las disciplinas del cuerpo y las regulaciones de la población constituyen los dos polos alrededor de los cuales se desarrolló la organización del poder sobre la vida” (Foucault, 2008).

Esta necesidad de armar clasificaciones ha sido y sigue siendo un medio por excelencia de dominio y poder sobre los cuerpos, y da cuenta de una diversidad de un “otro” excluido.

2. Coordenadas conceptuales sobre discapacidad en la educación

a) Educación Especial (EE)

Los orígenes de la Educación Especial (EE) no pueden desvincularse de los orígenes de la educación como disciplina. Núria Pérez de Lara (1998) plantea que la institucionalización de la escuela no puede separarse del nacimiento de las escuelas especiales y ninguna de las dos de la regulación de la familia, ya que todas son instituciones educativas fundamentales.

Al intentar referenciarlo a algo semejante a los orígenes de la EE, sabemos que existen narraciones a las prácticas de Ponce de León (Sacks, 1989) que datan del siglo XVI acerca de la enseñanza a tres hijos sordos de Don Iñigo de Velazco. Sin embargo, diversos autores que han escrito sobre la EE coinciden en un momento histórico fechable a finales del siglo XVIII que tiene como protagonista a un niño Víctor, popularizado como el salvaje de L'Aveyron (bosque en el que fue encontrado), su maestro Itard y una mujer, Mme. Guérin, su ama de llaves.

Dos cuestiones para destacar respecto a este hito: la institucionalización de *un lugar* en el cual se comienza a delimitar espacios diferentes para estudiantes *diferentes* y un rasgo distintivo fundacional de la EE que insiste, aún hoy, en un saber alterado por los saberes médicos y psiquiátricos. Aquellos espacios diferenciados referían, inicialmente, a grandes instituciones asilares que albergaban a los anormales con poca o nula expectativa de cura.

Es posible afirmar que la EE como cuerpo de conocimientos pedagógicos y didácticos surge formalmente al inicio del siglo XX, ligada en parte a la obligatoriedad de la enseñanza elemental, que presenta como rasgo constitutivo la homogeneización del sistema educativo y se conforma en un sistema paralelo de escolarización de la infancia llamada *anormal*. Los casos paradigmáticos de ese sistema paralelo corresponden a los llamados “débiles mentales” o “niños inestables o inadaptados a la escuela común”.

El estatuto de la EE, sellada por la confluencia médico-pedagógica, se irá convirtiendo, primero, en psicométrica. Luego, con el auge de los movimientos antipsiquiátricos y de las propuestas antiautoritarias en educación de los años sesenta, irá transitando de la transformación de las instituciones concretas a la transformación de la institución de *la sociedad* y sustituyendo, en su cuestionamiento disciplinar, lo técnico y lo científico por lo social y lo político.

Estos movimientos originados en la segunda mitad del siglo XX imprimen un cambio de orientación en la EE que supone el surgimiento de dos conceptos considerados como punto de inflexión en su recorrido: la integración y el principio de normalización.

Desde entonces, la EE transitó por diversos intentos de ampliación de los márgenes de la vida en común. A continuación, se hará una referencia breve a los principales hitos en las conceptualizaciones orientadas a posibilitar esa, pareciera, (im)posible convivencia.

b) Normalización

En la década del sesenta, surgen los primeros cuestionamientos a la Educación Especial (EE) como sistema paralelo. Es entonces cuando se introduce el término *normalización* y se establecen las bases de la integración.

En este contexto, se entenderá por normalización el hecho de brindar a las personas con discapacidad las condiciones consideradas “normales” tanto como sea posible. La estrategia educativa es la integración de niños y niñas en las escuelas comunes. Considerando los tipos y grados de limitaciones de las personas, se establecen diferentes niveles de integración que aspiran a la escolarización en el aula común, aunque se consideran posibilidades por fuera de ella.

No obstante, respecto a las definiciones terminológicas de normalización y su corolario, la integración, Pérez de Lara (1998) afirma:

La integración debe analizarse en su dialógica con los procesos de inclusión y exclusión y que la crítica de los procesos excluyentes y sus posibles alternativas integradoras se producen igual y diversamente, en los países europeos y en toda la cultura occidental, en momentos paralelos. En ello nos basamos para analizar la integración como un concepto teórico-práctico resultante de un conflicto, de una crisis

socio-cultural y económico-política que produce una serie de cambios en los planteamientos sociales, científicos, filosóficos y políticos. En todos ellos encontramos los fundamentos filosóficos y éticos científicos del concepto y no en un principio normativo, sea cual sea el elegido.

c) Necesidades Educativas Especiales (NEE)

En la década del setenta, en Gran Bretaña, entra en vigor la Ley de Educación para niños y niñas deficientes. Se elabora el Informe Warnock, publicado en 1978, sobre los estudiantes que presentan dificultades para acceder a los contenidos del currículo. En él se propicia la incorporación de adecuaciones curriculares que permitan lograr los objetivos educativos propuestos. Recordemos que en esta década se formulan los Derechos del Retrasado Mental en las Naciones Unidas (1975), la Asamblea General proclama 1981 Año Internacional de los Impedidos, bajo el lema “la plena participación y la igualdad”, y es el decenio de las Naciones Unidas para los impedidos (1982-1992). Un período de fortalecimiento en la consecución de acciones tendientes a la igualdad de oportunidades. En nuestro país, se promulga la Ley 22.341 de Protección Integral de los Discapacitados.

En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, de 1994, se aprobó la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción.

Una primera cuestión para destacar es que allí se amplía el espectro de niños y niñas en quienes pensar a la hora de considerar su derecho a recibir educación.

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

Así, la discapacidad aparece asociada a otros grupos muy diversos con los que comparte las dificultades para acceder y permanecer en la escuela común, y esto se hace evidente en la caracterización del concepto de NEE que, como se definió en la conferencia, “se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún de su escolarización”.

Se afirmó, además, que “las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades”.

Una tercera cuestión que cabe señalar de dicha conferencia es la consideración de los “factores escolares”, entre otros, que pueden incidir positivamente en el logro de las escuelas integradoras. Entre ellos, se señala “la necesidad de adopción de sistemas más flexibles y adaptables capaces de tener en cuenta las diferentes necesidades de los niños”. Dentro de esos factores, se destacan: la flexibilidad del programa de estudios, la capacitación de docentes y directivos y la búsqueda de una gestión escolar más abierta, flexible y diversificada.

d) Concepto de integración

La explicitación de las demandas de integración en ámbitos formales y no formales posibilitará que en las décadas siguientes se formulen programas de integración escolar, reformas significativas en la educación común, con un fuerte cuestionamiento al diagnóstico “etiquetador”.

Desde esta perspectiva, Guajardo (1999) sostiene que, en la formación escolar, las personas que padecen una deficiencia física, sensorial, intelectual, emocional o social deben ser integradas al sistema educativo ordinario y, en caso de que fuera necesario, se tienen que

realizar adaptaciones a las condiciones de aprendizaje, de manera que se facilite el proceso del desarrollo del alumno.

Pérez de Lara (1998) comenta lo siguiente acerca del movimiento integrador:

La aparición de propuestas administrativas científico técnicas al respecto, de “integración salvaje” (...) guardianas del espacio de poder desde el cual se producirán toda una serie de normativas, prescripciones y proscripciones que caerán sobre las cabezas y las espaldas de quienes deben aplicarlas –maestros y maestras en este caso– en forma de cursos y cursillos de formación y reciclaje, separados de sus experiencias prácticas cotidianas.

Este cambio de perspectiva en el enfoque educativo de la educación especial no puede ser disociado del informe Warnock³¹ (DES, 1978) y de la Declaración de Salamanca³² (UNESCO, 1994).

Casi paralelamente, surge el término *educación inclusiva* en el Foro Internacional de la UNESCO, en la Conferencia Internacional de Jomtiem (Tailandia, 1990), donde se lanzó el movimiento Educación para Todos (EPT).

e) El paradigma de la diversidad

Considerando el recorrido conceptual que venimos realizando, es coherente la afirmación de que en la década del noventa es cuando se instala el paradigma de la diversidad, donde se perfeccionan y extienden distintas formas de integración, se elaboran variados criterios de

³¹ Recordemos que es en este informe donde se propone la abolición de la clasificación de las minusvalías, se adopta la denominación NEE y se revalida el significado de “normalización” con la intención de no etiquetar ni categorizar a las personas con discapacidad.

³² Es en la Declaración de Salamanca donde se expresa la necesidad de una reforma de la “escuela ordinaria” desde una estrategia global de la educación con nuevas políticas sociales y económicas.

adecuaciones curriculares, se implementan distintas modalidades de apoyo y se establecen pautas de evaluación, acreditación y promoción.

El llamado *paradigma de la diversidad* marca la preponderancia de los aspectos contextuales por sobre las limitaciones personales a partir del concepto de barreras al aprendizaje y la participación, entre otros.

f) Diversidad funcional

Desde principios de 2005, el Foro de Vida Independiente acuñó el término “diversidad funcional” en reemplazo del término “discapacidad”, fundamentando que promueve la eliminación de la negatividad en la definición del colectivo y en consideración del reconocimiento de la persona que “funciona” de manera diferente o diversa al de la “mayoría” de la sociedad.

Javier Romañach y Manuel Lobato (2005) sostienen:

La diversidad funcional no tiene nada que ver con la enfermedad, la deficiencia, la parálisis, el retraso, etc. Toda esta terminología viene derivada de la tradicional visión del modelo médico de la diversidad funcional, en la que se presenta a la persona diferente como una persona biológicamente imperfecta que hay que rehabilitar y “arreglar”; para restaurar unos teóricos patrones de “normalidad”; que nunca han existido, que no existen y que en el futuro es poco probable que existan precisamente debido a los avances médicos.

Hablar de diversidad funcional involucra a todos y a cada uno. Resulta interesante el mensaje que los autores comparten acerca del aporte que realiza Carlos Egea³³ a la reflexión respecto al orden en que deberían aparecer los términos:

En la aplicación de persona con diversidad funcional estamos expresando que lo sustantivo se encuentra en la distinción que se aplica a las funciones biológicas o físicas. (...) Pero si le damos la vuelta (yo ya he utilizado en algún mensaje esa vuelta) a los términos estaremos afinando más en la intención del cambio propuesto. Si hablamos de mujeres y hombres con “funcionalidad diversa” (parece lo mismo pero cambia lo sustantivo y lo adjetivo) estamos poniendo el acento en que lo sustantivo es el funcionamiento (funcionalidad sería el nombre que expresa la cualidad de lo relativo a las funciones biológicas o psíquicas) y lo adjetivo es lo diverso (expresando la distinta naturaleza o forma de la funcionalidad que adjetiva).

Por último, es genuino incluir en este desarrollo la crítica pujante que se le realiza al concepto de diversidad funcional, que, paradójicamente, surge de lo inclusivo del término. Quienes se atienen fuertemente a la denominación acuñada por la convención, consideran que termina desdibujando el concepto de persona con discapacidad.

g) Diseño Universal para el Aprendizaje

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) encuentra su fundamento en la diversidad como punto de partida y sugiere materiales de instrucción flexibles, técnicas y estrategias que permitan atender y reconocer múltiples necesidades. Se trata de una extrapolación del diseño universal o diseño para todos utilizado por la arquitectura. Respetando la clasificación y terminología propuesta, se describen los siete principios rectores del diseño universal y lo planteado por el DUA:

³³ Mensaje N.º 12.400 del Foro de Vida Independiente

- Igualdad de uso (uso equitativo). El diseño debe ser fácil de usar, ser útil y adecuado para todas las personas, independientemente de sus capacidades y habilidades.
- Flexibilidad (uso flexible). El diseño debe poder adecuarse a un amplio rango de preferencias y habilidades individuales.
- Simple e intuitivo. El diseño debe ser fácil de entender, independientemente de la experiencia, los conocimientos, las habilidades o el nivel de concentración del usuario.
- Información fácil de percibir (información perceptible). El diseño debe ser capaz de intercambiar información con el usuario, independientemente de sus condiciones ambientales o las capacidades sensoriales.
- Tolerante a errores (tolerancia al error). El diseño debe minimizar las acciones accidentales o involuntarias que puedan tener consecuencias no deseadas.
- Mínimo esfuerzo físico. El diseño debe poder ser usado cómoda y eficientemente, minimizando la fatiga.
- Adecuado tamaño de aproximación y uso. Los tamaños y espacios deben ser apropiados para el alcance, la manipulación y el uso por parte del usuario, independientemente de su tamaño corporal, postura y movilidad.

En cuanto a la guía para el DUA, se plantean tres principios primarios, los cuales, a su vez, cuentan en su estructuración con tres pautas propias.

Principio I. Proporcionar múltiples medios de representación (el “¿qué?” del aprendizaje).

Pauta 1. Proporcionar opciones para la percepción

Pauta 2. Proporcionar opciones para el lenguaje y el uso de símbolos

Pauta 3. Proporcionar opciones para la comprensión

Los estudiantes difieren en el modo que perciben y comprenden la información que se les presenta. Por ejemplo, estudiantes sordos o ciegos, con dificultades de aprendizaje, diferencias culturales o de idioma pueden requerir diferentes maneras de abordar los contenidos. Otros pueden, simplemente, captar mejor la información a través de métodos

visuales o auditivos que por medio de un texto escrito. En realidad, no hay un solo medio que sea el mejor para todos los estudiantes. Proporcionar opciones en la representación es esencial.

Principio II. Proporcionar múltiples medios de expresión (el “¿cómo?” del aprendizaje).

Pauta 4. Proporcionar opciones para la acción física

Pauta 5. Proporcionar opciones para las habilidades expresivas y para la fluidez

Pauta 6. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.

Los estudiantes difieren en el modo en que pueden “navegar en medio de aprendizaje” y expresar lo que saben. Por ejemplo, individuos con discapacidades motoras significativas (parálisis cerebral), aquellos que luchan con las habilidades estratégicas y organizativas (déficits de la función ejecutiva, TDHA) o quienes cuyo idioma materno es distinto a la lengua de acogida abordarán las tareas del aprendizaje y demostrarán su dominio de manera muy distinta. Algunos serán capaces de expresarse correctamente por escrito, pero no oralmente, y viceversa. En realidad, no hay un medio de expresión óptimo para todos los estudiantes. Proporcionar opciones para expresarse es esencial.

Principio III. Proporcionar múltiples medios de compromiso (el “¿por qué?” del aprendizaje).

Pauta 7. Proporcionar opciones para suscitar interés

Pauta 8. Proporcionar opciones para sostener el esfuerzo y la constancia

Pauta 9. Proporcionar opciones para la autorregulación

Los estudiantes difieren marcadamente en la forma en que pueden sentirse implicados y motivados para aprender. Algunos estudiantes se *enganchan* o conectan con la espontaneidad y la novedad, mientras que otros desconectan, incluso se asustan, al aprender. Así, no hay un único medio de representación que sea óptimo para todos los estudiantes. Proporcionar múltiples medios de compromiso es esencial.

h) Inclusión y educación inclusiva

Ainscow, Booth y Dyson (2006) plantean una tipología de cinco concepciones de la inclusión:

- en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales;
- como respuesta a las exclusiones disciplinarias;
- referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión;
- como promoción de una escuela para todos; y
- como Educación para Todos

Estas cinco concepciones de la inclusión han dado lugar a diversas definiciones del concepto *educación inclusiva*.

Por un lado, es frecuente la homologación de los conceptos *inclusión educativa* y *educación inclusiva*, si bien refieren a situaciones distintas. En una, participan en una experiencia de aprendizaje regular, siendo los estudiantes quienes deben adaptarse; en la otra, el proyecto educativo institucional es educar respetando las diferencias culturales, sociales, físicas, lingüísticas y cognitivas de grupos poblacionales previamente identificados.

Por otro lado, la mayoría de las veces, el término *educación inclusiva* queda asociado a la primera concepción de inclusión, esto es, en relación con la discapacidad.

En el recorrido de las coordenadas conceptuales para la educación de las personas con discapacidad, encontramos que la tendencia actual es abandonar el concepto de *integración* y sustituirlo por el de *inclusión*. No obstante, es factible encontrar trabajos en los que se los ha utilizado de manera indistinta; otros en los cuales son conceptos solidarios, y, finalmente, hay una tercera posición -la que compartimos- en la cual el concepto de inclusión es superador al de integración.

El siguiente esquema grafica con claridad la diferencia entre ambos conceptos.

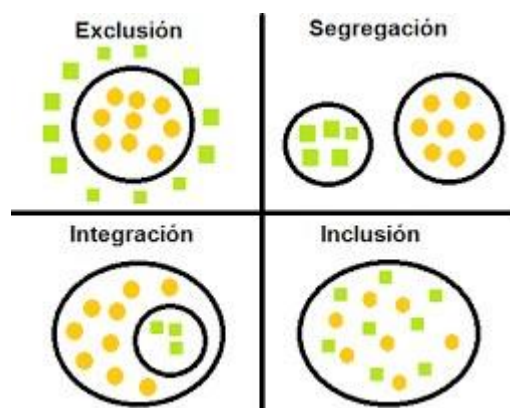


Ilustración de cambio de paradigmas escolares (Tomasevski en Blanco, 2006).

La ilustración muestra cuatro cuadrantes. El cuadrante superior izquierdo representa la *exclusión* con un dibujo de un círculo que, en su interior, contiene círculos y, en su exterior, cuadrados. El cuadrante superior derecho representa a la *segregación* con el dibujo de dos círculos, uno con círculos en su interior; otro con cuadrados. El cuadrante inferior izquierdo representa la *integración* con un círculo grande que contiene un círculo pequeño con cuadrados en su interior. Por último, un círculo que contiene círculos y cuadrados, que representa la *inclusión*.

Es posible situar en la Declaración de Salamanca (1994) y su marco de acción el germen de lo que será la educación inclusiva. Diversos autores, como Barton (1998), Stainback, Stainback y Jackson (1999) y Arnaiz (2003), sostienen esta idea considerando, entre otros, dos rasgos distintivos de esa declaración: el respeto a las diferencias y el reconocimiento de la diversidad.

En 2008, en el marco de la Conferencia Internacional de Educación, celebrada en Ginebra, promovida por la UNESCO y el BIE bajo el lema “La educación inclusiva: El camino hacia el futuro”, se instaura el reconocimiento de la educación inclusiva como un proceso permanente para procurar una educación de calidad para todos en el respeto de la diversidad:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender.

Al año siguiente, en el Foro Europeo de Discapacidad, considerado el órgano central del movimiento de discapacidad europeo, se declaró:

La inclusión requiere la adaptación del sistema a fin de satisfacer las necesidades de los alumnos y estudiantes con discapacidad. El entorno, la enseñanza, el aprendizaje y la organización del sistema escolar y educativo deben ser sistemáticamente modificados a fin de eliminar las barreras a los alumnos con discapacidad, de modo que puedan alcanzar los mayores logros académicos.

No obstante, unos años después, comenzó a plantearse que “la educación inclusiva y la atención a la diversidad no se refieren a cómo se educa a un grupo especial de estudiantes, sino a cómo se educa a todos ellos” (Toboso, Ferreira, Díaz, Fernández-Cid, Villa y Gómez de Esteban (2012).

3. Las referencias conceptuales psicoanalíticas para el análisis

Hay muchas nociones que son fundamentales para orientarse en el campo del psicoanálisis. Ciertamente, no es posible desarrollarlas a todas en este trabajo. Por lo tanto, he decidido poner el acento en cuatro de ellas que considero ineludibles para el análisis de las *regulaciones* en la formación de los estudiantes con discapacidad.

a) La noción de sujeto

Consideraremos aquí, algunas nociones y conceptos acerca del estatuto de sujeto en la obra de Lacan trabajadas desde el seminario sobre temas interdisciplinarios, titulado *Genealogía del concepto de Sujeto*, por la Dra. Diana S. Rabinovich³⁴. Las razones para incluir estas referencias son el reconocimiento del tratamiento exhaustivo y sistemático de la genealogía del concepto de sujeto que realiza de toda la obra de Lacan, a fin de presentar una perspectiva rigurosa del concepto lacaniano de sujeto.

Tres cuestiones introductorias para aproximarse a la noción de sujeto:

Comencemos diciendo que Lacan ubica en la posición de Heidegger (si bien en el desarrollo encontraremos que no es exactamente la misma posición) su punto de referencia para hablar del sujeto. Es decir que el sujeto moderno nace con el cogito cartesiano y que hay una historia del concepto relativamente reciente. No es un concepto evidente, sino que tuvo muchas vicisitudes.

Además, sabemos que, hacia fines de los años sesenta, Lacan plantea una concepción del fin del análisis solidaria con lo que él llama la “destitución subjetiva”, es decir que el sujeto

³⁴ El material es extraído de la desgravación de las clases del seminario. Es una versión no revisada por la autora.

aparece como algo que se puede construir y *deconstruir*, para tomarle prestado el término a Derrida.

Finalmente, vale destacar las tres acepciones de la palabra *sujeto*, que viene del neutro *subjectum*. La primera de ellas alude a lo que, siguiendo a Heidegger, se llamó *subjetivad*, que conjuga la noción de subjetivad griega con la de *Hipokeymenon*³⁵, en tanto lo que está abajo, lo que funda, lo que sostiene, básicamente a un sujeto lógico -aquello de lo que se predica algo- y, si se quiere, el sujeto físico, material, una sustancia que tiene accidentes. También tiene un sentido mucho más extenso como un sujeto material, fundante. La segunda acepción es *subjetividad*. Es la más moderna de todas y es una noción que exige la oposición sujeto-objeto. Estamos ya en plena historia de Occidente y podemos ubicar aquí al sujeto psicológico que nace con la escolástica. La tercera acepción de sujeto alude a *sujeción*, en el sentido que toma Lacan: Sujeto sujetado, versión clásica de Lacan. Implica la idea de dependencia o de sujetamiento, de dominación que se ejerce sobre algo o alguien, de algo que subyuga, que coerce, que obliga (incluso en inglés, cuando aparece por primera vez, en 1300, es el primer sentido que tiene, el de ser súbdito, vasallo). Ya veremos sujeto a qué para Lacan.

Hay una tendencia a asimilar sujeto y persona, y aquí entramos en el sentido de sujeto como sujetado, como sujeción, ya que está íntimamente ligado al desarrollo del concepto de *persona*. Persona es un término latino que remite, fundamentalmente, a lo político y a la idea de representación política, no de representación mental. Persona, entonces, es un término jurídico, y aquí está la dimensión de sujeción que trabaja en latín esta dimensión del sujeto, que distingue entre el hombre libre (*caput* es el nombre, que es persona), y el esclavo, que es *servus*. *Caput* es autónomo, tiene su propia ley, y el *servus* es heterónimo, está sometido a la ley del otro, es el esclavo. Son estos términos que vemos aparecer más de una vez en la obra de Lacan de distinta manera cuando se refiere a la autonomía o heteronomía del sujeto, es

³⁵ Una aclaración necesaria es que para esta noción de *Hipokeymenon*, en Grecia no existía ningún término para designar este sujeto físico o lógico, no es de ninguna manera un sujeto psicológico, no tiene que ver con la persona. El *Hipokeymenon* griego, nunca fue identificado por Aristóteles con la *Psyché* (la *Psyché* es lo que nosotros siempre traducimos como alma, ánimo) es decir que este sujeto lógico, o sujeto material, sujeto físico, no es de ninguna manera un sujeto en el sentido psicológico.

decir que la persona está muy estrechamente ligada al concepto de *sujeto sujetado* o al *sujetamiento*.

El *sujeto insigne*, como le gusta decir a Heidegger, es el sujeto de la modernidad identificado con el Yo - Moi. ¿Por qué la necesidad de incluir la tercera persona? Porque aquí es donde diferenciamos la concepción de sujeto para Lacan. La línea de pensamiento francés (en su mayoría) va a enfatizar la idea del sujeto como sujetado, es decir la idea de la sujeción, del sujetamiento. La idea alemana va a enfatizar una línea más puramente ontológica.

Para Lacan, el sujeto no es sustancia y, aclaremos, que no sea sustancia no quiere decir que no tenga la materialidad del sistema signifiante, la materialidad del lenguaje que tampoco es una sustancia. Esto es lo que quiere decir cuando afirma que el sujeto es un efecto del signifiante, el sujeto es lo que un signifiante representa ante otro signifiante. Está sujetado a signifiantes.

Lo que cada uno de nosotros como sujeto del inconsciente somos en cada momento depende de algo que nos es absolutamente propio, en el sentido de la historia que nos habita. Eso incluye dentro de eso propio a ese Otro simbólico que nos determinó, de allí que cada sujeto del inconsciente es único, no generalizable. El sujeto, entonces, depende de ese Otro, con mayúscula, simbólico, y ese Otro es también el otro simbólico representado por la sociedad y la cultura en la que estamos inmersos, que es el primer lugar que nos va a definir.

El sujeto del inconsciente, en tanto sujeto dividido, sujeto efecto del sistema simbólico, es el concepto de sujeto propio del psicoanálisis, sujeto efecto del pensar inconsciente (que no es lo mismo que dueño del pensar inconsciente). Es importante remarcar esto porque las traducciones de *el manque á être* de Lacan, no son *manque de*, o sea, no es falta de. Rabinovich sostiene que cuando le preguntaron a Lacan cómo traducir la expresión *manque à être* al inglés, dijo *want to be*, algo que quiere ser, pero no llega a ser, es decir, que falla en ser, pero que

aspira al ser. Da lugar, así, a distintas posiciones subjetivas, a cómo se posiciona el sujeto, enfatizando la división subjetiva como la condición esencial del Sujeto.

Es necesario distinguir que todo posicionamiento del Sujeto del orden de lo imaginario para Lacan es del orden del *moi* (soy, estoy, soy lo otro, yo pienso esto, lugar de las identificaciones). Aquí es donde remitimos a la presentación inicial en la que decíamos que el sujeto insigne es el sujeto en la modernidad identificado con el Yo - *Moi*.

El Sujeto, en el psicoanálisis, es definido, primero, como la *spaltung*³⁶, considerada por Lacan como la división del sujeto. Más adelante, asegura que no hay otro signo que ese del sujeto. Uno podría decir, tomando esta afirmación, que el signo de la abolición del sujeto es -para ir a otra definición de Lacan- el *fading*³⁷ del sujeto, es decir, el momento de borramiento del sujeto. Todas definiciones para dar cuenta de la no unidad del sujeto.

Para decirlo de manera sencilla, y en conversación con la introducción, para Lacan el sujeto no es aquel que está frente al objeto, es aquel que está sujetado, determinado por el significante. La constitución del sujeto es efecto de la estructura del lenguaje, que quiere decir que, si hablamos de sujeto, es del orden del registro simbólico, en cuanto sujeto del inconsciente, e implica comprender que no tiene el mismo estatuto que el “yo”, que es imaginario.

Es importante insistir en el hecho de que, si el estatuto del sujeto es ser y no ser a la vez (que es lo que en el Seminario 11 es definido como pulsación del inconsciente, un ser

³⁶ Tomando el concepto *spaltung* de la escisión del yo en el proceso de defensa de la que habla Freud, y entonces esta *spaltung* del *Ich* freudiano es considerada por Lacan como la división del Sujeto y propone en ese momento de su enseñanza traducir *Ich* directamente por Sujeto, ese decir el *Ich* -el yo freudiano- traducirlo directamente por Sujeto.

³⁷ La *spaltung*, el *fading*, la abolición, la hendidura subjetiva, todas definiciones que apuntan en contra de la idea del sujeto como una unidad, en tanto la producción del Sujeto dividido, es el Sujeto mortificado por el significante.

evanescente), el estatuto del sujeto del inconsciente es ético y no óptico, que es lo mismo que afirmar que el sujeto no es sustancia.

b) La noción de cuerpo

Lo primero que podemos decir respecto a la noción de cuerpo en psicoanálisis es que no se trata de una noción unívoca, al igual que otra noción que viene muy asociada a la noción de cuerpo, que es la noción del “yo”. Freud dirá que el yo es ante todo un yo corporal y que es no solamente una superficie, sino más bien la proyección de una superficie. Fundamentalmente, alude a que lo importante no es la materialidad del cuerpo, sino las características topológicas de esa superficie y la no identificación del cuerpo con el organismo. Es decir, es una superficie, pero una superficie construida.

Lacan avanza aún más y sostiene que la constitución de esta superficie es anterior a la maduración de la motricidad. Se trata de una construcción imaginaria que precede a la maduración motriz y a la que accedemos solo a partir del cuerpo del otro. Este efecto de anticipación (cuando el cachorro humano, todavía en un estado de esencial incoordinación motriz, anticipa imaginariamente la aprehensión y el dominio de su unidad corporal) es un efecto estructural y es un efecto de lenguaje. Si el cuerpo propio se constituye, lo hace por la captación del cuerpo del otro.

Es importante destacar la siguiente idea: el cuerpo propio se constituye por la captación del cuerpo del otro, ya sea que nos ubiquemos en el otro como imaginario (el cuerpo del otro) o en el Otro como simbólico (escrito con mayúscula en cuanto se trata de la identificación al otro). La imagen del cuerpo es siempre inconsciente y es un error harto frecuente su confusión con el esquema corporal.

Avancemos un poco más. Si se constituye, quiere decir que no es primario, sino que es secundario y exige para constituirse de una nueva acción psíquica denominada narcisismo. Es

esto lo que nos permite distinguir la noción de cuerpo de la de organismo viviente. El cuerpo es esa unidad imaginaria que sobreviene a partir del narcisismo.

Es así como el cuerpo no se identifica con el organismo, también el cuerpo se distingue de la noción de sujeto.

Otra noción que comparte la misma característica que la de la constitución del yo es la noción de *realidad*. Para Freud, al igual que el yo, la realidad se construye. La noción de realidad es una representación del mundo, pero también del cuerpo (en la medida en que el cuerpo también forma parte de la realidad). La consideración del estatuto de estas nociones nos permite entender que el “yo” no es el sujeto, al “yo” debemos ubicarlo del lado del objeto.

Esto nos anticipa al tercer concepto que necesitamos desarrollar -en el marco del análisis de las *regulaciones* en la formación de los estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario hoy- para acompañar esta forma de presentar al yo, que es el de *identificación*.

c) El concepto de identificación

En rigor, no podemos hablar de la identificación sencillamente y en singular, ya que se trata de distintos tipos de identificación, de diversas identificaciones. Al no haber identidad posible del sujeto consigo mismo, son necesarias las identificaciones. Las identificaciones, siempre en plural, son diversas.

Por un lado, la identificación narcisista, identificación imaginaria, identificación a una imagen que Lacan llama “yo ideal”. Es la identificación del estadio del espejo³⁸.

³⁸ Lacan desarrolla su teoría del estadio del espejo a partir del narcisismo freudiano. En este momento, la identificación era definida como la transformación que sufre el sujeto por la asunción de una imagen.

Por otro lado, las tres identificaciones que Freud describe en el capítulo VII de *Psicología de las masas y análisis del yo*. La primera es la que ilustra el mito de Tótem y Tabú, esto es, la incorporación de lo simbólico en tanto ley. La segunda, constituyente del Ideal del yo, se trata de una identificación al significante, identificación a un elemento simbólico. La tercera es una identificación de lo que el Otro tiene de inimitable, es una identificación de algo imaginario del Otro real.

En el Seminario 9 titulado *La identificación*, Lacan plantea la división subjetiva bajo la forma de diversas figuras topológicas: la banda de *moebius*, el *cross-cap*, la botella de Klein, figuras topológicas que dan cuenta de la imposibilidad del Sujeto de hacerse uno. Lacan sostiene que “la identificación no tiene nada que ver con la unificación. Es sólo al distinguirla que se le puede otorgar no sólo su acento esencial, sino sus funciones y sus variedades”.

En tanto para el psicoanálisis se trata de una “identificación de significantes y los significantes no manifiestan sino la presencia de la diferencia como tal y ninguna otra cosa”, afirma Lacan. Sintetizando en esta frase, el desarrollo del estadio del espejo (EE) - intervención que realiza en un congreso en Zurich en 1949- a partir del narcisismo freudiano. Puntualicemos de qué se trata.

Para Lacan, la imagen del propio cuerpo y la teoría de las identificaciones freudianas son los elementos sobre los que se fundamenta su teoría del yo. En esta época, definía a la identificación como la transformación que sufre el sujeto por la asunción de una imagen. La identificación constitutiva del yo, del cuerpo, es una identificación imaginaria.

Esa imagen reflejada en el espejo da al sujeto una primera imagen alienada, totalizante, prematura de unidad. ¿Qué quiere decir esto? Fundamentalmente, que el sujeto se experimenta como yo en el lugar del otro, a partir de la imagen del otro. En otras palabras: que el yo nace alienado, creyendo ser lo que no es. En este momento, el del estadio del espejo, lo imaginario está antes que lo simbólico. Más adelante, lo imaginario pasa a ser efecto de la

estructura simbólica que lo antecede, es decir, la imagen especular sostenida por la estructura de lo simbólico desde una identificación simbólica al Ideal del yo (lugar donde el sujeto se ve amado por el otro).

Retomando la frase, Lacan sostiene que el sujeto se identifica con el significante que constituye el Ideal del yo.

Es necesario distinguir, por lo tanto, dos efectos del lenguaje: el primero, de fragmentación, es el cuerpo como superficie el que recibe la marca significante; el segundo, de unificación, es imagen total del estadio del espejo.

Dos reflexiones de Alemán (2013) nos orientan acerca del estatuto de sujeto y de las identificaciones frente a la época actual.

La producción de un sujeto nuevo, un sujeto íntegramente homogeneizado a una lógica empresarial, competitiva, comunicacional, excedida todo el tiempo por su performance. Sin la distancia simbólica que permita la elaboración política de su lugar en los dispositivos que amaestran su cuerpo y su subjetividad.

Además, acerca del lugar del sujeto, plantea:

Es un campo de batalla que llevan a cabo los distintos procesos de subjetivación, según dispositivos históricos y, por tanto, contingentes. Se trata de la ilusión acerca de una identificación posible de "tal o tal cosa" como un conjunto de rasgos que lo definan como un universal que provea de una identidad.

Con la salvedad de que no se trata de la identificación absoluta, que nos ubica en la locura o en la degeneración catastrófica, signo del "nombrar para" que plantea Lacan en su Seminario

2, pero tampoco de la desidentificación total, completa, que sería del mismo orden, la otra cara de la moneda.

Se trata de la reducción de la identificación en sus efectos imaginarios, ese movimiento que sucede en el registro de lo simbólico y que permite modificar la relación del sujeto con lo real. Esto nos permite comprender por qué se considera al psicoanálisis un tratamiento de lo segregativo que habita en cada uno. Un sujeto identificado a lo más real de su síntoma es menos proclive a las fascinaciones colectivas que cercenan lo real, en cuanto advertido de la heterogeneidad que lo habita puede albergar lo heterogéneo del Otro, sin expulsarlo como impropio o alienarse en una garantía identitaria.

d) La noción de discurso

El cuarto concepto que no podemos dejar de señalar para entender la investigación desde el psicoanálisis es la noción de *discurso*. El análisis del discurso es un campo heterogéneo en el que convergen diferentes posiciones teóricas. Es preciso distinguir, entonces, su empleo desde la ética del psicoanálisis, la lógica del discurso analítico en cuanto modos del lazo social. Sin dejar de dialogar con otros discursos (el jurídico, el político, el social, el religioso), toma distancia de ellos.

Lacan dedica todo el Seminario 18 a la noción de discurso bajo el nombre *De un discurso que no fuera de apariencia* o *De un discurso que no fuera del semblante*, según las traducciones.

¿Por qué nos interesa incorporar esta noción? Una primera definición nos sirve de brújula. Lacan (1971) sostiene que “todo hecho es un hecho de discurso (...) la naturaleza misma y los objetos que la contienen son un hecho y efecto de discurso”.

En cuanto a la función del discurso, describe:

Se soporta en cuatro lugares privilegiados, entre los cuales había uno que permanecía sin nombrar y era justamente aquel que da el título de cada uno de esos discursos por la función de quien lo ocupa. Yo hablo de discurso del Amo cuando el significante está en cierto lugar, hablo del Universitario cuando cierto saber ocupa también ese lugar, (hablo de discurso Histérico), cuando el sujeto en su división fundadora del inconsciente se ubica allí y por último cuando está ocupado por el plus-de-gozar hablo del discurso del Analista. (Lacan, 1971).

La cita condensa al Seminario 17, *De los cuatro discursos*. A los fines de esta tesis, nos interesa rescatar las siguientes nociones:

- El discurso en Lacan debe entenderse como una estructura de posiciones. Se trata del uso de la palabra “desde el momento en que habitan cierto tipo de discursos (...) Ahí es en donde somos conducidos a la función del significante Amo”. El discurso es una estructura que excede a la palabra, es decir, hay discurso sin palabras.
- La función de la lógica del discurso en tanto modos del lazo social que nos permitirá el análisis de la matriz discursiva en torno a la discapacidad.
- La noción del discurso del amo³⁹ en tanto su estudio es la puesta en cuestión de la ciencia.

Sigamos a Lacan y avancemos un poco más para dar cuenta de la noción de discurso.

El psicoanálisis pone en evidencia que el saber del amo no es ajeno al discurso de la ciencia, lo que remite al problema de la *identidad*⁴⁰. ¿Por qué sostenemos esa afirmación? Pensemos en las matemáticas: si *A es igual a A*, A se representa a sí misma. Esto supone una transgresión a la función del significante (en cuanto un significante representa a otro

³⁹ Noción que resuena en distintos ámbitos, pero que no necesariamente corresponde al tratamiento que Lacan le asigna, dado que no es suficiente la lectura hegeliana de la dialéctica del amo y el esclavo para explicar que haya una sociedad del “amo” que opere como matriz discursiva hegemónica.

⁴⁰ La noción del rasgo unario (rasgo “despersonalizado, sin cualidad, sin variación y sin contenido” definido en el seminario de la Identificación) y su distinción del significante amo, es otra manera de dar cuenta del porqué en psicoanálisis se habla de identificaciones problematizando la noción de identidad en tanto solidaria de la segregación.

significante). Esta autonomía que olvida la función del significante sobre el sujeto es lo característico de la ciencia. Por eso, se insiste en que la ciencia forcluye al sujeto.

Insistencia que quiere puntuar la diferencia entre el discurso de la ciencia, de la medicina, de todos aquellos discursos de dominación que se erigen totalizantes (y aquí la lista es infinita, todos los discursos de la modernidad que, en nombre de la emancipación, presumen la posibilidad de hablar por los llamados “otros”: minorías étnicas, pueblos colonizados, campesinado, personas con discapacidad) desde un discurso amo y el del psicoanálisis para el cual no existen las leyes universales que permitan decir con certeza qué le sucede a un sujeto puesto en tal o cual coyuntura⁴¹.

Volvamos a la frase con la que iniciamos este apartado: todo hecho es un hecho de discurso en tanto y en cuanto sostengamos que el sujeto es el sujeto de la enunciación y no del enunciado. Lo que nos remite, a su vez, a lo trabajado en la noción de sujeto respecto al sujeto insigne, al sujeto de la modernidad, al sujeto del yo.

Al momento del análisis del caso, más allá del desarrollo conceptual realizado, se acompañará al lector desde la insistencia argumentativa que permita una orientación rigurosa de la lógica analítica.

4. Sobre investigaciones antecedentes que dan cuenta del estado de la cuestión

⁴¹ Coyuntura definida como combinación de factores y circunstancias que caracterizan una situación en un momento determinado.

Las investigaciones realizadas en relación con las personas con discapacidad han sido desarrolladas considerando tres perspectivas principales: el enfoque médico centrado en las enfermedades y las rehabilitaciones, la mirada jurídica orientada por las herramientas y acciones de defensa de derechos, como amparos y fallos por falta de atención o prestaciones, y cuestiones de las ciencias sociales por las representaciones sociales de las personas con discapacidad.

Pantano (2012) ha sido una de las pioneras en el país en el tratamiento de la discapacidad desde la perspectiva sociológica. Con una propuesta de formación colaborativa de investigadores jóvenes en el campo de la discapacidad, inicia en 2010 el Seminario Permanente de Investigadores sobre Discapacidad, que reúne en la obra *Discapacidad e Investigación: aportes desde la práctica*⁴².

En el ámbito educativo, las investigaciones se circunscribieron a la modalidad de Educación Especial, pilar de la construcción de este recorrido, que dio lugar a lo que llamamos *educación inclusiva*.

Recientemente, Tomé (2018) publicó el libro *Educación Inclusiva. Teorías y prácticas de enseñanza en las escuelas primarias*, en el que presenta las conclusiones y las reflexiones de una investigación realizada entre 2003 y 2012, en el marco de las escuelas primarias comunes y especiales de recuperación que dependen del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. La propuesta se basa en construir significados compartidos y socio-constructivos entre alumnos y maestros, convirtiendo el aula y la escuela en una comunidad para aprender.

⁴² La obra reúne las investigaciones (hasta ese momento en curso) de Bregain, G. acerca de los derechos de la rehabilitación integral de las personas con discapacidad en la Argentina; de Ferrante, C. sobre la noción de cuerpo discapacitado y lo que dio a llamar “el universo renguístico”; de Venturiello, M.P., quien analiza las percepciones acerca de la discapacidad motriz; de Moya, G. acerca del debate bioético de los diagnósticos genéticos prenatales; de Ramirez, S. sobre el acceso a efectivo a los servicios de salud; de Aguer, L., quien aborda la relación entre la percepción médica y el ámbito laboral; de Coll Areco, Á. que analiza las habilidades sociales de los adolescentes con síndrome de Down, y de Persino Lavalle, M.C., que efectúa un análisis acerca de la autoconcepto de niños entre 7 y 13 años con discapacidad visual de una escuela de Educación Especial.

La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad imprime un nuevo tratamiento al tema. Actualmente, se dispone de algunas investigaciones que han ampliado el campo de estudio de la discapacidad a los niveles medio y superior acerca de diversas cuestiones, entre ellas, la *gestión universitaria* de los estados nacionales en relación a políticas públicas inclusivas en universidades públicas y privadas de diferentes países de Latinoamérica, en general considerados como *minorías* de acuerdo con las pautas establecidas en los tratados internacionales (Marquina y Chiroleu, 2015); (Botto, 2015); (Venturiello, 2017); (Ocampo González, 2014).

A partir de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad surgen investigaciones sobre el estado de la educación superior argentina (Rositto, 2014). Además, se documenta jurisprudencia de la República Argentina, que resalta que el ámbito educativo es uno de los principales escenarios donde se disputa el reconocimiento por la igualdad de derechos de las personas con discapacidad (Seda, 2016).

Desde el enfoque de la educación inclusiva, se destacan los trabajos de universidades nacionales argentinas que consideran la accesibilidad de las personas con discapacidad desde el diseño universal en los aspectos edilicios, comunicacionales y académicos (Mareño, Brissio y Ovejero, 2016); (Oloriz, Librandi y Fernández, 2016).

No obstante, en función de lo descripto aquí y en el capítulo introductorio, el reservo de investigaciones consultadas en referencia a la educación de las personas con discapacidad permiten constatar la existencia de abundantes indagaciones en el nivel inicial, una merma considerable en la producción del nivel medio y significativamente escasas en el nivel superior, situación que da cuenta de un lugar de vacancia a lo que pueda producir esta tesis con relación al tema.

Desde el Ministerio de Ciencia y Técnica de la Nación, en conjunto con el observatorio de la Comisión Nacional de Discapacidad, a fines del 2013 se pretendió relevar las investigaciones que se desarrollan sobre la discapacidad en la Argentina que no reúnen el formato académico

de docente-investigado y se realizó un mapeo de actores involucrados en la temática. Con ese fin, el equipo de investigación conformado por representantes de algunas universidades nacionales confeccionó una encuesta. Desafortunadamente, esta iniciativa se diluyó con el cambio de Gobierno, en 2015.

Asimismo, la preocupación por la escasa existencia de investigaciones en relación con la discapacidad no condice con la proliferación de ponencias en congresos y jornadas, que no son consideradas académicamente como investigaciones y que se diluyen en esfuerzos aislados.

Dan cuenta de ello los artículos que cada dos años se presentan en las Jornadas Nacionales de Discapacidad y Derechos Humanos⁴³, que ya suman diez, los artículos de las Jornadas Nacionales Red de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales (RUEDES), que han celebrado en 2018 las XVII Jornadas Nacionales de Red de Estudiantes de Carreras y Cátedras de Educación Especial (RECCEE) y que ya cuentan con veintiún encuentros. Más recientemente, los generados en el interior de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, creada en 2009.

Los más pertinentes con la producción de esta tesis pueden ser reunidos en función de: a) políticas de integración (Ticac Campos, 2004); (Peredo Cavassa, 2005) b) *Parecerse a nosotros: debates acerca de las representaciones sociales de los docentes de educación básica acerca de la discapacidad* (Vallejos, 2005); (Underwood, 2006); (Rusler, 2008); (Sartori, 2010) c) la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad (López, 2006); (Grzona, 2008); (Molina Béjar, 2010); (Ocampo Gonzalez, 2011) d) la institucionalización de programas para la atención de estudiantes con discapacidad (Katz y Danel, 2008); (Perelli, 2008); (Beltrami *et al.*, 2010) e) normativas y contenidos procedimentales (Abate Daga, 2006); (Fernández *et al.*, 2008).

⁴³ Los lemas de las Jornadas de Discapacidad y Universidad son compartidos en el capítulo IV referido al análisis de la matriz discursiva de las *regulaciones* del nivel superior.

Por último, dar cuenta de la existencia de investigaciones recientes que no realizan un abordaje directo a la temática de la formación de los estudiantes con discapacidad en el nivel superior desde la perspectiva de los derechos humanos y la educación inclusiva, pero aportan, desde un posicionamiento crítico respecto a la educación, los derechos y la diversidad. Algunas de ellas recientemente defendidas, aún no publicadas⁴⁴: *Alteridad, razón jurídica y ética. Reflexiones acerca de lo Común y lo Especial en la Educación* (Pérez, 2012); *Los efectos secundarios que padecen los estudiantes de nivel secundario evaluados en matemáticas, en un mundo desesperado* (Bellome, 2016); *Choques entre saberes profesionales y saberes en situación* (De Piano, 2016); *Hacia un elogio de la vulnerabilidad. Desavenencias en los “buenos tiempos” de la educación de la (a) normalidad* (Monzani, 2017); *Alcances y límites de un derecho sin virtud* (Soler, 2017) y *El análisis de un caso en los territorios del cuidado* (Monzani, 2017).

⁴⁴ En la lectura propuesta encontrarán algunos ecos de estas investigaciones producto de la generosidad de sus autores en espacios de diálogo compartido a partir del Doctorado en Educación “Pensar entre disciplinas”, de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Bibliografía

Abate Daga, M. (2006), *Los contenidos procedimentales Educación Especial: algunas reflexiones acerca de su enseñanza en la formación docente*. Ponencia presentada en las IV Jornadas Nacionales “Universidad y Discapacidad. Reconocer la diferencia para proteger la igualdad”, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006), *Improving schools, developing inclusion*, Londres, Routledge.

Alemán, J. (2013), “Neoliberalismo y subjetividad”, *Página/12* [en línea]. <http://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-215793-2013-03-14.html> [Consulta: 14 de marzo de 2013].

Arnaiz Sánchez, P. (2003), *Educación inclusiva: una escuela para todos*, España, Editorial Aljibe.

Barton, L. (1998), *Discapacidad y Sociedad* (comp.), Madrid, Editorial Morata.

Barton, L. (2008), *Superar las barreras de la discapacidad*, Madrid, Editorial Morata.

Bellome, G. (2016), *Los efectos secundarios que padecen los estudiantes de nivel secundario evaluados en matemáticas, en un mundo desesperado* (tesis doctoral no publicada).

Beltrami, Z., Cardillo, P., Iakylevich, M., Reznik, L, Perelli, V., Rusler, V., Schaferstein, C., Seda, J. y Underwood, S. (2010), *Institucionalización de programas como mediadores y garantes de la accesibilidad en la Universidad. La experiencia del programa Discapacidad y Universidad de la Universidad de Buenos Aires*. Equipo interdisciplinario. Ponencia presentada en las VI Jornadas Universidad y Discapacidad “Los sujetos, los procesos y los contextos”, Universidad Nacional de Cuyo.

Botto, M. (2015), “La transnacionalización de la educación superior: ¿Qué papel juegan los nuevos regionalismos en la difusión de estas ideas? El caso del MERCOSUR (1992-2012) en perspectiva comparada”, *Revista iberoamericana de educación superior*, Vol.6, N.º 16.

Casado Pérez, D. (1991), *Panorámica de la discapacidad*. Colección Intress/3, Barcelona, Intress.

De Piano, R. (2016), *Choques entre saberes profesionales y saberes en situación* (Tesis Doctoral no publicada).

Díaz, L.G. y López, C.I. (2005) “Informe de la Universidad Nacional de Mar del Plata” en Pugliese, J.C. *La integración de las personas con discapacidad en la Argentina*, MEC y T. Publicado por Instituto de Educación Superior Latinoamérica y del Caribe. UNESCO.

Fernández, H., Gutiérrez, M., Titac, V. y Córdoba, C. (2008), *Una reforma esperada. Adecuaciones en la universidad*. Ponencia presentada en las VI Jornadas Universidad y Discapacidad “Los sujetos, los procesos y los contextos”, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Comahue.

Foucault, M. (2008), *Seguridad, territorio, población*, Madrid, Akal.

Freud, S. (2007), *Sobre la versión castellana, Obras Completas*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Freud, S. (1913-1914/1997), “Totem y Tabú”, *Obras Completas, Vol. XIII*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Freud, S. (1914/1996), “Introducción del narcisismo. En Trabajos sobre metapsicología, y otras obras”, *Obras Completas, Vol. XIV*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Freud, S. (1920-1922/1997), “La identificación. En Psicología de las masas y análisis del yo”, *Obras Completas, Vol. XVIII*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Girola, L. (2010), *Talcott Parsons: a propósito de la evolución social*. *Sociológica*, México, Vol. 25, N.º 72.

Goffman, E. (2001), *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Grzona, A. (2008), *Estrategias y buenas prácticas en favor de una universidad inclusiva*. Ponencia presentada en las V Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad “De la exclusión a la inclusión social”, Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad de Cuyo.

Guajardo, E. (1999), “La inclusión e integración educativas en el mundo. Implicaciones teóricas metodológicas y sociales”, revista *Educare*, N.º 11.

Guajardo, E. (1999), *La inclusión y la integración educativa en el mundo. Implicaciones teóricas, metodológicas y sociales*. Conferencia magistral presentada en el Foro de Integración Educativa, Universidad de Guadalajara.

Hahn, H. (1988), “La política de las diferencias físicas: discapacidad y discriminación”, *Revista de temas sociales*, N.º 44.

Katz, S. y Danel, P. (2008), *Campo de la discapacidad: sus disputas, avances, retrocesos en el vínculo con la universidad*. Ponencia presentada en las IV Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad “Reconocer la diferencia para proteger la igualdad”, Comisión Universitaria sobre discapacidad, Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad Nacional de La Plata.

Lacan, J. (1949/1988), “El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica”, *Escritos I*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Lacan, J. (1952/1988), “Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis”. *Escritos I*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Lacan, J. (1961-1962), *Seminario 9 La identificación* (versión íntegra).

Lacan, J. (1969-1970), *Seminario 17 El reverso del psicoanálisis* [versión electrónica], Buenos Aires, Paidós.

Lacan, J. (1971), *Clase 2 del seminario 18. De un discurso que no fuera apariencia* [versión electrónica], Buenos Aires, Paidós.

López, C. (2006), *Función docente y discapacidad en el ámbito universitario*. Ponencia presentada en las IV Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad “Reconocer la diferencia para proteger la igualdad”, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Manero Brito, R. (1995), *El análisis de las implicaciones*. Artículo presentado en el III Foro Departamental de Educación y Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana. Xochimilco, México

Marquina, M. y Chiroleu, A (2015), “¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina”, *Propuesta Educativa*, N.º 43, año 24, Vol. I.

Ocampo, A. (2014), *Los desafíos de la ‘inclusión’ en la educación superior latinoamericana en el siglo XXI*. Exposición realizada en la Conmemoración del día Internacional de la Discapacidad, organizada por el Consejo de Rectores de Valparaíso, Chile, Universidad de Playa Ancha.

Mareño, M., Brissio, C., y Ovejero, F. (2016), *Hacia la elaboración de un Protocolo de Diseño Universal en la Universidad Nacional de Córdoba*, Córdoba, Universidad de Córdoba.

Molina Béjar, R. (2010), “Educación Superior para estudiantes con discapacidad”, *Revista de investigación*, Vol. 34, N.º 70.

Monzani, M.I. (2017), *Hacia un elogio de la vulnerabilidad. Desavenencias en los “buenos tiempos” de la educación de la (a) normalidad* (tesis doctoral no publicada).

Monzani, M.A. (2017), *El análisis de un caso en los territorios del cuidado* (tesis doctoral no publicada).

Ocampo Gonzalez, A. (2011), “Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la Educación Superior. Desafíos y oportunidades”, Ponencia, Facultad de Ciencias Sociales y Educación, Chile, Universidad Los Leones.

Oliver, M., (1986), *Social policy and disability: Some theoretical issues. Disability, Handicap & Society*, Vol. 1, N.º 1.

Oloriz, M. G., Librandi, A. E., y Fernández, J. M. (2016), *El abandono de los ingresantes en situación de discapacidad en la Universidad Nacional De Luján*, in Congresos CLABES.

Pantano, L., (2012), *Discapacidad e investigación: aportes desde la práctica*, (comp.), Buenos Aires, Editorial de la Universidad Católica Argentina.

Palacios, A. (2008), *El modelo Social de la Discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*, Madrid, Grupo Editorial Cinca.

Rabinovich, D. (2010), *Temas Interdisciplinarios I. Genealogía del Concepto de Sujeto*. Seminario dictado en la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Romañach, J., y Lobato, M. (2005), *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*, Foro de vida independiente, Vol. 5.

Romañach, J., y Palacios, A. (2007), *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*, Diversitas, Generalitat Valenciana-ENIL.

Peredo Cavassa, C. (2005), *Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en el Perú*, [en

línea]https://cedoc.infod.edu.ar/upload/Integracion_de_las_personas_con_discapacidades....pdf
[Consulta: 27 de febrero de 2015].

Perelli, V. (2008), “Por una sociedad en la que quepamos todos”. Ponencia presentada en las VI Jornadas Universidad y Discapacidad “Los sujetos, los procesos y los contextos”, Programa PRODISUBA SEUBE CBC UBA, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.

Pérez, A. V. (2012), *Alteridad, razón jurídica y ética. Reflexiones acerca de lo Común y lo Especial en la Educación* (Tesis Doctoral).

Pérez de Lara, N. P. (1998), *La capacidad de ser sujeto: más allá de las técnicas en educación especial*, Barcelona, Editorial Laertes.

Puig De la Bellacasa, R. (1990), *Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad*. En Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía, Discapacidad e información, Madrid, Artegraf.

Rositto, S. A. (2014), *Estado de la educación superior argentina a tres años de la ratificación de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (Tesis Doctoral).

Rusler, V. (2008), “Universidad y Discapacidad desde la perspectiva docente. Acerca de lo dicho y de lo pensado”. Ponencia presentada en las IV Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad “Reconocer la diferencia para proteger la igualdad”. Programa Universidad y Discapacidad, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.

Sacks, O. (1989), *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*, España, Anagrama.

Sartori, M. (2010), *Discapacidad y representaciones sociales. De la educación especial a la educación inclusiva*, Argentina, Fundación Universidad Nacional de San Juan.

Seda, J. A. (2016), *Discapacidad y Universidad: interacción y respuesta institucional. Estudio de casos y análisis de políticas y legislación en la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, EUDEBA.

Skliar, C. (2000), *La invención y la exclusión de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad*. En Propuesta Educativa, Buenos Aires.

Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, H. (1999). Hacia las aulas inclusivas, en S. Stainback y W. Stainback (eds), *Aulas inclusivas*, Madrid, Narcea.

Soler, G. (2017), *Alcances y límites de un derecho sin virtud* (Tesis Doctoral no publicada).

Ticac, H., y Campos, E. M. (2004), *La inserción universitaria de los estudiantes con discapacidad*. Doctoral dissertation, Tesis de Maestría en Problemas y Patologías del Desvalimiento, Buenos Aires, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.

Toboso Martín, M., Ferreira, M. A., Díaz Velázquez, E., Fernández-Cid Enríquez, M., Villa Fernández, N., y Concha, G. D. E. (2013), *Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas*, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico *Intersticios*.

Tomasevski, K. (2006), “Cambio de paradigmas escolares en Blanco, G. La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy”, REICE, ilustración recuperada de la *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

Tomé, J.M. (2018), *Educación Inclusiva. Teorías y prácticas de enseñanza en las escuelas primarias*, Buenos Aires, Lugar Editorial S.A.

Underwood, S. (2006), *Percepción de los docentes de la facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires acerca de la discapacidad: Experiencias con alumnos, limitaciones detectadas en las diferentes disciplinas y posibles soluciones*. Ponencia presentada en las IV Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad “Reconocer la diferencia para proteger la igualdad”. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

Vallejos, I. (2005), “Parecerse a nosotros: debates acerca de las representaciones sociales de los docentes de educación básica acerca de la discapacidad” en: revista *Ensayos y Experiencias* Vol. 59 [en línea] http://www.psi.uba.ar/libros/00051023_0328-3526_H.01_20160317044203565 [Consulta: 4 de mayo 2019].

Vallejos, I. (2006), La producción social de la discapacidad en *La construcción Social de la Normalidad*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Venturiello, M. P. (2017), “Políticas sociales en discapacidad: una aproximación desde las acciones del Estado en Argentina”, revista *Española de Discapacidad (REDIS)*, Vol. 5 N°. 2.

Wolfensberger, W. (1989). “Políticas de servicios humanos: La retórica versus la realidad” en Barton, L. (eds.) *Discapacidad y dependencia: Discapacidad, discapacidad y serie de posibilidades de vida*.

Wolfensberger, W. (1972). *Normalization: the principles of normalization in human services*. Toronto: National Institute of Mental Retardation.

Documentos y leyes

Ley 22.431. Sistema de protección integral de los discapacitados.

OMS (1980), Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías CIDDIM.

OMS (2001), Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF.

ONU (1975), Declaración de los Derechos de los Impedidos. Resolución N° 3447. Asamblea General proclama 1981 Año Internacional de los Impedidos bajo el lema “la plena participación y la igualdad”.

ONU (1982), el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad, aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución 37/52.constituyéndose el decenio de las Naciones Unidas para los impedidos (1982-1992).

UNESCO (1990), Declaración de Jomtien, Tailandia. Conferencia Mundial de la Educación para Todos EPT.

UNESCO (1994), Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca: UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España se aprobaron la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción.

UNESCO (1998), Informe mundial sobre la educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación, Madrid, Santillana.

UNESCO (2000), Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir / nuestros compromisos comunes, París.

Warnock, M (1978), *Special Educational Needs: Report of Committe Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young Peopfe*, London: HMSO.

CAPÍTULO III

La Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS), un tratamiento posible de la discapacidad

La investigación en psicoanálisis tiene que ver con decidir políticamente cuál es el saber referencial actual, que se distingue del real de la ciencia pero tiene que ver con él. La investigación no es recrear las referencias de Lacan sino actualizarlas (Laurent, 2007).

En este capítulo se explicitará la metodología a partir de la cual hemos realizado la indagación. Se trata, entonces, de poner de manifiesto las decisiones en torno al *enfoque metodológico* que reconoce a la construcción del caso para la elaboración de la tesis y, desde esta perspectiva, desplegar el *marco de la investigación y el objeto de estudio*.

Se presenta, luego, la construcción del caso: La Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS), un tratamiento posible de la discapacidad, desde la reconstrucción de las *regulaciones*⁴⁵ -en cuanto normativas, políticas públicas y acciones regulatorias académicas implícitas- pensadas en el encuentro de estudiantes con discapacidad en la universidad.

Finalmente, se comparten unas palabras acerca del trabajo de la implicación personal, que, indudablemente, estuvo presente en la decisión inicial de quien investiga, influenciada por los atravesamientos históricos y políticos, y que, admitimos, adquiere las condiciones para suponer parte del corpus.

⁴⁵ Las *regulaciones* pueden encontrarse indistintamente bajo los términos de acciones regulatorias o regulaciones institucionales académicas implícitas en cuanto no conforman aún, explícitamente, normativas institucionales.

1. Las decisiones en torno al enfoque metodológico

Las trazas de este trabajo pueden encontrarse *après-coup*⁴⁶ en un espacio de interrogación epistémica acerca de la formación de los estudiantes con discapacidad⁴⁷. No obstante, no nos equivocamos si afirmamos que se inicia con la puesta en acto de un deseo sostenido en la ética del psicoanálisis y su apuesta al sujeto. Apuesta al sujeto que encuentra, en el marco del recorrido realizado en el Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, entre 2013 y 2019, un contexto propicio para interrogar sobre el estatuto de sujeto en la formación universitaria de los estudiantes con discapacidad.

La preocupación por el entramado psicoanálisis-discapacidad-universidad, sin dudas, siempre estuvo presente, no era nueva dentro de mis intereses laborales y profesionales. Sin embargo, la idea de llevar a cabo una indagación, una escritura acerca de esa preocupación cobró vida junto a la decisión de realizar un doctorado en educación que me permitiera “pensar entre disciplinas”. Fue fundamentalmente a partir de los intercambios en los encuentros de escribientes y de las resonancias de pensar con otros que la tesis se fue gestando.

En un momento de este recorrido se hizo evidente que, si bien efectivamente estaba pensando acerca de los estudiantes con discapacidad y del nivel superior, desde estas coordenadas no estaba considerando que no había escritura alguna que diera cuenta de las *regulaciones* que habilitan unos modos de hacer en las universidades respecto de la formación de dichos estudiantes.

Se trata, en definitiva, de las situaciones educativas⁴⁸ emergentes del encuentro con estudiantes con discapacidad en las universidades y las acciones regulatorias en la formación

⁴⁶ Expresión francesa que significa después del golpe, posteriormente.

⁴⁷ Me refiero a la creación del espacio de discapacidad de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil del Ciclo Básico Común PRODISUBA SEUBE CBC, que data de 2005, y el trabajo como asesora pedagógica en la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

⁴⁸ Tomo el concepto “situación educativa” como fue trabajado por Alejandro Cerletti en su libro *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Un enfoque filosófico y político, tratando de cernir la complejidad de la acción pedagógica o didáctica que excede la situación de enseñanza y de aprendizaje, entre otras.

pensadas en clave del derecho a la educación superior, en el contexto de la educación inclusiva, desde una apuesta sostenida al sujeto más allá de la discapacidad.

¿Cómo dar cuenta, entonces, de las *regulaciones* de los diversos escenarios nacidos del encuentro de estudiantes con discapacidad y la universidad? Es a partir de esta pregunta que se impone la necesidad de pensar desde la construcción del caso.

Una primera cuestión a destacar es un sentimiento cercano al asombro ante la expresión de escenarios generados en el encuentro de estudiantes con discapacidad en la universidad que desbordaban los límites de la noción de discapacidad para acercarse, en principio, a lo que pareciera ser “extranjero” a la educación de los estudiantes con discapacidad, esto es, la regulación de la educación superior universitaria.

La insistencia de unos escenarios que, remarco, en principio, se evidencian como ajenos a las reglas generales, *exigiendo* un tratamiento distinto que han ido disponiendo una escritura de las *regulaciones institucionales* impulsadas a partir de la lectura de los informes generados por el equipo de Desarrollo Estudiantil en el encuentro de estudiantes con discapacidad. Es en el hacer lugar a estas preocupaciones genuinas que comenzó a configurarse, cada vez con más fuerza, la construcción del caso.

Otra de las razones que contribuían a reafirmar la opción por la construcción del caso se vincula con el hecho de que esas *regulaciones*, en cuanto acciones regulatorias académicas implícitas en la formación de los estudiantes con discapacidad, vienen siendo trabajadas desde hace mucho tiempo. El rasgo de su seguimiento en el tiempo es compatible con lo que Passeron y Revel (2005) califican como requerimiento para que una intervención se constituya como caso: la necesidad de un seguimiento temporal lo más intenso que sea posible.

Este recorrido, en suma, es el que nos permite atestiguar que el análisis del material con el cual trabajamos -las *regulaciones* normativas, las políticas públicas explícitas y las *regulaciones institucionales*- constituyen el corpus de esta tesis que, a partir de un particular modo para su consideración, devienen caso.

Precisando el caso a partir del cual indagaremos, vale señalar que entendemos a las *regulaciones* en la formación de los estudiantes con discapacidad como un tema inherente a las universidades, no solo en relación con la formación de los estudiantes como futuros profesionales, sino también en cuanto al compromiso social que tienen las instituciones del nivel superior en el esfuerzo colectivo de construir una sociedad más igualitaria e inclusiva⁴⁹.

El estudio de las *regulaciones* en la formación de los estudiantes con discapacidad asume, en la gran mayoría de las universidades, un lugar de extranjería, en cuanto “otro”, siendo una constante las demandas y las críticas respecto a la escasa y hasta nula articulación de los espacios de trabajo existentes, insertos mayoritariamente en la esfera de la extensión universitaria con la esfera académica, cuyas implicancias, *entendemos*, producen efectos que trascienden a las instituciones educativas con afectaciones en la sociedad en su conjunto.

Frigerio (2003) trabaja el concepto de *extranjería derridiano* como propio de las instituciones educativas e indica que no se puede hablar del sujeto si no se lo considera en relación con un extranjero (en tanto otro, lectura psicoanalítica del concepto de sujeto), a lo que agrega: como resultante de un exilio. Figuras ambas consideradas inherentes a todo vínculo pedagógico:

⁴⁹ En línea con el análisis realizado por Eduardo Rinesi en el libro *El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI. Entre el debate y la acción*, generado en el marco de documentos para el debate: ¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre universidad y sociedad? La finalidad es contribuir a pensar y a definir colectivamente cuáles son y cuáles deberían ser los objetivos primordiales de las instituciones universitarias concebidas como factor de democratización, de producción y de apropiación social del conocimiento.

A question de l'altérité, qui est le propre de l'identité oblige à penser, encore une fois, les figures de l'étranger, ses visages, ses représentations, ses fantasmes. Parfois sans se toucher, les figures se chevauchent, se recouvrent et s'éluent. L'une dans l'autre, comme une grande poupée russe, elles nous invitent à découvrir ou redécouvrir ce que nous croyons savoir, ce que nous pensons bien connaître et qui pourtant peut apparaître comme nouveauté. L'enjeu concerne toujours à la fois ce qu'il y a de plus intime et d'insaisissable dans le sujet, son monde interne, ainsi que ce qui lui est apparemment extérieur (le monde social pas tout à fait objectivable)⁵⁰.

Siguiendo con el recorrido que dio lugar a la construcción del caso, consideramos oportuno, frente a la constatación de la existencia de acciones regulatorias académicas implícitas, modificar la intención inicial de la tesis: el estudio de las *regulaciones* de los estudiantes con discapacidad en las universidades hoy. Decidimos, entonces, abocarnos exhaustivamente a esa problemática, considerando las *regulaciones institucionales* a partir del análisis de los informes realizados por el equipo de desarrollo estudiantil de la Secretaría Académica de la UNGS acerca de los estudiantes con discapacidad, de las comunicaciones con los docentes que tienen en sus aulas a dichos estudiantes y en reciprocidad con el análisis de la matriz discursiva de las *regulaciones* normativas vigentes.

El marco de la construcción del caso incluye la matriz discursiva de lo instituido, en cuanto a las normativas regulatorias respecto a la formación de los estudiantes con discapacidad en las universidades, a nivel nacional y de políticas públicas y, particularmente, la invención singular de lo instituyente de la institución elegida, en cuanto un modo posible de tratamiento de la discapacidad en las universidades.

⁵⁰ La cita, que preferimos dejar en francés, respetando la fuerza significativa de los términos elegidos por Graciela Frigerio, puede ser interpretada como la cuestión de la otredad, que es la propia de la identidad, y obliga a pensar, una vez más, en las figuras del extraño, sus rostros, sus representaciones, sus fantasías. A veces, sin tocarse, las figuras se superponen y se eluden entre sí. Uno dentro del otro, como una gran muñeca rusa, nos invitan a descubrir o redescubrir lo que creemos saber, lo que creemos que sabemos bien y, sin embargo, eso puede parecer una novedad. La apuesta siempre concierne tanto a lo que es más íntimo y esquivo en el tema, a su mundo interno, como a lo que aparentemente es externo a él (el mundo social no es completamente objectivable).

Elementos que habilitan la posibilidad de cernir desde la lectura del caso, aquello de la enunciación que no puede ser del orden del decir en los enunciados y lo vuelve susceptible de ser transmitido. Desde el reconocimiento de que “todo dicho va acompañado de un decir, entendido como aquello aislable y que escapa al dicho (...). Lo olvidado, lo ‘invisible’ de la enunciación, por cuanto es recubierto por el dicho” (Miller, 2003).

Además, esta modalidad de indagación traslada la interpelación de la formación sobre el sujeto -estudiante con discapacidad del nivel superior- hacia la pregunta sobre las instituciones del nivel superior. Perspectiva a la que adherimos, siguiendo el modelo social de consideración de la discapacidad.

Para abordar lo que entendemos son los modos de regulación de la formación de los estudiantes con discapacidad, nos valemos de las siguientes nociones psicoanalíticas: sujeto, cuerpo, identificación y discurso, en cuanto nociones que han permitido el análisis del material empírico. La lectura del corpus de la investigación, a partir de estas nociones, construyeron una *escritura* acerca del caso que permitió iluminar aquello que es nuestro interés: cuáles son los modos en que estas *regulaciones* cobran existencia, cuáles son los modos en que se expresan y cómo se traducen en acciones regulatorias institucionales.

Una escritura que se aplica a circunscribir las *regulaciones* del nivel superior respecto a los estudiantes con discapacidad y que se encuentra más allá de la modalidad de la educación especial, de las teorías sociales de la discapacidad y de una psicología de la discapacidad. Cuestión que nos invita a considerar que no podemos extrapolar mecánicamente afirmaciones teóricas sobre la discapacidad para indagarlas.

De acuerdo con esto, se trata de un modo de lectura de las *regulaciones* que posibilita, en la construcción del caso, responder menos a una reivindicación de la discapacidad que a una escritura que permita dar cuenta, en la formación de los estudiantes con discapacidad en la universidad hoy, de un estatuto de sujeto. Una escritura que rescate los rasgos que

caracterizan el relato, que permita evidenciar la matriz dialogal que subyace en las *regulaciones* desde el análisis de las acciones regulatorias y sus prácticas discursivas entre lo sabido y lo ignorado. En esta línea de pensamiento, compartimos la posición de Berenguer (2018) respecto a la construcción del caso:

Un primer sentido que dar a lo que hacemos cuando «construimos un caso» es el de escuchar, en lo que alguien nos viene a decir, una construcción que ya está hecha, sin que el principal implicado lo sepa. Esto supone encontrar cierta lógica interna en lo que hemos podido oír, teniendo en cuenta muchas cosas al mismo tiempo (...). Contiene la posibilidad de una traducción nueva de una serie de elementos que siempre estuvieron ahí.

En síntesis, el proceso de investigación realizado para la elección del método implicó captar la relación entre el sujeto investigador y el objeto de estudio que las diferentes matrices epistémicas establecen, y el fundamento teórico, reconociendo las diferencias y similitudes con el estudio de caso, sustentamos la elección de construcción del caso como más pertinente con la elaboración propuesta dada.

La intrincada relación entre el objeto, el método y la teoría psicoanalítica es una característica y condición del desarrollo del psicoanálisis, así, al tratar el asunto del método en su cualidad de investigación, a la vez se arriba al objeto, su tratamiento clínico y a la teoría (Gómez, 2011).

Para el desarrollo de esta tesis, y con miras a realizar la indagación, suscribimos al método de construcción del caso como un posible modo de producción y de elaboración escrita del análisis de las *regulaciones* en la formación de los estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario hoy.

2. Objeto de estudio

El reto fue darle estatuto de objeto de investigación a la *formación de los estudiantes con discapacidad en las universidades hoy*, lo que nos llevó a definir como *objeto de estudio* las

regulaciones, noción que ordenó la experiencia e impulsó la investigación a partir de la formulación de algunos interrogantes que sirvieron de guía:

¿Cuáles son los modos de existencia de esas *regulaciones*? ¿De dónde provienen?

¿Qué es lo que las prácticas en la formación de los estudiantes con discapacidad dicen acerca de la subjetividad de la época? ¿Qué revela la multiplicidad de teorías y abordajes acerca de la formación de los estudiantes con discapacidad? ¿Hay saber sobre la discapacidad?

¿Cuál es la matriz discursiva respecto a la formación de los estudiantes con discapacidad?

¿Cuáles son las formas en las que la formación de los estudiantes con discapacidad se expresa y cómo se traducen en acciones institucionales? ¿Son los protocolos una acción regulatoria válida?

¿Cómo aparece y se articula la formación de los estudiantes con discapacidad en las universidades en las maneras de hacerse presentes en las matrices discursivas de las *regulaciones* del nivel superior? ¿Qué estatuto de sujeto subyace en las acciones regulatorias?

¿Cuáles son los puntos de contacto entre las *regulaciones* educativas pensadas para los estudiantes con discapacidad y la totalidad de los estudiantes? ¿Cuáles son sus puntos de desafío? ¿Sobre qué se discute? ¿Cómo se regula el tiempo institucional y el de los sujetos?

Estas preguntas serán retomadas en los capítulos referentes al análisis, sin la pretensión de dar respuestas unívocas o acabadas. Cada uno de esos interrogantes funcionan a modo de orientaciones respecto al camino propuesto, teniendo presente que el problema en cuestión no es primordialmente el conocimiento de la discapacidad, sino el de las *regulaciones* vigentes para la formación en la educación superior *a partir* del encuentro con estudiantes con discapacidad.

Sin desconocer el momento histórico del desarrollo del concepto *regulaciones* y sus variables semánticas, a los efectos de este análisis, el significado de *regulaciones*⁵¹ que encontramos en la definición propuesta por Belmartino (1999) es la que más se ajusta a la comprensión que para esta tesis el concepto sostiene:

El conjunto de mecanismos destinados a la conservación del orden social, incluyendo la coordinación de la actividad económica, la gestión de conflictos, la asignación de recursos y el establecimiento de normas destinadas a orientar las prácticas de diversos agentes sociales, defender bienes o valores sociales prioritarios y desalentar o sancionar posibles conductas desviadas. Hace referencia a “la existencia de reglas explícitas o implícitas, formales o informales, originadas en relaciones de autoridad e instancias de negociación o sostenidos por pautas culturales, con diferente capacidad sancionatoria, destinada a ordenar las relaciones de muy diferente índole en todo tipo de sociedades, desde aquellas dotadas de estructuras relativamente simples hasta las complejas sociedades contemporáneas. Tales reglas conformarían instituciones: creaciones sociales destinadas a delimitar posibilidades y limitaciones en el comportamiento de los individuos y grupos.

En nuestras palabras, y en acuerdo con la definición compartida, entendemos las *regulaciones* como el conjunto de leyes, normas, reglas, procedimientos, protocolos, reglamentos y acciones regulatorias de las instituciones universitarias que se implementan para garantizar el derecho⁵² a la educación para todos a partir del encuentro con estudiantes con discapacidad.

⁵¹ De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española, regular deviene del lat. tardío *regulāre*: determinar las reglas o normas y presenta distintas acepciones: 1. tr. Medir, ajustar o computar algo por comparación o deducción. 2. tr. Ajustar, reglar o poner en orden algo. Regular el tráfico. 3. tr. Ajustar el funcionamiento de un sistema a determinados fines. 4. tr. Determinar las reglas o normas a que debe ajustarse alguien o algo. 5. tr. Econ. reajustar (aumentar o disminuir coyunturalmente). Por otra parte, las distintas definiciones desde la economía o el derecho dan cuenta de que no es un concepto unívoco, no obstante, tienen en común la identificación de las *regulaciones* con intervenciones que por medio de acciones específicas inciden sobre una determinada política pública personal o institucional.

⁵² En palabras del Dr. Roberto Vernengo, el derecho define el ámbito de mis posibilidades de acción y, en ese sentido, es una regulación puramente pragmática, definida, antes que por enunciados normativos y delimitaciones especulativas, por las posibilidades fácticas de expectativas recíprocas entre individuos en trance de interactuar en algún sistema social. Vale decir: primeramente, el derecho se nos da como formas de actuar socialmente aceptadas o socialmente repudiadas.

3. El marco de la investigación

El marco de la investigación que responde a la construcción del caso de la Universidad Nacional de General Sarmiento concibe la regulación en la formación de las personas con discapacidad en el nivel superior como un concepto teórico que articula tres niveles⁵³: un nivel macro, que corresponde al análisis discursivo de la normativa internacional y del sistema educativo argentino para la dimensión implicada (la universidad); un nivel meso, que concierne al análisis discursivo de las políticas públicas, planes y programas generados en función de la formación universitaria de estudiantes con discapacidad, y un nivel micro, el cual considera puntualmente la reconstrucción⁵⁴ de las *acciones regulatorias institucionales* realizadas a partir del encuentro de los estudiantes con discapacidad.

Lugar *princeps*, el de las acciones regulatorias institucionales correspondientes al circuito de discapacidad del campus, en cuanto *regulaciones* implícitas en la formación de estudiantes con discapacidad, dado que, de ellas, se pretende cernir del mapa descriptivo conceptual de los discursos de los niveles macro y meso aquello que se estaría haciendo, el carácter de las *regulaciones* del nivel micro, en cuanto modos de estar presentes, de intervenir, de volver disponible algo al interior de las universidades, a fin de hacer efectivo el derecho a la educación.

Las fuentes de indagación utilizadas para una lectura posible de los modos de regulación generados a partir del encuentro de estudiantes con discapacidad y cuál es la

⁵³ Optamos por secuenciar el desarrollo del análisis del caso desde el reconocimiento de tres niveles o dimensiones de las *regulaciones*, siguiendo a Oszlak (2012) en su clásico texto acerca del análisis del rol del Estado y su abordaje desde tres niveles y perspectivas diferentes que se encuentran estrechamente relacionados entre sí. El nivel macro, que corresponde a las leyes generales, el nivel meso, que apunta al análisis de los contenidos y orientaciones de las políticas públicas y, finalmente, el nivel micro, sobre el análisis de las diversas maneras en que su intervención y su presencia pueden advertirse en múltiples manifestaciones que atraviesa la vida de los sujetos.

⁵⁴ Según la Real Academia Española, el verbo reconstruir proviene del latín *reconstruere*: unir, allegar, y está asociado a evocar recuerdos o ideas para completar el conocimiento de un hecho o el concepto de algo.

conceptualización de sujeto que subyace en ellos han sido los informes individuales elaborados por el equipo de Desarrollo Estudiantil y las comunicaciones -orales y escritos- de consultas de los docentes que tienen en sus aulas a dichos estudiantes, producidos desde 2003 hasta la actualidad.

El *enfoque metodológico*, en correlación con el marco de la investigación, considera las tres dimensiones mencionadas: la normativa internacional y del sistema educativo argentino; las políticas vigentes desarrolladas para el nivel universitario respecto de los estudiantes con discapacidad y, finalmente, la reconstrucción de las *regulaciones* o *acciones regulatorias institucionales* que, desde la perspectiva de la institución que constituye nuestro caso, se han desarrollado en función de la formación de los estudiantes como *regulaciones académicas implícitas*.

El tema de investigación se abordó desde distintas perspectivas de análisis para el desarrollo del marco teórico:

- La perspectiva de los organismos internacionales y el marco legal de la educación superior en la Argentina para la dimensión jurídica.
- Las clasificaciones internacionales propuestas por la Organización Mundial de la Salud para la dimensión médica.
- La elaboración conceptual de diferentes autores para la dimensión sociohistórica.
- La posición del psicoanálisis para el análisis de la matriz discursiva de las perspectivas descriptas y de las *regulaciones* institucionales.

El objetivo general de la investigación es establecer de qué modo la universidad, como institución del nivel superior, configura las *regulaciones* de la formación de los estudiantes con discapacidad, en el marco de una política de educación inclusiva, a partir del abordaje de las *regulaciones* generadas a tal fin en el campus de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), desde una lectura psicoanalítica.

Objetivos específicos:

- Identificar y caracterizar las acciones regulatorias institucionales en cuanto *regulaciones* académicas implícitas respecto a la formación de los estudiantes con discapacidad.
- Analizar las relaciones entre las *regulaciones* normativas para la universidad y los criterios regulativos implícitos en las acciones regulatorias en la UNGS.
- Conceptualizar qué estatuto de sujeto está presente en las *regulaciones* relativas a los estudiantes con discapacidad.

El diseño es de carácter *exploratorio*, el cual da cuenta de nuestro interés por “indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas” (Hernández Sampieri *et al.*, 2006).

La insistencia por visibilizar particularmente las *regulaciones académicas institucionales implícitas* dio lugar a una *investigación de corte cualitativo (Ibidem)*, por compartir, la construcción de nuestro caso, dos rasgos que ubican estos autores en ella:

- Se trata de un nivel de realidad que no puede ser cuantificado ni tiene la intención de ser reducido a la operacionalización de variables.

El enfoque cualitativo utiliza recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación y puede o no probar hipótesis en su proceso de interpretación.

- Se guía por un tema significativo de investigación que puede desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recopilación y el análisis de los datos.

La acción indagatoria se mueve en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien circular. (...) se centra en un proceso inductivo el cual tiene como objetivo explorar y describir, y generar luego perspectivas teóricas.

Asimismo, en la descripción de las características de la investigación cualitativa, encontradas en De Souza Minayo (2004), reconocemos en la construcción del caso lo siguiente:

Trabaja con el universo de significados, motivos, aspiraciones, creencias, valores y actitudes, lo que corresponde a un espacio más profundo de las relaciones, de los procesos y de los fenómenos que no pueden ser reducidos a una operacionalización de variables. (...) implica una fase exploratoria de la investigación, tiempo de interrogación sobre el objeto, presupuestos y teorías pertinentes y cuestiones operacionales y metodológicas. Luego le sigue el trabajo de campo, recorte empírico de la construcción teórica elaborada hasta el momento, para luego proceder al tratamiento del material recogido en el campo (lo cual involucra la ordenación, clasificación y análisis propiamente dicho).

Por último, hacemos propia la posición de Baquero, Diker y Frigerio (2007), en relación con la producción de esta investigación, al sostener una cuidadosa posición y disponer⁵⁵ del material, advertidos acerca de lo que explican estos autores:

Es muy difícil generar una mirada genuinamente no evaluativa ni apresuradamente descriptiva o, mejor, es muy difícil provocar un momento de incertidumbre genuina con respecto a cómo producir diagnósticos situacionales y líneas de progreso que no sean meras aplicaciones de análisis a priori, que no signifiquen, como frente a los alumnos muchas veces, una descalificación de la palabra de los otros por su clasificación, en apariencia fácil, en nuestra grilla de expectativas (expectativas constructivistas, por ejemplo, o “caza conductistas” o políticamente correctas). Requiere una cuidadosa posición por parte de todos los sujetos.

⁵⁵ De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española, del lat. *disponĕre*. Conjug. c. poner; part. irregular. dispuesto. 1. tr. Colocar, poner algo en orden y situación conveniente. U. t. c. prnl. 2. tr. Deliberar, determinar, mandar lo que ha de hacerse. 3. tr. preparar (|| prevenir). U. t. c. prnl. 4. intr. Valerse de alguien o de algo, tenerlo o utilizarlo como propio. 5. intr. Der. Ejercitar en algo facultades de dominio, enajenarlo o gravarlo, en vez de atenerse a la posesión y disfrute. Testar acerca de ello. Aceptaciones que entiendo no son contradictorias y que pueden resultar pertinentes en la lectura de las *regulaciones* de diversas situaciones educativas indistintamente.

Producción que pretende elaborar y poner a disposición un determinado horizonte de indagaciones respecto a la discapacidad. Alienta para ello el diálogo entre la formación de los estudiantes con discapacidad en las universidades y el psicoanálisis, desde la construcción del caso que el tratamiento de las acciones regulatorias de la UNGS ofrece como investigación.

4. Acerca de la metodología de la construcción del caso

La teoría que va a permitir pensar el caso, como ya hemos sostenido, es la teoría psicoanalítica. El psicoanálisis, que, como bien nos advierte Freud, es, a su vez, un método, un método de investigación, antes de ser una teoría. Él mismo lo expresa del siguiente modo:

El psicoanálisis, cuyo único sustentador era yo mismo hace veinte años, ha encontrado desde entonces numerosos partidarios destacados y empeñosos, médicos y no médicos, quienes lo practican como procedimiento para tratar enfermos nerviosos, como método de investigación psicológica y como medio auxiliar del trabajo científico en los más diversos campos de la vida espiritual (Freud, 1925/1924).

Advertidos de la dificultad de la escritura científica, es decir, del reconocimiento como analistas del peso epistémico que los enunciados de Freud o de Lacan poseen por la posición de enunciación que conllevan, en la elaboración de la tesis, más allá del desarrollo conceptual realizado en el capítulo referente al marco teórico, se acompañará al lector⁵⁶, en el análisis del caso, desde la insistencia argumentativa que permita una orientación rigurosa de la lógica analítica. Entendemos que la investigación psicoanalítica “se revela como una mostración -no una demostración, ni una comprobación (...). Mostración que no intenta probar una teoría, sino que es en sí misma la construcción de una teoría” (Jardim, Rojas Hernández, 2010).

⁵⁶ Freud inició un texto de 1917 al que llamó *Una dificultad del psicoanálisis* con el siguiente miramiento: “Desde el comienzo mismo quiero decir que no me refiero a una dificultad intelectual, algo que impidiera al receptor (oyente o lector) entender el psicoanálisis, sino a una dificultad afectiva; algo por lo cual el psicoanálisis se enajena los sentimientos del receptor disuadiéndolo de prestarle interés o creencia. Como se advierte, ambas clases de dificultades desembocan en lo mismo. Quien no pueda dispensar suficiente simpatía a una causa tampoco la comprenderá muy fácilmente”.

Avancemos ahora en cómo se construye un caso. Palomera (2005) responde:

Nuestro tema se presenta en el horizonte del valor formativo que debe tener la disciplina de la presentación del caso y, por tanto, de su construcción. Es interesante que la lengua -el uso que hacemos de la palabra "caso"- nos remite tanto a "suceso" -acontecimiento- como a casualidad. Al escribir "caso", Fall (literalmente: "lo que cae"), Freud hace resonar en el "cristal de la lengua" alemana Einfall (idea, ocurrencia). Por un lado, el caso es, literalmente, lo que cae. Pero, de otro lado, aquello que se articula en ideas, pensamientos "que vienen a la mente".

En esta línea de pensamiento, Laurent (2017) plantea respecto a la objetividad en la construcción del caso:

El caso no puede ser "objetivo". Eso no impide en modo alguno que exista la clínica psicoanalítica y las narraciones. (...). Los "casos" vienen a dar cuenta de las dificultades de cada uno" (...). En la lectura que hace de los casos de Freud, Lacan "eleva el caso al paradigma", al rango de "el ejemplo que muestra" (...). Si observamos esta gravitación de la lógica significante en el campo del goce, entonces podremos hablar del caso en el sentido en que reencontramos el *casus*⁵⁷ latino, lo que cae, contingencia inoportuna, o el Einfall freudiano que recubre la misma zona semántica.

Siguiendo con la construcción del caso, Nasio (2001) nos aporta tres funciones para el caso: la didáctica, la metafórica y la heurística. Respecto a la función didáctica, expresa:

Precisamente ese carácter escénico y figurativo es lo que le confiere al estudio de caso un indiscutible poder de sugestión y de enseñanza. ¿Por qué? ¿Qué distingue el relato

⁵⁷ Laurent aclara en un pie de página acerca del término *casus*: participio pasado substantivado de *cadere* que, significa, propiamente, "hacer caer, caer". Designa por eufemismo la muerte y significa "eso que llega, azar, accidente, inoportuno, desgracia". *Dictionnaire historique de la langue française*, sous la direction d' Alain Rey, Le Robert (1998).

de un caso de otros escritos didácticos? Su particularidad estriba en lo siguiente: el relato de un caso transmite la teoría dirigiéndose a la imaginación y a la emoción del lector.

En cuanto a la función metafórica, el mismo autor sostiene:

Es frecuente -y pienso aquí sobre todo en los célebres casos del psicoanálisis- que la observación clínica y el concepto del que constituye la ilustración estén tan íntimamente imbricados que la observación sustituya el concepto y se transforme en su metáfora (...). El sentido primero de una idea se ha transformado poco a poco en el sentido mismo de su ejemplo.

En tercer lugar, en cuanto a la función heurística, el mismo autor sustenta:

Sucede además que el caso excede su rol de ilustración y de metáfora emblemática para llegar a ser en sí mismo generador de conceptos. Esto es lo que yo llamo "la función heurística de un caso (...). Es partiendo de lo real que creamos la ficción y, con la ficción, recreamos lo real.

Finalmente, Nasio (2001) nos orienta:

Un caso es siempre un escrito que apunta a ser leído y discutido. Un escrito que, en virtud de su modo narrativo, pone en escena una situación clínica que ilustra una elaboración teórica. Por ello, podemos considerar el caso como el paso de una demostración inteligible a una presentación sensible, como la inmersión de una idea en el flujo móvil de un fragmento de vida y concebirlo, finalmente, como la pintura viva de un pensamiento abstracto.

Dos observaciones respecto al tratamiento del tema que el autor nos ofrece. Por un lado, trabaja el concepto de construcción del caso en conjunto con la metodología de estudio de

caso de las ciencias sociales⁵⁸; por otro lado, acerca de las tres funciones desarrolladas, entendemos que dependerá de la lectura de cada quien el valor que se le otorgue a cada una. Solo remarcaremos aquí que se trata de un escrito que apunta a ser leído y discutido y, en este sentido, independientemente de la función que el caso asuma, tales funciones son solidarias a la construcción del caso que presentamos.

Por su parte, Guzmán (2008) cita a García, quien, respecto a la presentación del caso clínico, plantea que “debe realizarse dentro de una dialéctica de interpolaciones y extrapolaciones, así pues, la presentación de un caso se sitúa en sus particularidades y, en un segundo tiempo, permite realizar o bien analizar una serie de generalidades”.

En tanto, Berenguer (2013) asegura:

Construir un caso clínico no es ni una acumulación exhaustiva de datos, ni tampoco la elaboración de una biografía. Se trata más bien, a partir de una hipótesis, de hacer un recorte, una selección de datos, sabiendo de antemano que no todo tiene igual importancia. Este proceso supone una teoría que nos va a permitir pensar el caso.

A esta altura de la escritura, podría objetarse que no todas las citas refieren a casos no clínicos. Para saldar dicha objeción, recordemos a Freud (1937) y la invitación que realiza en *Construcciones en el análisis* con relación a “tomar a la humanidad como un todo y ponerla en el lugar del individuo aislado” para referirse al peso de la verdad histórico⁵⁹ referencial. Se entiende como tal a una verdad que difiere del acontecer histórico, que introduce un carácter

⁵⁸ Esta homologación fue evidenciada en el desarrollo conceptual de varios autores. Un ejemplo concreto es el de la *Guía para la elaboración de estudios de caso*, elaborada por Díaz De Salas, Mendoza Martínez y Porras Morales, cuando ubica los antecedentes y sostiene que la precedencia temporal del estudio de caso ha tenido un origen transdisciplinario y puede ubicarse cerca del surgimiento de las ciencias sociales en el siglo XIX. Entre sus principales pioneros, es posible encontrar a Marx y sus estudios sobre el capitalismo en Inglaterra, a Weber y sus investigaciones sobre el caso de la ética protestante y el capitalismo, a Durkheim en los estudios sobre el suicidio y a los historiales freudianos. Las décadas de los 80 y 90 son destacadas como fuente de un fuerte desarrollo del estudio de casos, que priorizaron particularmente los aportes de Yin y Stake, a quienes ubican como los “clásicos del estudio de caso”.

⁵⁹ Se trata de un concepto complejo, dado que está conformado por dos términos que podrían ser considerados contradictorios. Por un lado, la verdad objetiva de la ciencia; por el otro, la historia singular del sujeto. Este concepto está muy bien desarrollado en un artículo de Manuel Canga, que lleva por nombre *Freud y el problema de la verdad histórica*.

temporal singular y colectivo, en cuanto concierne a la experiencia de un real que queda velado. La siguiente cita ilustra nuestra afirmación:

La verdad no en los hechos sino en la enunciación, en el hecho de hablar más que como búsqueda de la verdad de los acontecimientos. (...) Y ésta es para nosotros la verdad material sobre la cual construir la verdad histórica, la interpretación del significado de los hechos. (...) Para el psicoanálisis la construcción es solamente un trabajo preliminar. (...) La verdad de los hechos está ahí, más o menos conocida: la verdad histórica nace de las preguntas que se le formulan (Levi, 2011).

Asimismo, en el artículo citado *-Construcciones en análisis-*, que trabaja este concepto de *construcción*, se resaltan dos rasgos: la imposibilidad lógica de recobrar la totalidad de lo acontecido y la cuota ficcional que implica una construcción psicoanalítica. Retomando a Freud, tiene sentido afirmar que “en nuestra construcción nada hay de invención libre, nada que no pueda apoyarse en sólidas bases”. Es en la construcción del caso que se produce un cierto orden de saber acerca de los modos que cobran las *regulaciones* existentes sobre la formación de los estudiantes con discapacidad en las universidades hoy.

En este sentido la investigación psicoanalítica por la vía del caso permite producir un saber psíquico en el orden de lo singular y la posibilidad de otorgarle así a un hecho - cualquiera- una dimensión subjetiva e ir descubriendo, elaborando, reconstruyendo aspectos y vicisitudes de la subjetividad humana (De la Mora Espinosa, 2005).

Rubistein (1997), en su texto *Freud y la investigación*, sostiene que la noción de investigación coincide para Freud con el empleo del método analítico. Rescata allí una cita de Miller en la que afirma que la precisión es la máxima virtud de la investigación analítica, en la enseñanza del psicoanálisis y en la práctica analítica y que, para esto, el psicoanálisis, desde Freud, se nutre de los detalles. En otro artículo, la misma autora afirma que el análisis del caso se orienta desde una lectura psicoanalítica.

El alcance terapéutico del psicoanálisis trasciende hoy las fronteras del consultorio privado para tomar su lugar en el campo de la salud mental, en instituciones públicas,

en diferentes dispositivos de atención, en una amplia variedad de casos que aun cuando se alejen de los términos puros que pueden dar lugar a una entrada en análisis, pueden beneficiarse con el encuentro con un psicoanalista. Se trata de preservar en el seno, de las instituciones y en diferentes espacios de intervención un espacio para la singularidad del sujeto (Rubistein, 2014).

Nos interesa un análisis del caso que se sostenga en “leer levantando la cabeza” de los informes y de las consultas docentes, sobre la base de lo que produce el encuentro con estudiantes con discapacidad. No se trata de cualquier “leer levantando la cabeza”, sino del que queda explícito en el clásico trabajo de Barthes (1994), *Escribir la lectura*:

¿Nunca os ha sucedido, leyendo un libro, que os habéis ido parando continuamente a lo largo de la lectura, y no por desinterés, sino al contrario, a causa de una gran afluencia de ideas, de excitaciones, de asociaciones? En una palabra, ¿no os ha pasado nunca eso de leer levantando la cabeza? Es sobre esa lectura, irrespetuosa, porque interrumpe el texto, y a la vez prendada de él, al que retorna para nutrirse, sobre lo que intento escribir. Para escribir esa lectura, para que mi lectura se convierta, a su vez, en objeto de una nueva lectura (la de los lectores de S/Z), me ha sido necesario, evidentemente, sistematizar todos esos momentos en que uno «levanta la cabeza». En otras palabras, interrogar a mi propia lectura ha sido una manera de intentar captar la forma de todas las lecturas (la forma: el único territorio de la ciencia).

Una lectura que parte del significante y, eventualmente, puede dar lugar a significaciones, reconociendo que solo es posible pasar de la escucha a la lectura a través de lo escrito. Cobran valor aquí las palabras de los autores Volta y Erbetta (2014):

El caso es lo que vuelve inconsistente a la teoría, la descompleta, y al mismo tiempo, es la raíz de la cual podrá surgir una elaboración novedosa. No se ordenará alrededor de un saber previo, sino alrededor de un “encuentro” y “no procede por una acumulación de datos objetivos. No hay construcción del caso por fuera de la transferencia.

En este punto, sostiene Novoa (1999), Freud nos enseña que la escritura de un caso implica al investigador en su dimensión subjetiva, a lo largo de todo el proceso de construcción, es decir, “el lugar que toma frente al saber que produce y las consecuencias que tiene que afrontar como resultado de ello”.

Es desde esta lectura, y para responder a las preguntas que orientan la investigación, que la tesis asume la estructura de caso, en cuanto es la lectura acerca de la incidencia lógica de un hacer en las universidades y de su orientación hacia el tratamiento de un problema real: los modos en que la universidad, como institución del nivel superior, configura las *regulaciones* de la formación de los estudiantes con discapacidad. Es en la identificación y caracterización de las *regulaciones*, y en el análisis acerca del estatuto de sujeto que conllevan, que la escritura de la tesis va cobrando el valor de caso.

Sotelo (2007), siguiendo a Lacan, nos advierte que, si “todo hecho es un hecho de discurso, el modo de leer el mismo depende del lector”. Es decir, es la construcción de un texto respecto de los interrogantes y de la lectura de lo que acontece institucionalmente ante el encuentro de estudiantes con discapacidad. La escritura es pensada como:

Un modo de tratamiento de lo real de la clínica implica una transposición de la experiencia acontecida en un texto que le da forma. Es la construcción de una ficción de esa experiencia que, como tal, queda perdida. En tanto ficción es una lectura que lleva la huella del narrador. El caso clínico es concebido como texto que posee una organización a partir de lo que falta, de un enigma, una dificultad. Se parte del deseo de plantear un interrogante a la teoría, en el estado en que se encuentra ésta en un momento dado para un autor⁶⁰.

⁶⁰ Texto extraído del Taller de Escritura coordinado por los docentes Daniel Coppola, Carolina Barrionuevo y Valeria Mazzia, de la Práctica Profesional Clínica de la Urgencia.

Esto que falta es del orden del no todo⁶¹ estructurante de todo discurso, no todo puede ser dicho, es lo indecible, aquello que insiste y que, por ello, acerca de ello se habla.

La escritura del caso desde la lectura psicoanalítica habilita un intento de cernir aquello que insiste desde diferentes sentidos, cuya finalidad apunta a localizar el registro material del significante como un modo de contribuir a esclarecer el estatuto de sujeto y las prácticas que rigen las *regulaciones* en la formación de los estudiantes con discapacidad en el nivel superior.

Una escritura que permita desbrozar lo nuevo que la construcción del caso deja cernir, esto es, desde el esfuerzo de no ofrecer a la sorpresa nuestros propios prejuicios, en el arrojo de tomar el detalle preciso, el sesgo que permita avanzar en la elaboración del caso y sus coordenadas.

También el psicoanálisis acostumbra a deducir de rasgos poco estimados o inobservados, del residuo -el *refuse* de la observación-, cosas secretas o encubiertas (Freud, 1914/1997).

La evolución de la estructura lógica de la construcción del caso, de acuerdo a como es planteada por Laurent (2017), se orienta, simultáneamente, en el testimonio de la incidencia lógica de una trama discursiva -en nuestro caso, la de la trayectoria de los datos-, y hacia el tratamiento de un problema real -el rasgo de las *regulaciones*- de la formación de los estudiantes con discapacidad implícitas en las acciones regulatorias institucionales de una universidad en particular: La Universidad Nacional de General Sarmiento. Entendemos que:

Si bien la construcción del caso en psicoanálisis, como método apunta siempre al rasgo absolutamente singular de cada sujeto, divergiendo de las pretensiones universalistas que la ciencia nos podría exigir, el mismo puede presentar igualmente su

⁶¹ Para Lacan, el no-todo no es la incompletud, es el desafío de concebir un universo sin límite ni excepción y que, a la vez, no ofrezca ningún punto de clausura.

utilidad a la hora de sistematizar y dar cuenta de una experiencia de práctica institucional (Gómez, 2011).

Por su parte, en el artículo *Una propuesta sobre la construcción de caso acerca de un objeto de estudio no clínico*, las autoras Méndez Martínez y Rojas Hernández (2017) sostienen:

No existe una fórmula única para la construcción de caso, su diversidad reside en la variedad de contenido, forma, función en la formación, en la transmisión de la experiencia y lo aprendido sobre ella y en la subjetividad de quien lo construye. (...) Representa la posibilidad de hacer pública la intimidad del encuentro entre el investigador y el objeto de estudio, a través de una formulación que no se agota en un recuento, ni en una interpretación, sino en una construcción que manifiesta un pronunciamiento del autor. Constituye una apuesta metodológica para abordar y aportar, desde una aproximación psicoanalítica, en un fenómeno que no subyace al contexto de la clínica y mediante el cual se devela la subjetividad del investigador.

En relación con la formalización de la experiencia de investigación, las autoras nos orientan respecto a que la figura de la banda de *moebius* es figurativa de los lugares que el investigador va habitando hacia la formalización de su experiencia de investigación:

En una parte del trayecto –el adentro–, el investigador se desliza entregado a la aventura de la investigación, incluso hasta convertirse por momentos –derivado de su proximidad con alguna circunstancia o condición del fenómeno indagado– en objeto, puesto que hay algo del orden del encuentro con el objeto de estudio inicial que va transformándose conforme avanza la indagación, hasta devenir en un objeto de estudio no preexistente, sino creado por el investigador.

Por último, si en la construcción del caso hay dos niveles, el de la descripción y el de la conceptualización, la tesis toma la estructura de un caso en cuanto no es solo un relato de la experiencia, una tentativa de reproducir lo que pasa, sino una construcción teórica que permite el trabajo con aquello que subyace a esas relaciones. Esto es, los modos que adquieren las acciones regulatorias institucionales y la conceptualización de las *regulaciones* sobre lo que acontece.

El estudio de las *regulaciones*, la caracterización de los rasgos de las *regulaciones institucionales* como acciones regulatorias académicas implícitas, habilita una lectura posible respecto a cómo se está regulando el proceso de inclusión: si genera o no recorridos académicos definidos para estudiantes con discapacidad y a qué estatuto de sujeto responde. La presentación del caso enfatiza lo que se desea teorizar y transmitir sobre las *regulaciones* en la formación de los estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario en la actualidad.

5. La construcción del caso: la UNGS, un tratamiento posible de la discapacidad

Toda institución posee una falla, un lugar donde su estructura no termina de cerrarse sobre sí misma, un momento en el cual el acto de instituir es incompleto. Esa falla es la que permite que nuevos elementos irruman, penetrándola y haciendo posible el cambio
(Puiggrós, 1995).

Recordemos que nuestro interés es analizar los modos de existencia desde la lógica discursiva y el estatuto de sujeto presente en las *regulaciones* en la formación de estudiantes con discapacidad desde un espacio -la Universidad Nacional de General Sarmiento- que se encuentra trabajando la accesibilidad académica.

Advertimos que:

Al decir de manera decidida que se trata de la construcción del caso, tomamos distancia necesaria respecto del saber científico, que como sabemos debe ajustarse a la verdad objetiva, a criterios de descripción, incluso a someterse a la verificación estadística descalificando el caso único (Rubio Ferrer, 2015).

De acuerdo con el desarrollo propuesto por el autor, una buena orientación en la construcción del caso es distinguir si el énfasis está en la construcción en cuanto tema de estudio o en los efectos que la transmisión del caso produce.

Ambas cuestiones están enlazadas evidentemente, pero no obstante conviene puntuar bien, acertar en dónde ponemos el acento, en esto consiste la orientación. Pues no es lo mismo poner el acento en la construcción del caso, tomar la construcción como tema de estudio, que por el contrario poner el acento en la transmisión, en los efectos o no de transmisión que la construcción del caso produce (*Ibidem*).

Podemos afirmar que el acento en nuestra investigación está en tomar la construcción del caso como tema de estudio, en cuanto se trata de la reconstrucción de las *regulaciones o acciones regulatorias institucionales* del circuito de discapacidad de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

El circuito de discapacidad del campus, de acuerdo con los modos de funcionamiento institucional, dispone de un informe de cada estudiante con discapacidad desarrollado a través de una entrevista personal llevada a cabo por los profesionales⁶² del equipo de Desarrollo Estudiantil de la Secretaría Académica.

A partir de los informes y de la articulación con los equipos que se consideren necesarios -la Unidad de Biblioteca y Documentación (UByD), la Dirección General de Bienestar Universitario, el Departamento de Bedelía, la Secretaría de Planeamiento y Desarrollo Universitario, Servicios Generales, la Secretaría Legal y Técnica Jurídica, entre otros- se interviene instaurando acciones regulatorias que establezcan las configuraciones de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje apropiados para cada situación.

⁶² El equipo a cargo del Director General de Gestión Académica Fernando Gasalla está conformado por dos licenciados en Psicología, Mariela Regatky y Ariel Todaro, y una licenciada en Educación, Mónica Casanova, quienes trabajan en articulación con la coordinación de discapacidad, espacio en el que me desempeño junto a Ana Vernengo, jefa del área de Planificación, Evaluación y Pedagogía de la Secretaría Académica.

La tarea de lectura y análisis de los informes permitió documentar un repertorio de acciones regulatorias respecto a situaciones diversas, producto del encuentro con estudiantes con discapacidad en el campus. Tales acciones permiten reconocer unos modos de regulación posible. Este repertorio de acciones regulatorias no pretende ser el resultado de una construcción histórica, no porque en algún sentido no lo sea, sino y, fundamentalmente, por la necesidad al interior de esta tesis de separar la producción de subjetividad *histórica* de lo que consideramos es cada sujeto⁶³.

La descripción de las acciones regulatorias no será presentada en la extensión literal de lo ocurrido en cada una de ellas, sino que obedece, más bien, a la lógica de aquello que es intención dar a ver en cuanto regulación. En este aspecto, el desarrollo de las *regulaciones* es más o menos extenso, según su caracterización: encontramos *regulaciones* transitorias, de escaso desarrollo, que solo comprenden una o dos puntuaciones con las que dar cuenta del rasgo distintivo, y otras acciones cuyo rasgo preeminente regulatorio recurrente significó una descripción más exhaustiva.

En relación con el análisis de las *regulaciones institucionales*, cabe realizar dos aclaraciones: en primer lugar, que la identificación de *regulaciones* pretende únicamente describir una orientación que va asumiendo en el ámbito universitario la formación de los estudiantes con discapacidad. En consecuencia, su análisis no supone valoración alguna acerca de las definiciones políticas y educativas adoptadas por la Universidad ni proponen en sí mismas una orientación. En segundo término, vale afirmar que la idea misma de *regulación* remite a una orientación en un momento determinado frente a una situación determinada de un proceso que está en curso.

⁶³ Esta distinción en psicoanálisis es crucial, la homologación de subjetividad y sujeto ha permitido pensar a los foucaultianos que es la ontología del poder la que produce el sujeto; para Lacan el *parletre* nunca es el resultado de una construcción histórica.

Al pensar en términos de caso, las *regulaciones institucionales* identificadas en esta tesis no deben ser consideradas como una descripción de la situación de un caso en particular, sino, más bien, como una herramienta que señala la orientación que el proceso de transformación de una cultura institucional inclusiva va asumiendo en cada una de las universidades. En este sentido, una buena manera de finalizar los caminos recorridos acerca de la conceptualización metodológica de la construcción del caso es recordar las palabras de Guy Briole (2003): “La construcción es una conclusión; temporal”.

6. Las regulaciones institucionales como acciones regulatorias académicas implícitas

La incertidumbre y la indescibilidad dominan el panorama, pero también la esperanza de que todo lo culturalmente existente puede ser de otra manera... (Méndez, 2011).

Dado que los niveles macro y meso de las *regulaciones* en la formación de los estudiantes con discapacidad han sido desplegados como parte del entramado normativo -desarrollados en el capítulo II- que opera promoviendo principios regulatorios⁶⁴, es ahora el momento del trabajo desde los modos cotidianos en cuanto *regulaciones* micro, esto es, las acciones regulatorias institucionales, *regulaciones* académicas implícitas que la universidad como institución del nivel superior acuerda para los estudiantes con discapacidad.

La manera en que operan estas *regulaciones* no resulta fácilmente identificable porque no se hallan plasmadas u objetivadas aún en normativas institucionales, sino que constituyen formas simbólicas en las que se expresa un determinado sentido de relación entre los estudiantes con

⁶⁴ Lectura como recorte situacional de la normativa compartida sometida a análisis en el capítulo correspondiente al análisis del caso. Recordemos las palabras de los autores Hernandez Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M.D.P. respecto a la acción indagatoria en las investigaciones cualitativas que se mueve en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular”.

discapacidad y el resto de los miembros de la comunidad educativa, fundamentalmente, los docentes, a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, del cual son parte.

Por esto, en relación con la construcción del caso, es desde la lectura de observaciones, notas, conductas, apuntes, consultas acerca de las *acciones regulatorias* que los informes dan a ver, lo que permite elucidar un modo posible de regulación de la formación de los estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario hoy.

Emprendimos el trabajo compendiando la totalidad de los informes (ciento ochenta y ocho) pertenecientes al registro del equipo de Desarrollo Estudiantil de los estudiantes con discapacidad del campus de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Cada uno de estos informes da cuenta de las regulaciones institucionales generadas a partir de las trayectorias educativas de cada estudiante con discapacidad que se acercó al espacio dependiente de la Secretaría Académica.

De acuerdo con los modos de funcionamiento institucional, el equipo de Desarrollo Estudiantil de la Secretaría Académica es el primer contacto de los estudiantes con discapacidad y tiene como función la elaboración de un informe para facilitar la generación de configuraciones de apoyo⁶⁵ en aquellas situaciones que así lo requieran. En cuanto a la estructuración de los informes, algunos de los ítems o aspectos que permiten dar cuenta de las demandas que dan lugar a las *acciones regulatorias* son: la carrera elegida, la escuela de procedencia y el año de egreso, datos de la discapacidad, recursos tecnológicos y humanos con los que se cuenta para el aprendizaje académico, trayectoria educativa previa, estrategias de aprendizaje y grado de autonomía.

⁶⁵ El concepto de “configuraciones de apoyo” se diferencia de las clásicas “adaptaciones curriculares” y las enriquece, en el sentido de que establece que las estrategias no solo tienen en cuenta las capacidades y limitaciones de la persona a partir de quien son generadas, sino también las propias capacidades y limitaciones de la institución en su conjunto, incluso excediéndola en la conformación de redes externas a la institución.

Luego de leer y analizar la serie de informes, nos detuvimos en la elaboración de una tipificación de las acciones regulatorias y resaltamos los rasgos significativos en las formas de intervención de las diversas situaciones educativas que generaron.

El consabido propósito de las *regulaciones* en los diferentes escenarios educativos es la posibilidad de desarrollar estrategias articuladas que permitan la identificación, el seguimiento y la evaluación de situaciones educativas dentro del ámbito universitario para construir así modalidades de regulación de la formación de estudiantes con discapacidad. Visualizar el camino recorrido por estas *regulaciones*, identificar las situaciones educativas que las motivan, los escenarios que conforman y las estrategias propuestas para resolverlas nos orienta acerca del estatuto de sujeto que para las universidades tiene el estudiante con discapacidad.

Las *regulaciones* institucionales, entonces, han sido agrupadas respondiendo a la lógica de la demanda que las genera o de quien la formula. Esta es una primera lectura. El modo en que la institución se ubica en relación con ese pedido y el tipo de respuestas que ofrece es otra lectura posible que permite operar sobre la demanda de los distintos equipos y que abre una interrogación acerca de aquello que se presenta como “otro”⁶⁶ para la educación.

Apuntalados en la lectura de estos recorridos que visibilizaron algunas recurrencias en el marco del registro de las experiencias acontecidas, se volvió disponible, como ya se anticipó, la construcción de la serie de acciones regulatorias académicas implícitas por aplicarse en función de los procesos de enseñanza y aprendizaje, organizadas a partir del sesgo característico de cada una y nucleadas bajo los siguientes nombres:

⁶⁶ Pérez de Lara define a ese “otro” para la educación en los siguientes términos: “El Otro de la Pedagogía para mí es aquel o aquella alumna, aquellos o aquellas alumnas que, con sus modos de ser, de moverse, de mirar, de sentir, de oír, de escuchar, de expresarse, la enfrentan a su metodología, su didáctica y su concepción de la relación educativa en forma de problema. En definitiva, el Otro de la Pedagogía (es decir los otros, las otras) son aquellas alumnas y alumnos, que desde sus modos de estar en el mundo la cuestionan, porque hacen tambalear sus principios con su sola presencia en las aulas”.

Sin embargo, no es así como ha sido mirada hasta hoy esta cuestión. Antes, al contrario, la Pedagogía ha respondido ante estas presencias diferentes haciendo de ellas el problema y actuando de tal modo que su diferencia fuera reducida, eliminada, negada, en los propios modos de acción pedagógicos. De hecho, esto ha sucedido así también para las niñas y las mujeres que están en la escuela, incluso en la “escuela de todos” de hoy, pues esa escuela de todos ha sido la escuela del Uno, hasta el momento en que las mujeres hemos empezado a hablar desde nosotras en ella, marcando con nuestra diferencia presente y explícita los límites de ese Uno.

- *Acciones regulatorias iniciales*, que se generan con el propósito de comunicar al docente a cargo de un curso en el cual se inscribió un estudiante con discapacidad si requiere o no intervención institucional.
- *Acciones regulatorias respecto a los recursos institucionales* para los procesos de enseñanza y aprendizaje en cuanto se refiere a regulaciones en las que participan distintos espacios institucionales para la consideración de aspectos tales como la disponibilidad áulica, los apoyos tecnológicos, la bibliografía accesible, el servicio de interpretación en LSA.
- *Acciones regulatorias a partir de las demandas y observaciones docentes* que, específicamente, corresponden a intercambios con los docentes respecto a estrategias de enseñanza, reestructuración del programa de la materia -en aspectos que no sean estructurales-, en la secuenciación de los contenidos, en las modalidades y los tiempos de evaluación.
- *Acciones regulatorias específicas por razones no vinculadas a una discapacidad*, generadas a partir de la demanda docente por la presencia de estudiantes sin discapacidad que los interpela en las prácticas.
- *Acciones regulatorias en pautas procedimentales y actitudinales*, respecto a estudiantes con y sin discapacidad que presentan algún rasgo distintivo particular para los docentes y que requiere intervenir institucionalmente no directamente por alguna situación de aprendizaje.

Hemos ofrecido la presentación de las *regulaciones* a analizar, en cuanto acciones regulatorias académicas implícitas. Antes de avanzar con el análisis, es preciso ahondar en algunos aspectos determinados, propios de la *lectura e implicación personal* respecto del caso.

7. Elección y justificación de la institución

La elección de la institución responde fundamentalmente a tres criterios. El primero fue seleccionar una universidad relativamente nueva con un proyecto institucional pensado en

función de la LES (Ley 24.521/95) y los lineamientos de la Secretaría de Políticas Universitarias.

Se trata de una universidad que, como dice Chiroleu (2002), difiere de las instituciones públicas de mayor historia y tradición en su organización y funcionamiento, y, al mismo tiempo, tiene una trayectoria institucional mayor que las nacidas en la última década. Surge en un contexto de ampliación del derecho a la educación superior lo que de algún modo, representa la inclusión a las personas con discapacidad⁶⁷.

A 25 años de la creación de la UNGS, las palabras de la rectora Gabriela Diker dan cuenta del ejercicio de ese derecho: “Las banderas y los principios que seguiremos defendiendo no son otros que los principios fundacionales de la universidad, que han sido encarnados y sostenidos a lo largo de su corta historia por todos sus rectores”. Al igual que el vicerrector reelecto, Pablo Bonaldi, quien hizo referencia a la responsabilidad que tiene la universidad con cada joven que se acerca: “Debemos hacer efectivo su derecho a la educación superior y también convertir su paso por la universidad en una experiencia vital transformadora, que sean capaces de generar, formar sujetos críticos y comprometidos por la sociedad que le toca vivir”.

El segundo criterio es respecto a la organización académica en institutos, que permite agrupar a los docentes investigadores de una misma disciplina, propiciando la vinculación en los diferentes ámbitos disciplinarios y de gestión que participan de un mismo espacio físico.

El tercer criterio, y el más fuerte, es de orden práctico. Se trata de una universidad donde, materialmente, es posible sostener la investigación propuesta, existe transferencia de trabajo a la institución, el conocimiento del funcionamiento y de la organización institucional, condiciones necesarias para la escritura de un caso. Tener un saber encarnado que es más que transcribir datos, es el estar interrogado por esas cuestiones, estar tomado por el modo en que

⁶⁷ Recordamos que en el capítulo II, acerca del marco normativo, se dieron a conocer las cuatro menciones a las personas con discapacidad que se incluyen en el cuerpo de esta Ley.

el otro -la institución- percibe la formación de los estudiantes con discapacidad, en nuestro caso.

Respecto a la propia práctica profesional en el campus, advertidos de que puede obturar una real lectura de las *regulaciones* con juicios anticipatorios, le hemos dado lugar trabajando la implicación en la construcción del caso.

8. El trabajo de la implicación personal en el caso

*Cuando se escribe uno se encarniza.
No se puede escribir sin la fuerza del cuerpo. Para abordar la escritura hay que ser más fuerte que uno mismo, hay que ser más fuerte que lo que se escribe (Duras, 1994).*

En un texto⁶⁸ en el que responde a la pregunta acerca de si sirve de algo preguntarse sobre las implicaciones, Manero Brito (1995) nos orienta señalando:

El análisis de las implicaciones ha sido malentendido de diversas maneras: en ocasiones, confundiéndolo con la sobre implicación, con la medida del compromiso - establecido conscientemente con alguna causa; en otras, convirtiéndolo en un anecdótico, un extra-texto que puede ser incluido en el texto mismo- que morbosamente leemos para enterarnos de algunas intimidades del autor.

El análisis de las *regulaciones* que van conformando la escritura de la tesis, al igual que toda relación de saber, en cuanto relación de objeto, no es posible sin el análisis de la implicación: conlleva un trabajo de duelo de aquellas cosas de las que uno tiene que separarse para ligarse de otro modo, desde una posición que no obture la posibilidad de analizar los elementos y la matriz discursiva acerca de nuestro objeto de estudio, que son las *regulaciones* existentes en la formación de los estudiantes con discapacidad y el estatuto de sujeto que subyace en ellas.

⁶⁸Se trata de un trabajo presentado por el autor para el III Foro Departamental de Educación y Comunicación en la Universidad Autónoma Metropolitana.

Ejercicio permanente frente a la multiplicidad de las *regulaciones* bajo distintos significantes: leyes, normas, pautas de procedimiento, protocolos, reglamentos, acciones regulatorias, leídos como expresiones simbólicas que, en el encuentro con la escritura, habilita un efecto de legitimación posible de las resonancias de un decir y un hacer lazo social con estudiantes universitarios llamados *diferentes*.

No es posible, entonces, hacer lazo sin implicación y sin el reconocimiento de las regulaciones institucionales que la formación de los estudiantes con discapacidad en el nivel superior produce. Es el pensar el “entre” lo que motiva esta elaboración. Es la reflexión en, durante y luego de la tarea, la que permanentemente opera, motorizando el deseo de la escritura en un intento de cernir multiplicidad de situaciones y de sentidos.

Lacan (1968) plantea, respecto de *Las Meninas*⁶⁹, de Velázquez -lienzo en el que el pintor se representa a sí mismo-, que él no se puede situar a menos que se vea plasmado como dividido. Por su parte, Miller sostiene, a partir de esta interpretación, que, en psicoanálisis, todo caso debería tener la estructura de *Las Meninas*.

Siguiendo esta línea de pensamiento, se trata de establecer de qué modo se configuran en el ámbito universitario estas situaciones educativas en la formación de los estudiantes con discapacidad desde el abordaje de las acciones regulatorias generadas en la Universidad Nacional de General Sarmiento. Estudiar y formalizar las situaciones educativas emergentes del encuentro con estudiantes con discapacidad en la universidad, en cuanto *regulaciones* de su formación.

⁶⁹En la clase dictada el 27 de marzo de 1968 de su decimoquinto seminario, titulado “El acto psicoanalítico”, Lacan lo enuncia del siguiente modo: “... una vez que entre en el análisis que busque en el caso, en la historia del sujeto, de la misma forma que Velázquez está en el cuadro de *Las Meninas*, que busque dónde estaba él, el analista, en tal momento y tal punto de la historia del sujeto. En ese drama lamentable él sabrá lo que pasa con la transferencia: a saber, que como todos saben, el pivote de la transferencia no pasa forzosamente por su persona, hay alguien que ya está allí”.

Estudio y formalización que no se identifica con una práctica, que no puede ni pretende imponerse como experiencia y, menos aún, constituirse en retórica. Más bien responde al deseo de identificar la presencia de acciones regulatorias en las situaciones educativas de nuestras instituciones del nivel superior en relación con el respeto a la diversidad.

En serie con estas disquisiciones, entendemos que la tesis toma, en el estudio de las *regulaciones* de la formación de los estudiantes con discapacidad en el nivel superior, el valor de caso, en el que puede ser lícito converger una táctica, una política y una estrategia respecto a la práctica, habilitando desde la escritura su surgimiento.

Bibliografía

Álvarez, M., Canedo, L., Gadea, E. (2005), *Apuntes sobre la construcción del caso y su transmisión*, NODVS LAperiòdic Virtual de la Sección Clínica de Barcelona, Vol. 12 [en línea].
<http://www.scbicf.net/nodus/contingut/article.php?art=168&autor=4&pub=3&rev=26>
 [Consulta: 5 de enero de 2018].

Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G., (2007), *Las formas de lo escolar*, (comps.), Buenos Aires, Del Estante.

Barthes, R. (1994), *Escribir la lectura. El susurro del lenguaje*, Barcelona, Editorial Paidós.

Belaga, G., (2004), *La Urgencia Generalizada, la práctica en el hospital*, (comp.), Buenos Aires, Gramma Ediciones.

Belmartino, S. (1999), *Nuevas reglas de juego para la atención médica en la Argentina. ¿Quién será el árbitro?*, Buenos Aires, Lugar Editorial.

Berenguer, E. (2013), “Cómo se construye un caso clínico”. Reseña del Seminario sede de la NEL, Guayaquil [en línea]. <http://nel-medellin.org/como-se-construye-un-caso-clinico/>
 [Consulta: 7 de agosto de 2014].

Berenguer, E. (2018), “Cómo se construye un caso clínico”, Seminario teórico y clínico [en línea]. http://nedediciones.com/hojear.aspx?fichero=H_Como_se_construye_un_caso.pdf
 [Consulta: 5 de enero de 2019].

Briole, G. (2003), “Breves observaciones sobre la presentación de casos”. Reflexión sobre la presentación de casos realizada en el Seminario del Campo Freudiano, Nodus VII, Barcelona [en línea]. <http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/arxiupdf.php?idarticle=104&rev=21>
 [Consulta: 5 de enero de 2019].

Cerletti, A. (2008), *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*, Buenos Aires, Del Estanque Editorial.

Canga, M. (2006), “El problema de la verdad histórica”, revista de cultura *Trama&Fondo* [en línea]. [Dialnet-FreudYEIProblemaDeLaVerdadHistorica-2039624.pdf](http://dialnet-freudyeiproblema-delaverdadhistorica-2039624.pdf) [Consulta: 5 de enero de 2018].

Cornu, L. (2003), “El cuerpo extranjero” en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares*, Buenos Aires, CEM /Noveduc.

Cruz, A., Suárez, C., Prado, X, Román, F. y Díez, M. (2013), *Por qué se institucionalizan las organizaciones* [en línea]. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1019683813000395#bib0345> [Consulta: 5 de enero de 2019].

De la Mora Espinosa, R.I. (2005), “Problemas en la construcción de un caso”, revista de psicoanálisis y cultura *Acheronta*, N.º 21 [en línea]. <http://www.acheronta.org/acheronta21/delamora.htm> [Consulta: 7 de enero de 2016].

De Souza Minayo, M. C. (2004), *Desafío del conocimiento: Investigación cualitativa en salud*, N.º 001.8, Universidad Católica de Córdoba.

Díaz De Salas, S.A., Mendoza Martínez, V.M. y Porras Morales, C. M. (2011), “Una guía para la elaboración de estudios de caso”, *Libros Básicos en la Historia del Campo Iberoamericano de Estudios en Comunicación*, N.º 75 [en línea]. http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/varia_75/01_Diaz_V75.pdf [Consulta: 7 de agosto de 2014].

Diccionario de la Real Academia Española [en línea]. <https://dle.rae.es/?id=VUbdj3r> [Consulta: 7 de agosto de 2014].

Duras, M. (1994), *Escribir*, Barcelona, Tusquets.

Freud, S., (1925-1924/2000), “Las resistencias contra el psicoanálisis”, *Obras completas, Vol. XIX*, Amorrortu Editores.

Freud, S. (1914/2000), “El Moisés de Miguel Angel”, *Obras completas, Vol. XIII*, Amorrortu Editores.

Freud, S., (1917-1916/1975), “Una dificultad del psicoanálisis”, *Obras completas, Vol. XVII*, Amorrortu Editores.

Frigerio, G. (2003), *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares*, Buenos Aires, Colección Ensayos y experiencias N° 48 Noveduc.

García, G. L. (2005), *El psicoanálisis y los debates culturales: Ejemplos argentinos*, Ediciones Paidós Ibérica.

Gómez, M. (2011), “La Construcción del Caso en Psicoanálisis. Su utilidad y uso en la elaboración del informe final para la práctica clínica en la formación académica de grado”, revista *Tesis*, N.º 1 [en línea]. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/tesis> [Consulta: 7 de agosto de 2014].

Guzmán, S. C. (2008), “La construcción de caso como vía para formalizar la investigación en psicoanálisis” [en línea]. <https://sites.google.com/site/psiquesociedad/laconstrucci%C3%B3ndecasocomov%C3%ADa paraformaliza> [Consulta: 7 de agosto de 2014].

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006), *Metodología de la Investigación*, Editorial McGraw Hill [en línea]. http://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf [Consulta: 5 de enero de 2019].

Jardim, L. y Rojas Hernández, M del C. (2010), “Investigación psicoanalítica en la universidad”, *Estudios de Psicología*, Vol. 27, N.º4.

Lacan, J. (2009), *Acerca de la causalidad psíquica*, Escritos I, Vol. 1, Siglo XXI.

Laurent, E. (2004), “Hijos del trauma”, en *La urgencia generalizada, la práctica en el hospital*, Buenos Aires, Grama Ediciones.

Laurent, E. (2007), “¿Cómo se enseña la clínica?”, Cuadernos del Instituto Clínico de Buenos Aires.

Laurent, E. (2017), “El sentimiento delirante de la vida”, compilado por Tendlarz, S., CABA, Colección Diva.

Levi, G. (2001), “Los historiadores, el psicoanálisis y la verdad”, Conferencia pronunciada en el IV Coloquio Psicoanalítico, Venecia, Italia [en línea]. <https://core.ac.uk/download/pdf/71045327.pdf> [Consulta: 7 de agosto de 2014].

Manero Brito, R. (2014), “Análisis de las implicaciones y obra institucional algunas interferencias entre el pensamiento de Cornelius Castoriadis y el de René Lourau” [en línea] https://www.academia.edu/31994180/Analisis_de_las_implicaciones_y_obra_institucional_algunas_interferencias_entre_el_pensamiento_de_Cornelius_Castoriadis_y_el_de_Ren%C3%A9_Lourau [Consulta: 5 de enero de 2019].

Martínez, S. L. M. y Hernández, M. D. C. R. (2017), “Una propuesta sobre la construcción de caso acerca de un objeto de estudio no clínico” (*A Proposal on Case Construction about a Non-Clinical Object of Study*), revista *Affectio Societatis*, Vol. 14, N.º 27, Departamento de Psicoanálisis Universidad de Antioquia [en línea]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6050477> [Consulta: 5 de enero de 2019].

Miller, J. A. (2003), “El decir de la interpretación” en *La práctica analítica*, Buenos Aires, Paidós.

Miller, J.A. (2013), “Hablar con el cuerpo”, conclusión de PIPOL V [en línea]. http://www.enapol.com/es/template.php?file=Argumento/Conclusion-de-PIPOL-V_Jacques-Alain-Miller.html [Consulta: 7 de agosto de 2014].

Monzani, M.A. (2017), *El expediente. Análisis de un caso en los territorios del cuidado*, tesis doctoral.

Nasio, J. D. (2001), “¿Qué es un caso?”, revista *Fort*, N.º 4 [en línea]. <http://www.fort-da.org/fort-da4/caso.htm> [Consulta: 7 de agosto de 2014].

Novoa, V. (1999), “Psicoanálisis: teoría y clínica”, San Luis, Potosí, Editorial Universitaria Potosina, en *Estudio de caso: una manera de investigar en psicoanálisis (Case study: a way investigate in psychoanalysis)*, Sánchez Domínguez, J.P. (2016), Universidad Autónoma del Carmen Ciudad del Carmen, Campeche, México [en línea]. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-21612016000100002&script=sci_arttext [Consulta: 7 de enero de 2016].

Oszlak, O. (2012), “La capilaridad social del rol del Estado”, *Voces en el Fénix*, Vol. 3, N.º 17 [en línea]. <http://repositorio.cedes.org/handle/123456789/4202> [Consulta 5 de enero de 2019].

Palomera, V. (2005), “La presentación de casos, hoy”, reflexiones sobre la presentación de casos elaboradas con motivo de la III Jornada Clínica de la Sección Clínica de Barcelona, del 15 de junio de 2002, y recuperadas en la presentación del Seminario de casos del curso 2004-2005 [en línea]. <http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=169&rev=26&pub=1> [Consulta: 7 de agosto de 2014].

Passeron, J. C., y Revel, J. (2005), *Penser par cas*, Francia, Enquete.

Puiggrós, A. (1995), *Volver a educar. El destino de la enseñanza argentina a finales del siglo XXI*, Buenos Aires, Ariel.

Rinesi, E. (2012), “¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad?”, en *Documentos para el debate*, Instituto de Estudio y Capacitación, Conadu, CTA [en línea]. http://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1541081293_cuadernillo-eduardo-rinesi-01.pdf [Consulta: 7 de agosto de 2014].

Rubio Ferrer, J. (2015) “¿Qué hace crisis en la construcción del caso?”, sede de la ELP, Comunidad Valenciana, Espacio Clínico [en línea]. <https://www.elp-cvalenciana.org/que-hace-crisis-en-la-construccion-del-caso-por-pepe-rubio/> [Consulta: 5 de enero de 2019].

Rubistein, A. (2007), “Freud y la investigación” [en línea]. <http://www.psicomundo.com/foros/investigacion/rubistein.htm> [Consulta: 7 de agosto de 2014].

Rubistein, A. (2014), “Para una política del psicoanálisis en la época actual”, revista *Virtualia* [en línea]. <http://www.revistavirtualia.com/storage/articulos/pdf/SvGjb3Las0C3xrHi5zRs2QyUqF51b3eiDu6edqAN.pdf> [Consulta: 7 de agosto de 2014].

Sotelo, M.I. (2007), “El sujeto en la urgencia institucional”, en Sotelo I., *Clínica de la urgencia*, Buenos Aires, JCE Editores.

Vernengo, R. J. (1977), “Teoría general del derecho y ciencia jurídica”, revista de filosofía *DIÁNOIA*, Vol. 23 [en línea]. <http://dianoia.filosoficas.unam.mx/index.php/dianoia/article/view/936> [Consulta: 7 de agosto de 2014].

Volta, L. H. y Erbetta, A. E. (2014), "Consideraciones acerca de la construcción del caso en la transmisión del psicoanálisis", VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXI Jornadas de Investigación, X Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

CAPÍTULO IV

La matriz discursiva de las regulaciones

“Antes de hacer hablar a los hechos es conveniente reconocer las condiciones de sentido que nos los dan por tales” (Lacan, 1946).

En este capítulo se despliega el análisis de las *regulaciones* que han vuelto caso, aquello que dan a ver y a saber en relación con la preocupación que da origen y orienta esta tesis. Se trata del análisis del caso configurado a partir de lo que hemos denominado: La UNGS, un tratamiento posible de la discapacidad.

Ubicadas las *regulaciones institucionales* en cuanto acciones regulatorias académicas implícitas en la formación de los estudiantes con discapacidad, retornamos a las referencias respecto a la educación y el psicoanálisis para proceder al análisis del caso.

Sin apresurarnos en la lógica del caso, comenzamos puntualizando, siguiendo el criterio metodológico, las cuestiones que el desarrollo del *marco normativo* han dado a ver en lo que hemos denominado *regulaciones del nivel o dimensión macro*, correspondiente al análisis discursivo de las leyes orgánicas del sistema educativo argentino (los tratados internacionales y la normativa nacional) para la dimensión institucional implicada: la universidad; las regulaciones consideradas de la *dimensión meso* (para el análisis de las políticas públicas: planes y programas) para luego, en la *dimensión micro*, detenernos en el detalle de las *regulaciones institucionales* producto del encuentro cotidiano en el ámbito universitario y lo que permite hacer-nos pensar.

1. Acerca de las regulaciones de la dimensión macro: los tratados, convenciones internacionales y la legislación nacional

En referencia a la cronología desarrollada en el capítulo I, la lectura del recorrido histórico documentado acerca del derecho a la educación, al pensar el estatuto de sujeto⁷⁰ presente, enfatiza la conquista de un derecho que no responde a concesiones, sino que es producto de la resistencia y de las luchas contra la opresión y los abusos de los gobiernos, en tanto sujeto político.

La orientación por lo Real⁷¹ nos implica en una postura ética que pone de relieve y resitúa en el centro de la escena jurídica a Lo Político⁷². (...) nos dirigimos a señalar que la forma jurídica es siempre una forma jurídica no-toda, una apariencia imposible de ser clausurada (...). En ese marco, nuestra epistemología supone a Lo Político, como un elemento inextinguible de la realidad, como un presupuesto ontológico a partir del cual es posible pensar al derecho en términos de modalidad contingente de suspensión transitoria de Lo Político (Foa Torres, 2013).

La declaración Universal de los Derechos del Hombre es un tratado de principios:

Surge a partir de los crímenes de Lesa Humanidad, esa declaración es heredera del genocidio al género humano perpetrado por el nazismo. Son derechos que se derivan de la defensa de la humanidad no de una nación. Es una declaración de principios ciudadanos. Hay una comunidad entre los Derechos Humanos derivados de esa declaración y la práctica del psicoanálisis. Los todismos y los universales no son

⁷⁰ Es importante remarcar que este sujeto no es el sujeto del inconsciente, del psicoanálisis, sino el sujeto jurídico. Estamos hablando de la conquista de un derecho como ciudadano. Concepto de ciudadano que también alcanza al analista. Recordamos el concepto de analista ciudadano desarrollado por Laurent (2000): “Un analista que participa, un analista sensible a las formas de segregación, un analista capaz de entender cuál fue su función y cuál le corresponde ahora” respecto a que “un psicoanálisis trata de buscar soluciones a los problemas contemporáneos que apunten a la posibilidad de la vida”.

⁷¹ Lo Real lacaniano es aquello imposible de simbolizar, la orientación del significante excluido, a la vez, del campo de la significación y del sentido. Es una manera de definir la orientación por lo Real y es, justamente, lo que da cuenta del no-todo en cuanto a que, como sostiene Lacan, no hay universal que no se sostenga de una excepción que le hace de límite.

⁷² Desde nuestra lectura psicoanalítica, hablamos de “lo político” tal como lo plantea Alemán para designar aquellos casos donde lo político se articula potencialmente a un proyecto transformador de “lo social”. Son políticos todos aquellos movimientos sociales que intentan transmitir a “lo social” una dimensión igualitaria, de justicia y con una apuesta de carácter emancipatorio. La política, en cambio, es del orden del “saber hacer con” lo político en el relato de una transformación, no como un ejercicio de “cultura oficial”.

afines al psicoanálisis que en su práctica se ocupa de la singularidad, pero un analista no puede desconocer los derechos que son derivados de esa declaración y ello hace a la comunidad entre Psicoanálisis y Estado de Derecho (Greiser, 2019).

Asimismo, permite el ejercicio de deconstrucción de un discurso que nos ha atravesado a todos y que implica comprender que el enunciado mismo de los derechos humanos- al igual que el derecho natural- responde a una concepción político social portadora de una noción de sujeto de derecho en el que muchos aún quedan por fuera.

El objetivo de la expresión derecho natural, remite más bien al deseo presente en toda persona o comunidad de contar con un determinado ordenamiento que pueda garantizar un piso mínimo de reivindicaciones y evitar la coerción o la opresión excesiva por parte de los demás(Soler, 2017).

Es así como se manifiesta un profundo desajuste entre los derechos declarados y el ejercicio que se puede hacer de ellos.

La creencia en la igualdad fundamental de todos es necesaria, pero no basta cuando se trata de la búsqueda activa de la igualdad social. (...) el reconocimiento de la igualdad fundamental -los hombres nacen libres e iguales- no nos compromete necesariamente a buscar una igualdad real (Dubet, 2016).

Además, tal como sostiene Flax (2010), la educación **en**⁷³ DD.HH es algo muy diferente a la enseñanza **de** los DD. HH.: exige una educación transversal consensuada desde el proyecto educativo institucional.

En la lectura que hacemos de los documentos en función del caso, encontramos, respecto al estatuto de sujeto presente, que tales documentos han sido generados, en buena medida, en función del resguardo de las personas con discapacidad. Surge así una cultura de

⁷³ La negrita es propia para remarcar el carácter de las preposiciones en la oración.

compensación entre las políticas llamadas afirmativas⁷⁴ y las condiciones de accesibilidad. Al respecto, Seda (2014) nos aporta la perspectiva jurídica acerca del error que esto confiere.

Las políticas afirmativas son medidas de excepción que procuran corregir las desigualdades que sufre un grupo en particular mientras perdure la situación de discriminación arbitraria, no deberían ser equiparadas con las condiciones de accesibilidad, ya que las primeras son excepcionales mientras que las segundas son un requisito básico de carácter permanente.

Dando continuidad a la lectura de los documentos, resulta irrefutable que todos los instrumentos internacionales⁷⁵ de derechos humanos incorporados con la reforma constitucional argentina de 1994 hacen referencia al derecho a la educación. No obstante, como plantea De Dinechin (2006) en el análisis que realiza en su tesis doctoral⁷⁶, es constatable “el divorcio entre la calidad de los derechos reconocidos por los instrumentos jurídicos. A pesar de los esfuerzos de la comunidad internacional”.

Resulta evidente que las convenciones, aun con carácter de jerarquía constitucional, no son suficientes si solo quedan en declaraciones y, como sostiene Monzani (2017), “no contemplan

⁷⁴ Tal como sostiene Juan Carlos Velasco Arroyo, las políticas públicas conocidas con el nombre de discriminación positiva no apuntan a la consecución de objetivos fijados en términos culturales o identitarios. No obstante, en la idea de la mayoría de sus propulsores, vendrían a paliar, de alguna manera, conductas discriminatorias previas que, generalmente, no se hacen explícitas por responder a mecanismos de discriminación basados en preconceptos xenófobos. Tales políticas públicas datan de mediados del siglo XX, se idearon en EE.UU. bajo el nombre de *acción positiva o discriminación a la inversa*. El mayor riesgo de tales prácticas estriba en que lo que se inicia de forma localizada y temporal acabe convirtiéndose en un modo de proceder permanente y extensivo (y que, además, sea interiorizado por los beneficiados como derechos adquiridos) contraviniendo así su razón inicial, que no era otra que la superación de toda clase de discriminación. Si bien se institucionaliza un cierto trato preferencial, su objetivo prioritario es atender a una razón de estricta justicia, junto con la finalidad de compensar a los miembros de grupos específicos por las consecuencias de la discriminación de la que han sido objeto en el pasado y en el presente en los distintos ámbitos de la vida social. El propósito con tales compensaciones es una igualdad de oportunidades real y no meramente formal para esos grupos; constituyen las razones en favor de la discriminación positiva.

⁷⁵ Solo recordar -dado que no es la intención de esta tesis realizar un análisis jurídico de las normas- que Kelsen, en su teoría pura del derecho, ya indicaba que “en la misma medida en que el derecho internacional penetra en los dominios reservados hasta ahora a los órdenes jurídicos nacionales, reforzará su tendencia a regular directamente la conducta de los individuos”. La pregunta que parece quedar pendiente es cómo y de qué manera esa regulación se produce.

⁷⁶ La tesis versa acerca de la reinterpretación de las Convenciones Internacionales sobre Derechos Humanos. El caso de la integración del Convenio de los Derechos del Niño en Latinoamérica.

la cuestión de la efectividad especialmente en aquellos países en que las condiciones de vida de los niños suelen ser dramáticas”.

Si seguimos cierta lógica presente en el marco normativo, podríamos preguntarnos: ¿Por qué ocuparse de una Convención Internacional sobre la Eliminación de todas formas de Discriminación Racial en una tesis acerca de la formación de los estudiantes con discapacidad? Compartimos con Gamarro (2016) que una de las maneras en que funciona el racismo es por la *no mirada* y por el *no discurso*, al igual que lo que sucede con los lugares de inclusión y exclusión.

Nuestro racismo consiste en una serie de prácticas mudas, no verbales, incluso en la interioridad, ni siquiera nos decimos nuestro racismo a nosotros mismos, salvo en esas frases que cada tanto yo escucho en mi cabeza y me pregunto: ¿De dónde viene esto? (...) de aceptación de situaciones de hecho, un racismo discreto, más insidioso, que conduce a construir el mito de una sociedad tolerante y abierta.

Profundicemos aún más las contribuciones presentadas en los documentos que comportan el marco teórico normativo de esta investigación: insistimos en la intención de explicitar la significación que la educación de las personas con discapacidad adquiere en ellos dando cuenta del contexto regulatorio en la formación universitaria de estudiantes con discapacidad.

La Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer – -Ley 23179- hace mención al derecho a la educación en doce oportunidades. Es necesario remarcar, frente a un escenario nacional que lleva ya tres años del inicio de la campaña #niunamenos y con múltiples expresiones que se han venido sucediendo en relación al rol de la mujer en la sociedad actual, respecto a la reivindicación de derechos, la igualdad y la paridad de género, que la situación de las mujeres con discapacidad encuentra mayor vulneración de derechos e invisibilización, y que son escasos los estudios generales sobre violencia hacia la mujer que tomen en cuenta su situación.

La matriz discursiva de la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad exterioriza la tensión acerca de cómo es concebida la discapacidad al hacer referencia al entorno e intenta superar la caracterización tradicional desde una interpretación más amplia, sin conseguirlo plenamente.

Eroles (2008), respecto a esta Convención⁷⁷, plantea:

Se centra en la necesidad de crear conciencia con el fin de lograr que los Estados intervinientes vayan concretando modificaciones legislativas en forma paulatina y las implementen mediante políticas públicas de inclusión social y respeto pleno de los derechos de las personas con discapacidad. Si bien, no se trata de un instrumento de derechos humanos, la evolución que se viene logrando en los primeros años del siglo XXI respecto de la problemática, hace que, de hecho, haya sido considerada como parte del nuevo enfoque introducido por la Convención de las Naciones Unidas en el año 2006.

En relación con la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, a más de diez años de su sanción y en consonancia con lo que promueve, es necesario dejar de ubicarla como punto de llegada y de partida y enmarcarla en la serie de la normativa existente a fin de poder poner en cuestión sus enunciados otrora encumbrados. Sin desestimar la toma de posición de los organismos internacionales⁷⁸, y remitiéndonos a lo sancionado en ella, entendemos la *discapacidad* como un concepto que evoluciona y nos disponemos al análisis de su matriz discursiva, teniendo presente la siguiente observación:

⁷⁷ Siguiendo con el desarrollo realizado por el autor, resulta importante destacar que dicha convención: a) Es un inventario de las principales políticas públicas que pueden tener relación con la promoción de derechos de las personas con discapacidad exhortando a los gobiernos a ponerlas en práctica. b) Es una indicación respecto a la necesidad de que los cargos de relevancia en el tema sean cubiertos por personas con idoneidad y, preferentemente, por una persona con discapacidad. c) Establece un Comité de Seguimiento integrado por los gobiernos, cuya primera reunión se realizó en Panamá en febrero de 2007 y, la segunda, en la ciudad de Brasilia, en julio de 2008.

⁷⁸ La convención logra instalar el tema en la agenda de casi la totalidad de los países del mundo; solo tres países no la han ratificado: Estados Unidos, Somalia y Sudán del Sur.

no existe una sociedad posible. Sólo tenemos la sociedad que es. (...) Quien aprecie un poco la igualdad no puede dudar: los individuos son seres reales y la sociedad, una ficción. Sólo para los seres reales la igualdad tiene valor, no para una ficción (Rancière, 2007).

La lectura que hacemos de los documentos, desde su valor de discurso, nos permitió efectuar algunas puntuaciones acerca de las palabras que componen la definición de discapacidad en la Convención⁷⁹ en el intento de cernir el estatuto de sujeto que las regulaciones proponen para los estudiantes con discapacidad.

La discapacidad, en cuanto *concepto*, en la perspectiva de Heidegger, participa del modo en el que el ser se retrae y se manifiesta, y, a su vez, en tanto se define por sus propiedades, por las características o cualidades que permiten su identificación con respecto a algo o alguien, distinguiéndose de otros conceptos. Una verdad de Perogrullo, denegada a la hora de reflexionar acerca de la discapacidad y de entablar relación con las personas con discapacidad.

El problema es que la discapacidad se conjuga de tal manera que no se la sufre o se la padece, discapacitado se es. Esa objetivación en el “ser” aparece muchas veces como un requisito para poder operar técnicamente sobre lo que se objetiva, en lugar de ser problematizado (Vasen, 2013).

En este orden de ideas, se puede entender la discapacidad como construcción social, elaboración históricamente situada en el modo de producción capitalista, como incapacidad para el trabajo productivo. Los modos de ser nombradas las personas con discapacidad hasta antes de ser sancionada la Convención -impedidos, minusválidos, incapacitados, lisiados,

⁷⁹ Recordamos lo presentado en el capítulo 1 respecto a la convención. En el Preámbulo reconoce a la discapacidad como un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno, que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás. En el artículo 1 retoma la definición del Preámbulo en estos términos: Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

inválido, disminuido- dan cuenta de su relación con el déficit funcional: todos los términos refieren a la inutilidad o la falta⁸⁰.

Los esfuerzos de la Convención acerca de un corrimiento respecto al déficit, son notorios pero insuficientes. En el preámbulo, reconoce la discapacidad en la interacción de las personas y el ambiente, pero estas son definidas como “personas con deficiencias”. En el artículo primero, realiza una definición en la que enumera a las personas con discapacidad, enumeración desde la deficiencia diagnosticada por un médico, asociada necesariamente al déficit.

Discapacidad es un mal nombre, otro nombre impropio más... para estampar en un certificado. Si de lo que se trata es de habilitar a un chico con dificultades a acceder a cierto tipo de prestaciones, entonces debería llamarse “Certificado de necesidad de prestaciones especiales” o algún otro nombre orientado en tal sentido, centrado en lo que se ofrece y no en lo que al chico le falta. Considerado así, hay mayor margen para una sensibilización ante necesidades diferentes y una apertura a respuestas más ajustadas que, sin desproteger, integren, cuide, responsabilicen y ciudadanicen (Vasen, 2013).

Recordemos que, en el artículo referente a la educación, se plantea la importancia de que “se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales” (inciso c) y “se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad” (inciso d), en el marco del sistema general de educación para facilitar su formación efectiva. Si bien tales indicaciones se orientan a que los estados partes aseguren un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, al momento de hacer el detalle de lo que el sistema educativo requiere para garantizar el derecho a la educación, nuevamente es la persona con discapacidad a quien se le “presta el apoyo necesario” y quien “requiere las medidas de apoyo personalizadas”, o bien quien presenta las

⁸⁰ Esta referencia a la inutilidad es muy trabajada en los textos de Carlos Eroles, figura entrañable, maestro y amigo, con una vastísima trayectoria en Derechos Humanos, quien ocupó el cargo, entre otros, de experto independiente designado por el Gobierno argentino para integrar el Comité de Seguimiento creado por la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad, con un contenido centrado en la cooperación desde la denuncia a los estados por sus comportamientos inadecuados.

“necesidades”. Inevitablemente surge la pregunta: ¿Se trata entonces de un sistema educativo inclusivo o de inclusión educativa?

Cabe agregar que, de acuerdo con lo expresado en el artículo mencionado, exceptuando el punto referido a la educación superior, tiene como destinatarios los niveles obligatorios, y las medidas consideradas están orientadas a las discapacidades perceptivas, que de acuerdo a la Ley Nacional 26.285 incluiría “la discapacidad visual severa, ambliopía, dislexia o todo otro impedimento físico o neurológico que afecte la visión, manipulación o comprensión de textos impresos en forma convencional”.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, la lectura de la matriz discursiva permite entrever que la Convención, en el uso referencial del lenguaje del discurso jurídico para hacer efectivo el derecho a la educación, recurre a la enumeración⁸¹. Se referencia respecto a la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas Sordas⁸², omitiendo la educación bilingüe que le confiera la capacidad para comunicarse de forma independiente y alterna en las dos lenguas (la lengua de señas como L1 y la lengua mayoritaria del país que habitan, como L2). Pareciera desestimarse, o incluso desconocerse, uno de los problemas más significativos en la regulación de la formación universitaria de los estudiantes con discapacidad: los aprendizajes necesarios respecto a la adquisición de las competencias lingüísticas del idioma del país, en nuestro caso el español, en los niveles previos para una alfabetización académica posterior en el nivel superior⁸³.

⁸¹ Para el grupo Estudios del Discurso Académico y Profesional (EDAP) de la Universidad de Barcelona, los principales problemas de las enumeraciones que se han encontrado en los documentos jurídicos pueden clasificarse en cuatro categorías: a) los que se derivan de una conceptualización fallida de la enumeración; b) los que tienen que ver con la expresión predictiva: ausencia, imprecisión o falta de correspondencia semántica o numérica con los elementos enumerados; c) los que afectan a los elementos enumerados: heterogeneidad, dificultad para interpretarlos o separarlos; enumeraciones truncadas, y d) los que guardan relación con las inconsistencias en la marcación de la enumeración.

⁸² Siguiendo la convención propuesta por James Woodward (1972), utilizamos sordera con minúscula cuando nos referimos a la condición audiológica de no oír, y Sordera con mayúscula cuando nos referimos a un grupo particular de Personas Sordas que comparten una lengua, la *American Sign Language* (ASL) y una cultura (Padden & Humphries, 1988). Cita traducida por Omar Barbosa Azevedo, Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona (España).

⁸³ Este tema será retomado en el análisis micro de las acciones regulatorias institucionales como uno de los núcleos problemáticos fuertes en la regulación de la formación de los estudiantes con discapacidad en las universidades hoy.

En los modos de comunicación, omite y desconoce la diversidad de la discapacidad auditiva, el subtulado y la lectura labial, y se referencia en relación con el BRAILLE, pero no lo incorpora como sistema alfabético de las personas ciegas en la formación de los niveles obligatorios. Si bien sostiene que “la educación se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social”.

Algo similar sucede respecto al uso inadecuado de las enumeraciones en la definición de las personas con discapacidad, en la cual no hay un reconocimiento de las personas con discapacidad visceral.

Avanzando en el uso del lenguaje situado en el reconocimiento, la matriz discursiva de la Convención respecto a las personas con discapacidad mental psiquiátrica es solidaria con la Ley Nacional de Salud Mental 26.657. Hay un desplazamiento del par “enfermedad mental” al par “salud mental”, aunque igualmente continúa significándose del orden de la salud, a la vez que se distancia de ella en cuanto deslegitima el saber psiquiátrico. Es interesante recordar las palabras de Voruz (2019) respecto a este tema:

No voy a detenerme en disertar los efectos cada vez más superyoicos de lo políticamente correcto que produce la lógica identitaria. Quiero más bien, llamar la atención sobre la arquitectura de la convención, ya que, en efecto, las buenas intenciones de las que parte, conllevan la muerte de la clínica psiquiátrica.

Resuena un lugar común en las convenciones: remarcan lugares subyugados socialmente, ponen en serie a las personas con discapacidad y a las mujeres -podríamos sumar a las llamadas minorías étnicas y a los niños- en el reconocimiento de sujetos de derechos, en cuanto se los admite excluidos del reconocimiento universal de los derechos de todas las personas, no proclaman nuevos derechos. La diferencia radica en la mirada que está dirigida hacia las obligaciones de los estados.

Podemos entonces preguntarnos: ¿Hasta qué punto estas normativas consienten un corrimiento de ser “objeto” de regulación jurídica, tradicionalmente consideradas como “débiles y dependientes” y que “necesitan ser protegidas” por el derecho?

En la lectura de los documentos internacionales, encontramos que el Plan de Acción del Decenio sobre Dignidad y Derechos de las Personas con Discapacidad (2006-2016), sus objetivos propuestos y las estrategias para lograrlo, a pesar de lo ambicioso del título, no escapa a la lógica discursiva de los documentos que hemos presentado: desplaza el eje en el reconocimiento de la persona en cuanto tal, a su condición de persona con discapacidad y, al mismo tiempo, plantea la situación como una problemática que debe ser abordada como tal. Esto es, ubica el eje, de algún modo, en torno a dicha problemática. Un detalle singular es la omisión del significante *derecho* que constituye una referencia latente en este plan de acción y, sin dudas, tanto más presente por cuanto no se lo explicita.

Con relación a la CRES 2008, es interesante algo de lo que adelantáramos en el marco normativo respecto a tal tema. La persona con discapacidad se convierte en el eje vertebrador, casi paradójicamente en el sostén, de la educación inclusiva, aunque sea de manera evasiva. No parece tratarse de una lógica que equilibre los debates acerca de la regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, al menos, en el nivel universitario. No obstante, compartimos la afirmación de Galindo (2016):

Si analizamos en profundidad qué busca la CRES podemos apreciar que básicamente pretende agrupar los criterios organizadores de la Educación Superior en nuestro continente. La Educación Superior no puede caminar desprendida de las realidades de nuestras naciones y sus ciudadanos, tiene la real necesidad de vincularse con su entorno para lograr una verdadera efectividad, para ello, precisamente la CRES estudia su contexto y hace recomendaciones y propuestas a nuestros gobernantes y a las Universidades en sí.

El documento desarrollado en la CRES 2018 ratificó que la educación superior constituye un bien público social y un derecho humano universal, y remarcó la responsabilidad que tienen los estados en garantizar el cumplimiento de ese derecho a todos los ciudadanos. Esos principios, señala el texto:

Se fundan en la convicción de que el acceso, uso y democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico esencial para garantizar los derechos humanos básicos. (...) La educación, la ciencia, la tecnología y las artes deben ser un medio para la libertad y la igualdad, garantizándolas sin distinción social, género, etnia, religión o edad. La educación no es una mercancía. Por ello, instamos a los Estados nacionales a no suscribir tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo, o alienten formas de mercantilización en cualquier nivel del sistema educativo.

Respecto a la normativa de la República Argentina, es posible dar cuenta de una amplia legislación nacional y local. No obstante, los juristas acuerdan en que dicha normativa es muy difusa y se encuentra preponderantemente en el ámbito de la salud. Esta lectura jurídica dialoga con la lectura que el caso presenta: la mencionada Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aborda temas muy habituales en nuestra jurisprudencia como también otros menos trabajados por ella.

El efecto de resonancia que nos interesa remarcar en función del caso es cómo se fue gestando una nueva concepción de la discapacidad enmarcada como una cuestión de derechos humanos, que excede la visión jurídica del tema e implica un desplazamiento que va de percibir a la persona con discapacidad como objeto de asistencia a considerarla sujeto de pleno derecho, y el efecto que esto tuvo en la educación, particularmente la educación universitaria.

Respecto a la Ley de Educación Nacional 26.206/06, a partir de una lectura atenta, se nos ha vuelto evidente una línea argumental que subyace en relación con las personas con discapacidad y el concepto de educación, concretamente en los enunciados del artículo 42.

¿Cuál es esa línea argumental que encontramos? Seguiremos sus indicios: advertimos, en primer lugar, que se trata de una política de estado que, con las *mejores intenciones* genera un circuito diferenciado para poder asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Dichas las cosas en tales términos, se trata de una “educación especial” (EE) que, como afirma Pérez de Lara (1998), contribuye a construir “identidades especiales”, de modo que agregamos un nuevo modo de segregación, bajo la forma de una política de la identidad. Segregación que ya Lacan (1987) vaticinaba: “Es el problema más candente de nuestra época, ya que está conectada con la relación entre el avance de la ciencia y el cuestionamiento de todas las estructuras sociales que este avance trae aparejado”.

En segundo lugar (siguiendo nuestros indicios), atribuye a las personas con discapacidad las “posibilidades” de integrarse en la educación común o la portación de “problemáticas específicas” que requieren ser abordadas por la EE. En este sentido, los cuestionamientos y las razones de la imposibilidad recaen en los sujetos y nunca en las instituciones.

El camino que marcan nuestros indicios nos lleva, en tercer lugar, a que la EE sea establecida como garante del derecho a la educación para todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Sabemos que la Ley de Educación Nacional extiende la obligatoriedad hasta el nivel secundario (artículo 44). De esta manera, el concepto de “inclusión educativa” es el principio que rige para la EE (el principio de “integración” para la educación común, desde una perspectiva tradicional) y que coloca a la persona con discapacidad en el complejo punto de conjunción de derechos reconocidos y, a la vez, la *condicionalidad* de cualquier hospitalidad ligada a una norma.

Por último, una curiosidad del artículo en cuestión es el lugar asignado a la “necesidad de la interdisciplina” para el abordaje de las “necesidades educativas derivadas de la discapacidad”. Al analizar las medidas requeridas en las que este artículo se basa para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad, vemos, nuevamente, que da cuenta de las tensiones que surgen de pensar a la EE como una educación “otra” y no como una modalidad de la educación.

El trabajo interdisciplinario en la labor de defensa de los derechos humanos constituye una herramienta fundamental de descolonización del saber. Hablar de derecho humanos necesariamente remite al derecho como disciplina, pero hablar del trabajo interdisciplinario en la defensa de los derechos humanos remite a reconocer que el derecho no es suficiente para entender las diferentes dimensiones de las graves violaciones a los derechos humanos (Carbonell Valderrama, 2013).

En serie con lo anteriormente señalado, en la norma encontramos términos tales como “integración escolar” la posibilidad de “trayectorias educativas integrales”, el señalamiento acerca de la necesidad de trabajar en equipo, ubicando dos polos: el personal especializado y los docentes de la escuela común.

Resuenan, no obstante, tres observaciones (¿anhelos?) específicas: 1-Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar como germen de lo que hoy llamamos configuraciones de apoyo necesarias para una educación inclusiva. 2-Articular entre ministerios y otros organismos del Estado el reconocimiento del carácter interdisciplinario y transversal de la discapacidad. 3- Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida y habilitar la posibilidad de pensar la continuidad de estudios.

En lo que atañe a la Ley Federal de Educación 24195/93, señalemos algunos detalles desde la lógica discursiva respecto a la regulación en la formación de las personas con discapacidad. Responde al lenguaje referencial de la época “personas con necesidades especiales”. En el artículo 5 enuncia el derecho a una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación, remarcando la superación de todo estereotipo discriminatorio en los materiales didácticos. Hoy, desde el modelo de construcción social, se enuncian y denuncian tales situaciones discriminatorias como barreras actitudinales. Vale destacar, por tanto, la presencia en el articulado de la Ley Federal de Educación (con independencia de la terminología de época) de los resguardos en torno a la elaboración y el diseño de materiales didácticos inclusivos.

Nos encontramos también con un lenguaje referencial interesante respecto a la formación de los estudiantes con discapacidad en los artículos 10, 11 y 12 del capítulo I, denominado "Estructura del Sistema Educativo Nacional". Recordemos que en el artículo 10 se describe la estructura del sistema educativo y, en el artículo 11, la existencia de "otros regímenes especiales", de "ofertas específicas diferenciadas" en función de las particularidades o necesidades del educando o del medio y de "ofertas educativas" de menor duración que "no impedirá proseguir estudios en los siguientes niveles del sistema".

Se desprende con claridad que estas ofertas específicas diferenciadas en función de las particularidades o necesidades del educando o del medio pueden ser pensadas análogamente con la propuesta del anexo II de la resolución 311/16 acerca de la confección del Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI). Asimismo, la propuesta de ofertas educativas de menor duración que no impidan proseguir estudios en los siguientes niveles del sistema va en consonancia con el anexo IV respecto a la acreditación, que sostiene:

Los estudiantes con discapacidad que hayan contado con ajustes razonables para el acceso al currículum, contarán en su analítico final al igual que el resto de la población escolar la trayectoria educativa recorrida y obtendrán su título en igualdad de condiciones con los demás y sin discriminación.

Correlativamente al criterio de los otros artículos, los referentes al régimen de EE muestra las tensiones entre concepciones instaladas, naturalizadas, y otros modos de pensar y concebir la educación de las personas con discapacidad al enmarcar las acciones en "preventivas" y de "detección", al regular la formación de las personas con discapacidad como "individualizada", "normalizadora" e "integradora", y orientada al desarrollo integral y su incorporación al mundo del trabajo y la producción.

Así las cosas, al proceder al análisis de la matriz discursiva de la presente ley, encontramos que se caracteriza por la superposición de ambos modelos de discapacidad respecto a la formación de las personas con discapacidad. Esto es, la *convivencia* del modelo rehabilitador (asociado a una noción de persona basada en el déficit, cuyo objetivo es la normalización, lo

que permite interpretar que no les es propio el término “normales”) y el modelo de construcción social, de acuerdo con el cual todas las personas tienen igual valor de dignidad y se respeta la individualidad, y cuyo objetivo es el ser sujetos de pleno derecho.

Un último detalle que se desprende del análisis de la normativa se refiere a los objetivos de la Educación Superior enunciados en el inciso b): “Preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo”. Esta afirmación nos permite interpretar que, al menos en el plano discursivo, se considera la formación docente para la enseñanza a personas con discapacidad. Tal proposición no se condice con la realidad de la formación de los docentes, en cuanto es constante encontrar como respuesta y salvoconducto a la hora de tener que enseñar a personas con discapacidad la referencia a que “no nos formaron para eso” de los docentes (esto será retomado en el análisis de la dimensión micro de las regulaciones institucionales).

Encontramos, en efecto, al igual que en la Ley Federal de Educación, la superposición de modelos respecto a la matriz discursiva de la formación de las personas con discapacidad. Esta Ley da a conocer con la puesta en serie de referencias a personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, una mirada basada en el modelo social de la discapacidad, que sostiene que esta es una construcción, y las desventajas o la marginalidad, condiciones de sujetos vulnerados en sus derechos.

En cuanto a la Ley 22431/81, se trata de la primera Ley promulgada en nuestro país respecto a las personas con discapacidad. Es una norma aún vigente con modificaciones introducidas por tres leyes: 24314/94, sobre Accesibilidad de Personas con Movilidad Reducida, 25635/04 y 25262/02. El marco institucional de esta Ley era la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas (CONADIS), hoy reemplazada por la Agencia de Discapacidad y el Consejo Federal de Discapacidad Servicio Nacional de Rehabilitación y Promoción de la Persona con Discapacidad (RAMSAY), que está siendo desmantelado. El Decreto 1027/94 es el que regula su implementación en el ámbito de la educación.

En función del caso, transcribimos los dos artículos para dar cuenta de los significantes y la conceptualización de las personas con discapacidad que la ley encarna:

Instituye un sistema de protección integral de las personas discapacitadas, tendiente a asegurar a éstas su atención médica, su educación y su seguridad social, así como a concederles las franquicias y estímulos que permitan en lo posible neutralizar la desventaja que la discapacidad les provoca y les den oportunidad, mediante su esfuerzo, de desempeñar en la comunidad un rol equivalente al que ejercen las personas normales (art.1). Toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación con su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral (art.2).

Resuenan las palabras de ambos artículos evidenciando el lugar otorgado por la sociedad, a través de sus leyes, a las personas con discapacidad, al punto de dejar figurada en el documento la noción de “anormalidad”⁸⁴ ligada a ella. Resultó interesante también detenernos a hipotetizar qué sería para un sujeto “neutralizar la desventaja”, no va de suyo, por otra parte, que para todo sujeto la noción de desventaja y los modos de “neutralizarla” puedan ser homologables o requieran de tal o cual acción. En cuanto a “desventajas considerables”, tiene sentido preguntarse cómo determinaría el Estado qué implica una desventaja considerable y qué no, desde el supuesto que “todos somos iguales y gozamos de los mismos derechos”. Otros significantes que nos interpellaron fueron: el “conceder las franquicias” y el “mediante su esfuerzo”. Es sugestivo que un derecho se conceda⁸⁵ y que, a su vez, lo haga en términos de franquicias⁸⁶. Se concede una concesión, no parece tratarse de un problema de definición

⁸⁴ Recordamos que en esa época estaba vigente el Servicio Militar Obligatorio para el cual era ineludible pasar por el control médico. Quienes no lo aprobaban portaban en el documento nacional de identidad la sigla DAF, que indicaba deficiencia de aptitud física. La carga social para el hombre que lo recibía era muy estigmatizante.

⁸⁵ Del lat. *concedere*. 1. tr. Dar, otorgar, hacer merced y gracia de algo. 2. tr. Convenir en algún extremo con los argumentos que se oponen a la tesis sustentada, asentir a ellos. 3. tr. Atribuir una cualidad o condición, discutida o no, a alguien o algo. No concedí importancia a aquel suceso.

⁸⁶ De franco. 1. f. Exención que se concede a alguien para no pagar derechos por las mercaderías que introduce o extrae, o por el aprovechamiento de algún servicio público. 2. f. Concesión de derechos de explotación de un producto, actividad o nombre comercial, otorgada por una empresa a una o varias personas en una zona determinada. 3. f. Der. En el contrato de seguro, cuantía mínima del daño a partir de la cual surge la obligación del asegurador.

de términos. Más bien se desprende del texto y del contexto histórico⁸⁷ la reafirmación de una representación acerca de la discapacidad.

Pareciera haberse avanzado mucho respecto a esta mirada. No obstante, encontramos cierto paralelismo con los llamados “ajustes razonables” y la “lógica compensatoria”, como si hubiese posiciones intercambiables. Es preciso no ceder a la condescendencia que no nos permita ver la coincidencia de sentidos más allá de las palabras. Sin duda, lo “razonable” está ligado a una justeza que es siempre situacional y particular. ¿Cómo pueden las universidades y la propia educación especial responder a tal razonabilidad que es mucho más que técnica?

En cuanto a la Ley de Educación Superior, en su redacción original (Ley 24.521/95) no contemplaba el tema de la discapacidad. Con la modificación (Ley 25.573/02), se menciona a la discapacidad en cuatro de sus artículos, en los que se establece que el Estado deberá garantizar la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes. Hace referencia a las evaluaciones, a la atención de las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, a los requerimientos nacionales y regionales y a la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad.

Considerando la matriz discursiva, en estos artículos queda plasmada, una vez más, la tensión respecto al tratamiento de la discapacidad, aunque resuenan en ella términos como “apoyos técnicos” y “accesibilidad”, más cercanos al posicionamiento del modelo de construcción social.

Respecto a la resolución CFE 155/11 que aprueba el documento de la Modalidad de Educación Especial, llamaron particularmente nuestra atención tres ítems: el 18, que responde a una cita del Ministerio de Educación del año 2009 respecto a las orientaciones de la

⁸⁷ La ley surge en un Gobierno de facto producto del golpe cívico, militar y clerical de 1976, autodenominado Proceso de Reorganización Nacional.

Educación Especial en cuanto una modalidad del Sistema Educativo en Argentina, y los ítems 19 y 20, en los que el mismo documento trabaja la tensión entre los conceptos de integración e inclusión, y adoptan la posición de la UNESCO (2008) en la conferencia “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”:

18. Garantizar el derecho a la educación de todas las personas con discapacidad exige que todos los/as alumnos/as con discapacidad estén en aquella escuela que los beneficie en mayor medida, tomando como referencia el currículum común y elaborando, en base a este, estrategias diversificadas que contemplen la complejidad o especificidad de la problemática de los/as estudiantes, de manera de implementar las configuraciones de apoyo que se requieran. 19. Inclusión e integración deben vincularse y repensarse en las prácticas. La inclusión es un principio que contribuye a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos/as. La integración escolar, por su parte, es una estrategia educativa que tiende a la inclusión de los/as alumnos/as con discapacidad, siempre que sea posible, en la escuela de educación común, con las configuraciones de apoyo necesarias. En aquellos casos en que la complejidad de la problemática de los/as alumnos/as con discapacidad requiera que su trayectoria escolar se desarrolle en el ámbito de la escuela especial, se diversificará el currículum para acceder a los contenidos escolares, con los apoyos personales y las configuraciones de apoyo necesarias. 20. El debate sobre la educación inclusiva y la integración no se refiere a una dicotomía entre políticas y modelos de integración e inclusión –como si se pudiera integrar sin incluir o incluir sin integrar-, sino más bien a determinar en qué medida se está avanzando en el entendimiento de que toda escuela tiene la responsabilidad moral de incluir a todos y cada uno. En los últimos quince años aproximadamente, el concepto de educación inclusiva ha evolucionado hacia la idea de que todos los niños y jóvenes, no obstante las diversidades culturales, sociales y de aprendizaje, deberían tener oportunidades de aprendizaje equivalentes en todos los tipos de escuelas.

Encontramos que, si bien se intenta, a través de la cita de la UNESCO, arbitrar la distinción entre integración e inclusión, esta queda (no del todo) saldada bajo el concepto *educación inclusiva*. Algunos detalles que podemos subrayar, que hacen a la dimensión formativa de las personas con discapacidad se refieren a: 1) la necesidad de repensar y articular las prácticas,

2) la mención a estrategias diversificadas, apoyos personales y las configuraciones de apoyo necesarias, 3) la indicación acerca de tener oportunidades de aprendizaje equivalentes en todos los tipos de escuela y destacar las expresiones respecto a la estrategia educativa que “tiende” a la inclusión “siempre que sea posible”.

Finalmente, hallamos que todas y cada una de las regulaciones normativas del nivel macro comparten en términos discursivos la apreciación realizada por Vallejos (2011): “No es la condición de ciudadanía la que garantiza el acceso a los bienes socialmente producidos, es una condición de anormalidad diagnosticada por un profesional de la medicina y acreditada ante una junta evaluadora”.

2. Acerca de las regulaciones de la dimensión meso: las políticas y acciones que promueven la inclusión de las personas con discapacidad en el mundo universitario

Acerca de la matriz discursiva de las regulaciones normativas que ubicamos para este nivel, quisiéramos señalar algunas resonancias de las iniciativas en materia de políticas educativas de los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. Para hacerlo, vamos a apuntarnos en la lectura de Terigi (2016) para observar la posibilidad de diferenciar cuatro etapas que, agregamos nosotros, tuvieron efectos en la formación universitaria de los estudiantes con discapacidad.

Un momento inicial de atención a la crisis del sistema, un punto bisagra marcado por la Ley Nacional de Educación, una tercera instancia signada por la ampliación de la obligatoriedad escolar, y una fase final –más reciente– en la que cobra protagonismo la noción de “inclusión educativa. (...) Uno de los aspectos más destacados de la política educativa del período fue el debate, aprobación en 2005 y aplicación posterior de la Ley 26075 de Financiamiento Educativo. Esta Ley estableció un incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología por parte del gobierno nacional, los gobiernos provinciales y el de CABA, en forma progresiva, hasta alcanzar en 2010 el

6% en el PBI del país. Se trata de una decisión sin precedentes en la historia educativa y merece una consideración específica en la descripción de las políticas en educación en los gobiernos del FPV.

Si consideramos las etapas que plantea Terigi en vinculación con ciertas acciones de política educativa: la ley de Financiamiento Educativo; Ley de Educación Nacional (punto bisagra que marca la obligatoriedad del nivel medio), el crecimiento y diversificación de la matrícula estudiantil universitaria (que incorpora de manera exponencial primeras generaciones de estudiantes). Además de la lectura de los efectos encontrados respecto a la formación de los estudiantes con discapacidad -no solo el ingreso, su permanencia y fundamentalmente su egreso-, se hace evidente que tales etapas no pueden pensarse desarticuladamente sino que se trata del efecto, de una dirección política definida desde el estado respecto a la educación .

De la misma forma, las políticas y acciones generadas desde los programas nacionales, el trabajo de la Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos, hoy conformada en Red Interuniversitaria de Discapacidad por el Comité Ejecutivo del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), el fortalecimiento de la Red Latinoamericana y del Caribe de Universidades Nacionales, han puesto en la agenda de las universidades la tarea de ocuparse de la formación de los estudiantes con discapacidad.

Se trata, sin dudas, de un escenario alentador que dio lugar a la generación y el fortalecimiento de espacios institucionales físicos y simbólicos al interior de las universidades nacionales de la República Argentina. Ellas definieron de manera conjunta y, a la vez, en sus propios ritmos -de acuerdo con momento en que se encuentran respecto al proceso de generación de una cultura institucional inclusiva- el establecimiento de regulaciones institucionales para garantizar el derecho a la educación universitaria.

Algunos detalles más, que la construcción del caso permitió captar respecto a la dimensión de las políticas públicas, planes y programas generados: Es un hecho constatable que las universidades nacionales, casi en su totalidad, han generado espacios desde los cuales trabajar

la accesibilidad. Estos espacios no son homogéneos en su conformación y presentan diferentes formas de organización, bajo distintas modalidades de *regulación*: dispositivos, comisiones, dependencias, programas, proyectos, áreas. Se conforma, así, un contexto que habilita el encuentro de un mayor número de estudiantes con discapacidad en el nivel superior y garantiza el derecho al *acceso* a la educación.

Estos recorridos singulares de las universidades comparten, como objetivo común, la construcción de una cultura institucional inclusiva al interior de cada una de ellas, y esto, en buena medida, es lo que ha permitido y permite que las universidades nacionales se encuentren nucleadas en un trabajo conjunto desde la mencionada Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos, hoy reconocida como Red de Discapacidad del CIN.

Este compromiso conjunto constituye otro hecho constatable que, en el trabajo de documentar las jornadas que esa comisión realiza cada dos años, dio lugar a una historización de las preocupaciones y las reflexiones que, en distintos momentos, han tenido lugar entre los miembros y representantes de la Red. La elección de un lema, en lugar de un título, pone de manifiesto una aspiración, un ideal o un pensamiento que sirve de guía. En los enunciados de estos lemas podemos encontrar una serie significativa que da cuenta del recorrido de las universidades en cuanto instituciones del nivel superior respecto a la temática de la discapacidad, y evidencian la necesidad de conformar pautas y acciones regulatorias acerca del proceso de transformación en la formación universitaria que el encuentro de estudiantes con discapacidad suscita: “¿Qué le piden las instituciones de y para personas con discapacidad a la universidad?” (2002); “La diferencia, un lugar para reconocernos” (2003); “La construcción social de la normalidad. Debates y Perspectivas” (2004); “Reconocer la diferencia para proteger la igualdad” (2006); “De la exclusión a la inclusión social, un desafío del sistema universitario nacional” (2008); “Sujetos, procesos y contextos” (2010); “¿Qué estamos haciendo frente a las problemáticas de la discapacidad?” (2012); “Avances y barreras en la construcción de una universidad accesible” (2014); “Educar para incluir: el compromiso social de la universidad pública” (2016).

De forma similar, otro detalle interesante fue evidenciar el efecto que produjo la puesta en marcha del Relevamiento de Estudiantes con Discapacidad como parte del Programa Podés de la Secretaría de Políticas Universitarias. Dicho programa fue organizado con el objetivo de dotar al sistema de educación superior, a las universidades y a la secretaría de políticas universitarias de elementos que permitieran mejorar el conocimiento de la escala de estudiantes con discapacidad y el otorgamiento de notebooks y periféricos a aquellos estudiantes registrados.

A nivel institucional, significó una serie de cambios en la cultura de las universidades, cuyas modificaciones han ido impactando en las prácticas. Entre ellas, la más significativa es la disputa por la regulación de la formación de los estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario con relación a los niveles obligatorios (inicial, primario y secundario). Esta tensión, que es propia, que no comparte plenamente la lógica de los niveles previos, se constituye en la demanda de ser una universidad inclusiva en asociación con la autonomía universitaria que, en el ámbito jurídico, tiene reconocimiento expreso en la Constitución Nacional desde la reforma de 1994.

Entendemos que la matriz discursiva de las regulaciones normativas que ubicamos para este nivel tienen su germen en otro contexto histórico, fechable en la reforma universitaria que se materializa en la Ley de Educación Superior y, más allá de los cuestionamientos acerca de la necesidad de una nueva reforma, fijó, sin dudas, un orden de disposiciones para las universidades que imprimieron unos modos de regulación propios del nivel.

La reforma imprimió una serie de regulaciones en las instituciones de nivel superior que marcaron en adelante las prácticas de los sujetos (...) en la base institucional las regulaciones y los cambios se resisten, se hacen posibles, se inhiben, o se resignifican, en el complejo espacio de luchas y disputas entre los diferentes grupos sociales que pugnan por imponerse (Noriega, Montiel, 2014).

Algunos de estos modos de regulación están siendo interpelados y se encuentran en tensión frente a la implementación de nuevas regulaciones que suponen mediaciones entre lo

normado y su puesta en práctica por los diferentes actores educativos desde la lógica discursiva de la educación inclusiva. Esa lógica hace posible que, a partir de la formación de los estudiantes con discapacidad, sea preciso trabajar cuestiones referentes a la identidad del estudiante universitario, la homogeneidad de nuestras prácticas y la función de las universidades.

Toda práctica pedagógica es espontáneamente progresiva. (...) El corazón de la ficción pedagógica es la representación de la desigualdad como retraso: la inferioridad se deja aprehender en su inocencia; ni mentira ni violencia, la inferioridad no es más que retraso que se constata para enseguida subsanarlo. Sin duda, nunca se lo logra, la naturaleza misma se encarga, siempre habrá retraso, siempre habrá desigualdad. Pero así se puede ejercer continuamente el privilegio de vencerla y en ello reside un doble beneficio (Rancièrè, 2007).

Es desde la lectura de los documentos en su conjunto que se logra comunicar una matriz dialogal de la educación como respuesta social de cada época, y las resonancias de la discapacidad en otros campos disciplinares, en los que las posiciones acerca de lo común⁸⁸ y la relación con lo universal no siempre han sido tratadas como asuntos inescindibles.

Por ejemplo, la proclamación de los derechos humanos, que son derechos para todos los seres humanos, y que en un sentido más exacto son garantías para que cada ser humano pueda ser diferente de todos los otros. Igualdad significa que todos puedan ser diferentes sin temor. La universalización sólo se justifica como posibilidad de pluralización, como fomento de la diversidad. Por ello la historia universal sólo es legítima como una historia entre muchas historias: la historia universal sólo es humana como posibilidad del pluralismo de las historias (Marquard, 2001).

La presencia conjunta de estas continuidades en el nivel macro de las regulaciones normativas, respecto a la formación de los estudiantes con discapacidad en las universidades,

⁸⁸ Educar: las posiciones acerca de lo común es el título de un libro compilado por Graciela Frigerio y Gabriela Diker donde, a través de un conjunto de artículos de los seminarios del Centro de estudios Multidisciplinarios (CEM), diversos autores realizan un análisis profundo desde lo político, la pedagogía y las disciplinas de lo denominado común en educación.

evidencia la persistencia de la noción de homogeneidad en la consideración de las personas con discapacidad al configurar una matriz discursiva desde la cual se invita a hacer surgir y converger las respuestas institucionales.

En tales circunstancias, y considerando muchos otros asuntos que exceden esta tesis, será cuestión, entre otras cosas, de hacer lugar a la resistencia en los términos en que la plantea Santos (2005):

Las transformaciones de la última década fueron mucho más profundas y a pesar de haber sido dominadas por la mercantilización de la educación superior, no se han reducido a eso. Incluyen transformaciones en los procesos de conocimiento y en la contextualización social del conocimiento. Frente a esto, no puede enfrentarse lo nuevo contraponiendo lo que existía antes. En primer lugar, porque los cambios son irreversibles y en segundo lugar, porque lo que existió antes no fue una edad de oro, o si lo fue, lo fue solamente para la universidad y no para el resto de la sociedad, y en el seno de la propia universidad, lo fue solamente para algunos y no para otros. La resistencia debe involucrar la promoción de alternativas de investigación, de formación, de extensión y de organización que apunten hacia la democratización del bien público universitario, es decir, para la contribución específica de la universidad en la definición y solución colectiva de los problemas sociales, nacionales y globales.

A través del proceso que hasta aquí hemos descrito, se percibe en el abordaje del derecho a la educación de las personas con discapacidad un fuerte predominio de los temas y los problemas relacionados con la falta de reconocimiento social de tales como sujetos de derechos. Las acciones y políticas generadas se ajustan casi exclusivamente a dispositivos de reconocimiento de derechos desde una lógica identitaria, con propuestas alternativas que resultan insuficientes para la totalidad de los estudiantes. El posicionamiento desde esta matriz discursiva parece cercenar aquello que intenta proveer.

Una de las tareas fundamentales de la justicia es ampliar siempre, en la medida de sus posibilidades, el espacio de los afectos públicos, luchar contra su restricción identitaria, recordar y saber que el espacio de la desgracia es un espacio que debemos

considerar, en definitiva, a escala de la humanidad entera, y que no tenemos que encerrarlo nunca en declaraciones que lo restrinjan a la identidad (Badiou, 2016).

La orientación marcada por Badiou en esta cita respecto a la restricción identitaria es solidaria con toda población denominada “minoritaria”. Es la gran tensión presente en la necesidad de reconocimiento, de ser evidenciada y, al mismo tiempo, dejar su lugar de excepción por tener existencia real y discursiva como personas sin adjetivaciones obligadas. Comparten, además, el rasgo de las “poblaciones en riesgo educativo”, en las que suelen englobarse situaciones muy diversas que necesitan ser diferenciadas.

No se trata sólo de que sus condiciones sociales pueden ser o son diferentes; si hay una distinción que interesa aquí es la que refiere al modo en que tales condiciones sociales afectarían las condiciones pedagógicas en que puede tener lugar su escolarización (Terigi, 2009).

Es preciso señalar, en relación con la lógica discursiva del nivel meso (lógica que comparte con el nivel macro), las tensiones conceptuales entre tolerancia, aceptación y respeto por las diferencias. La lectura nos devela aquí que la matriz discursiva de las regulaciones normativas de los niveles macro y meso recubre de manera cada vez más desfigurada la cuestión, sin la cual no hay una real valoración de la formación de los estudiantes con discapacidad en la universidad: la pregunta por el lugar del sujeto.

La regulación de la formación de los estudiantes con discapacidad descansa sobre una norma cuya matriz discursiva todavía piensa en términos de resistencia el reconocimiento de las personas con discapacidad, es lo que permite que la noción de inclusión sea entendida *para* la discapacidad. Como se ha dicho, en las universidades, se observa el esfuerzo por regular la formación de los estudiantes con discapacidad con efecto homogenizante. Pero este intento de normativizar para todos lo mismo fracasa siempre, dado que el encuentro con estudiantes con discapacidad evidencia que no hay modelo ni norma que rija para todos. En este sentido, los estudiantes con discapacidad se permiten recordarle a la educación la *heterogeneidad* propia de todos estudiantes.

Las leyes no se preguntan cómo el estudiante con discapacidad realiza su trayectoria académica en la universidad, forcluyen al sujeto. Establecen qué universidad para las personas con discapacidad. Por esto, fundamentalmente, los estudiantes con discapacidad interpelan a las universidades. La educación lee como crisis las tensiones que surgen del desafío que implica el encuentro con los educandos “otros” donde no existen (como casi siempre) recetas infalibles. Se trata siempre de una (a)puesta en acto.

En este punto, la educación encierra en sí misma una contradicción, se embandera como inclusiva en cuanto aloja (o dice querer alojar) a los estudiantes con discapacidad, mientras que refuerza lugares de exclusión al agrupar sus subjetividades bajo el significante que dice representarlos. La definición “estudiante con discapacidad” emplaza a los estudiantes como sujetos de un enunciado, lo que supone una paradoja, en cuanto que difícilmente podrán situarse como sujetos de enunciación. Uno de los prerequisites de la vida en común y de la educación.

Esto no quiere decir que no haya avances. Los hay. Prueba de ello es, justamente, la presencia de los estudiantes con discapacidad en las universidades, los graduados, los estudiantes empoderados que participan en espacios de militancia política, y que la elaboración del caso permite reconocer.

Las universidades tienen un rol sustantivo para la transformación social, compartimos con Ricci (2015) que “No se trata de formar profesionales que fortalezcan el status quo sino que trabajen con un fuerte compromiso social, el cual no es asistencialismo sino una responsabilidad con la transformación de la educación”.

En los distintos espacios generados para *la atención de* los estudiantes con discapacidad, podemos identificar que hay algo que resiste, que no cesa de no inscribirse. Sin dudas, no todo puede ser atrapado en las redes del lenguaje de ningún tejido, tampoco para la

universidad y las personas con discapacidad, lo que refleja que estos avances no lo son del todo. ¿De qué se trata eso que resiste en la particular perspectiva de esta tesis? Creemos que aquello que no cesa de no inscribirse es lo *real*, que insiste bajo la forma de lo extranjero, lo intruso, tanto para la institución como para los estudiantes. Bajo el nombre *estudiante con discapacidad*, las instituciones del nivel superior se organizan y distribuyen posiciones, según un orden una y otra vez pre-establecido, velando que habitamos todos un mismo mundo y en todo caso lo que encontramos es distintos modos de habitarlo que no deberían responder a distintas identidades restrictivas sino al respeto de la diversidad, al reconocimiento de la singularidad de cada uno de nosotros. Nancy (2012) lo grafica en estos términos “un mundo no está regido por <valores> que flotan sobre él, sino por las evaluaciones o las valorizaciones, las puestas en valor, en suma, las afirmaciones de todos y cada uno”.

La identidad *estudiante con discapacidad* no se forja en un vacío de sentidos, sino en el reconocimiento de las mediaciones socioculturales de tal categoría en las diversas regulaciones que, en el interior de las universidades y fuera de ellas, se generan. Nace así la propuesta de revisar las configuraciones que surgen de ciertos aspectos imaginarios y simbólicos en el análisis de los criterios de las regulaciones centradas en la clasificación diagnóstica, si no es posible un corrimiento de ella. Lacan (1976) define “el formidable cuadro de la amnesia de identidad”, contraste entre el sujeto de la enunciación y todo lo que es del orden de los enunciados posibles.

Hay que mencionar un tópico más: la tendencia creciente en la necesidad de *especialistas* en discapacidad (no solamente en discapacidad; el mismo planteo es presentado desde la educación para el currículo, la evaluación, la gestión, las políticas de perspectiva de género, y la lista persevera), así como de una continua *profesionalización docente*. Tal hipertrofia de especialistas pareciera querer cambiar las relaciones de fuerza del ámbito universitario como espacio educativo e incita a determinar nuevas regulaciones entre los *expertos*, los responsables políticos y los docentes y no va de suyo que este sea un camino que modifique el escenario actual.

En un contexto de escasez de recursos, el significado flotante “profesionalización docente” puede ocultar procesos de normalización (entendida como sostiene Popkewitz (1994) como nueva regulación que responsabiliza al docente por los resultados y a la vez lo excluye del núcleo de producción del saber pedagógico), o directamente (en la perspectiva de las Fundaciones Empresariales o el Banco Mundial, como hemos visto) de eliminación de los regímenes laborales colectivos en la era de la atomización, la flexibilización, el desempleo y la competencia (Echenique, 2017).

A esto se suma la idea creciente acerca de la necesidad de *nuevas regulaciones*, solidaria con el pensamiento de reactualizar el contrato fundacional de las universidades, con el consiguiente reposicionamiento de los distintos actores educativos que deberían adecuarse a las *nuevas* condiciones establecidas.

Lo nuevo no es que haya grupos distintos con una identidad fuerte, sino que comparten un territorio donde la segregación no implica un lugar particular. En una ciudad pueden vivir distintos grupos que hablan lenguas diferentes y que se excluyen mutuamente. Esto es lo que Jacques Lacan llamó una multiplicación de barreras y fronteras que se entrecruzan, lo que implica una posibilidad de confrontación cada vez más frecuente (Brousse, 2019).

El análisis de las acciones regulatorias institucionales, en cuanto regulaciones académicas implícitas de la formación de los estudiantes con discapacidad en la construcción del caso UNGS, a desarrollar en el marco de la dimensión siguiente, abrió la posibilidad de reconocer las capacidades institucionales, las habilidades y los conocimientos que están implícitos en la cultura universitaria, sin tener que recurrir a un análisis universidad por universidad, permitiendo el pasaje de una regulación esencialmente burocrática, producto de un imperativo legal a una regulación sustantiva, inherente a la lógica institucional propia de una institución del nivel superior.

3. Acerca de las regulaciones a nivel micro: las regulaciones de la institución

Las acciones regulatorias institucionales leídas entonces como materia de discurso, como materia de elaboración discursiva, nos permitió desarrollar como operable lo que hay comprendido en todo discurso. Es esencialmente en esta dimensión micro que se producen los efectos regulatorios fundamentales, lo que podemos llamar la matriz discursiva misma de la formación de los estudiantes con discapacidad.

Las acciones regulatorias institucionales generadas por la presencia de estudiantes con discapacidad son pensadas a partir de la otredad, dan cuenta de un proceso que tensiona las modalidades atesoradas de la formación universitaria que, en definitiva, termina por manifestar cómo la formación de los estudiantes con discapacidad conmueve de la manera que conmueve.

Si el estudiante con discapacidad conmueve, la lectura evidencia que es en el lugar de las identificaciones simbólicas sobre el cual la educación se sostiene. Y *las conmueve* cuando, en lugar de dirigir la pregunta hacia el sujeto implicado, busca encuadrarla en el ideal de una normalidad⁸⁹ del rol del estudiante que no tiene en cuenta la subjetividad del educando.

Aun ante esta primera lectura que confirma la conmoción de la educación en el encuentro con estudiantes con discapacidad, el punto interesante está en la inscripción de ciertas pautas simbólicas del discurso de la educación inclusiva a la tradicional formación universitaria que este encuentro produce.

⁸⁹ En una entrevista en la televisión belga (14 de octubre de 1972), Françoise Wolff interroga a Lacan sobre los psicoanalistas que “dicen tener la clave de lo normal”, a lo que él responde, suspirando, que eso es una opinión “...en verdad, totalmente fuera de lugar (...). Por lo demás, ningún analista puede autorizarse, desde ningún punto de vista, a hablar de lo normal o anormal, tampoco”.

La época exige a las instituciones educativas del nivel superior poder pensar al sujeto de este tiempo, las identificaciones y la inscripción de leyes, como la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. El psicoanálisis, como sostiene Laurent (2016), parte de una falta de identidad estructural del sujeto. Esto es, no puede pensarse en una identificación que se proponga como aquella que restaure lo hetero. Un sujeto identificado por un significante no es solamente lo que ese significante dice: Lombardi (1993) lo ilustra de la siguiente manera:

Un sujeto que es tartamudo no es difícil de encontrar en una fiesta, por ejemplo, la gente lo ubica fácilmente, aun cuando no conozca su nombre propio. Si ese impedimento para hablar es ostensible, constituye un rasgo significativo que lo identifica. Pero ese sujeto identificado por ese significante no es solamente lo que ese significante dice.

El sujeto no se lee en su adecuación a los ideales de una época ni por su identificación a un grupo identitario ni en el sostén de los semblantes vehiculizados por el discurso familiar, sino en cómo da cuenta de su posición de tal, y esa posición se construye. El problema para las instituciones educativas está en la decisión de sostener, legitimar o deslegitimar esas identificaciones.

Es bastante difícil concebir como se puede conducir a un sujeto a perder el oropel identificador que le permite localizarse en el otro social. Es una operación muy paradójica que exige subvertir desde el inicio el lugar que se ofrece (Miller, 1997).

La clasificación en categorías forjadas en torno a la discapacidad es aún lo más relevante y posiciona socialmente a los estudiantes con discapacidad. Esta situación persiste, más allá de ser abordada desde una perspectiva de derechos humanos, y queda invisibilizada al naturalizarse. Un detalle no menor que la construcción del caso deja ver es que la multiplicidad de situaciones educativas presentes en las universidades, que se ubican en lo que al diagnóstico concierne, varía significativamente en función del grado de autonomía del estudiante, de su contexto de enunciación (en cuanto a su condición de estudiante con discapacidad o “ser” un estudiante con discapacidad) y del lugar que cada uno de ellos ocupa respecto a los “otros”.

Otro rasgo que encontramos en la lectura de las regulaciones micro es la creencia acerca de que se sabe todo sobre la discapacidad desde el lugar de la medicina o la educación especial y, al mismo tiempo, la convicción acerca de preservar en el espacio educativo la pregunta acerca de la persona con discapacidad como sujeto. Otra cuestión recurrente surge de las conversaciones con el equipo de Desarrollo Estudiantil respecto a las entrevistas de estudiantes con discapacidad que llegan acompañados por algún familiar, por lo general, la madre. Es ella quien se ofrece como portadora del decir del futuro estudiante con discapacidad, como la posibilidad de abrir espacios donde, a través de la palabra (de los otros), se toma conocimiento del sujeto. Este rasgo no es nuevo; es un atributo de la educación en general. En general, y particularmente la educación especial, no solo no escapa a esa lógica interpretativa de los sujetos, sino que hace serie con ella porque *sabe* lo que el otro necesita; la naturalización de rasgos y cualidades del *ser estudiante* desde los discursos naturalistas y normalizadores de las prácticas educativas instituidas.

Una revelación contrastante de la indagación es la existencia de una verdadera tradición de discurso que, con ligeras variaciones, los docentes mantienen acerca de las personas con discapacidad, en pugna con la cultura inclusiva que la institución sostiene y despliega.

¿Qué nos dice el tratamiento de las acciones regulatorias institucionales como consecuencia del encuentro de estudiantes con discapacidad sobre la inclusión? Que la inclusión no se *medica* ni se *receta*. La institución promueve desde las regulaciones y algo conmueve en los actores educativos que consienten, o no, un alojamiento de los sujetos. La enseñanza a estudiantes con discapacidad en las universidades, ¿una herida narcisista docente? Esta sería una posible lectura freudiana de la cuestión que reduciría la cuestión a los docentes y los modos en que estos son causados. ¿Una subversión interior al conocimiento y el saber? Otra lectura posible, desde Lacan, que amplía el campo a la cuestión del saber.

Más allá de las posibles lecturas, hay algo que, en la construcción del caso, las *regulaciones* dejan ver, algo que insiste: cierta incomodidad con la impotencia que provoca el no saber

cómo actuar, el tener que hacer lugar a una intervención en las prácticas, como si la educación funcionara en una “perfecta homeostasis”⁹⁰ y los estudiantes con discapacidad, en cuanto “otros” (extranjeros, intrusos) estudiantes fuesen el estímulo que rompe la homeostasis.

Hacer lugar a esta incomodidad que surge de lo imprevisible, de lo incalculable, es ya una acción regulatoria institucional. Encontramos demandas sociales más preocupadas por la custodia del discurso de la inclusión que por la generación de acciones que habiliten lo “otro” que irrumpe. Queremos decir: no se puede hablar de inclusión como si la práctica educativa no fuera el referente de ese discurso. Las acciones regulatorias de la institución dan cuenta de ello, apuntan a que algo de esta implicación se produzca.

El poder nombrar aquello que irrumpe permite dar cuenta de que, en las instituciones, más allá de la dimensión simbólica sostenida por la matriz discursiva de la educación inclusiva, hay manifestaciones del orden del afecto, de lo pulsional, singulares, respecto a lo que esa lógica discursiva genera, constituyendo puntos de inflexión en su discurso cuando irrumpe más allá de sus dichos y de los posicionamientos respecto a lo considerado “otro”.

Las instituciones se sostienen en el discurso de la ciencia, hegemónico, a la vez que alojan la multiplicidad de sujetos que padecen y de profesionales que sostienen su práctica desde diversos paradigmas. Tener en cuenta otras perspectivas, permite al profesional dialectizar el propio esquema conceptual, teórico o hasta moral; poniéndolo entre paréntesis. (Sotelo, 2012).

De algún modo, hay cierta ambivalencia, pues, si bien son acciones regulatorias que quieren dar lugar a aquello que se nombra como “otro”, se trata, a su vez, de aquello que, de otra manera, no consigue nombrarse o ser nombrado. En todo caso, podríamos sostener que no hay, para los estudiantes con discapacidad, acciones regulatorias universales. Solamente hay

⁹⁰ Esta homeostasis está en el germen del sistema educativo y la prueba de ello son las resistencias y tensiones siempre presentes en la educación y la permanente necesidad de apelar a “cambios” y “reformas” que logren cernir las diferencias en una totalidad, en la fantasía de que así se garantiza una identidad, la hoy llamada “educación inclusiva”.

regulaciones típicas. Esto remite a la idea de Lacan acerca de la universalidad y de la singularidad. Y nos consiente a avanzar en las acciones regulatorias de acuerdo con la caracterización que hemos podido formalizar.

4. Análisis de las acciones regulatorias académicas implícitas

La controversia teórica es la más de las veces infecunda. Tan pronto uno empieza a distanciarse del material del que debe nutrirse, corre el riesgo de embriagarse con sus propias aseveraciones y terminar sustentando opiniones que cualquier observación habría refutado. Por eso considero muchísimo más adecuado combatir concepciones divergentes poniéndolas a prueba en casos y problemas singulares (Freud, 1918).

En la construcción del caso encontramos que las acciones regulatorias académicas implícitas, enmarcadas como respuesta a diversas demandas de intervención, pueden originarse en diferentes espacios y equipos de la institución, si bien, fundamentalmente, surgen desde los docentes o los estudiantes a través de los informes de las situaciones académicas acerca de los estudiantes con discapacidad. Al equipo que recibe la demanda se le supone un *saber hacer* con todo aquello que de la institución no puede ser significado ni verificado en cuanto alteración del discurso universitario. La presencia de un discurso de *otro orden* posibilita, no garantiza, dar un sentido, una direccionalidad a lo que aparece del orden de lo disruptivo. El rasgo que se encuentra en todas las *acciones regulatorias* es representado por el significante alojar, ofrecer un lugar, facilitar el despliegue subjetivo que hay detrás de cada demanda.

Aquí cabe preguntarse: ¿A quién se aloja? ¿Quién aloja? ¿Qué se aloja? Una respuesta rápida ubica al estudiante con discapacidad como aquel que debe ser alojado, desde una matriz discursiva que lo cristaliza en *quien necesita de*. Detentar solo el lugar del estudiante con

discapacidad no es suficiente para dar cuenta de las regulaciones en la formación. Se trata de lo “otro”, lo “hetero”, “lo diverso” que habita en cada uno y en las instituciones, y puede ser interpelado en el encuentro con el estudiante con discapacidad.

Partimos del supuesto freudiano de que se padece de lo que no puede ser dicho o de aquello que se dice a través de identificaciones a un significante en el que no nos reconocemos. Y este es otro rasgo que encontramos en las *regulaciones*. Ha sido recurrente en el decir de los docentes: “Menos mal que están ustedes”; “qué bueno que la institución se ocupa de estas cuestiones”; “no fuimos formados para eso”. Toda otra tesis nos llevaría investigar acerca de qué conforma “eso”. Nos concederemos aquí hipotetizar que ese “eso” lo conforma, en principio, todo aquello que no entra en la estandarización de la matriz *estudiante universitario*.

De esta manera, las *regulaciones* se nos presentan en la construcción del caso como unos modos de intervenir sobre las *urgencias* que provoca la irrupción de un espacio “otro” en la institución, particularmente visible cuando se configura dentro del aula, como lugar del saber. Y aquí encontramos otro rasgo de las acciones regulatorias institucionales en la formación de los estudiantes con discapacidad que, incluso, excede la condición de discapacidad: se convoca a intervenir cuando se necesita transmitir algo que no se sabe cómo comunicar, en el momento en que un estudiante no responde a las pautas procedimentales esperables a un estudiante universitario, cuando un estudiante no registra sus dificultades en el aprendizaje de una materia, en el tiempo que un estudiante no logra vincularse con sus pares, entre otras problemáticas. Todas ellas del orden de lo que “no anda” y que demanda a la institución una regulación. Estas acciones regulatorias encuentran, así, una similitud sustantiva con el dispositivo de interconsulta.

Avancemos en la lectura que, desde el caso, nos permitió pensar una formalización de las acciones regulatorias.

a) Acciones regulatorias iniciales

¿No es acaso el exceso de saber o el creer saber del otro lo que se trata de alterar? ¿Saber-supuesto- de las clasificaciones y de las categorías, de las deficiencias y de las posibilidades que conocemos del otro? ¿El otro no es, precisamente, lo que se resiste al saber? Tal vez esto reclama otra manera de saber, la que ha renunciado a querer reducir al otro y que, a partir de esto, se expone a ser un saber alterado, una manera completamente diferente de aprender, un no-saber qué hace que escuchemos al otro (Cornu, 2010).

Las regulaciones que hemos decidido denominar *acciones iniciales* dan a conocer que las entrevistas realizadas por el equipo de Desarrollo Estudiantil reúnen también las características de una entrevista de admisión en cuanto a que responden a la demanda de cada estudiante y, al mismo tiempo, regulan las intervenciones de la institución. Decimos esto, ya que, a partir de su lectura, se avala la dimensión de la intervención, se determinan los criterios a adoptar y las orientaciones a seguir, incluso la necesidad de acciones regulatorias externas, como son las derivaciones al centro de Salud Mental, en los casos en que se estima necesario el inicio de un tratamiento o la evaluación diagnóstica cuando se trata de alguna urgencia.

El develamiento que el caso da a ver acerca de estas acciones iniciales es, su carácter de regulaciones anticipatorias, en cuanto maniobra de previsión, sobrelleva una apuesta a la prevención. Participan, de alguna manera, de la conceptualización de los protocolos de actuación: un rasgo preventivo exigido desde la institución que produce una gran divisoria de aguas entre quienes requieren intervención y quienes no la requieren, y ambas situaciones deben ser dadas a conocer a los docentes antes del comienzo de cursada. Empero, desde el discurso del equipo a cargo de la elaboración de los informes, se escucha una posición orientadora que comparte la perspectiva de Ubieto (2014) acerca de estar advertidos sobre lo siguiente:

Diferenciar entre alertar y señalar el peligro y provocar el pánico dramatizando una situación. Sabemos que un cierto miedo y, por tanto, una alerta es necesaria para anticipar un peligro, pero si inducimos el pánico podemos fácilmente precipitar el acto y provocar, p.e. en nuestra práctica, una iatrogenia institucional (internamiento precipitado, medicación preventiva, expulsión escolar).

Una digresión necesaria, con relación a los informes de los estudiantes con discapacidad. Nos importa aquí no exponer datos que podrían identificar a los sujetos involucrados por tres razones: en primer lugar, decidimos no hacer público aquello que es del orden de lo privado; en segundo lugar, no los ubicamos una vez más en el lugar de objeto⁹¹; en tercer lugar, y fundamentalmente, porque institucionalmente se sostiene la confidencialidad de los informes aún en el interior de la misma institución.

Dos cuestiones al respecto: la primera es que el hecho de no revelar los datos no nos impidió un tratamiento riguroso de aquello que los informes volvieron visible en cuanto a modos de regulaciones institucionales. La segunda, que tampoco constituyó un obstáculo valernos de la casuística sin referenciarla desde el lugar del ejemplo para trabajar ciertas sospechas respecto a las tensiones que imprime responder desde las regulaciones normativas vigentes.

En cuanto al tratamiento de los informes, en el equipo cobra cada vez mayor fuerza la interpelación acerca de por qué comunicar, qué comunicar y cómo comunicar, en particular respecto a las acciones regulatorias anticipatorias que transmiten “que no se requiere intervención” como también las acciones regulatorias respecto a situaciones de aprendizaje que *requieren de intervención y no están encuadradas en el circuito de estudiantes con discapacidad*.

⁹¹ El cuidado acerca de realizar la tesis evitando el lugar común de objeto de los estudiantes con discapacidad fue un punto de inflexión y de detenimiento al momento de la escritura. Quiero hacer mención al grupo de *Las Gildas* por la escucha atenta y comprometida con los temas de respeto a todos aquellos considerados “otros” en la educación, en nuestras conversaciones de “maratones tesisísticas”, con las que he tenido la dicha de tejer una amistad: Graciela Bellome, Graciela Soler, Ana Laura García y Cintia Córdoba.

En esta línea de pensamiento, el caso permite ver la importancia de pesquisar cuál es el horizonte que orienta las regulaciones institucionales, en qué lógica se sostiene, y ubicar que se trata de una lectura desde la lógica de la singularidad en la que, a partir de las formalizaciones de las acciones regulatorias, se constituye una casuística acerca de aquellas situaciones áulicas que parecieran requerir configuraciones de apoyo.

Un abrazo con lo particular, lo no universal, lo que no vale para todos, mientras que el discurso del amo, reforzado por su pacto con la ciencia, está bajo el régimen del "para todos". (...) El discurso analítico, por el contrario, regido por el no todo, se liga a existencias que no solo preceden la esencia, sino que le son antinómicas. Obligan en consecuencia a una enumeración del uno por uno, mientras que la evaluación por el amo toma a los individuos en cantidades, en una común medida (Miller, 2017).

Esta común medida que organiza también las prácticas educativas -a las que las universidades no son ajenas- y que en el encuentro de estudiantes con discapacidad irrumpe con el rasgo de lo "otro". Es la irrupción de ese real insoportable que desbarata las representaciones simbólicas del ser docente del nivel superior. Insoportable no porque lo sea en sí, sino por la pérdida de las garantías en el que se sostenía el rol, la caída de los ideales que conforman el *ser docente universitario*. Al abordar las acciones regulatorias a partir de las demandas y las observaciones docentes, continuaremos con este análisis. Ahora es el momento de avanzar en la presentación de las acciones regulatorias respecto a los recursos institucionales para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

b) Acciones regulatorias respecto a los recursos institucionales para los procesos de enseñanza y aprendizaje

No hay normas. Todos los hombres son excepciones a una regla que no existe (Pessoa, 2005).

La construcción del caso permitió observar que las acciones regulatorias también podrían ser tipificadas como de acceso al currículum al ser nucleadas con respecto a los recursos institucionales para los procesos de enseñanza y aprendizaje. En estas acciones hay participación de distintos espacios institucionales en función de las características de las situaciones educativas que la institución debe considerar.

Encontramos en las comunicaciones que los estudiantes hacen a través de los informes conocimiento esencial para pensar el diseño y la planificación de las acciones regulatorias institucionales que viabilicen progresivamente el levantamiento de las barreras que impiden o dificultan la posibilidad de realizar con autonomía su trayectoria educativa universitaria y van generando una cultura institucional que incorpora las acciones regulatorias como parte de la matriz institucional.

Estos relatos producen un conocimiento singular y no hay manera de hacer coincidir dos relatos por mayor simetría que presenten los *datos duros*⁹² de los estudiantes. A partir de esas crónicas, fruto de los primeros contactos, comienzan a perfilarse los rasgos del estudiante en cuestión: cómo se relaciona, de qué manera se comunica, cuáles son sus estrategias de aprendizaje, qué estatuto le otorga a ser nombrado como un estudiante con discapacidad. Detalles singulares que permiten establecer una orientación acerca de su grado de autonomía y posicionamiento frente a su nuevo rol de estudiante universitario.

⁹² Entiendo por datos duros todos aquellos que responden a los datos personales, familiares e institucionales, entre ellos, el CUD y los informes (si los hubiese) de los niveles previos o profesionales tratantes.

Es interesante revelar el valor de la interconexión entre los informes y el desarrollo de acciones regulatorias que responden a la lógica institucional. Muchas de ellas se originan a partir de ellos; otras son el incentivo para que los estudiantes se empoderen en nuevas acciones; algunas, dada la complejidad de la situación educativa, no encuentran respuestas en lo inmediato.

En el capítulo I mencionamos las “4 A” adoptadas en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales como categorías universales para establecer el cumplimiento del derecho a la educación en cuanto a criterios para identificar una buena práctica educativa: asequibilidad (disponibilidad), accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad.

En cuanto al caso, la accesibilidad arquitectónica del campus de la UNGS formó parte de la propia concepción edilicia de la universidad⁹³.

⁹³ Atribuida por muchos actores a la traza de Cayetano De Lella, quien tiene una destacada trayectoria en temas educativos y de la discapacidad. De Lella, es cofundador de la Universidad de General Sarmiento, impulsor de la temática para su abordaje institucional, integrante de la Comisión de Discapacidad del campus creada en el 2007 por Resolución CS N° 2481 como un organismo dependiente del rectorado y conformada originariamente por un coordinador, el Secretario General de la UNGS, un representante del Consejo Superior, un representante de cada uno de los cuatro institutos que constituyen la Universidad y cuatro representantes de organizaciones de la comunidad. Integraron esa primera conformación: Adelma Molinari como Coordinadora (de quien queda un emotivo recuerdo, profesora con una amplia trayectoria en educación y atención integral de personas con discapacidad, defensora del Régimen Federal de Empleo Protegido); Fernando Santiago como Secretario General (es auditor principal en la Dirección General de Control de Desarrollo Social de la Auditoría General de la Ciudad de Buenos Aires (AGCBA) y, actualmente, Presidente de la Red Internacional de Evaluación de Políticas Públicas); Cayetano De Lella como representante del Consejo Superior; Patricia Monsalve (antropóloga, investigadora y docente de la UBA y la UNGS); Claudio Fardelli (actual Coordinador del Área de Investigación en Administración y Procesos de Cambio y Desarrollo Organizacional); Gabriela Mansilla (Lic. en Ciencia Política FSOC-UBA, Lic. en Administración Pública ICO-UNGS y Doctora en Ciencia Política EPyG-UNSAM) y Lorena Bottaro (Lic. en Política Social y Master en Economía Social, estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales de la UNGS-IDES e investigadora docente) como representantes de los Institutos. Además, estudiantes con discapacidad de la Universidad, como María Rosa Saverino, Luciana Galván (ambas ya graduadas, una Lic. en Política Social y otra Lic. en Ecología Urbana); Adrián Cardoso y Gustavo Goyochea (especialista en sistemas informáticos para ciegos, es responsable del Área de Servicios a la Discapacidad de la UbyD y actualmente coordinador de la Comisión); personal técnico administrativo, entre los que se contaban Cristina Mac Lenman, Pablo Domecq (Jefe del Programa de Infraestructura) y Gladys Antúnez (Lic. en Urbanismo); docentes de la UNGS, como Claudio Fardelli (actual director del Instituto de Industria) y Marina Miraglia (Coordinadora del Laboratorio de Sistemas de Información Geográfica). También Carlos Eroles (ya mencionado en este capítulo), Hugo Fiamberti (Grupo Latinoamericano de Rehabilitación Profesional, Integración e Inclusión de Personas con Discapacidad- GLARP); Elizabeth Suzuki (Fundación Suzuki) y Patricio Aguilar (Escuela 502 para sordos e hipoacúsicos de San Miguel) la integraron como representantes de la comunidad.

Se ha planteado desde sus inicios evitar las barreras arquitectónicas que dificultaran el acceso de las personas con discapacidad, privilegiando la construcción de aulas y espacios de estudio en planta baja y la comunicación entre los distintos espacios y edificios mediante senderos que no presentaran desniveles ni otro tipo de barreras físicas; A ello se suma la incorporación reciente de toda la señalética con dispositivos especiales para ciegos y disminuidos visuales (Santiago, 2010).

En la construcción del caso, resuena en algunos actores educativos, particularmente en el personal docente y técnico administrativo (aun reconociendo la necesidad y la demanda de las personas con discapacidad), la preocupación por la disponibilidad de una oferta educativa, sin estar suficientemente trabajada la adaptabilidad y aceptabilidad.

La disponibilidad es el nivel más básico y con el que a menudo se dan por satisfechos los responsables gubernamentales. Se refiere a la existencia efectiva del programa, el centro o el servicio, y a las condiciones mínimas para que éste pueda operar.

Muchas veces, está la necesidad y hasta la demanda, pero no la oferta educativa que correspondería a dicha necesidad (Torres, 2011).

Frente a la oferta educativa disponible del campus y los decires de parte de la comunidad educativa, fue preciso preguntarnos acerca de la accesibilidad, siguiendo los criterios propuestos por la autora que funcionaron como orientaciones para el análisis de los datos de los informes y que permitieron las siguientes lecturas del material.

El primero de ellos, la accesibilidad económica en cuanto el derecho a la educación implica gratuidad: ausencia de pagos y cuotas, materiales de aprendizaje gratuitos, subsidios para cubrir otros costos asociados al programa (por ejemplo, transporte y alimentación). Encontramos que en la entrevista inicial se les comunica y ofrece a los estudiantes los servicios y espacios con los que la universidad cuenta: sistema de becas de estudio y pasantías, un servicio de transporte circular gratuito entre el campus y la estación de tren de la zona, un campo de deportes, un bar comedor con un menú semanal con valores accesibles, una biblioteca con sistema de préstamos, un consultorio médico con prestaciones básicas, una

escuela infantil y sala de juegos multimedial para hijos de estudiantes y trabajadores con y sin discapacidad.

El segundo, la accesibilidad física. La autora trabaja aquí no solo lo edilicio, sino también la disponibilidad de horarios adecuados, caminos transitables, condiciones de seguridad, previsiones para personas con movilidad restringida, entre otras. En los informes se señala la tarea de planificación de la cursada en conjunto con el estudiante y las alternativas de cursada en algunas situaciones específicas que así lo requieran.

En cuanto a las condiciones físicas de acceso, a partir de la articulación territorial de la comunidad educativa en su conjunto, por pedidos concretos de estudiantes, se lograron mejoras, particularmente, asfalto en las calles y arreglos en las veredas adyacentes. Respecto a la disponibilidad áulica, el campus cuenta con ascensores en todos los módulos. No obstante, la notificación de los informes acerca de la presencia de estudiantes usuarios en silla de ruedas, con limitaciones en los miembros inferiores, con EPOC, es direccionada a la oficina de bedelía donde se realiza la asignación de aulas, y se prioriza la ubicación en la planta baja.

El tercero, la accesibilidad curricular y pedagógica. Nosotros aquí distinguimos aquello que es del orden de los recursos tecnológicos y materiales, de la accesibilidad específica a la enseñanza, que la trabajamos en las regulaciones que denominamos a partir de las demandas y las observaciones docentes.

Con relación a los equipos informáticos, las innovaciones tecnológicas son permanentes y sostenidas en el tiempo: parecieran estar operando dentro de los procesos pedagógicos reales. Los informes dan cuenta de intercambios con los docentes respecto a la accesibilidad de la plataforma *moodle*, del taller de utilitarios -asignatura común a todos los estudiantes- y del uso de los laboratorios. Los estudiantes tienen conexión a internet wifi gratuito en todo el campus y, a partir del reconocimiento de un estudiante como electrodependiente, se tienen presentes las condiciones de funcionamiento de la energía eléctrica y el acceso a su uso en

cualquiera de los espacios del campus para su autonomía. Se destaca de la lectura de los informes la necesidad de cerciorarse acerca de detalles de la cotidianidad de las prácticas que afectan a las trayectorias educativas de los estudiantes y la importancia que adquiere que los docentes estén informados de esos detalles.

Las acciones regulatorias institucionales que causaron mayor impacto y que se materializaron en el campus como política institucional, en tanto cuentan con un protocolo de actuación propio, responden, en buena medida, al trabajo de la Unidad Bibliotecológica y Documentación (UByD) con la accesibilidad de los materiales de estudio en formatos diversos y la apoyatura con herramientas tecnológicas, como la entrega de grabadores, computadoras con lectores de pantalla y *tablets* en comodato a través del área de servicio a la discapacidad (ASD) para los estudiantes con discapacidad visual. También se desprende de los informes la incorporación de apoyatura para las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad motriz severa y la demanda, a partir de las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad auditiva, sordos e hipoacúsicos, de materiales y recursos institucionales que incorporen subtítulos e interpretación en lengua de señas.

En cuanto a la adaptabilidad, el tercero de los criterios, la elaboración del caso permite ubicar las dificultades respecto a la realización de este concepto en la universidad. El criterio parte de que “la oferta educativa (currículo, metodologías, horarios, sistemas de evaluación, infraestructura, mobiliario, etc.) debe adaptarse a las realidades, expectativas y posibilidades de los educandos en cada caso”. Se enumera que “lenguas, culturas, horarios, contenidos, medios, tecnologías, metodologías, instrumentos y procedimientos de evaluación deben adaptarse a cada contexto específico: zona geográfica, estación o período del año, clima, edad, género, trayectoria y nivel educativo de los educandos, disponibilidad de tiempo, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje, necesidades especiales”. Además, advierte acerca de que “la mayoría de personas y familias se contenta con que la educación esté disponible y sea accesible, sin asumir que el derecho a la educación incluye el derecho a una buena educación, pertinente, relevante, de calidad”.

La adaptabilidad tiene que ver tanto con la diferencia como con la desigualdad. Responder a la diversidad implica una oferta flexible y diversificada, que responde a las diferencias individuales y colectivas, lo que es condición para la eficacia de cualquier intervención educativa. Responder a la desigualdad implica adicionalmente el desafío de la equidad, dando más y mejor a quienes menos tienen a fin de compensar las desventajas de su situación de partida. Políticas, programas, estrategias y metas homogéneas, iguales para todos, refuerzan la inequidad en lugar de reducirla (Torres, 2011).

¿Qué permitió ubicar la elaboración del caso acerca de la forma en que es planteada esta noción? Por un lado, el hecho de que, cuando se habla en educación de metas homogéneas, iguales para todos, no están presentes en ese *todos* los estudiantes con discapacidad. De otro modo, resulta muy difícil comprender en qué sentidos y por qué reforzaría la inequidad. Por otro lado, prevalece el concepto de los estudiantes con discapacidad como estudiantes con desventajas en la situación de partida, más allá de las posibilidades institucionales concretas de disponibilidad y accesibilidad en la oferta educativa. El presupuesto siempre es la situación de desventaja, y la necesidad, por ende, de compensación. Lo que aparece con mayor potencia es la tensión que genera pensar en metas no homogéneas para obtener el mismo título habilitante. Esta noción apareció con insistencia en la construcción del caso bajo diversos significantes: una educación a la carta, regulaciones *prêt-à-porter*, educación *all inclusive* o todo terreno, los estudiantes con discapacidad como una edición especial o una edición limitada: *aquellos que necesitan*. La fuerza de estos enunciados confirió un lugar en la escritura, motivo por el cual retornan y conforman apartados propios en el capítulo siguiente.

Por último, el cuarto de los criterios, la aceptabilidad, en el cual, según Torres (2011), radica la prueba de fuego de políticas y programas.

Tanto la relevancia ('para qué') como la pertinencia ('para quién') de la oferta educativa constituyen aspectos centrales de la calidad de la educación y de su potencial transformador.

La satisfacción tiene que ver con muchas dimensiones y factores -no todos vinculados directamente al aprendizaje- tales como la autoestima, la dignidad, el respeto, la

superación de la soledad y el aislamiento, la socialización y la interacción con pares, el llano disfrute.

La elaboración del caso ofreció una nueva lectura a algunas trayectorias educativas que, desde los indicadores académicos clásicos, dejaban entrever una cierta frustración docente y del equipo de Desarrollo Estudiantil respecto a algunas situaciones en las que lo evidente quedaba fijado al no logro de avances, con limitaciones concretas para llevar adelante una carrera universitaria, solapando los efectos que el formar parte de la institución dejaban ver los comentarios de los informes producto del acompañamiento institucional. En este sentido, uno podría sostener que la institución en su función social funciona: los estudiantes están, no se van. Entonces nos preguntamos, avanzando en el ejercicio del derecho a la educación de todos y desde una perspectiva ética (articulada al discurso jurídico) que apuesta al sujeto en cuanto singular: ¿Será necesario incorporar regulaciones institucionales que, además de la función social, posibiliten responder a la función formativa? ¿Requerirán de una nueva oferta educativa que contemple desde su diseño las potencialidades y limitaciones concretas de estudiantes en donde hay un deseo de aprender pero el compromiso cognitivo no les permite sostener un espacio de formación profesional?

La regulación de la formación de estudiantes con discapacidad intelectual y discapacidad mental psiquiátrica que viene dándose en la UNGS evidencia, en las trayectorias educativas de muchos de ellos, puntos de detención concretos más allá de las configuraciones de apoyo generadas. La elaboración del caso denuncia que la mayoría no ha logrado avanzar del CAU⁹⁴. Pareciera ser, por los efectos, que deben ser consideradas otras propuestas educativas que permitan generar al interior de las universidades cursos y programas que otorguen certificaciones afines a las acreditaciones logradas.

c) Acciones regulatorias específicas por razones no vinculadas a una discapacidad

⁹⁴ El CAU funcionó hasta el año en curso como el curso de aprestamiento universitario. Constaba de tres talleres: de matemáticas, de lectoescritura y de ciencias.

Tenemos un caso que se construye como tal a partir de los informes y consultas de las situaciones educativas generadas en el encuentro de estudiantes con discapacidad en el campus. Lo interesante es que esta elaboración permitió tomar registro de una proporción sugestiva de informes de estudiantes que presentan situaciones educativas que requirieron intervención por razones no vinculadas a una discapacidad.

Es innegable que la decisión de realizar una investigación cualitativa no nos exige cuantificar. Al mismo tiempo, en el escrito, páginas más arriba, ha quedado establecido que el objeto de estudio son las regulaciones, no los estudiantes. No obstante, de acuerdo con el análisis que hemos venido desarrollando, hallamos acertado dar cuenta de esos informes, no desde la construcción de una escala ni como valor estadístico, sino en cuanto su correspondencia con las acciones regulatorias consideradas como “propias de los estudiantes con discapacidad”.

Estos informes que quedan por fuera de las regulaciones de la formación de los estudiantes con discapacidad, o bien, podríamos decir, de los que quedan por fueralos estudiantes con discapacidad, han vuelto visible y enunciable situaciones educativas, que hacen de la escritura singular del caso, una elaboración de otro orden, en cuanto participan de acciones regulatorias enmarcadas en el rol estudiantes que se presentan con problemas en las trayectorias educativas y pueden ser comprendidos bajo el mismo tratamiento.

Tratamos mostrar que el caso reconoció motivos de consulta que no distinguen estudiante de estudiante con discapacidad: problemas de estudio, problemas relacionales, problemas psicológicos o psiquiátricos, problemas personales, problemas de adaptación a la vida universitaria, orientación educativa, orientación vocacional, entre otros⁹⁵. La fuerza de pensar los informes y las consultas docentes como caso permitió la expresión de ciertas argumentaciones que discuten y entran en tensión con cierta lógica discursiva respecto a modos de tratamiento de los estudiantes con discapacidad.

⁹⁵ El equipo de Desarrollo Estudiantil, al momento de la tesis, reunía 1643 informes de estudiantes, de los cuales 188 eran considerados del circuito de discapacidad del campus por ser de estudiantes con una discapacidad manifiesta o expresada, o portar certificado de discapacidad.

A partir de las expresiones registradas en el seguimiento de las trayectorias de los estudiantes y su correspondencia con las decisiones respecto al seguimiento y acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes con discapacidad, deducimos que exceden la situación educativa singular y producen afectaciones en la dinámica institucional, ya que retoman y actualizan cuestiones propias de la lógica organizacional al encontrar que los estudiantes solicitan información de planificaciones de cursada, espacios de tutoría individuales y grupales, espacios complementarios disciplinares, modalidades de evaluación, redefiniciones en la oferta horaria.

d) Acciones regulatorias en pautas procedimentales y actitudinales

Los informes y consultas docentes dan cuenta de algunos efectos de la vigencia de la resolución 311/16 que legisla para el nivel medio títulos habilitantes en estudiantes que han tenido proyectos pedagógicos individuales. Hay un número considerable de estudiantes con discapacidad que realizan la inscripción a la universidad, acreditando un saber que, en muchos casos, al poco tiempo de cursada, queda en evidencia que no es tal, con los perjuicios que le provoca al estudiante, quien queda sujeto a un mandato que no puede responder y que padece.

Las acciones regulatorias en *pautas procedimentales* y *actitudinales* refieren casi en su totalidad, apartando las correspondientes a estudiantes que no tienen discapacidad, a estudiantes con discapacidad mental psiquiátrica o intelectual, con características que comprometen no solo su desempeño académico, sino también descompensaciones físicas y emocionales. Si bien los informes dan cuenta de un trabajo exhaustivo realizado de manera articulada, además evidencian que no logra establecerse una regulación específica atribuida, en parte, a la falta de acompañamiento de regulaciones normativas desde el estado y la vigencia de la Ley de Salud Mental.

Los informes documentan situaciones diversas en las que los actores institucionales manifiestan la existencia de un vacío legal que regule algunos requisitos, tanto en el plano de los resguardos y cuidados para el estudiante en cuestión como para con todas las personas que

conforman la comunidad educativa. Una cuestión fundamental se vincula con la responsabilidad asociada a la emisión de títulos habilitantes para trabajo y profesión como bien a terceros, requisitos que no existen porque son considerados discriminatorios, pero que permitirían a la institución ponderar y analizar cada situación en cuanto a tratamientos farmacológicos y psicológicos que avalen la posibilidad de una formación universitaria.

Este es uno de los temas que mayor cantidad de consultas ha generado por la magnitud de algunas de las situaciones educativas generadas en el campus. Es interesante dar visibilidad a algunas de las posiciones encontradas en los actores institucionales respecto a preservar la confidencialidad de las acciones, de dar lugar al tratamiento vía la Secretaría Legal y Técnica, el cuidado en las formas de transmitir cada situación, la incorporación de un asesor pedagógico en la Secretaría Académica y la conformación de una red de salud externa con los hospitales del territorio para derivación y atención.

Es evidente que encontramos aquí una problemática sensible, polémica, que no deja de mostrar todo tipo de posibilidades de presentación, que no han sido pensadas para el nivel superior y que, en función de su tratamiento, permite ubicar limitaciones concretas.

e) Acciones regulatorias a partir de las demandas y las observaciones docentes

*El secreto del maestro es saber reconocer la distancia entre la materia enseñanza y el sujeto a instruir, como así también la distancia entre **aprender** y **comprender** (Rancière, 2007).*

Las acciones regulatorias que responden a las demandas y observaciones docentes en la construcción del caso permitieron percibir que comparten la recurrencia en las expresiones de desconocimiento, de no saber cómo actuar, qué hacer y, a la vez, de su carácter de urgente. No obstante, no en todos los casos, esas expresiones son tomadas por el rasgo de lo

insuportable o de la impotencia, no es generalizable: no a todo docente en el encuentro con un “otro” otro lo domina la exigencia pulsional. Cuando esa exigencia pulsional acontece, la respuesta automática surge desde otra exigencia totalizante, esto es, los ideales de una normalización que hoy encuentra su contracara en los ideales de una inclusión indiscriminada.⁹⁶ La lógica de los discursos normativos tampoco da cuenta de haber sido el camino para lograr modificar posiciones respecto a las condiciones para los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Las prácticas docentes son la columna vertebral de la institución educativa. Por eso, muchas veces son ellos quienes demandan desde los cuestionamientos de o a los estudiantes con discapacidad y, a su vez, quienes denuncian la necesidad de acciones concretas y redefiniciones del perfil docente, a fin de responder a las necesidades de urgente atención.

El caso testimonia que las demandas de los docentes que llegan al equipo de Desarrollo Estudiantil suelen revestir ese carácter de urgencia ante algo que los excede en su práctica habitual en el aula, que implica un primer movimiento: poder ubicar cuál es la demanda específica, desde qué lugar y a qué lugar se convoca.

El compromiso del docente que suscita la acción regulatoria es un supuesto problema educativo que demanda solución. Para muchos, se trata de dirimir un juicio crítico. ¿Es una manera de obrar adecuada al nivel superior la propuesta del estudiante con discapacidad respecto a cómo dar cuenta de los conocimientos explicados en clase? Esta pregunta encierra otra: ¿Esa modalidad garantiza ser la mejor propuesta para ese estudiante? Cuestiones que lo compelen a obrar de un modo que le es ajeno: una forma de evaluar o de estar frente a un curso que no corresponde con la que había sido dada hasta ese momento y que hace lugar a otra interrogación: ¿Es el estudiante quien debe establecer y comunicar la propuesta?

⁹⁶ En una burda comparación, la imagen que la educación inclusiva provoca en algunas situaciones educativas de los niveles obligatorios es la de la tensión de subir a un subte en hora pico, a los codazos, empujando, sin ningún miramiento. Si las puertas cierran, listo, uno está dentro. ¿Se logró el objetivo? Que se mueva no quiere decir que avance, al menos en educación.

El análisis de este material aportó dos lecturas: por un lado, algo del orden de una escucha sostenida operó en el docente que tomó lo que el estudiante pronunció y lo puso a “circular”, y, por otro lado, la posibilidad de pensar unas maneras más allá de aquellas conocidas acerca del tratamiento de los conocimientos impartidos.

Los seres humanos construyen representaciones mentales sobre el entorno que los rodea, sobre sí mismos, sobre la sociedad y sobre la naturaleza en la cual se constituyen como personas. Estas representaciones se organizan en estructuras conceptuales, procedimentales y actitudinales para darle sentido a la interioridad y exterioridad de su entorno, con miras al dominio, la intervención, el control y la transformación del mismo (Pavez Guzman, Coloma, González, 2001).

Cuando desde la institución se propicia el tiempo de no responder de manera superyoica a las supuestas urgencias generalizadas⁹⁷ respecto a las regulaciones en la formación de los estudiantes con discapacidad, se habilita un espacio de dialogo que permite ver la situación educativa más allá de la discapacidad. Resuena en estos modos de tratamiento las palabras de Laurent (2006) acerca de no ceder a un atractivo falsamente explícito:

Inscribir a los sujetos traumatizados en grandes categorías anónimas, sino encontrar con ellos su particularidad, y no para aislarlos de los otros, no para enfermarlos en una particularidad, sino porque no se puede volver a aprender al Otro sino encontrándose como sujeto.

Desde estas lecturas, el caso permite dar cuenta de que la educación inclusiva no escapa a la lógica del no-todo. También tiene un límite, un límite ético que no es ni del individuo, ni de las familias, ni de la normativa vigente: deviene del consentimiento del sujeto⁹⁸.

⁹⁷El concepto de urgencia generalizada desarrollado por el psicoanalista Guillermo Belaga ubica la urgencia no solo como un problema clínico individual, sino como una respuesta a un discurso.

⁹⁸Aquí es importante recordar la distinción entre el je y el moi planteado en el capítulo II respecto a la noción del sujeto lacaniano.

La afiliación a esta modalidad de trabajo ha permitido regulaciones institucionales, no basadas en protocolos, que resuenan en todos los equipos institucionales, habilitan conversaciones, y en las que el motivo ya no es el estudiante con discapacidad como grupo identitario⁹⁹, sino que concierne al alojamiento de todo aquello que se significa como “otro” en la situación educativa.

El caso evidenció que los testimonios de los docentes resultaron claves a la hora de pensar propuestas pedagógicas institucionales. La decisión política acerca de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad necesitó estar acompañada por docentes dispuestos a aceptar la invitación de repensar sus formas de enseñar y aprender de manera contextualizada y de formar parte del proyecto institucional, de su currícula, fundamentalmente, con significatividad pedagógica. La escritura del caso bordea de manera sensible cuáles son las formas de enseñar y de aprender y qué piensan los docentes respecto de su propia experiencia áulica.

Los cambios deseados se atenúan y fracasan a menos que se incorporen firmemente a la estructura del trabajo académico, a la red de creencias y a la división de poderes. El estudio del cambio académico comienza como la comprensión de cómo las estructuras existentes condicionan los cambios posteriores (Clark, 1983).

Muchos docentes se acercaron inicialmente buscando protocolos que les indiquen qué y cómo hacer. Este fue un primer punto crítico, en el cual la respuesta institucional osciló en la pertinencia o no de producir uno, y se optó por no promover protocolos. Es un referente que al repetirse en las consultas docentes también tomó un lugar en la escritura como otro apartado.

Otro punto crítico, íntimamente relacionado con el anterior, es la sobrevaloración a la replicación de las propuestas sin favorecer procesos de transferencia no unívocos ni lineales,

⁹⁹ Desde la perspectiva del psicoanálisis, podría leerse como un posicionamiento ético que conduce a la no anticipación en la adjudicación de respuestas que se creen del orden del bien que le correspondería a cada sujeto.

recordando la necesidad de establecer una relación de coherencia epistemológica y metodológica.

De las lecturas de las consultas docentes surgieron interrogantes diversos: ¿Cómo incluir estudiantes con discapacidad con buenas intenciones pedagógicas? ¿Cómo se dan los desafíos de la enseñanza en cada una de las áreas disciplinares en cada situación? ¿Qué cambia en las maneras de enseñar? ¿Qué en las maneras de aprender? ¿Qué en las formas de construir conocimiento desde la perspectiva epistemológica de los diversos campos disciplinares?

Otra cuestión a preponderar se refiere a las modalidades de respuesta y a los motivos de consulta enunciados por los docentes desde un “no saber cómo ser docente de estudiantes con discapacidad”. En muchas situaciones, se comprueba, luego del encuentro, un deslizamiento discursivo: de un “no saber cómo” a comentar “distintas estrategias utilizadas en la enseñanza de tal o cual concepto”. En unos pocos, aquello que motivó la consulta y la modalidad de presentación pareció no ser alterada después del encuentro.

Una situación interesante, que no responde a ninguna de las posiciones compartidas, es la de aquellos docentes a quienes el encuentro que origina la consulta les permite un decir acerca de esa presentación sintomática (en el sentido de lo que no anda) que afecta la tarea y no queda resuelta. La posibilidad de poder hablar de ello con un otro opera como apaciguador del efecto mortificante que la conmoción del rol provocó y habilita un espacio institucional que acompaña.

Podríamos reunir, en función de lo que hemos escuchado y leído en los relatos respecto a estas acciones regulatorias, a partir de la demanda docente frente a la presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas, algunas líneas directrices en cuanto aproximaciones diferentes y distinguibles acerca de los modos que los docentes conciben los procesos de enseñanza, que han ido modificándose con la legitimación del acompañamiento institucional:

- Ante el conocimiento de la presencia de estudiantes con discapacidad, la respuesta fue continuar con las modalidades de clases. Desconocemos si se trata de una negación de la diversidad o de un tratamiento de ella que para el docente no se encuadra en un circuito de discapacidad.
- Ante el conocimiento de la presencia de estudiantes con discapacidad, la respuesta fue percibir su presencia como un obstáculo “inquietante y paralizador”, que requirió de un decir y un acompañamiento institucional.
- Ante el conocimiento de la presencia de estudiantes con discapacidad la respuesta fue: “no nos formaron para eso” o “yo no sé qué hacer” o “hasta que no estén dadas las condiciones, yo no puedo”. Nuevamente, fue la circulación de la palabra y el asesoramiento específico según la situación educativa presente lo que permitió otra respuesta.
- Ante el conocimiento de la presencia de estudiantes con discapacidad la respuesta fue: “existe una manera de responder a las demandas educativas que son específicas”, depositando la responsabilidad en la modalidad de educación especial y en los “especialistas”. Esta modalidad, si bien se asemeja a la anterior, tiene un rasgo dominante que se ubica en el orden de la denuncia de una educación desarticulada de los niveles anteriores.
- Ante el conocimiento de la presencia de estudiantes con discapacidad la respuesta fue vivenciar el problema como un nuevo desafío pedagógico.

Si bien estas modalidades pueden darse simultáneamente, es interesante observar, por los datos de los informes, como, más allá de los sentimientos y presupuestos teóricos personales, la implicación y compromiso docente encuentra respuestas didácticas y pedagógicas para el recorrido académico de los estudiantes.

El pasar por la escritura del caso permitió también establecer unas vinculaciones entre estos modos de responder de los docentes:

- las estrategias que las y los docentes ponen en juego ante la presencia de un estudiante “otro”;
- los procesos de aprendizaje de los estudiantes;

- las maneras en que se concibe desde un punto de vista gnoseológico el conocimiento disciplinar en la práctica universitaria;
- las formas de concebir a la diversidad y los modos de vínculos;
- los dispositivos de accesibilidad que se ofrecen institucionalmente y
- la situación de discapacidad de los estudiantes.

Estas manifestaciones habilitaron nuevos interrogantes: ¿Sobre qué cuestiones debiéramos centrarnos? ¿Qué es substancial y qué es adyacente en el debate acerca de las regulaciones en la formación de los estudiantes con discapacidad? ¿Qué sucede en términos políticos con la igualdad y el derecho a la educación en el acceso, permanencia y egreso de personas con discapacidad? ¿La educación se encuentra en un proceso de reformulación de los términos clásicos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje (sujetos, aprendizaje, conocimiento, buenas prácticas) o estos procesos son inherentes a la educación misma? ¿Es posible una educación que conviva con una singularidad común no excluyente?

En las acciones regulatorias específicas por razones no vinculadas a una discapacidad, hicimos alusión respecto a aportar datos no desde su valor cuantificable, sino en cuanto a su correspondencia con las acciones regulatorias consideradas como “propias de los estudiantes con discapacidad”. En esta ocasión, lo haremos con los datos que nos indican la relación de correspondencia entre las acciones regulatorias en su formación y sus efectos en los recorridos académicos.

5. De la experiencia de las acciones regulatorias académicas implícitas a la formalización de una práctica regulatoria

Como hemos señalado a lo largo de este capítulo, el ejercicio de ordenamiento que produjo la escritura de las acciones regulatorias institucionales con relación a la formación de los estudiantes con discapacidad dejó entrever que han funcionado, a veces, como dispositivos de admisión; otras, como dispositivos de interconsultas, efecto de la presencia de estudiantes con discapacidad y situaciones educativas que los concierne en su formación. Estas dificultades tienen diversos orígenes, pero conllevan un rasgo común: surgen de la existencia de

situaciones que parecieran no compartir los criterios regulatorios “comunes” normalizados por la institución desde la lectura de un “no puede”, “no puedo” o “no se puede”.

El análisis de las acciones regulatorias institucionales evidenció las modulaciones presentes en la generación de regulaciones de la formación de los estudiantes con discapacidad.

Una primera modulación la encontramos entre la accesibilidad arquitectónica desarrollada que situó a la universidad como una universidad inclusiva, la accesibilidad comunicacional y la tarea de lograr cada vez más accesibilidad académica desde la decisión institucional de acompañar a los docentes en el proceso de producir situaciones educativas desde la diversidad de todos y cada uno de los estudiantes.

Una segunda modulación se cimienta entre el proceso de estandarización de las prácticas en la formación de los estudiantes con discapacidad, encuadrada en la demanda docente de la existencia de protocolos y la posición institucional de consolidación de acciones regulatorias para la decisión de su pertinencia o no como forma de tratamiento de la discapacidad.

La tercera modulación es ocasionada por el pedido de especialización del conocimiento acerca de la discapacidad como una “otra” disciplina y, al mismo tiempo, la transversalidad de las prácticas desde un diseño universal del aprendizaje que contemple la variabilidad humana.

La cuarta modulación se exterioriza en los discursos del marco normativo de las universidades, entre los requerimientos de las leyes y los alcances del derecho a la educación a partir de la introducción de los enunciados trabajados respecto a las personas con discapacidad, fundamentalmente, los agrupados en la Convención a través de los llamados “ajustes razonables”, y la autonomía universitaria con los desafíos propios del nivel superior. En este caso, si bien se percibe como indispensable sostener los avances en políticas públicas

sustantivas en la democratización efectiva del acceso, permanencia y titulación de los estudiantes con discapacidad, también lo es la calidad en la formación de los estudiantes con discapacidad, meta no negociable.

Encontramos también, otro tipo de *regulaciones*: aquellas que conforman espacios de diálogo, discusión, intercambio y transmisión acerca de la temática. Estas acciones regulatorias institucionales son organizadas como propuestas orientadoras acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las prácticas docentes a partir de los estudiantes con discapacidad, se figuran desde el trabajo articulado de los distintos espacios institucionales y se constituyen como dispositivos de formación.

El detalle quizás más sustantivo de la escritura del caso es la constatación de que las acciones regulatorias institucionales generadas a partir de los estudiantes con discapacidad se convierten en mecanismos de regulación general al ejercer la función de analizador¹⁰⁰ de la formación universitaria. Lo que el caso deja ver es que, más que de un lugar, se trata de la generación de un dispositivo¹⁰¹ que, en cuanto institución educativa, permita un trabajo interdisciplinario para el abordaje del aprendizaje desde el cual interrogar acerca del lugar que ocupa el estudiante “otro”, en nuestro caso, el sujeto con discapacidad respecto a su rol de estudiante.

Entendemos que el caso nos permitió armar una trama de sentido, donde la función del dispositivo y el rol de quien lo dirige responde a restituir al docente en su práctica ante el sujeto “otro”, encarnado en esta tesis en el estudiante con discapacidad, condición necesaria

¹⁰⁰ Esta idea es retomada en el capítulo V, en el que se trabajan las insistencias y resonancias que la construcción del caso develó.

¹⁰¹ Según el diccionario de la Real Academia Española, dispositivo va del lat. *dispositus*, part. pas. de *disponere* 'disponer', e -ivus '-ivo'. 1. adj. Que dispone. 2. adj. Der. Dicho de una legislación: Que se aplica a un contrato si las partes no establecen lo contrario. 3. m. Mecanismo o artificio para producir una acción prevista. 4. m. Organización para acometer una acción. 5. f. desus. Disposición, expedición y aptitud. Nosotros sumamos a las definiciones del diccionario la noción foucaultiana de dispositivo: “Conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho, éstos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos”.

para el acto pedagógico¹⁰², en su singularidad, para que pueda decir, más allá de su presentación, que dependerá de en qué grupo identitario se reconoce (o es reconocido), en este caso la nominación diagnóstica.

Nos atrevemos a conjeturar, a partir de las lecturas de las regulaciones construidas en el caso, que la regulación de la formación de los estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario hoy convoca a unas prácticas que abren la oportunidad de alojar todo aquello que se significa como “otro” desde escenarios no segregativos. Esto es, situaciones educativas que no alimenten la restricción identitaria de las mal llamadas minorías vulnerables.

6. Tres situaciones educativas recurrentes: Los casos dentro del caso

Lo cierto es que, como hemos señalado, el caso registra también situaciones educativas puntuales que requieren una intervención directa y que exhortan un marco normativo regulatorio que excede a la universidad, pero que la implica.

En virtud de ello, presentamos aquí, las tres situaciones educativas recurrentes que el caso permitió reunir como más significativas por aquello que encontramos en común: están lejos de tener respuestas regulatorias que permitan, más allá de los discursos, un “hacer con” desde la institución y desde la normativa. Nos referimos a las situaciones educativas generadas en función de la formación de: 1- estudiantes descompensados con discapacidad mental psiquiátrica, 2- estudiantes con discapacidad intelectual, 3- de estudiantes Sordos cuya primera y a veces única lengua es la LS.

¹⁰² Acto pedagógico como objeto formal de la didáctica, con sus distintas acepciones: es un encuentro, una relación, una realidad concreta, un escenario imaginario. Se da en un tiempo y espacio, es una acción entre el que aprende y el que enseña: surge en torno a la función del saber, es intercambio para la apropiación de un contenido cultural por parte de un sujeto (alumno) a través de la mediación de otro (docente). Plantea una relación ternaria: surge en la interacción entre un sujeto que aprende y un sujeto que enseña, en función de un tercer elemento: el contenido, el cual le da su especificidad. Es un proceso dialéctico: cada elemento actúa como mediador entre los otros dos.

Una digresión necesaria, para remarcar dos cuestiones: no hablamos de generalizaciones, siempre es en cada situación educativa en particular, hablamos de las recurrencias encontradas en un número significativo de situaciones educativas de estudiantes que se presentan con un certificado de discapacidad que los “define” con tal o cual diagnóstico. Segunda cuestión, en la declaración de estas recurrencias, lejos está la demonización de los temas que ellas presentan, estamos convencidos que es el silencio, el no hablar de ellas, lo que demoniza y no permite avanzar en las regulaciones que cada una requiere. Luego de esta intermisión, retomamos, entonces.

Respecto a la trayectoria educativa de un estudiante de uno de los profesorados universitarios, que transitando su carrera presentó un *diagnóstico mental psiquiátrico*. Durante los años de cursada, se trató de ubicar los límites, en función de la normativa vigente, entre el derecho a estudiar y el derecho a ejercer. Luego, se produjo un giro en su estado de salud y a partir de algunas situaciones institucionales específicas, ya no es (fue) sólo la pregunta por la futura acreditación lo que retorna, sino aquella relativa a la presencia de un sujeto sufriente, impulsivo, disruptivo que no puede sostener espacios de trabajo grupal, localizando una demanda de tratamiento de otro orden. En los relatos está claro cómo las soluciones parciales obtenidas para cada cursada, se erigían como defensa ante el ejercicio del derecho a la educación ubicando siempre la pregunta del límite, sobre todo cuando las situaciones se fueron profundizando con episodios, a partir de los cuales, las posibilidades de garantizar la igualdad de oportunidades, condicionaba los procesos de enseñanza y aprendizaje no solo propios sino de todo el grupo. A la vez, ausencia de respuestas desde los organismos gubernamentales, o peor aún respuestas iatrogénicas desde el deber ser sin un conocimiento profundo del caso.

Por otra parte, desde la institución se considera preocupante el número significativo de estudiantes que se presentan con certificado de trastornos psiquiátricos o para los que se requirió la puesta en marcha de una red de salud mental desde la cual realizar derivación para interconsultas de detección y diagnóstico.

Respecto a las trayectorias educativas de un grupo de *estudiantes Sordos*, que se presentan juntos, el equipo de desarrollo Estudiantil, observó una gran dificultad para completar la planilla de inscripción. Situación que, se reiteró en la cursada respecto a las prácticas de lectura y escritura, con dificultades en la sintaxis y con el léxico. En tales circunstancias, la situación educativa quedó reducida a la comunicación con la intérprete, sin poder acceder a los materiales de estudio.

Frente a la alfabetización funcional¹⁰³ la institución se planteó, desde un comienzo diversas estrategias: la implementación de clases complementarias, curso de logogenia y talleres de español como segunda lengua, en el reconocimiento que sus dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje no eran producto de las características de la sordera.

Más allá de las apuestas institucionales y personales de los estudiantes, los avances acerca del conocimiento de una segunda lengua, han sido muy graduales y no se ha podido lograr, la alfabetización necesaria, para sostener la cursada de una carrera universitaria en el tiempo. Situación que es denunciada desde hace tiempo, en investigaciones lingüísticas de nuestro país.

Todavía hoy en nuestro país los sordos egresan del sistema escolar como analfabetos funcionales. No solo con escaso desempeño en lengua escrita, sino con total ignorancia acerca del valor simbólico de esta lengua en la sociedad. Es decir, egresan como iletrados, lo cual les impide, a la gran mayoría, leer y escribir diversidad de textos. Tal como sucede en todo el mundo, solo los sordos hijos de padres sordos y los pocos líderes sordos de las comunidades adquieren la lengua escrita. El resto son iletrados: si bien están alfabetizados, en tanto son capaces de producir cadenas gráficas que corresponden a nuestro sistema de escritura y egresan como tales (en algunos y no

¹⁰³ Hoy se responde con la ausencia de educación en las dos lenguas lo que provoca que, la mayoría de los sordos usuarios de la lengua de los signos, el 80% sufra analfabetismo funcional. Escriben, pero no son capaces de estructurar en castellano, y les cuesta acceder a la lectura. Además, sólo el 1% de los sordos accede a la Universidad, por su tradición oralista, sostenía en un reportaje del diario El País en el 2002 mediante signos el presidente de la Confederación Nacional de Sordos de España (CNSE).

pocos casos, luego de veinte años de escolaridad en las escuelas especiales), no son lectores en sentido pleno. (Massone, Buscaglia, Bogado, 2010).

Acerca de las situaciones educativas de estudiantes con *discapacidad intelectual*, los informes dan cuenta de la presencia de estudiantes adultos que se presentan con certificados de discapacidad con diagnósticos de retraso madurativo, término que los profesionales utilizan para niños entre los 2 y 6 años de edad, que no está reconocido en los manuales de diagnóstico de trastornos infantiles y que además, en el caso del diagnóstico de retraso mental ha dejado de tener vigencia¹⁰⁴. Situación que no significa claro está, que haya desaparecido su uso. Trasvertido en su denominación, merodea ahora bajo el rótulo “trastorno del desarrollo intelectual”, que se suma a la lista de otros “trastornos” que deambulan por la educación.

Nos abocaremos sólo a una situación áulica que permita sostener su valor de caso, no desde el diagnóstico del estudiante, sino desde el informe aportado por la escuela donde realizó su nivel medio, dado que la estrategia institucional constituyó en el armado de red con los profesionales que acompañaron su trayectoria educativa, abriendo sentidos a lo que el diagnóstico permite decir.

Entre las configuraciones de apoyo planteadas figuran: “ofrecer modelos de evaluación previos con el fin de organizar la información y optimizar el tiempo de estudio, priorizar ejercicios con niveles de complejidad progresivos, organizar temas de estudio específicos, consignas cortas y concretas, favorecer información digital (audiovisual) como recurso complementario al material de estudio, organizar los textos de trabajo en cuadros y redes conceptuales, uso de recursos TIC”. La fundamentación de las mismas es “la necesidad de un orden externo tanto en el plano gráfico como en la resolución de los ejercicios respecto al desarrollo del pensamiento hipotético deductivo” remarcando la fuerza de voluntad en todo el camino recorrido.

¹⁰⁴ En el XV Congreso Nacional de Psiquiatría, en Oviedo, fue anunciado por Geoffrey M. Reed, el director de proyectos del departamento de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el 2011

Se evidencia en la trayectoria educativa, como por momentos se logra un dialogo posible entre las configuraciones de apoyo de los distintos niveles, dialogo que no es factible en todas las situaciones educativas que el nivel le presenta.

Respecto al tema de la escritura académica que, algunas de las situaciones educativas permitió observar, la preocupación institucional es permanente y en relación con los niveles de todo el estudiantado¹⁰⁵. Sin embargo, esta condición se profundiza en la situación educativa de algunos estudiantes con discapacidad siendo preocupante la presencia de situaciones educativas de estudiantes que no cuentan con los aprendizajes necesarios respecto a la adquisición de las competencias lingüísticas, en los niveles educativos previos, para posibilitar una alfabetización académica posterior en el nivel superior. Hemos puntualizado acerca de las situaciones educativas de los estudiantes Sordos hablantes en LSA, el caso dio a ver también situaciones educativas de estudiantes a los que se los diagnostica con dificultades del aprendizaje, dislexia, digrafía, discalculia, trastorno por déficit de atención /hiperactividad (TDAH) o trastorno del espectro autista (TEA), con las mismas dificultades en cuanto a replicar configuraciones de apoyo que no permiten ofrecer la misma formación que al resto del estudiantado.

La apuesta en tanto psicoanalistas, tributarios de la salud mental, es a un vínculo que haga lazo y no masa. Definimos masa como conjunto cerrado, narcisista y que constituye lo que Freud llama el “inconsciente racial” con el riesgo que ello implica. Lazo, en cambio, nos permite pensar el amor a “lo otro” y la contingencia, el encuentro, que nos muestra cada vez que “no hay solución si no es de todos”, aun cuando se geste en lo singular de cada uno que, al ser lo íntimo, supone a los otros. (San Miguel, 2016).

¹⁰⁵ Es interesante compartir las palabras en que una circular respecto a unas jornadas acerca “La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional” da cuenta de la regulación que rige respecto a la adquisición de una buena lectocomprensión en el nivel superior: el objetivo de mejorar las prácticas de lectura y escritura académicas, en tanto se entiende que de estas depende, en gran parte, la continuidad en la formación de grado de los estudiantes y su posterior desempeño profesional. Por otro lado, la educación superior en nuestro país, tanto en sus trayectos universitarios como de formación docente, dan cuenta de numerosas experiencias relacionadas con estos procesos. Encuentros y publicaciones evidencian, en principio, preocupación y compromiso, además desde distintas perspectivas teóricas, trabajos interdisciplinarios e investigaciones en esta línea. Avanzar en el intercambio de las acciones que se han llevado a cabo resulta siempre enriquecedor porque permite analizar los marcos teóricos de los que se parte, focalizar problemas, promover estrategias, profundizar y examinar críticamente los resultados.

Lecturas y conversaciones posteriores a los informes iniciales, permiten ubicar como, en cada uno de ellos y desde la singularidad y los detalles de cada caso, la universidad, más allá de algunas dificultades, constituye un lugar, un lugar de desarrollo personal, en términos educativos, cumple la función social de la educación. La pregunta que el caso nos abre es, ¿Qué respuestas educativas dar para garantizar el derecho a la educación que no sea desde el fracaso académico o con resultados más cercanos al esfuerzo que a las posibilidades en igualdad de condiciones de aprendizaje? Desde el resguardo de la función social de la educación, pareciera ser necesario plantear trayectorias educativas posibles, que probablemente para muchos sea desde las propuestas educativas actuales, pero para algunos otros requiere de nuevos espacios de formación continua, que permitan nuevos recorridos para garantizar el derecho a la educación superior.

Bibliografía

Antelo, E. (2011), “Acerca de los claroscuros de la educación inclusiva” Diario *La Capital*, Rosario, [En línea],

http://www.lacapital.com.ar//ed_educacion/2011/10/edicion_128/contenidos/noticia_0012.

[Consulta: 5 de enero 2019].

Butler, J. (2009), Judith Butler para principiantes, *Página/12*. [en línea]

<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-742-2009-05-09.html> [Consulta: 8 de mayo de 2009].

Badiou, A. (2016), *Nuestro mal viene de más lejos*, CABA, Capital Intelectual.

Brousse, M. H. (2019), Entrevistado por Muñoz, B., diario *El Nacional*, Caracas, [en línea]

http://www.eol.org.ar/template.asp?Sec=publicaciones&SubSec=on_line&File=on_line/psicoanalisis_sociedad/brousse_entrevista.html [Consulta: 10 de mayo 2019].

Chesterton, G. K. (2007), *Herejes* [En línea]

<https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/HEREJES.PDF> [Consulta: 5 de enero 2019].

Clark, B. (1991), *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen, Primera parte, México, Universidad Autónoma Metropolitana.

Conde, L. L. y Barcala, A. (2008), *Derechos en la niñez: Políticas públicas y efectivización del derecho a la salud en el contexto de la protección integral*. Buenos Aires, Editorial Teseo.

Cornu, L. (2010), “Saberes Alterados” en Frigerio, G.; Diker, G. (comp.) *Educación: saberes alterados*, Paraná, Entre Ríos, Fundación La Hendija.

Cosenza, D. (2017), *Sobre la segregación inclusiva*, [En línea]

<https://www.pipol8.eu/2017/02/11/sobre-la-segregacion-inclusiva/?lang=es> [Consulta: 5 de enero 2019].

De Dinechin, P. (2006), *La réinterprétation en droit interne des conventions internationales sur les droits de l'homme. Le cas de l'intégration de la Convention des droits de l'enfant dans les droits nationaux en Amérique latine* (Doctoral dissertation, Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III), [En línea] <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00089974/document> [Consulta: 5 de enero 2019].

Díaz, E., (1990), *Posmodernidad*. Buenos Aires, Biblos.

Diker, G. (2012), “¿Cómo se establece que es lo común?” en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educación: Posiciones acerca de lo común*, Paraná, Fundación La Hendija.

Dubet, F. (2016), *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*, Buenos Aires, Siglo XXI, Editores.

Echenique, M. (2017), *El Discurso Educativo Neoliberal. Argentina (1980-2001)*, tesis doctoral, Buenos Aires, UNLP.

Eroles, C. y Ferreres, C. (2002), (comp), *La discapacidad: una cuestión de derechos humanos*, Buenos Aires, Espacio Editorial.

Eroles, C y Fiamberti, H. (2008), *Los derechos de las personas con discapacidad. Análisis de las convenciones internacionales y de la legislación vigente que los garantizan*. Buenos Aires, Eudeba.

Santiago, F. (2010), *La UNGS y el abordaje de la discapacidad*, en Feldman, S., (coord.). Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Flax, J. (2010), “Ciudadanía, Desarrollo moral y Educación en Derechos Humanos”, en Cauduro, G. (comp.), *Derechos Humanos para estudiantes* Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Foa Torres, J. G. (2013), “Psicoanálisis y Derecho: Elementos para una crítica lacaniana de la ideología jurídica”, (Psychoanalysis and Law: Elements for a lacanian critique of the ideology

of Law), revista *Crítica Jurídica* No. 35[en línea] <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/23374> [Consulta: 5 de enero 2019].

Galindo, M. (2016), “Análisis de documento: Hacia la CRES 2018”, [en línea] <https://mariagalindogomez.wordpress.com/2016/11/29/analisis-de-documento-hacia-la-cres-2018/>, [Consulta: 5 de enero 2019].

Gamerro, C. (2016), “Habitar la piel de un racista”, Revista *Lacanianana de psicoanálisis* N° 22, San Martín, Buenos Aires. Publicación de Escuela de Orientación Lacanianana.

Greiser, I. (2019), *Indignarse frente a la banalidad del mal*, [en línea] <http://uqbarwapol.com/indignarse-frente-a-la-banalidad-del-mal-por-irene-greiser-eol/> [Consulta: 10 de mayo 2019].

Kelsen, H. (2003), *Teoría Pura del Derecho*, Traducción de Moisés Nóvile del francés, Buenos Aires, EUDEBA.

Kruger, F. (2012), “Desde lo singular del sujeto”, por Ramírez, J.M. *Página/12*, [en línea] <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/rosario/21-36548-2012-11-22.html>, [Consulta: 22 de noviembre 2012].

Lacan, J. (1976/77), *El seminario. Libro 24: L'insu que sait de l'une-bévue s'aile à mourre*, versión inédita.

Lacan, J. (1987), *Discurso de clausura de las Jornadas de psicosis en el niño*, revista *Analiticon* N° 3, España, Correo/Paradiso,

Laurent, E. (2006), “Hijos del trauma” en *La urgencia Generalizada. La práctica en el hospital*, CABA, Grama Ediciones.

Laurent, E. (2016), *El reverso de la biopolítica*, Olivos, Grama Ediciones.

Lombardi, G. (1993), *La clínica del psicoanálisis 2. El síntoma y el acto*. Cátedra 1 de Clínica de adultos/Psicología/ UBA. Atuel.

Marquard, O. (2001), *Filosofía de la compensación*. Barcelona, Paidós Studio.

Massone, M.I., Buscaglia, V.L., Bogado, A., (2010), “La comunidad Sorda: del trazo a la lengua escrita”, revista *Lectura y Vida*. [en línea] http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31_01_Massone.pdf [Consulta: 5 de enero 2017].

Miller, J. A. (1998), *Conversación sobre el Significante Amo*. Barcelona: Eolia Asociación Mundial de Psicoanálisis.

Miller, J. A. (2017), Discurso Pronunciado a modo de introducción en la tarde de la Garantía de la ECF 21/01/2017.

Monzani, M.A. (2017), *El expediente. Análisis de un caso en los territorios del cuidado*, tesis doctoral, UNER.

Nancy, J. L. (2012), *Arte, filosofía, política. El arte de hacer un mundo*, Bs. As., Editorial Prometeo Libros.

Noriega, J. E. y Montiel, M. C. (2014), *La universidad argentina entre sus regulaciones y tendencias*. Revista *iberoamericana de educación superior*, Vol. 5 N.º12 [en línea], http://www.scielo.org.mx/scielo.ph?script=sci_arttext&pid=S2007-28722014000100005&lng=es&tlng=en. [Consulta 5 de enero 2019].

Pavez Guzman, M.M., Coloma, C. J., González, P. (2001), *Discurso narrativo y desempeño gramatical en niños con Trastorno Específico del Lenguaje*. Revista de *logopedia, foniatría y audiología*, Vol.21, N° 3.

Pessoa, F. (2005), *Aforismos y afines*, Buenos Aires, Emecé Editores.

Rancière, J. (2007), *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Ricci, D. (2015) *Universidades Públicas Argentinas 2003-2013. Relato de una época* (comp.), CABA, Editorial FEDUN.

Sánchez Alber, C. (2012), *Un método para la construcción de los casos: encontrar una brújula en el trabajo con el otro*. [en línea] <file:///C:/Users/veron/Desktop/Verónica/Comprobantes%20Pagos/TARJETAS/Dialnet-UnMetodoParaLaConstruccionDeLosCasos-5265694.pdf> . [Consulta: 5 de enero 2019].

Santos, B. D. S. (2005), *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, CEIICH-UNAM. [en línea] http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/rev_plan_estudio_cp/materiales_de_lectura/universidad/03_de_Sousa_Santos-La_Universidad_en_el_siglo_XXI.pdf . [Consulta: 5 de enero 2019].

San Miguel, T. (2016), “Sujeto sometido o sujetado” nota periodística. *Página /12*. [en línea] <https://www.pagina12.com.ar/6196-sujeto-sometido-o-sujetado> [Consulta: 01 de diciembre 2016].

Seda, J.A. (2014), *Discapacidad y Universidad*, CABA, Eudeba.

Soler, G. (2017), “Alcances y límites de un Derecho sin Virtud. Prácticas e instituciones de la infancia y de la minoridad” (Tesis Doctoral).

Sotelo, M. I., (2012) “Aportes del Psicoanálisis en el diseño de dispositivos para alojar urgencias subjetivas”. Tesis de Doctorado. (Director: P. Fridman). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Terigi, F. (2009), *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa. Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar*, Organización de Estados Americanos (OEA)/ Agencia Interamericana

para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Terigi, F. (2016), *Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández*. Revista *Análisis* N° 16. [en línea] <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentinien/13019.pdf> [Consulta: 5 de enero 2019].

Ubieto, J.R. (2014), *La toma de decisiones en el trabajo en red*. [en línea] <http://nel-medellin.org/blogla-toma-de-decisiones-en-el-trabajo-en-red/> . [Consulta: 5 de enero 2019].

Vallejos, I. (2011), *Entre el modelo médico y el modelo social, algunas reflexiones sobre conceptos y prácticas* [en línea] <http://www.unsj.edu.ar/descargas/institucional/comisionDiscapacidad/modeloMedicoSocial.pdf> [Consulta: 7 de enero 2017].

Vasen, J. (2013), *DSM V: Una nueva epidemia de nombres impropios. En Problemas e Intervenciones en las Aulas. La patologización de la infancia III*, Buenos Aires, Noveduc.

Velazco Arroyo, J. C. (2007), Discriminación positiva, diversidad cultural y justicia. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, N°41. [en línea] <https://revistas.um.es/daimon/article/view/20821> [Consulta: 5 de enero de 2019].

CAPÍTULO V

La implosión del caso

Estas desviaciones no las mostramos por nuestro gusto, sino más bien para hacer de sus escollos boyas de nuestra ruta (Lacan, 1958).

Desde los recorridos transitados en la construcción del caso, el dejarse afectar nos produjo ciertos efectos en la escritura¹⁰⁶ que hemos decidido compartir, no a partir del significante “discusión” que propone la rigurosidad metodológica, sino como interlocuciones respecto a los avatares y las resonancias que causa¹⁰⁷ el devenir de la formación de los estudiantes universitarios con discapacidad.

Cada uno de los siguientes apartados, surgen de los modos en que la discapacidad y el estatuto de sujeto que ella conlleva perturba al psicoanálisis y a la educación, en cuanto lo que tiene lugar en el otro es algo que nos concierne. Estamos advertidos y advirtiendo que, cuando intentamos dirigirnos a una solución, reproducimos el problema, dado que el psicoanálisis no es una cosmovisión. No hay una pretensión de explicación unívoca de estos conceptos que han impregnado la cuestión de la educación y que hoy se encuentran con una extraterritorialidad de lo explorado, excediendo sus fronteras, configurando un cuerpo de preguntas.

¹⁰⁶ Freud, en el *Malestar en la cultura*, señala que el escrito es el lenguaje del ausente.

¹⁰⁷ Causa en sus distintas acepciones, fundamento, origen y, fundamentalmente, “estar causado por”.

1. Alcances y actualidades del concepto de discapacidad. Aporías¹⁰⁸ de la inclusión

Reconocemos en la época actual una pluralidad de identificaciones que toman distancia de la supuesta normalidad imperante en los siglos XIX y XX, cierta progresión en el desvanecimiento (siempre lento por la urgencia que conlleva) de la ideología de la normalidad sustentada en la lógica binaria como ideal de normalidad que guía acerca de qué rasgos, características o condiciones son *normales*, y cuáles se apartan de ellos, lo que provoca un nuevo efecto engañoso al hacer creer que existe un “todo lugar¹⁰⁹”. Nos encontramos con una aparente diversidad que encierra en su interior un esfuerzo ya conocido y constante de uniformidad. Foucault (1996) sostiene

Todo lo que se considera extraño recibe, en virtud de esta conciencia¹¹⁰, el estatuto de la exclusión cuando se trata de juzgar, y de la inclusión cuando se trata de explicar.

Cómo definir, entonces, el concepto de discapacidad sin caer en caracterizaciones rígidas o ambigüedades conceptuales. Partimos de una imposibilidad estructural a todo discurso, en tanto y en cuanto no es posible capturar al objeto en un cerco cognitivo. Un tratamiento posible de la discapacidad sin la pretensión de sistematicidad, sin la imposición de un determinado recorte de saberes que obture la posibilidad de conocimiento.

¹⁰⁸ Aporía. Del gr. ἀπορία aporía. 1. f. Fil. Enunciado que expresa o que contiene una inviabilidad de orden racional (Real Academia Española). Las aporías son dificultades lógicas insuperables, aparentemente al menos. Esa dificultad, en muchos casos, es debida, sobre todo, al modo en que son planteadas o a las premisas de las que se parte (Diccionario Filosófico de Centeno).

¹⁰⁹ Jorge Alemán plantea que “esta no es la época de la ciencia, sino de la técnica. La ciencia -en el sentido moderno de su acepción- tenía alguna relación con la verdad. En la experiencia de la ciencia estaba el descubrimiento, la subjetivación, la fundación de un nuevo ámbito. Y, a la vez, siempre definía un nuevo objeto. A través de la ciencia siempre aparecía un nuevo objeto en el mundo. La técnica no tiene ningún objeto. Al contrario: es la integración de todos esos saberes al servicio de destruir la imposibilidad, al servicio de producir un nuevo tipo de realidad donde lo imposible no tenga lugar. En la ciencia había imposible, había límite. La técnica es la introducción de lo ilimitado. En la técnica, lo imposible quedó erradicado y prolifera, se expande de una manera rizomática, transversal, conectando todo con todo. Entonces se vuelve más difícil establecer un corte. Tanto la ciencia como el discurso capitalista se presentan como un saber absoluto

¹¹⁰ Hace referencia a la conciencia moderna y a la forma disciplinaria del poder en la que se inscribe la distinción entre normal y patológico.

Pensar no es juntar unas ideas, unas palabras, unas frases... La filosofía fue clara al respecto: "Pensar es algo que uno lleva a cabo si, y sólo si, se anima a enfrentarse con el cerco cognitivo del que somos prisioneros". Pensar es algo que uno hace si, y sólo si, discute los paradigmas que nos resultan tan cobijantes, tan confortables, y nos vuelven terriblemente, siniestramente, conformistas (Frigerio, 2014).

Ubicar la discapacidad como objeto de discurso nos demanda una determinada forma discursiva de la discapacidad. Pareciera que no se puede hablar de cualquier manera, bajo riesgo de no acertar en la tonalidad que el tema demanda, introduciendo así una tensión más, poner en dialogo la teoría, más que apropiarse del concepto. Sostenemos, junto con Alemán (2009), que "un discurso es más verdadero cuando sus riesgos lo acechan con más intensidad en sus posibilidades de hibridación, de dimisión o de destrucción de su esencia", lo cual nos lleva a volver a problematizar y a discutir su definición cada vez en pos de hacer surgir la dignidad de la existencia.

La discapacidad no existe, es una invención, plantea Angelino (2009), "entendiéndola como una producción social que se sostiene en relaciones de asimetría y desigualdad". Desde una perspectiva psicoanalítica, la tarea de escritura de esta tesis vuelve perceptible a la discapacidad como algo irrepresentable, en cuanto *no hay universal* respecto a qué es ser una persona con discapacidad y, por lo tanto, solo puede ser abordada según cada una.

La discapacidad como imposible de representar nos introduce en otra tensión; la propia definición constituye un campo de tensiones. ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de discapacidad? ¿De qué discapacidades? Hay una tensión política y conceptual en el uso del concepto mismo. La propia noción de *discapacidad* se constituye conforme a una construcción hegemónica del poder y, en tal sentido, ¿cómo puede pensarse una articulación de la discapacidad con la capacidad que no incluya en su enunciado una aporía?

En la realidad universitaria de todos los días resulta imposible hallar a la discapacidad, pero sí encontramos personas con discapacidad que resguardan su condición de sujeto en el ejercicio

de sus derechos. Avanzamos así en la construcción del caso desde la tensión latente entre lo que se visibiliza y lo que no, desde el abordaje de las regulaciones en la formación de los estudiantes con discapacidad en la UNGS.

2. Educación y Universidad. ¿Hay saber sobre la discapacidad?

Nos parece que los modelos de pensamiento basados en la idea de unidad e identidad ya no son suficientes para enfrentar los dilemas de nuestra época (Méndez, 2011).

Siguiendo nuestra construcción del caso y la tensión detectada en cuanto al concepto *discapacidad*, es posible que nos preguntemos si el verdadero inconveniente no es el poder dar cuenta de qué señala la discapacidad y, en esa tensión, cuándo está en juego la posibilidad de enseñar y aprender.

Enseñar y aprender: dos derechos esenciales que, en el encuentro de estudiantes con discapacidad en las universidades, anima unos saberes alterados¹¹¹. Los saberes que se alteran como sujetos y los saberes que se alteran por los tropiezos con la diversidad, que podemos sumar a la serie de saberes alterados que encuentran en educación Frigerio y Diker (2010).

En esta línea de pensamiento, la presentación en el marco teórico de una serie de hitos esenciales en la concepción de la discapacidad permitió dar cuenta de en qué medida construimos o no un sistema de enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en el nivel superior.

¹¹¹ Se puede ahondar en el desarrollo de cada uno de ellos en el libro que lleva por nombre, justamente, *Educación: saberes alterados*, en el cual las autoras plantean “saberes que se alteran por la esterilización que sobre ellos se ejerce, alteración de los saberes que se presentan bajo la forma de prejuicios, saberes que nos alteran como educadores, saberes alterados por la conciencia, por las elaboraciones inconscientes, y por último, que alteran la relación pedagógica”.

Las lecturas que habilitó la construcción del caso permitieron encontrar similitudes con lo que ocurre en las prácticas de género, ya que toda teoría que limite el significado de la persona con discapacidad en las causas de su propia experiencia impone regulaciones excluyentes y con efectos segregativos.

La difícil posición política de las personas con discapacidad planteada como problemática de “minoría identitaria” por la estructura misma del discurso ubica al planteo en una situación dicotómica, con su consecuente séquito de detractores o defensores. Mientras que, englobar *todo* como si fuera lo mismo, haciendo desaparecer la diferencia, hace que no se pueda escuchar aquello que debe ser escuchado.

Esta cuestión se ha ido intensificando a medida que se han interpelado las prácticas educativas bajo el concepto de educación inclusiva, al punto que encontramos en las regulaciones relativas al tema una homologación del concepto de educación inclusiva con la posibilidad de educación de las personas con discapacidad en ámbitos *comunes* desde la existencia de un saber referencial establecido.

Sin desconocer que hay ciertas orientaciones generales que deben ser tenidas en cuenta en función de si se trata de una persona con discapacidad¹¹² sensorial (auditiva o visual), motora, mental o visceral, incluir implica ir más allá de pensar en términos de adecuaciones y prácticas especiales, y poder realizar prácticas de enseñanza compartidas (Perelli, 2012).

No se trata, ciertamente, de cuestionar a la educación inclusiva, sino de evidenciar que, si la educación *común* requiere de la educación inclusiva para regular la educación de algunos “otros”, esto no hace más que afirmar que *la educación* continúa asumiendo un carácter excluyente para (siempre) muchos. Encontramos que las regulaciones que surgen de la educación inclusiva no hacen sino consolidar la homogeneidad de *la educación*. Al mismo

¹¹² Es interesante observar cómo nuestros propios discursos se modifican. Hoy esta cita no hablaría de adecuaciones y realizaría el planteo a partir de la situación educativa que nace de la presencia de estudiantes con discapacidad.

tiempo que realizan la crítica a la educación, pretenden establecer otro tipo de regulación propio de la educación inclusiva.

De la lectura de las regulaciones normativas resuena que la adjetivación de la educación como inclusiva es un signo de la posibilidad de existencia de una educación que no lo sea, aun en el reconocimiento de que, lo que se pretende con esta distinción, es afirmar que la educación, llamada convencional, tradicional, común (no hay uniformidad en cómo es nombrada, términos con rasgos compartidos pero no homologables) no debería regular quiénes pueden ser sujetos de la educación y quiénes no. También se advierte que la educación puede *volverse inclusiva* sin que algunos de sus actores modifiquen o reorienten sus modos de relación educador-educando.

Estas lecturas permitieron constatar nuestra sospecha acerca de que, tras el discurso de la educación de las personas con discapacidad, se esconden presuposiciones acerca de *la educación*, y corroboraron la decisión de no partir de los estudiantes, sino de las regulaciones institucionales acerca de su formación: aquello que insiste se refiere a lo que le sucede a la educación en su encuentro (fallido) con estudiantes con discapacidad, en cuanto educandos “otros”.

Muchas de las tensiones en la formación de los estudiantes con discapacidad, como fue dicho en el marco teórico, se han circunscripto al lugar que ocupa la construcción social de la discapacidad y actuaron de velo de las tensiones intrínsecas a la educación. A la vez, merecen ser aquí escritos nuevos interrogantes, casi como ecos o resonancias no saldadas de esta tesis.

¿En qué medida la identidad común de estudiantes con discapacidad interpela a *la educación*? ¿Qué pasa con la educación que no puede ser pensada para todos? ¿Cómo pensar una educación que no limite en sus regulaciones la posibilidad de formación de los otros “otros” educandos? Las regulaciones concernientes a las normas que regulan la formación de los

estudiantes con discapacidad, ¿desde qué justificación se estructuran? ¿Cómo se establecen? ¿Qué consecuencias o efectos producen? ¿Liberan o segregan?

3. La Universidad, su meta y los estudiantes universitarios

Es preciso hacer una salvedad respecto al título elegido para este apartado. En él encontramos dos nociones explícitas: la *universidad* y los *estudiantes universitarios*. Y una implícita: todos aquellos que no son considerados estudiantes universitarios. Distinguir esta noción implícita que denominamos *no estudiantes universitarios* nos permitió reflexionar acerca de unos planteos que insisten en las consideraciones de la formación de los estudiantes con discapacidad en las universidades. Planteos que nacen de una afirmación escuchada recurrentemente en las consultas docentes en relación con la inclusión en la universidad: “esto no es lo mismo”, “están en el nivel superior”, “este nivel no es obligatorio”, entre otras, que resumimos en una pregunta en función del caso: ¿Cuál es la diferencia entre un sujeto que transita el nivel superior y egresa respecto del que no egresa?

Entendemos que se podría hipotetizar infinidad de respuestas que solo serían corroboradas *après coup*, y, quizás, no lo sean del todo, dada la diversidad de variables involucradas. Lo que sí puede comprobarse empíricamente es la graduación, la obtención de un título habilitante que certifica el conocimiento teórico-práctico de quien cursó y acreditó estudios universitarios. La cuestión acerca del título habilitante retorna una y otra vez en los informes cuando los sujetos portan un certificado de discapacidad, fundamentalmente, estudiantes con discapacidad mental psiquiátrica y discapacidad intelectual.

El sujeto con una patología orgánica suele no ser visto como sujeto. Queremos decir con esto que se trata de una (re) presentación que excluye toda suposición de un sujeto. Esto no es

nuevo¹¹³; ya hemos hecho referencia a esta cuestión en otras oportunidades. Desde su nacimiento ellos suelen ser sometidos a numerosos estudios, exámenes clínicos, extensos tratamientos rehabilitatorios, técnicos y conductuales, cirugías. Su presentación, muchas veces, en la voz materna, es referenciar dicha secuencia establecida por profesionales y, generalmente, rigurosamente cumplida por los padres. Es la entrevista inicial que realiza el equipo de Desarrollo Estudiantil al ingresar a la universidad la que ofrece la posibilidad de producir otra escena y el inicio de una trayectoria educativa diferente.

¿Qué pasa con la formación universitaria? Encontramos gran variedad de artículos que teorizan acerca de las dificultades de los estudiantes en general en el pasaje de la educación secundaria a la educación superior, que aseveran la existencia de un caudal de recursos construidos durante la historia académica de los sujetos educandos considerados estudiantes universitarios. Las palabras de Colombo (2000) son una buena síntesis de ellos:

Los jóvenes ingresan a la universidad con un cuerpo de recursos diverso, intelectuales y socioafectivos, construido a lo largo de sus experiencias educativas anteriores como así también a partir de sus prácticas culturales cotidianas, que comenzará a ser reelaborado en el nuevo ámbito de inserción, de acuerdo a las nuevas modalidades y exigencias que se le planteen, configurando un nuevo modelo de relación con la institución educativa.

Para los estudiantes con discapacidad, la situación que presenta la autora se incrementa considerablemente no solo porque no están presentes en el capital social esperado para los *estudiantes universitarios*, sino, fundamentalmente, porque la educación primaria y secundaria suele estar teñida de respuestas asistencialistas o compensatorias que perturban y desdibujan muchas veces las exigencias que el propio derecho a la educación supone.

Si tenemos presente la disimetría del capital social esperado de los estudiantes que acceden al nivel superior en general, en relación con los estudiantes con discapacidad, esta se ve incrementado notablemente: Existe un presupuesto base, muchas veces por

¹¹³ Este párrafo tiene resonancias de un artículo que formó parte de la presentación para el concurso de la materia Psicología de la Discapacidad de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

desconocimiento y prejuicios acerca de si serán capaces de aprender y lograr un buen desempeño académico, al que hay que sumarle el temor al fracaso y frustraciones previas con las que muchos se acercan, que suelen transformarse en profecías autocumplidoras” (Perelli, 2015).

Es muy cierto que es fácil adherir a la discusión acerca de la universidad para todos. Podríamos pensar que nadie estaría en contra de avanzar en el proceso de democratización del acceso a la universidad iniciado con la reforma de 1918, primera batalla a favor de una universidad menos elitista, con la promulgación de la gratuidad de la enseñanza universitaria, con el retorno de la democracia y el ingreso masivo a las universidades, y afianzado con la creación de 17 universidades y con el presupuesto universitario más alto de la historia.

Sin embargo, en el momento de debatir acerca de la inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior, encontramos que tanto desde Naciones Unidas como para las leyes locales se exigen determinados comportamientos que no son aplicables en las aulas del nivel superior de hoy. Si bien la Convención “cumple un rol orientador para interpretar la legislación en esta materia” (Seda, 2017), hay una escisión legal entre los comportamientos esperables en cuanto a campañas y procedimientos en el campo de la educación inclusiva en los niveles educativos obligatorios y el nivel superior.

Quienes participamos en la elaboración del “Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas. Profundización y avances en su implementación”, tenemos presente la constante tensión entre autonomía universitaria y necesidades nacionales, y por esta razón incorporamos el siguiente párrafo al mencionar la Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad:

Al mismo tiempo, al reconocer el rango Constitucional de los derechos a enseñar, aprender y trabajar, se hace impostergable generar líneas de acción comunes que, respetando la autonomía universitaria, apunten a hacerlos efectivos para todas y todos los ciudadanos, sin adjetivos que impongan limitaciones. Y para garantizar el real ejercicio de esos derechos, es

preciso diseñar políticas tendientes a posibilitar el ingreso, la formación y el pleno desenvolvimiento en la vida universitaria de las personas con discapacidad dentro de condiciones de alta calidad y de equidad.

Entendemos que autonomía universitaria no puede ni debe ser utilizada como valla de contención de las demandas sociales, sino como ciudadela de los mismos.

La defensa de la autonomía universitaria no puede ser significada ni realizada en forma implícita como un instrumento de legitimación unilateral de intereses corporativos y disciplinarios de los académicos, ya que, en ese caso, bajo el pretendido objetivo de sustraernos de las determinaciones que nos imponen la intervención e influencia de los actores estatales, del mercado y la sociedad civil, terminaríamos encadenándonos a otras formas de heteronomía: aquellas que resultan de la afirmación excluyente de los intereses particulares de un grupo social determinado e inscripto en ciertas coordenadas socio-históricas (Rinesi y Soprano, 2007).

En una entrevista realizada al Dr. Zaffaroni (2012), ante la pregunta acerca de cómo ve la cuestión de “esgrimir la autonomía universitaria como si fuese contrapuesta a la vigencia de los derechos”, su respuesta fue la siguiente:

Yo creo que la autonomía no es soberanía. La autonomía es un ámbito de decisión propio, pero que tiene sus límites porque está dentro del marco de un Estado. De modo que no podemos deformar el concepto de autonomía para negar la vigencia de derechos que rigen para todos los ciudadanos.

La propuesta educativa, en especial en lo que se refiere a los objetivos, ha de ser la misma para todos los estudiantes reunidos bajo la misma titulación. La evaluación de los procesos de inclusión de los niveles inicial y medio deberían reunir los requerimientos necesarios que habiliten la continuidad en el nivel siguiente. La reciente resolución del CFE 311/16 para

muchos representa saldar una deuda pendiente¹¹⁴ respecto a la educación de las personas con discapacidad en los niveles obligatorios. Al mismo tiempo, establece, respecto a la acreditación, el otorgamiento de un título en igualdad de condiciones con los demás y sin discriminación. Se conforma así un escenario educativo complejo tanto en relación al nivel acreditado como para quienes eligen continuar estudios universitarios. Decimos esto porque la certificación de nivel educativo que no da cuenta fehacientemente de las competencias y contenidos que dicha certificación supone formalmente en términos de requisitos de egreso, tiene efectos nocivos para la inclusión en el nivel universitario. La posibilidad de comprender esta dificultad es esencial en el momento de proponer regulaciones para y en las universidades que trabajan por una educación inclusiva.

La noción de inclusión supone además que, más allá del acceso formal y de la política de puertas abiertas en las instituciones públicas, se debe operar sobre las posibilidades concretas de completar estudios (...). Esto implica no sólo un sistema de becas que permita efectivamente una concentración en los estudios sino mecanismos diseñados especialmente para atender a las dificultades académicas concretas, generadas por disímiles capitales económicos, culturales y sociales (Chiroleu, 2009).

¿Qué perspectiva resulta entonces para los sujetos socavados por su diagnóstico? Desde esta configuración, ¿cómo rescatar la singularidad del sujeto puesta en juego por los discursos normativos? ¿Cómo pensar una universidad para todos? Los esfuerzos de hacer efectiva la igualdad educativa como ideal de una sociedad democrática, ¿son del mismo orden que pensar una universidad para todos?

La respuesta del psicoanálisis es antisegregativa¹¹⁵: lleva al sujeto a tomar distancia respecto a las identificaciones de masa [...] que siempre empujan a los individuos a situarse en un grupo contra otro: ellos y nosotros (Alberti, 2017).

¹¹⁴ Implica saldar una deuda pendiente, que requiere hacer explícita una compleja controversia: reconoce las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad, con un título de nivel medio, y, al mismo tiempo, las desconoce, en tanto, esa acreditación, no les *permite* transitar una carrera universitaria.

¹¹⁵ Artículo publicado en francés en el matutino del Diario Le Monde del 19 de marzo de 2017, disponible en: http://www.lemonde.fr/idees/article/2017/03/19/la-psychanalyse-c-est-l-exact-envers-du-discours-du-front-national_5097007_3232.html. Christiane Alberti es psicoanalista. Enseña en el departamento de psicoanálisis de

La construcción del caso dejó entrever la disonancia que se produce entre la necesidad de generar dispositivos *especiales* y el deseo de su desaparición, y la insistencia de pensar en términos de educación inclusiva volviendo visible la fragmentación. Disonancia que da cuenta también de la pregnancia del rasgo originario en la formación docente universitaria, de una visión meritocrática del orden social, escenario en el cual los estudiantes con discapacidad lejos estaban de ser considerados sujetos de derecho, y su acceso a la educación superior resultaba impensable.

4. La tensión institucional frente al empuje de proliferación de regulaciones *prêt-à-porter*¹¹⁶

La igualdad no se da ni se reivindica, se practica, se verifica (Rancière, 2007).

Desde las regulaciones normativas, resuena como ineludible un nuevo ordenamiento educativo en el cual prima la idea de generar regulaciones específicas a cada situación educativa como garantía del derecho de todos a estudiar. Ante la presencia de situaciones educativas complejas que involucran diversos factores y condiciones, la matriz educativa del nivel superior incorpora, gradualmente, las herramientas necesarias para saber y poder hacer acciones regulatorias propias en la formación de estudiantes universitarios con discapacidad.

Ante este escenario, el caso da cuenta de que la universidad se enfrenta con un primer nivel de opciones, entre la inmediatez y la posibilidad de pensar en la necesidad de generar cambios estructurales a futuro. La inmediatez se impone frente al grado de dificultad de los problemas a corto plazo y la necesidad urgente de tomar decisiones para los estudiantes con discapacidad que ya están en las aulas.

la Universidad Paris VIII. Es actualmente presidente de l'École de la Cause freudienne (de obediencia lacaniana). Traducción Lorena Buchner.

¹¹⁶ Es una expresión francesa que significa, textualmente, "listo para llevar". El término fue acuñado por el diseñador Pierre Cardin en la década de 1950 para tratar de democratizar la moda. Se trata de ropa hecha de una manera industrial, masivamente en comparación con la alta costura, y se la identifica por talles.

Conjuntamente, las organizaciones no gubernamentales (las ONG), en cuanto identidades orgánicas, en el empeño de acompañar a las personas con discapacidad en el ejercicio de sus derechos, ofrecen una “comprensión” de lo que “es ser” persona con discapacidad que alimenta un sentido identitario unívoco. Una visión que historiza y culturaliza la constitución de identidades sociales edificadas sobre el déficit del que pretenden correrse. A la “naturalidad” de las identidades enmarcadas en la “ideología de la normalidad” se le responde con la “naturalidad” de ser “persona con discapacidad” con tal o cual trastorno.

A la par, uno de los principales efectos del reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de pleno derecho es que tal consideración refiere a todos sin distinción.

La enseñanza universal es antes que nada la universal verificación del semejante que pueden realizar todos los emancipados, todos aquellos que se han decidido a pensarse como iguales a todos los demás. (...) Tal vez ahora se comprenda mejor la razón de los prodigios de la enseñanza universal: los mecanismos que pone en funcionamiento son simplemente los de cualquier situación de comunicación entre dos seres razonables (Rancière, 2007).

Esta perspectiva posiciona un escenario notablemente diferente en relación con la educación superior, en cuanto la normativa ordena y regula, desde la concepción de la educación inclusiva, los niveles obligatorios, cuyos efectos se evidencian en la formación de las personas con discapacidad en las universidades.

En cuanto a la toma de la palabra de las personas con discapacidad, la lectura de las regulaciones institucionales deja ver que es su empoderamiento antes que cualquier compensación donde la presión de la palabra de la persona con discapacidad, leída como víctima de un derecho vulnerado, termina transformando en determinante qué se aprende, cómo se aprende, estableciendo el espejismo de una universidad con regulaciones *prêt-à-porter*.

Corresponde a este espejismo la ilusión de un *impossible is nothing* al modo de una publicidad de zapatillas que deja la frustración del lado de los sujetos, tanto de los educandos como de los educadores, frente a la normativa regulatoria del sistema educativo que imprime escenarios de educación *all inclusive*¹¹⁷ sin tomar en cuenta los efectos del sufrimiento subjetivo al no poder responder a las exigencias que la formación universitaria representa.

Como si se tratara de un virus, la palabra inclusión se expande por todos lados, recubre todos los cuerpos, penetra en todas las instituciones, formatea todas las prácticas y se cree inmortal. Por un lado, existe una variedad inclasificable de programas, iniciativas, políticas, cursos, seminarios, departamentos, eventos, exposiciones, doctorados y maestrías que usan esa denominación, y hasta una revista que no escatima esfuerzos y se hace llamar Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa. Por el otro, inclusión se relaciona con diversidad, integración, discriminación, acceso, equidad, desigualdad, necesidades educativas especiales, y pedagogía de la diferencia (Antelo, 2011).

La lectura de las regulaciones institucionales deja ver que se trata no del discurso de una inclusión *prêt-à-porter*, sino del ejercicio y la práctica minuciosos de un “saber hacer con” todo aquello que para la institución se presenta como “otro”. Práctica asociada a un modo otro de hacerse presente que resulta más y más urgente, advertidos de las nuevas formas de segregación que irrumpen bajo el velo de una educación llamada inclusiva y de las lógicas identitarias.

El encuentro con estudiantes con discapacidad en las aulas presentifica la brecha entre las expectativas docentes y la realidad educativa de quienes ingresan, y posibilitan, en la medida en que las mismas sean reconocidas, ser tomadas en cuenta en cuanto objeto de la enseñanza. La observación de las particularidades de cada uno de los sujetos que conforman el grupo clase permitirá planificar y generar acciones que contemplen la

¹¹⁷ Educación *all inclusive* fue el título pensado para este apartado, pero fue modificado al descubrir el texto de Estanislao Antelo acerca de los claroscuros de la educación inclusiva que lleva ese nombre, publicado originalmente en Diario La Capital (Rosario). Disponible en: http://www.lacapital.com.ar//ed_educacion/2011/10/edicion_128/contenidos/noticia_0012

diversidad, evidenciando la complejidad del acto educativo y la permanente necesidad de actualización de nuestra práctica en función de lo que acontece cada vez en el aula (Perelli, 2012).

En este sentido, la escritura de esta tesis permitió un cierto ordenamiento de las acciones regulatorias institucionales que no responde a la clasificación diagnóstica de los estudiantes con discapacidad. Escritura que intenta cernir aquello que la sistematización permitió hacer visible, sin pretensión de precisar qué tipo de acciones regulatorias deben realizarse, sino de abrir las posibilidades de un *poder hacer con*, un pasar de la impotencia a la posibilidad.

Solidario con el pensamiento de Butler (2009) acerca de la identidad feminista, si la época insiste en hablar en términos de identidad, pareciera ser una buena posición hacerlo desde “el desarrollo de formas de activismo basadas menos en una identidad estricta que en una forma de afiliación donde la diferencia tenga más valor que la superación de ésta”.

5. De la estética del déficit a la ética del sujeto

Todos los pozos profundos viven con lentitud sus experiencias: tienen que aguardar largo tiempo hasta saber qué fue lo que cayó en su profundidad (Nietzsche, 1883 /1996).

La orientación por lo singular permitió no perdernos en el mar de significaciones sociales establecidas y sostener la apuesta hacia la localización del sujeto y no del estudiante con discapacidad como fenómeno¹¹⁸.

¹¹⁸ En cualquiera de las acepciones que nos ofrece el diccionario de la Real Academia Española: 1. m. Toda manifestación que se hace presente a la consciencia de un sujeto y aparece como objeto de su percepción. 2. m. Cosa extraordinaria y sorprendente. 3. m. coloq. Persona o animal monstruoso. 4. m. coloq. Persona sobresaliente en su línea. 5. m. Fil. En la filosofía de Immanuel Kant, lo que es objeto de la experiencia sensible. 6. adj. coloq. Muy bueno, magnífico, sensacional.

Cuando se habla de la persona con discapacidad, las significaciones son variadas. Sin embargo, permiten ser agrupadas a partir de dos grandes cualidades: las que remiten a sujetos cuyo rasgo característico es el déficit “el no pueden” y las que refieren a sujetos que requieren de ayuda, y así “nada es imposible”. Empero, todas ellas comparten el rasgo de la discapacidad como “una” y la ubican en un registro atemporal que excluye al sujeto con discapacidad de la historia, de la suya y de la de su tiempo vital.

Se teoriza acerca de “la discapacidad” con un artículo definido, singular, femenino, que, lejos de designar la diversidad de sujetos, condensa en ese significante una ficción y dificulta el conocimiento de lo que se llama discapacidad, ignorando tanto la transformación del concepto como la historización personal de todos y cada uno de los que comparten esa denominación.

Ubicar la singularidad resulta una apuesta ahí donde hay un sujeto llamado por lo común. Lo singular, lo propio, no puede ser nunca respuesta a la clasificación. Es necesario que trabajemos sobre los conceptos que creíamos saber; conceptos que son producto de la invención cultural de una época y que responden a la fantasmática de cada quien.

La escuela¹¹⁹ ha sido históricamente juez y parte en el problema de lo común. Con su pretensión de universalidad y a través de sus tácticas uniformizantes, ha contribuido a instituir una cultura devenida común y, al mismo tiempo, a instalar los parámetros que permiten juzgar lo que queda fuera de lo común (Diker, 2012).

No son sin consecuencias éticas y políticas las conceptualizaciones con las que se generan las regulaciones. En este sentido, encontramos que es necesario tomar distancia de los discursos normativos que invitan a la reproducción de prácticas en las que “la discapacidad” se sustancializa en un significante unívoco, como si fuera posible el poseer un rasgo universal e

¹¹⁹ Consideramos que el concepto *escuela* aquí puede ser utilizado como equivalente a institución educativa.

intervenir desde allí, si bien es sabido que lo universalizante presenta el rasgo de lo excluyente.

Frente a los discursos “no puede” y “nada es imposible”, distintas caras de una misma moneda, vías inconducentes que retroalimentan un pensamiento binario con el riesgo de concebir a las regulaciones institucionales desde lo que el diagnóstico “permite”, la institución muestra su esfuerzo por reconocer al sujeto en su rol de estudiante universitario.

En la presentación del IX Enapol¹²⁰, Kruger (2019) recordó:

J-A Miller toma la segunda máxima Kantiana -que a su criterio es la más importante- y la reformula: "pensar en el lugar de cada uno de los otros", es como comprender al Otro, como una identificación; entonces, propone: "poner a cada uno de los otros en su lugar de sujeto", hacer valer la "singularidad" para cada uno.

Se trata, entonces, de poner el acento en el *Otro* en tanto *sujeto* -singular, único, irrepitible- donde los discursos imponen un *universal*.

Conde y Barcala (2008), en su libro *Derecho en la niñez*, ilustran respecto a la educación: “El abandono o la deserción se naturaliza aunque no se menciona de este modo, pero sí sosteniendo que ‘no vinieron más’, ‘dejaron de asistir’, etc. y no hay mayores comentarios.

En la construcción del caso encontramos que, frente a la reiteración de estas modalidades en los decires docentes respecto a los recorridos académicos de los estudiantes con discapacidad al finalizar las cursadas, la Secretaría Académica implementó una instancia más de

¹²⁰ Encuentro Americano de Psicoanálisis de Orientación Lacaniana a realizarse en septiembre de 2019. Estos encuentros tienen la particularidad de que se trabajan previamente con presentaciones de textos llamados preparatorios. La cita responde a una de esas presentaciones.

interlocución que favoreció tomar conocimiento de la situación en el momento de producirse, con resultados ventajosos tanto en los docentes como en los estudiantes.

En relación con la supuesta hegemonía de la “normalidad” que desde las regulaciones normativas asume la clasificación por trastornos, en los que el detalle de cada estudiante, se pierde en la homogeneización estadística: estudiantes con “trastornos del aprendizaje”, “estudiantes con asperger”, “estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA)”, entre otros. El tratamiento que las acciones regulatorias de la universidad propone para los estudiantes con discapacidad da cuenta, en definitiva, del problema de la pedagogía, que es fundamentalmente el problema de las masas.

Es una devaluación de la singularidad y una subvaloración de la persona singular (...)
La clasificación es una manera de decir que esa persona es similar a muchas otras. Por eso el psicoanálisis no acepta ni el "modo" ni la "moda" actuales: son parte de lo que llamamos el malestar de la cultura. El psicoanálisis rechaza estos planteos y dice por qué es peligroso mezclar la identidad de cada uno con la identidad de otros. Los derechos humanos son universales y cada humano tiene los mismos derechos que los otros, pero eso también se traduce en que cada uno tiene las mismas debilidades que los otros, y eso no es verdad. Cada uno tiene sus propias debilidades, sus problemas, sus síntomas. Promover una norma es erróneo, porque sabemos que las normas son también una forma de la "moda". No hay normas universales (Miller, 2009).

No se trata de una invitación a oponerse a las normas universales, sino de estar advertidos respecto a lo que la construcción del caso verifica: más allá de la posibilidad que da la ciencia jurídica con su tratamiento de lo real, el acto de alojar a un sujeto es del orden de lo simbólico. Tampoco se trata de oponerse a los diagnósticos que puedan darnos alguna orientación. Sí a la clasificación diagnóstica como serie, que suele, en ocasiones, estar al servicio de los prejuicios.

En el terreno de los trastornos psíquicos, la medicina, más específicamente, la psiquiatría, ha creado manuales con diagnósticos de consulta, donde están incluidas y

clasificadas todas las patologías, con una medicación adecuada a cada una de ellas. La llamamos epidemia de las clasificaciones por el modo en que se incorpora en todos los ámbitos y se incluye en la subjetividad tanto de los pacientes como de los profesionales. No se trata sólo de un error conceptual, sino que representa un síntoma de nuestro tiempo. El sujeto actual se caracteriza por tener identificaciones frágiles, el poder sostenerse en una clasificación, le posibilita una respuesta tranquilizadora: "soy un bipolar", "sufro de ataques de pánico", por nombrar las más comunes. Tener una clasificación a mano le permite a cada sujeto incluirse en un universal. El problema es que en ese universal se pierde lo más íntimo y singular de cada uno (Kruger, 2012)

Si las instituciones educativas se esfuerzan en entender y en atender exhaustivamente cada uno de los diagnósticos, patologías, presentaciones clínicas, trastornos, o como se nombren desde las normativas, obturan la posibilidad de conocer al sujeto portador de esa modalidad de presentación. El esfuerzo de pensar regulaciones desde la institución, y no desde las clasificaciones diagnósticas, somete a la tensión de cuestionar los pensamientos que conforman saberes establecidos desde la existencia de una clasificación de "las discapacidades" que instala a los sujetos en un lugar preasignado en el cual las condiciones y sus efectos están prefijados. La igualdad promulgada desde la normativa vigente no basta porque no nos compromete necesariamente a una igualdad real: "Si no se concede a los otros más que una igualdad de principio, nada impide tenerlos por responsables de las desigualdades socioeconómicas que los afectan" (Dubet, 2016).

Una nueva trama surge de reconocer la pluralidad en las acciones regulatorias, al habilitar otros espacios, otras resonancias, otras transformaciones y resistencias que la construcción del caso exteriorizó: la convivencia de tensiones acerca del cómo y hasta dónde las configuraciones de apoyo acompañan un desarrollo autónomo o postergan una limitación real, generando falsas expectativas de logro en situaciones que evidencian dificultades concretas.

El caso iluminó acerca de este punto: desde el discurso de la educación inclusiva se instalan como negativas las *regulaciones* que constituyen límites y restricciones concretos, bajo

sospecha de estar produciendo representaciones normalizadoras respecto de las cuales los estudiantes con discapacidad enmarcan sus trayectorias educativas.

Interesante posición en la que, podríamos decir, se invierte la carga de la prueba, porque la sospecha¹²¹ la encontramos en la institución universitaria que reconoce en la exigencia normativa de la educación inclusiva. Un discurso reivindicatorio de las diferencias que posiciona a los sujetos a responder desde una medida común con distintos matices.

La lectura institucional denuncia una nueva y velada estigmatización de los estudiantes con discapacidad a partir de la descripción diagnóstica que opera en forma opuesta a la igualdad¹²² que se desea alcanzar, dado que los enunciados realizados desde el diagnóstico, al sustentar una base científica, habilitan y naturalizan prácticas orientadas por y hacia el prejuicio, la estigmatización y el etiquetamiento.

Hasta ahora la Igualdad ha sido siempre pensada en la lógica masculina del <Paratodos>¹²³. Sin embargo, si admitimos que el Universal del <Paratodos> se sostiene siempre en una Excepción que le hace de Límite, en esa Igualdad existirá siempre una exclusión. Cualquier totalidad encuentra aquello que la limita en lo que necesariamente excluye. En cambio, el llamado <no-Todo> de la lógica femenina, al

¹²¹ Utilizamos el término *sospecha* en las dos acepciones que trabaja Esther Díaz en su texto *Posmodernidad*. Sospechar es conjeturar que algo no es como aparece o que esconde otros sentidos, más allá de lo que manifiesta, pero también es considerar que lo que se esconde es de sentido contrario a lo que se muestra.

¹²² La igualdad como condición, no como resultado homogeneizante.

¹²³ En sus fórmulas de la sexuación, como bien nos enseña Adriana Rubistein, Lacan introduce dos lógicas de funcionamiento diferentes del *parlêtre* respecto de la función fálica. El no-todo es la lógica que rige del lado femenino, mientras que, del lado masculino, rige la lógica del todo y la excepción. Cada ser parlante puede situarse en uno u otro lado de las fórmulas, y ambos quedan ubicados en la función fálica, pero de modos diferentes.

Del lado hombre, rige el universal $^1x \dots x$, todos los hombres están afectados por la castración. Pero hay una excepción $\mu x \ddagger x$: existe uno para quien ella no rige. Lejos de contradecir el universal, la excepción, como existente, funda el universal, al mismo tiempo que lo limita. Es justamente por extraer algo del conjunto que el todo se arma y se constituye un conjunto cerrado. La lógica masculina es, entonces, una lógica de la incompletud. Es lo que dio lugar a pensar en las mujeres como castradas, en falta.

Del lado mujer, Lacan revierte la desvalorización de la mujer freudiana afectada por la incompletud y la ubica en relación con la función fálica de un modo diferente, en una duplicidad. No está por fuera de la función fálica, pero no está toda en ella. Sobre el universal hay una barra, $\times \dots x$. No se trata de "ninguna", sino de un "no toda". Esta afirmación es correlativa de eliminar la excepción, $x \ddagger x$, no existe ninguna que no. No hay nada que funcione como límite. Las consecuencias de esto se plasman en una lógica no-todo que se caracteriza por lo ilimitado; es abierta, no forma clase. δ mujer no existe como universal, solo puede hablarse de una por una.

carecer de límite que funcione como excepción, no excluye nada, y por lo mismo se presenta como el lugar propicio para pensar la Igualdad, como un ámbito distinto de la totalidad homogeneizante. Esta igualdad sería idéntica a lo que aquí llamamos el Común (Alemán, 2012).

La pregunta acerca de cómo evitar regulaciones iatrogénicas encuentra como una posible respuesta, a partir de la lectura de algunas regulaciones institucionales, la tarea de evitar psicopatologizar la formación de los estudiantes con discapacidad desde la generación de regulaciones institucionales que no se sostengan en sus categorías diagnósticas, como podrían serlo aquellas que hemos tipificado como “regulaciones específicas por razones no vinculadas a la discapacidad” en la construcción del caso.

Proponemos un corrimiento del significante “persona con discapacidad” que ofrece el Otro social¹²⁴ como respuesta tanto desde las políticas de salud como de las políticas educativas para pensar *ladiscapacidad* escrita en una sola palabra, en cuanto neologismo que encierra, como argumento de dominación al cual se ve sometida y se somete (por lo expuesto anteriormente) la sociedad en su conjunto, aquellos denominados personas con y sin discapacidad, entrando en la serie de lugares dominantes, paradojas de un discurso que pugna por correrse de allí.

Propuesta solidaria con “indisciplinar las disciplinas”¹²⁵ en el intento de conmovir los modos de regular la educación de los estudiantes con discapacidad para que la diversidad sea realmente considerada un valor en los ámbitos educativos y se le dé sentido a las prácticas, evitando la tentativa diagnóstica de igualar al sujeto a un concepto “la discapacidad” que lo sitúe en una clasificación y, desde allí, su inclusión.

¹²⁴ El campo del significante es el campo del Otro, lugar que Lacan denomina como “tesoro de los significantes”. El significante es “lo que representa a un sujeto para Otro significante”, en oposición a la noción de significante saussuriano: “lo que representa algo para alguien”.

¹²⁵ Como dice Rancière y cuya transformación posibilitó la creación del Doctorado en Educación Pensar Entre Disciplinas

6. El criterio de adaptabilidad: ¿Una Educación a la carta?

Los modernos buscan, bajo todas las formas posibles, un mundo en el que no existan las limitaciones, es decir, un mundo sin perfiles. O, lo que es lo mismo, un mundo sin formas. Y no hay nada más burdo que esa infinitud (Cherteston, 2007).

La construcción del caso a través de los informes institucionales también ha operativizado un dar cuenta de otras tensiones existentes entre los postulados desde la normativa jurídica y los modos en que esos discursos pueden ser interpretados e institucionalizados. A su vez, exponen una preocupación institucional genuina respecto a aquellas cuestiones que las leyes declaman sin un anclaje efectivo en relación con las acciones regulatorias institucionales pertinentes.

De manera significativa encontramos recurrencias de situaciones educativas de estudiantes que portan un certificado de discapacidad mental psiquiátrica en las que las distintas acciones regulatorias generadas resultan ser insuficientes y evidencian la necesidad de respuestas que exceden a la institución.

Otro dato que nos ofreció el material al construir el caso es una lectura acerca del posicionamiento del estudiante con discapacidad en el rol de estudiante universitario, en aquellas acciones regulatorias que derivaron en respuestas de docentes implicados en el proceso de aprendizaje de tales estudiantes.

La lectura psicoanalítica de las acciones regulatorias permitió también dar cuenta, con respecto a la formación de los estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario, de la importancia del trabajo de quitarle rigidez al imaginario acerca de los perfiles profesionales de cada disciplina. La inquietud de un estudiante Sordo de estudiar licenciatura en Ciencias de la Comunicación, carrera que en la UNGS cuenta entre sus materias la acreditación de un taller

de radio, habilitó la problematización acerca de las incumbencias profesionales y los contenidos y alcances de un taller de radio (más allá del rol de quien está al frente de un micrófono). Habilitar la escucha y la problematización desde la construcción del caso fue interpretada en términos regulatorios de la formación académica universitaria.

Cada una de las lecturas nos ha llevado a pensar que hay una paradoja en la apuesta a la educación inclusiva: surge para dar respuesta a una problemática que pareciera ser fruto de los estudiantes, cuando, en realidad, son ellos quienes evidencian la problemática del sistema educativo y de los mecanismos sociales y económicos que no saben (o no quieren, habría que ver cuán funcional es a una sociedad mantener el *statu quo*) cómo convivir con las diferencias.

La verdadera igualdad para los discapacitados¹²⁶ impone un cambio de actitud en el conjunto del tejido social -del que todos formamos parte- para garantizar que ya no son vistos como un problema, sino como personas con unos derechos de cumplimiento tan imperativo como el que esperamos para los nuestros. La igualdad pone fin a nuestra tendencia a percibir “defectos” en el individuo, y traslada nuestra atención hacia las deficiencias en los mecanismos sociales y económicos que no son capaces de integrar las diferencias (Nussbaum, 2012).

La paradoja, quizás, deje de ser tal si, cada vez en más acciones regulatorias, se constata el ejercicio de vislumbrar cómo devino el encuentro de estudiantes con discapacidad en las universidades un sujeto que permite pensar las prácticas sociales, económicas y políticas que atraviesan a la educación. Los estudiantes con discapacidad actuando como analizador¹²⁷ institucional del trabajo formativo, interpelando los modos de posicionarse la propia función universitaria en la reconstrucción permanente del trabajo educativo que garantice el derecho a la educación de todos, sin alimentar respuestas segregativas.

¹²⁶ En las citas de texto de autores se mantiene la terminología utilizada por ellos. Este párrafo se incluye no en su valor de enunciado, sino en su valor de enunciación.

¹²⁷ Dispositivo artificial que produce la descomposición de una realidad en sus elementos sin intervención del pensamiento consciente. Se utiliza en el área institucional y psicológica para designar acontecimientos y hechos no programados y técnicas diseñadas para provocar la expresión de un material que permita desentrañar significaciones antes ocultas. René Loureau y George Lapassade lo definen como aquel elemento que, comprendido en sus significaciones, deconstruye el orden institucional y las relaciones de poder y saber de los sujetos en la estructura oculta de la institución, pone al descubierto lógicas implícitas, denuncian posiciones de los sujetos, órdenes simbólicos, modos de ver y hacer las cosas.

7. Protocolos o no protocolos, that is the question

El Psicoanálisis rompe el sueño de crear diseños de intervenciones que conduzcan a logros permanentes, perdurables más allá del tiempo y pone el epicentro en transformaciones creadas en el devenir de la vida individual, grupal e institucional, signadas por el interjuego de movimientos progresivos y regresivos (Taborda, 2013).

¿Son los protocolos la respuesta al tratamiento de la otredad en las instituciones educativas, más allá de los pedidos imperiosos de una buena parte de los actores educativos, de su regulación? ¿Quiénes proponen los protocolos? ¿A qué intereses sirven?

La construcción del caso desde el análisis de las “acciones regulatorias institucionales” pareciera indicar que la existencia de un protocolo o espacios institucionales particulares para regular la formación de los estudiantes con discapacidad, en cuanto “otros”, no alcanzaría como respuesta.

Los protocolos actúan, sostiene Ubieto (2014), “como un objeto “para-angustia” en cuanto algoritmo decisionales que monitorizan nuestra acción y los procesos de circulación y derivación de ese real”. Se trata de una modalidad de funcionamiento que suprime el recurso a cualquier otro método pedagógico, ubica al docente en el lugar del técnico que debe seguir, paso a paso, lo que el protocolo prescribe como regulación institucional.

La segregación y su corolario de normalización, son una característica del nuevo discurso capitalista que pretende imponer, bajo el significante de la evaluación, la lógica de los protocolos que calcina la posibilidad misma de la singularidad, es decir, de la diferencia de cada uno de los seres hablantes (Miller, 2012).

Desde las lecturas que venimos realizando, percibimos que, para la institución en cuestión, la respuesta a la formación de los estudiantes con discapacidad no está en protocolos ni en

espacios institucionales específicos; pareciera asemejarse más a espacios pensados como dispositivos, que unas veces comparten el rasgo de una interconsulta; otras, de una supervisión.

No obstante, acerca del uso de los protocolos, es posible otra lectura solidaria respecto del comentario de Miller (2008) en su seminario “La experiencia de lo real en la cura psicoanalítica”:

Hay un equívoco relativo al término protocolo, que es a la vez la formulación de una etiqueta ceremonial, pero también el conjunto de reglas que determinan la exclusión de una experiencia de la que se puede esperar el acceso a un real; sería pasar del protocolo ceremonial al protocolo de experiencia.

Este pasaje del protocolo ceremonial al protocolo de experiencia va en serie con la validez que de los indicadores de riesgo y los protocolos de actuación efectúa Ubieto (2014):

Son instrumentos válidos para nosotros y podemos servirnos de ellos a condición de no tomarlos como soluciones universales y totales. Los indicadores indican pero no sustituyen el juicio y por tanto el diagnóstico que debe calibrar los diferentes factores objetivos y subjetivos para apreciar el riesgo de un caso.

En esta línea de desarrollo del análisis del caso, la lectura permite ubicar la posición de la institución respecto a la formación de los estudiantes con discapacidad. Nos hacemos eco de las palabras de Laurent (2000):

Querer instituciones particulares no es querer un área reservada más, una nueva segregación, es querer que en cada espacio constituido por una determinación institucional nos orientemos en lo que respecta al sufrimiento psíquico, hacia la existencia de la cadena significativa, huella del fracaso propio de cada uno, y no hacia la identificación común.

Permitiéndonos la extrapolación disciplinar en cuanto espacio de interrogación, compartimos también una cita de Stef (2018) respecto de los protocolos:

Después de la evaluación generalizada, la biopolítica tomaba el mando. Los protocolos preestablecidos debían aplicarse estrictamente. Todo estaba codificado en unidades de medida, los objetivos, los cuerpos, los actos, los resultados en relación a los objetivos fijados. Todo estaba calculado. Y sin embargo.

No se tenía en cuenta que el protocolo no sirve más que en la zona de la norma en la cual se ha producido.

No se tenía en cuenta la singularidad del caso, siempre fuera de la norma.

No se tenía en cuenta que, reduciendo al enfermo a su trastorno, etiquetado como anomalía que rectificar, se pierde la verdad del caso.

La propuesta sería devolver al sujeto de la discapacidad su lugar y su responsabilidad en la sociedad.

8. Algunas tensiones¹²⁸ que la escritura permitió hacer legibles

Cualquier forma de pensamiento que anule la tensión sólo puede ejercer violencia contra el mundo y contra sí mismo, mientras que aquel que la conserve tendrá una relación con el devenir y el movimiento en múltiples perspectivas, ampliando los universos existenciales (Méndez, 2011).

La escritura del caso permitió hacer legibles algunas tensiones respecto de las regulaciones de la formación de los estudiantes con discapacidad en la universidad.

¹²⁸ No sin razón la *tensión* fue el concepto que recorrió toda la tesis.

La tensión entre **nosotros y nos- otros**. La discapacidad solo parece ser *comprendida* por el colectivo de personas con discapacidad que conforman un *nosotros*, que son quienes pueden subrogarse el conocimiento de “las personas con discapacidad” por poseer una o formar parte de una organización social tal (como familiar de), o bien desde los “expertos/especialistas” que, desde la investigación científica y un recorrido académico “pertinente”, son quienes portan “el saber acerca de” y sacralizan sus intervenciones. La frase “nada de nosotros sin nosotros”, que nace para el reconocimiento desde la propia voz de los sujetos con discapacidad, se constituye, en ocasiones, en un axioma imperante que, paradójicamente, ubica un *nosotros* excluyente, un nosotros que excluye a cualesquiera. ¿Cómo lograr un nosotros inclusivo partiendo del derrotero de que no es en modo alguno posible hallar la vía de acceso de conocimiento de “otro” por apartarse de *nuestros* modos de pensar sin fortalecer los prejuicios imperantes al seguir alimentando los prejuicios de *distintos mundos* al que acceden quienes portan la *expertiz*?

La tensión entre **igualdad y diferencia**. Este es un rasgo permanentemente presente que atraviesa las diferentes dimensiones regulatorias de la formación de los estudiantes con discapacidad desde posicionamientos contradictorios en los que se destaca la lucha por el reconocimiento en cuanto iguales. Al mismo tiempo, la acentuación de las particularidades que excede, hace falta aclararlo, el llamado respeto a la diversidad. Pensar en una institución educativa inclusiva es pensar en términos de diferencia, que de ninguna manera implica desigualdad. Esta es la paradoja. Nada convoca más a la desigualdad que una inclusión que borra las diferencias, porque obliga a responder de un mismo modo y de una única manera a todos los sujetos que, por definición, son singulares.

La tensión entre **inclusión y exclusión**. Acerca de esta tensión hemos trabajado en distintos momentos de esta tesis. Seguir pensando en términos de educación inclusiva, lejos de superar la dicotomía inclusión/exclusión, la sostiene. Los estudiantes con discapacidad solo son incluidos en cuanto excluidos de los derechos que les son propios a todos los seres humanos. Se produce así, desde los procesos de inclusión y exclusión, un renovado proceso de segregación de lo considerado como “Otro”.

La tensión entre **sujeto y objeto**. Esta tensión, que muchas veces la educación vela, queda al descubierto en relación con los estudiantes con discapacidad respecto de su posición de sujeto, en donde cuesta correrse de una mirada como objetos del proceso de enseñanza a sujetos de su propio aprendizaje.

La tensión entre el **tiempo institucional** y el **tiempo de cada sujeto**. Hay aquí otra tensión que no se puede eliminar porque el tiempo de la institución es el de la anticipación, y, el de los sujetos, se juega en cada intervención. El tiempo institucional no puede precipitarse, se encuentra más allá de la contingencia¹²⁹. Pensar en una institución educativa inclusiva es aceptar que no existe el tiempo, sino los tiempos de cada sujeto.

La tensión entre la **autonomía universitaria** y la **universidad como un derecho**. En el marco de la autonomía universitaria continúa siendo necesario que la universidad se piense a sí misma, que avance mucho más aún en el camino de la crítica constructiva para responder a las demandas y las necesidades actuales. A cien años de la reforma de 1918, pasando por la reforma de los años noventa, en la universidad pública, gratuita y cogobernada sigue siendo un desafío permanente la defensa de su función profesionalizante, de construcción de ciudadanía y prácticas de democratización en toda la comunidad educativa.

La tensión entre una **pedagogía crítica** y una **pedagogía de la modernidad**. Esta tensión, para la cual no encontramos mejores términos para caracterizar, es la manifestación del esfuerzo constante de los docentes por correrse de un formato de transmisión único, rígido, que queda en evidencia con la presencia de estudiantes con discapacidad y que, a la vez, no coincide con el posicionamiento ideológico de generar un pensamiento crítico desde el cual trabajan.

¹²⁹ Preferimos hablar de contingencia y no de necesidad como condición de posibilidad de lo social. El encuentro no se produce desde la necesidad, sino desde la contingencia en cuanto imprevisto. A su vez, esto imprevisto cobra un sentido con la repetición y construye un orden que aquí ha sido el de las llamadas acciones regulatorias académicas implícitas o, simplemente, acciones regulatorias institucionales, a la luz de las acciones regulatorias de los niveles maso y meso de la normativa vigente.

La tensión entre la **gramática normativa y gramática descriptiva**. Cobra vigor en las conversaciones de los docentes respecto al uso del lenguaje y a las producciones de los estudiantes, tanto orales como escritas. Sin una respuesta unívoca, y reconociendo no ser competentes en la disciplina en cuestión, nos interesamos en dar cuenta de esta tensión dado que la exigencia de un lenguaje y de una escritura académica es un rasgo inherente al nivel superior y, desde las regulaciones normativas, encontramos referencias a los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC)¹³⁰, como también al método de la lectura fácil¹³¹. Surge en estas situaciones educativas la pregunta acerca de si conceptualmente podrían ser identificadas en el campo de las construcciones de la gramática¹³² (normativa y descriptiva).

La tensión entre la **dimensión macro normativa** y la **dimensión micro regulativa**. La presencia de los movimientos de personas con discapacidad en la esfera de las Naciones Unidas y en la generación de políticas públicas desde el Estado nacional en los últimos tiempos, la fuerza de la sociedad civil reconocida como actor político desde el Estado en los debates relativos a la temática, la interacción con los organismos estatales y las políticas de las Naciones Unidas y la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad instalaron el marco de los derechos humanos, políticos y legales respecto al derecho a la educación superior de las personas con discapacidad. Este marco declarativo que incorpora la perspectiva de las personas con discapacidad parece prometer versiones transformadoras más apropiadas y objetivas del mundo, pero también comparte las tensiones presentes en las pretendidas versiones de “autoridad científica” que deben ser puestas en cuestión.

La tensión entre el **saber profesional** y el **saber de los sujetos con discapacidad**. Como correlato de la tensión anterior, encontramos frente al saber la tensión entre las organizaciones

¹³⁰ Sistemas de comunicación utilizados, tanto en niños como en adultos, que podemos encontrar en sujetos con parálisis cerebral, con los denominados trastornos del espectro autista, con discapacidades intelectuales, afasias y trastornos del lenguaje, entre otras situaciones educativas.

¹³¹ Método de redacción de textos en situaciones educativas donde hay dificultades de comprensión lectora (capacidad de abstracción, uso del lenguaje, dificultades de memoria, entre otras).

¹³² Considerando que aquello que tradicionalmente llamamos gramática establece un conjunto de reglas que determina qué construcción gramatical es correcta o incorrecta.

no gubernamentales, los propios educandos y los saberes de los campos disciplinares. Es absolutamente necesario comprender que el saber acerca de lo que le pasa lo tiene el sujeto, como también reconocer que hay un saber acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje que es competencia de los docentes. En todo caso, hay saberes, y esos saberes se enriquecen cuando reconocen sus limitaciones, visibilizan las tensiones existentes, habilitan discusiones conceptuales que atraviesan las fronteras entre los académicos de la discapacidad, los profesionales de la discapacidad, los militantes por la causa de la discapacidad, la comunidad educativa y la formulación del derecho a la educación.

El encuentro de estudiantes con discapacidad en la educación superior pone en tensión, en definitiva, cuáles son los *contenidos* que han sido transformados en *saber a enseñar*, el porqué de la elección de dichos contenidos, su importancia en el desarrollo de la asignatura, el conjunto de transformaciones adaptativas que lo transforman en “apto” en cuanto *objeto de enseñanza*. Tensión que está presente más allá del modelo de enseñanza¹³³ en el que el docente se reconozca.

Finalmente, nos preguntamos si estas tensiones son nuevas o del orden de lo irreductible de la educación y vuelven a ser interpeladas en el encuentro de un nuevo otro epocal, hoy llamado estudiante universitario con discapacidad. Pregunta que, lejos de cegar, nos implica en un poder hacer algo con ellas.

¹³³ Tanto en los centrados en la enseñanza (que privilegian el eje profesor-conocimiento) en los modelos centrados en aprender (que privilegian el eje estudiante-conocimiento) o en los modelos centrados en la formación (que privilegian el eje docente-estudiante).

Bibliografía

Alberti, (2017), “La psychanalyse, c’est l’exact envers du discours du Front national”, *Le Monde*, [en línea] http://www.lemonde.fr/idees/article/2017/03/19/la-psychanalyse-c-est-l-exact-envers-du-discours-du-front-national_5097007_3232.html. [Consulta: 19 de marzo de 2017].

Alemán, J. (2009), *Para una izquierda lacaniana...Intervenciones y textos*, Buenos Aires, Grama ediciones.

Alemán, J. (2012), *Soledad: Común. Políticas en Lacan*, Buenos Aires, Editorial Capital Intelectual.

Angelino, M.A. (2009) “La discapacidad no existe. Es una invención” en Rosato, Ana; Angelino, M.A. (coords.) *Discapacidad e Ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires, Noveduc.

Antelo, E. (2011), “Educación all inclusive, acerca de los claroscurros de la educación inclusiva” *Diario La Capital* [en línea] http://www.lacapital.com.ar//ed_educacion/2011/10/edicion_128/contenidos/noticia_0012. [Consulta: 7 de enero de 2019].

Butler, J. (2009), *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona, Paidós.

Cherteston, G. K., (2007), “De ciertos escritores modernos y la institución de la familia” en *Herejes*, Barcelona, ElCobre, ediciones.

Chiroleu, A., (2009), “La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión” en *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*. (Comps) Chiroleu, A. y Marquina, M., Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Colombo, M.E., (2000), “Proyecto UBACyT Código AU 17: Socialización del estudiante en el C.B.C. de la U.B.A.: sus dificultades y estrategias para la reconstrucción de la representación social "ser estudiante en el ámbito universitario".

Díaz, E., (1990), *Posmodernidad*. Buenos Aires, Biblos.

Diker, G., (2012), “¿Cómo se establece que es lo común?” en Frigerio y Diker, G. (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*, Paraná, Fundación La Hendija.

Dubet, F., (2016), *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*, Buenos Aires, Ed. Siglo XXI.

Foucault, M., (1996), *La vida de los hombres infames*, Buenos Aires., Altamira.

Freud, S. (1937), “Construcciones en el análisis”. *Obras Completas, Vol. XXIII*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Frigerio, G., (2014), "Hipótesis para comprender lo que se pone en juego en estos tiempos", RES revista de *Educación Social* N:º 18, Conferencia de Clausura del VI Congreso Estatal de Educación Social Valencia.

Kruger, F. (2012), “Reseña Noche Preparatoria del Encuentro Americano de Psicoanálisis de Orientación Lacaniana” a realizarse en septiembre del 2019.

Lacan, J.A. (1958), “La dirección de la cura y los principios de su poder”, *Escritos II*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

Laurent, E. (2000), *Psicoanálisis y Salud Mental*, Buenos Aires, Tres Haches.

Méndez, M.L. (2011), *Procesos de subjetivación Ensayos entre Antropología y Educación*, Editorial Fundación La Hendija.

Miller, J. (2009), “El psicoanálisis hoy” por Rojas, D. diario *El Argentino*. [en línea] http://www.eol.org.ar/template.asp?Sec=prensa&SubSec=america&File=america/2009/09_12_10_miller_en_el_nombre_del_padre.html . [Consulta: 10 de diciembre 2009].

Miller, J.A. (2008), *La experiencia de lo real en la cura psicoanalítica*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Miller, J.A. (2012), *Sutilezas analíticas*, Buenos Aires, Editorial Paidós.

Nietzsche, F. (1996), *Así habló Zaratustra*, Madrid, Editorial Alianza.

Nussbaum, M. (2012) *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Buenos Aires, Paidós.

Perelli, V. (2011), “Cuando la inclusión borra las diferencias... ¿Es inclusión?” Ponencia presentada en el Encuentro Latinoamericano Investigadores en Discapacidad. Debates y perspectivas en torno a la Discapacidad en América Latina, Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Perelli, V. (2012), “Por una sociedad en la que quepamos todos”. Ponencia presentada en el IV Encuentro Ingreso Universitario, Tandil, Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires.

Perelli, V. (2012), “No nos formaron para eso” en *Universidad y sociedad ¿Qué estamos haciendo frente a las problemáticas de la discapacidad? VII Jornadas Nacionales Discapacidad y Derechos Humanos: trabajos seleccionados/ comp. Oyarzabal, A... [Et. Al.], (coord.) Ziletti, M.N. Río Cuarto, UniRío Editora.*

Perelli, V. (2015), “El ingreso a la universidad de estudiantes con discapacidad” en Seda, J. (Comp.), *Discapacidad y enseñanza universitaria. Reflexiones y experiencias pedagógicas en la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Eudeba.

Rancière, J (2007), *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Rinesi, E. y Soprano, G. (2007), “Universidad, Estado y Sociedad” en Ideas sobre la cuestión universitaria Aportes para la RIEPESAL al debate sobre el nuevo marco legal para la Educación Superior.

Seda, J.A. (2017), comp. *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Avances, perspectivas y desafíos en la sociedad argentina*, Buenos Aires, Eudeba.

Stef, C. (2018), “¿Modernización de la psiquiatría?” Traducción, Fe Lacruz [en línea] <http://www.eol.org.ar/biblioteca/lacancotidiano/LC-cero-787.pdf> . [Consulta: 5 de enero 2019].

Taborda, A. (2013), “Psicología educacional emplazada en la clínica en extensión” en *Psicología educacional en el contexto de la clínica socioeducativa* [en línea] <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2018/03/Taborda1.pdf> . [Consulta: 5 de enero 2019].

Ubieto, J.R. (2014), “La toma de decisiones en el trabajo en red.” [en línea] <http://nel-medellin.org/blogla-toma-de-decisiones-en-el-trabajo-en-red/> . [Consulta: 5 de enero 2019].

Zaffaroni, E, (2012), “Las leyes nacionales rigen para todo el país y las universidades no pueden permanecer al margen de eso” *CONADU* [en línea] <https://las-leyes-nacionales-rigen-para-todo-el-pais-y-la-universidad-no-puede-permanecer-al-margen-de-eso/> [Consulta: 10 de enero 2019].

CAPÍTULO VI

Consideraciones (temporalmente finales)

Aunque no-toda escritura. Está la escritura-tapón –si me permiten la expresión– de la que tantas veces uno se ha servido y se servirá: esa que describe, que recopila, que anula las marcas de la enunciación... Y está esa otra escritura que el cartel posibilita, aunque no siempre se logra, esa que ha cernido lo que no entra en el saber, lo que no puede escribirse y paradójicamente desde allí se escribe. Una escritura incómoda que gira en torno a un imposible de escribir. Es esa escritura que al modo del testimonio –sin serlo– logra un instante de transmisión, no conclusivo (Fanjul, 2015).

En este capítulo compendiamos, a partir de la indagación y el análisis de las regulaciones en la formación de los estudiantes con discapacidad desarrollada en los capítulos precedentes, aquellos aspectos que la elaboración del caso permitió poner de relieve.

Hemos hecho un recorrido por las regulaciones normativas con el propósito de ubicar la posición de la persona con discapacidad en la lógica discursiva en su vertiente jurídica. En la perspectiva sociológica y su correlación con los conceptos desde la educación, presentamos las políticas públicas y acciones que han promovido la inclusión de personas con discapacidad en el nivel universitario, discurrimos acerca de las regulaciones específicas para las universidades en cuanto instituciones educativas del nivel superior y, finalmente, nos posicionamos en el núcleo de la elaboración del caso: las acciones regulatorias académicas implícitas de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Todos ellos caminos que elegimos transitar desde el discurso analítico, que no es, ciertamente, ni el discurso jurídico ni el político-social, ni el discurso educativo, pero que dialoga con ellos en cada época.

Partimos de la hipótesis acerca de la necesidad de unas “otras” regulaciones para la formación de los estudiantes con discapacidad en el nivel superior, acompañada por la pregunta acerca del proceso de construcción del estudiante universitario con discapacidad en cuanto sujeto.

Consideramos, a partir de los efectos de escritura, que la construcción del caso habilitó pensar que las regulaciones relativas a la formación de las personas con discapacidad, enmarcadas en la educación inclusiva y su correlato en grupos identitarios “beneficiarios de ella”, no resuelven las tensiones que encontramos. Sitúa la paradoja por la cual, a la vez que denuncia el no reconocimiento como sujetos y el intento de inscripción en el “Otro social educación superior”, en ese mismo movimiento refuerza un lugar de segregación al pretender ese reconocimiento desde las coordenadas de una educación “otra”.

El problema que el caso dio a ver es la atribución de una respuesta homogeneizante y homogeneizada desde la marca identitaria de la discapacidad en las regulaciones del nivel macro relativas a la formación de los estudiantes con discapacidad, llegando así a definiciones que propician la consideración de una “nueva educación” en la pretensión de *legitimar* a un “otro” estudiante.

Aun con tensiones por resolver (ante la insistencia en las acciones regulatorias institucionales, desde la perspectiva de los diversos actores educativos, de “atender a la discapacidad”, las urgencias que “la discapacidad” provoca y la comprensión del diagnóstico del estudiante con discapacidad) la educación inclusiva (o la asistencia de estudiantes con discapacidad en la universidad, que no es lo mismo) produce efectos en los modos de lazo existentes, cuestiona las normas regulatorias del sistema educativo y, esencialmente (la tesis es parte de ello), concede un otro decir.

A lo largo de la tesis, hemos podido visualizar cómo se ha ido regulando la formación de las personas con discapacidad en el sistema educativo en general y, específicamente, en el nivel superior. Existen regulaciones que provienen de los organismos internacionales, el Estado nacional y las políticas públicas para garantizar la educación inclusiva (hoy puestas en cuestión desde el rasgo común a todas ellas: su carácter público).

Con todo ello, la condición esencial que resulta del análisis de las regulaciones generadas en el abordaje de la formación de estudiantes con discapacidad en el nivel superior (y que puede ser extendida, en general, al campo de las intervenciones sociales respecto a las personas con discapacidad) es que las acciones institucionales no se limitan a una indicación técnica jurídica.

Leímos en el caso una posición ética que parte del reconocimiento de los estudiantes con discapacidad como sujetos, haciéndonos observar que: ese reconocimiento lleva a no responder a la demanda de manera indiscriminada, a desconfiar de comprender rápidamente acerca de cómo se debe actuar, a no caer en el impulso de aplicar respuestas prefabricadas, a permitirse una distancia entre los saberes preconcebidos y los saberes a conocer.

En consecuencia, se trata menos de establecer soluciones que meramente declaren regulaciones institucionales específicas y más de propiciar acciones institucionales que permitan habilitar búsquedas conjuntas de alternativas que se ajusten a las situaciones educativas en las que se encuentra cada uno de los actores involucrados de manera singular, más allá de los discursos normativos encarnados en la práctica misma.

1. Las crónicas acerca de los estudiantes con discapacidad en la universidad, ni edición especial, ni edición limitada

La controversia teórica es la más de las veces infecunda. Tan pronto uno empieza a distanciarse del material del que debe nutrirse, corre el riesgo de embriagarse con sus propias aseveraciones y terminar sustentando opiniones que cualquier observación habría refutado. Por eso considero muchísimo más adecuado combatir concepciones divergentes poniéndolas a prueba en casos y problemas singulares. (Freud, 1918).

Nos hemos convocado a reflexionar acerca de la matriz discursiva y las acciones que constituyen puntos de *impasse* en las regulaciones en la formación de los estudiantes con discapacidad en el nivel superior hoy, desde la elaboración de un caso: “La Universidad Nacional de General Sarmiento, un tratamiento posible de la discapacidad”. Se trataba de dar una conversación “otra” desde el psicoanálisis con los discursos jurídicos, sociales y educativos.

La posición desde la que hemos abordado la construcción del caso confió en el intento de suspensión de los efectos de poder de los discursos disciplinares de la red discursiva en la que estamos involucrados. Ello nos ha permitido puntuar, de los discursos puestos en conversación, algunos datos significativos.

Acerca de las *perspectivas sociológicas* compartidas, los argumentos con los que se intenta conocer las regulaciones en la formación de los estudiantes con discapacidad en el nivel superior han avanzado hacia una conceptualización de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Sin embargo, persisten en el tratamiento desde la clasificación diagnóstica. Esto es, se considera el estudiante como estudiante con discapacidad y no como sujeto.

Considerando las *coordenadas conceptuales en la educación* de las personas con discapacidad, encontramos que se parte del supuesto de que “aprende distinto”, homologando el *cómo aprenden* a la presencia o ausencia de ciertas *condiciones iniciales necesarias para aprender*. El caso permitió pensar que las posiciones que polarizan “educación especial” vs “educación inclusiva” se sostienen en un planteo erróneo para abordar la formación de los estudiantes con discapacidad. Pongamos por caso los docentes realizando propuestas o alternativas pensadas para solucionar una dificultad en la situación de enseñanza. Entendemos que ponen en práctica *configuraciones de apoyo* (sin adherir a ese concepto). Más todavía si el objetivo es superar una dificultad en el proceso de enseñanza, la acción ¿No se constituye acaso en procurar sortear una *barrera en la participación y el aprendizaje?* (tampoco encuadrado en esos términos, claro está). El tratamiento de las configuraciones de apoyo y de

las barreras en la participación y el aprendizaje de la educación inclusiva, da a entender que solamente son condiciones necesarias para los estudiantes con discapacidad, que no lo son para todos los estudiantes y que se constituyen “ad hoc” de la educación.

De todos modos, el caso da cuenta de que, para muchos docentes, el concepto de “configuración de apoyo” queda homologado a las llamadas “adaptaciones curriculares”, en todos los casos circunscriptos a “bajar el nivel” o recortar contenidos, y únicamente referidos a los estudiantes con discapacidad. Por consiguiente, se requiere darle vida al concepto “configuraciones de apoyo”, articularlo con la práctica institucional para comprender que las propuestas de enseñanza (más aún el carácter de garante del derecho a la educación que tienen, en su medida, las instituciones educativas) implican a la institución en su conjunto, van más allá del estudiante con discapacidad e, incluso, en ocasiones, requiere el armado de redes que exceden la institución educativa, como fue, en el caso, la necesidad de disponer de una red de salud para las derivaciones y atención de estudiantes.

En cuanto a la *normativa internacional* ubicamos un rasgo común en las convenciones: subrayan lugares subyugados socialmente, ponen en serie a las personas con discapacidad, a las mujeres, a los niños, a las llamadas minorías étnicas, en el reconocimiento de sujetos de derechos. Esto es posible en cuanto se los admite como excluidos del reconocimiento universal de los derechos de todas las personas, no proclaman nuevos derechos. La diferencia radica en la mirada que está dirigida hacia las obligaciones de los estados. Asimismo, insiste en todas y cada una de las regulaciones normativas del nivel macro la valoración ya realizada por Vallejos (2011) acerca de un discurso sostenido en una condición de anormalidad diagnosticada por un profesional de la medicina como garante del ejercicio pleno de derechos, en lugar de serlo la condición de ciudadanía.

De todas maneras, el análisis de las líneas discursivas que se emplean en las regulaciones en torno a la inclusión de personas con discapacidad da cuenta que habilita la deconstrucción de los supuestos pedagógicos e ideológicos acerca de cómo se considera a los estudiantes con

discapacidad, sus implicancias y efectos, así como también el comportamiento frente al saber y el conocimiento.

En referencia a las regulaciones de la *normativa nacional*, la obligatoriedad del nivel secundario y ciertos procesos que operan en los niveles obligatorios del sistema educativo impactan en la vida cotidiana de las universidades y juegan un papel fundamental en la incorporación (y expansión) al interior de ellas de espacios específicos para la atención de las personas con discapacidad. Entre tales procesos, aquellos más significativos para la Universidad han sido: la consolidación de la comisión de discapacidad, el espacio de asesoramiento en la Secretaría Académica, junto con el equipo de Desarrollo Estudiantil, la generación de materiales accesibles desde la biblioteca, la incorporación de manera gradual del servicio de interpretación en lengua de señas, el trabajo con alfabetizaciones múltiples, las aulas heterogéneas con diversidad de estudiantes, respuestas desde el diseño universal del aprendizaje. En definitiva, configuraciones de apoyo a través de aquello que la Convención denomina como “ajustes razonables”.

Con respecto a las *regulaciones institucionales*, se comprueba que, políticamente, la universidad habilita y reconoce a la diversidad estudiantil, de modo que, al menos por el momento, no es necesaria la generación de regulaciones institucionales normativas específicas mientras sigan garantizadas las condiciones iniciales de estudio. Se evidencia que la Universidad tiene una política institucional que permite que este acceso ocurra. Esto se traduce en el diseño de lo que hemos dado en llamar “acciones regulatorias académicas implícitas”, tendientes a proveer las condiciones iniciales necesarias para que los procesos de enseñanza y aprendizaje se produzcan, siendo una condición suficiente para la mayoría de las situaciones educativas de estudiantes con discapacidad presentes.

Lo cierto es que, como hemos señalado en el capítulo IV, el caso registra también situaciones educativas puntuales que requieren una intervención directa y que exhortan un marco normativo regulatorio que excede a la universidad, pero que la implica. Decimos esto por la responsabilidad institucional que le cabe tanto en el plano de los resguardos y cuidados para

el estudiante y la comunidad educativa como la que se tiene en la emisión de títulos habilitantes para el trabajo y desempeño de la profesión como bien a terceros.

En virtud de ello, reseñamos las tres situaciones educativas recurrentes que el caso permitió reunir como más significativas por aquello que encontramos en común: la ausencia, la escasez o incluso inapropiadas acciones regulatorias con fuertes críticas a la falta de articulación en la formación previa de los estudiantes con discapacidad. Nos referimos a las situaciones educativas generadas en función de la formación de:

- estudiantes descompensados con discapacidad mental psiquiátrica,
- estudiantes con discapacidad intelectual,
- estudiantes Sordos cuya primera y a veces única lengua es la LSA.

De modo que la construcción del caso puso en relieve, por un lado, los avances con respecto a la generación de configuraciones de apoyo concernidas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y, por otro lado, las resonancias de situaciones educativas en las que no solo no se evidencian avances, sino que encontramos discursivamente una complicidad en la normativa y en las políticas públicas que hacen de la inclusión un significativo vacío de sentido. No es nuestro propósito aquí continuar este análisis. Nuestro interés, en función de los objetivos de esta tesis, es dejar establecida la necesidad de revisión de las regulaciones existentes para que las universidades puedan dar repuesta a configuraciones de apoyo en la formación de las situaciones educativas descriptas.

La lectura de los informes evidenció también, respecto a estas situaciones educativas, la presencia de un consenso en la comunidad educativa y en muchos profesionales de la salud respecto a que el estudio es beneficioso, idea acertada por cierto y compartida, pero incompleta si solo la consideramos en esos términos ¿De qué estudio se trata? ¿Cómo? ¿En qué condiciones? ¿Es beneficioso *per se*? El sistema educativo, en muchas de ellas, no ha brindado las herramientas para transitar el nivel superior ni a los estudiantes ni a las instituciones educativas. Sin embargo, a partir de la resolución 311/16 del CFE, otorga a los estudiantes un título del nivel medio que consiente y legitima que puedan acceder al nivel

superior. ¿Es posible que este análisis desatienda las frustraciones de los estudiantes? Ciertamente, no. En particular, si no olvidamos que tales frustraciones tienen nombre y apellido, esfuerzos, ilusiones, deseos. Considerando la perspectiva institucional, resulta sustancial una articulación de niveles en la que puedan reconocerse las trayectorias educativas de cada estudiante. El caso permitió puntualizar algunos efectos que han tenido para los estudiantes y la Institución estas regulaciones normativas (que se ufanan de ser promotoras de la plena inclusión), que, por su peso, insistimos en reproducir en las consideraciones finales.

Respecto a las situaciones educativas de estudiantes “descompensados”, sin tratamiento profesional o farmacológico, se trata de una situación puntual que no solo no permite sostener sus estudios, sino que pone en riesgo su salud general. El caso permitió percibir que este es un dato crítico, por más de un motivo:

- a) Los efectos en el propio sujeto.
- b) Los efectos en la lectura institucional respecto a las situaciones educativas de otros estudiantes con discapacidad mental psiquiátrica, que pueden sostener sus estudios universitarios y que quedaron en el imaginario aglutinados a esas situaciones adversas.
- c) Las medidas que debieron ser tomadas para preservar al sujeto y a los demás sujetos que conforman la comunidad educativa, que han sido interpretadas por los efectores legales a los que el estudiante recurrió, como actos discriminatorios.
- d) En línea con lo expuesto en el punto anterior, las respuestas de los representantes de la Comisión Nacional de Discapacidad (CONADIS), de asociaciones civiles de personas con discapacidad, hasta representantes de otras instituciones educativas, se limitaban a instar una y otra vez a que se sostuvieran situaciones de conflicto muy complejas y recurrentes, en las que la contención y acompañamiento permanente desde la Universidad no alcanzaba. De modo tal que la Universidad y sus políticas institucionales de inclusión quedaban en una encerrona provocada, por un lado, por la discontinuidad en las políticas para el nivel secundario y el nivel superior y, por otro lado, por la política gubernamental, que bajo la égida de sostener el derecho a la educación, socavan otros.

¿En qué momento y bajo qué condiciones unas normativas que dicen promover la inclusión se transforman en estorbos para alcanzarla? ¿Con qué potestades se presume que cualquier dificultad o, más aún, imposibilidad de inclusión, son sinónimos a “institución discriminatoria”? Sigamos pensando: ¿Qué efectos provoca la sola posibilidad de ese dedo acusador (tan alejado de la vida institucional y sus avatares) sobre las instituciones y sus actores? ¿Será que incluiremos como sea para evitar ser (mal) juzgados?

En cuanto a las situaciones educativas de estudiantes Sordos cuya primera lengua es la lengua de señas argentina (LSA), el caso permitió registrar que no se ha modificado la situación educativa de los niveles previos. Decimos esto porque los estudiantes Sordos continúan egresando del nivel medio con niveles de lectura y escritura asimilables al analfabetismo funcional en el idioma del país. Esto se vincula con el hecho de que les ha sido obstaculizada la oportunidad de desarrollar habilidades lingüísticas y de lectocomprensión desde una formación bilingüe, una forma clara de violación a la identidad lingüística y del derecho a aprender, y a la participación ciudadana.

En relación con las situaciones educativas de estudiantes que portan un certificado de discapacidad intelectual, la entrevista inicial que da lugar al informe registra con claridad que, si los diagnósticos poca información brindan acerca de las potencialidades de los estudiantes con discapacidad, mayor dificultad presentan los trastornos¹³⁴. Este hecho, ciertamente incomprensible a primera vista, encuentra su razón, muchas veces, en que las (in) definiciones diagnósticas funcionan como paliativo para lograr que las obras sociales den respuesta a las configuraciones de apoyo necesarias para poder sostener los aprendizajes. Otras veces, esas (in)definiciones dan cuenta de las diversas terapias comportamentales y psicofarmacológicas que suelen obturar la posición subjetiva y no permiten que se manifieste la voz del estudiante, quien es presentado *desde los informes psicopedagógicos* con proyectos pedagógicos individuales (PPI), en los que se advierten configuraciones de apoyo que exceden la posibilidad de propuesta académica para el nivel superior.

¹³⁴ Por otra parte, sabemos que, cuanto menor información brindan los diagnósticos acerca de los estudiantes con discapacidad intelectual, mayor severidad presentan los trastornos.

Pensar en un “todos” universitarios requiere estar advertidos de que ese “todos” envuelve el peligro de no reconocer el “cada uno”, implica la posibilidad de pensar que se sostiene por la no identificación de unos con otros, en cuanto las identificaciones fuerzan a hacer masa de un modo siempre igual al sujeto. La invitación de la educación no puede ser nunca alimentar los síntomas sociales de los sujetos, nutriendo identificaciones que anulan la singularidad. La apuesta de la educación, en todo caso, será poder armar lazos que no sean masificantes, tensión de las instituciones educativas que pregonan la heterogeneidad, pero han sido constituidas y formadas para la homogeneidad.

De lo que hemos venido diciendo en estas páginas se desprende que, desde la mirada de los diferentes actores educativos, las acciones regulatorias institucionales como regulaciones en la formación de los estudiantes con discapacidad resultan insuficientes en cuanto a su eficacia. Esto responde, en gran parte, a que se encuentran desconectadas de las trayectorias educativas de esos estudiantes, como así también de las características y requisitos propios del nivel superior. No obstante, son reconocidos los efectos de esas regulaciones en las acciones regulatorias respecto a la disposición de recursos institucionales y a la generación de acciones que intervienen en situaciones educativas actuales en el número de estudiantes constante que avanza en sus recorridos académicos y en sus graduados.

Continuando con los datos concluyentes, la elaboración del caso permitió también localizar que, en la mayoría de las intervenciones, se hace referencia al estudiante con discapacidad con especial énfasis en las condiciones institucionales que las definen y que construyen nuevas formas de intervenir. Algunas de esas intervenciones se instalan como cultura inclusiva institucional (como lo son la generación de materiales accesibles y la disponibilidad áulica), lo que permite evidenciar que los estudiantes con discapacidad transitan su recorrido académico universitario de modos diversos, al igual que sus pares.

Se rescata del recorrido académico previo las intervenciones institucionales, cuya aplicabilidad en cuanto a estrategias, recursos tecnológicos, modificaciones de forma, no de contenidos (situación innegociable para la universidad en los planes de estudio y carreras

existentes) comparte los criterios del nivel superior. En este sentido, se deduce de las acciones regulatorias institucionales que surgen en el nivel universitario la importancia de la reflexión acerca de en qué contexto se inscriben y cuáles son los propósitos de las regulaciones incorporadas, la conveniencia o no de ser replicadas regulaciones propias de niveles obligatorios previos, cuándo y por qué, en función de las implicancias que tienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El posicionamiento discursivo devela una dimensión significativa que favorece la comprensión de los procesos de producción de sentido y de las construcciones y representaciones sobre los estudiantes con discapacidad y sus vínculos con diferentes aspectos de la vida social, cultural, política y pedagógica. Hay un esfuerzo permanente en que el discurso de la inclusión no quede reducido a batallar con la exclusión, camino que obstaculiza el objetivo institucional propuesto.

Las acciones regulatorias institucionales se enmarcan, más allá del procedimiento burocrático que la normativa estatal establece, en la posibilidad de que *algo distinto* suceda, generando artificios desde el uso de los recursos de los que se dispone y los que se generan para los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo la lectura de los efectos que ellos producen en las situaciones educativas.

La centralidad conferida a la lógica institucional implícita en las acciones regulatorias en la formación de los estudiantes con discapacidad resultó clave para pensar la incidencia de las condiciones iniciales en el rendimiento académico de los estudiantes bajo el presupuesto cultural de la necesidad de una pedagogía de la discapacidad para los estudiantes con discapacidad por considerar que no pueden aprender o aprenden de manera diferente. En esta misma línea de sentido, la idea de un abordaje desde una psicología de la discapacidad implicaría también posicionarse en lugares que reforzarían la exclusión.

De la misma manera, el caso ha hecho notar que la visibilización de las regulaciones institucionales implícitas resulta una actividad necesaria como alternativa educativa a la tradicional dicotomía entre la formación de los estudiantes universitarios y la formación de los estudiantes con discapacidad.

Pertinente con los datos referenciados en la existencia de las intervenciones que hemos llamado *regulaciones académicas implícitas*, nos vemos en la necesidad de remarcar que excede la elaboración del caso el poder sustentar cómo el desarrollo académico (los efectos respecto al rendimiento, nivel de ausentismo, avances en la carrera y egreso) del estudiante con discapacidad depende no solo de sus potencialidades y limitaciones singulares, y que, al igual que la totalidad de los estudiantes, obedece a la configuración de situaciones educativas que respondan a la diversidad. Un trabajo que está siendo realizado en simultaneidad al curso de esta tesis, fruto de ella, en torno a los rasgos que se han ordenado y desplegado en la elaboración del caso. Repasamos los más significativos:

En cuanto a las regulaciones de la institución trabajada, encontramos que se centran en cómo se pondera cada una de las intervenciones e incluyen propuestas que las analizan en interrelación.

- En lo que concierne a las *acciones regulatorias iniciales* se evidencia que, en la mayoría de las situaciones educativas, los estudiantes con discapacidad no requieren regulaciones específicas con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje si estuvieran dadas las *condiciones iniciales de estudio* que reconozcan la diferencia como un hecho. En este sentido, el caso permite pensar que no se trata de la decisión particular de la institución de intervenir, sino de enfatizar la necesidad de *precisar las demandas* que dan origen a las intervenciones, cuestión necesaria para un análisis crítico de las acciones regulatorias que se presentan desde la institución para no caer en acciones de discriminación positiva.

- Las *acciones regulatorias respecto a los recursos institucionales* son las que garantizan las condiciones iniciales de estudio y hacen funcionar un cierto engranaje que ofrece diversos resultados en simultáneo: despeja la dificultad acerca de la posibilidad de cursada al emplazar la disponibilidad áulica y de todas sus instalaciones; ubica en igualdad de condiciones respecto al acceso a los materiales de estudio en diferentes formatos desde el trabajo de la biblioteca y el área de servicios a la discapacidad y proporciona apoyos tecnológicos, como el préstamo de grabadores y *notebooks* o *tablets* durante la cursada o en situaciones de exámenes, dependiendo de la disponibilidad de recursos. Estas acciones institucionales, sostenidas en el tiempo y que se iniciaron como configuraciones de apoyo o condiciones facilitadoras, han pasado a ser parte de la cultura institucional de la Universidad.
- Existen *otras acciones regulatorias respecto a los recursos institucionales* que aún plantean dilemas que necesitan resolverse para cumplir los objetivos del nivel y exceden a la respuesta institucional. Se conforman como configuraciones de apoyo, pero resultan insuficientes en sus efectos. Entre ellas, es posible referir la conformación de una red de salud para la atención y la derivación de estudiantes, y la incorporación del servicio de interpretación en LSA y talleres de español como segunda lengua.
- La evidencia de *acciones regulatorias específicas por razones no vinculadas a una discapacidad*, que son replicadas de las acciones regulatorias incorporadas a partir del encuentro con estudiantes con discapacidad, es uno de los rasgos privilegiados encontrados en la construcción del caso. Decimos esto porque permite la inversión de la posición respecto a la lógica de la que se parte en las regulaciones normativas en cuanto a la necesidad de una educación “otra”, específica para los estudiantes con discapacidad. Lo mismo ocurre con las acciones regulatorias institucionales que han constituido pautas procedimentales y actitudinales: el equipo de Desarrollo Estudiantil da cuenta de que, en los estudiantes con discapacidad, las situaciones educativas respecto a estas pautas son ínfimas en correspondencia con las situaciones educativas del estudiantado en general.

- En cuanto a las *acciones regulatorias que surgen de las demandas de los docentes*, la elaboración del caso puso de manifiesto la pluralidad de perspectivas en torno a cada situación educativa particular. Las más recurrentes son las relativas a las propuestas de estrategias de enseñanza (reestructuración del programa de la materia en aspectos que no sean estructurales, presentación de tics, estructuración del campus virtual, modalidades y tiempos de evaluación, generación de materiales en 3D).

Un rasgo común a todas ellas es que cada docente responde desde su propia fantasmática¹³⁵ respecto a qué es la discapacidad y qué es lo esperable en la formación de los estudiantes universitarios con discapacidad. Incide también el enfoque de enseñanza y qué conceptualizaciones teóricas acerca del saber y del conocimiento ponen en juego ante cada situación educativa, cuestiones que son trabajadas en los espacios de formación y capacitación de la Universidad.

Cuando la situación educativa es disruptiva (en rigor, no hay situación educativa que no lo sea; nos referimos aquí a situaciones que tornan insostenible la continuidad de la clase por lo apremiante), los docentes ubican las acciones regulatorias institucionales como un lugar de consulta donde el propósito es la atención de la discapacidad, encontrar la respuesta a la urgencia áulica y que el diagnóstico no sea un obstáculo en el discurrir de las prácticas.

En general, las intervenciones que como acciones regulatorias institucionales los docentes formalizan, son realizadas desde un discurso que pondera la inclusión y el reconocimiento al derecho a la educación. Si este es el punto de partida, se produce la interpelación de las prácticas existentes, fundamentadas, en un primer momento, en la no formación para ello, el desconocimiento y un acompañamiento institucional que no alcanza para dar respuesta a situaciones educativas que evidencian modalidades de enseñanza dispares respecto al nivel. En un segundo momento, se comprueba que los docentes se sobreponen rápidamente a los límites que encuentran en las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad y de

¹³⁵ El fantasma es aquello que regula nuestros actos, pero de manera inconsciente. Es una lógica simbólica que sostiene lo que está en juego en la vida pulsional más allá del yo. Bassols sostiene que “es aquello que se constituye como la defensa, como la cortina o pantalla ante lo imposible de representar”.

la institución desde los recursos disponibles y, más allá de ellos, pueden generar estrategias didácticas y pedagógicas que no siempre producen el resultado esperado y sobre las que siguen trabajando.

Otro rasgo común de las informaciones de las acciones regulatorias en las prácticas docentes es la constatación de un acercamiento a los estudiantes con discapacidad desde una posición que habilita la disposición a escuchar y a aprender con y de ellos respecto a las formas de trabajar las propuestas pedagógicas (para entender cómo, por qué y para qué), en la búsqueda del acompañamiento de la secretaría académica para las propuestas didácticas acerca de los métodos y estrategias que permitan llevarlas a cabo.

Se desprende de ello que la interpelación en las regulaciones docentes no se sostiene en consejos sobre un *saber hacer con* ni se presenta como una posición crítica acerca de lo hecho o no hecho. Se constituye como un espacio de interrogación desde el cual habilitar instrumentos de acción para conseguir el fin esperado, que no es otro que trabajar en el proceso de enseñanza para motivar los procesos de aprendizaje en una actitud de colaboración. Allí encontramos una necesidad de articulación entre lo que se establece como el objetivo institucional de la universidad en cuanto a una formación educativa que reconozca la diversidad, los objetivos de las acciones implementadas para los estudiantes con discapacidad y los de cada actor educativo, es decir, aquello que se propone cada uno en cada situación educativa.

En cuanto a las *acciones regulatorias* del equipo de Desarrollo Estudiantil, el objetivo está ligado a generar en los estudiantes con discapacidad el rol de estudiante universitario. Esta posición no acompaña la hipótesis de la necesidad de una regulación “otra”, específica para los estudiantes con discapacidad. Se sostiene desde un decir y un hacer que no suture en identidades la diversidad de las realidades que se presentan en todos y cada uno de los estudiantes, y los posiciona en el objetivo de lograr una universidad para todos.

De todos modos, se reconoce en algunas situaciones educativas la necesidad de regulaciones específicas, como también la presencia, en muchas situaciones educativas, de estudiantes que se presentan como estudiantes sin discapacidad y que requieren de acciones regulatorias específicas para sus “problemas” de estudio.

Desde la comisión de discapacidad de la Universidad, la concepción que sostiene las acciones regulatorias otorgada por la Convención es la de “persona con discapacidad”, entendiendo que, por el momento, es más apropiada que el concepto de “diversidad funcional”, al referir que aún es necesario contribuir al desarrollo de acciones específicas orientadas a la formación de los estudiantes con discapacidad de la educación superior. De hecho, el compromiso excede al estudiante con discapacidad. Prueba de ello son las derivaciones que realizan a Desarrollo Estudiantil de estudiantes adultos mayores para la incorporación al circuito de accesibilidad.

Lo cierto es que los estudiantes llegan con el significante que el discurso social selecciona para identificarlos en el ámbito educativo. La UNGS aloja y pone a trabajar institucionalmente la pregunta acerca de cómo generar espacios de desarrollo de sujetos autónomos. Es interesante que una institución educativa se cuestione acerca de los estereotipos sociales. En el caso aparece con claridad, desde los discursos, la interpelación acerca de si las acciones regulatorias reproducen posiciones patologizantes y estigmatizantes.

Una observación que Lacan realiza en 1953 muestra su valor actual en cuanto epílogo de lo trabajado, dado que referencia el cruce entre el discurso social y la subjetividad, entre lo colectivo y lo individual. “A nuestra clínica llegan los significantes que el discurso social selecciona para identificar a los sujetos. Y vemos a los sujetos inclinar la cabeza, aceptando los significantes”. Nos preguntamos: ¿Debe la educación alimentar esta condición?

2. Momento de concluir

En el relato, que en análisis es por lo general rizomático, fragmentario, disperso, se van dibujando, decantando zonas o lugares de insistencia (Viñar, 1995).

¿Cómo reducir la multiplicidad de sentidos con los que la elaboración del caso ha contribuido para la reflexión acerca de las regulaciones en la formación de los estudiantes con discapacidad en las universidades hoy y ofrecer una conclusión que, a la vez, dé cuenta de las complejidades proporcionadas por él?

Comenzamos por nuestro principio. El tratamiento de las regulaciones en la formación de los estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario hoy tiene un lugar común: el de las categorías diagnósticas que se constituyen como objeto de estudio acerca de la educación de las personas con discapacidad.

El análisis que nos propusimos invirtió esa lógica al construir el caso desde las regulaciones institucionales generadas a partir de los estudiantes con discapacidad. Esto significó centrarnos en dar cuenta, a través de las regulaciones generadas para los estudiantes con discapacidad en el nivel superior, del proceso de construcción del estudiante universitario con discapacidad como sujeto, desde la lectura de las situaciones educativas que surgen de las categorías diagnósticas en la interpelación a los modos de relación con el conocimiento.

Este corrimiento permitió no perder de vista que la clasificación en categorías forjadas en torno a la discapacidad sigue siendo relevante y posiciona socialmente a los estudiantes con discapacidad, aun siendo abordada la situación educativa desde una perspectiva de derechos humanos, donde corre el riesgo de quedar invisibilizada al naturalizarse bajo el nombre de, valga la redundancia, “la formación de los estudiantes con discapacidad”.

De todos modos, esta multiplicidad de situaciones presentes en la Universidad, para ubicarse en lo que el diagnóstico concierne, varía en función del grado de autonomía del estudiante, su contexto de enunciación en cuanto a su condición de estudiante con discapacidad o “ser” un estudiante con discapacidad y del lugar que cada uno de ellos ocupa respecto a los “otros”. Tal como hemos sostenido en el desarrollo del caso, la identidad estudiante con discapacidad no se forja en un vacío de sentidos, sino en el reconocimiento de las mediaciones socioculturales de tal categoría en las diversas regulaciones que se generan en el interior de las universidades y fuera de ellas.

La experiencia que se revela aquí es que la matriz discursiva, que a partir de las *regulaciones normativas de los niveles macro y meso* propician acciones regulatorias en el *nivel micro*, recubre de manera cada vez más desfigurada interrogantes esenciales para la regulación en la formación de los estudiantes con discapacidad en la universidad: la pregunta por el lugar del sujeto y la pregunta acerca de la coherencia epistemológica y metodológica en la enseñanza universitaria cuando es abordada desde ese etiquetamiento.

En cuanto a la interpelación a lo epistémico, da lugar a pensar en el valor de la generación, en las distintas dimensiones institucionales, de estrategias de intervención en la formación de los estudiantes con discapacidad como un tema más -en el sentido de sumarlo a- a las cuestiones trabajadas en cada uno de los espacios institucionales, dada la necesidad de trabajar los conocimientos acerca de la discapacidad como verdades provisionales inscritas en matrices discursivas cambiantes.

Una modalidad que pareciera estar teniendo cierto lugar, pero que es vivida aún como proceso (por varios factores que hemos trabajado también en el caso: la fuerza de las demandas sociales, el grado de pregnancia de los espacios ya generados y los caminos que aún faltan recorrer), es la generación de instancias de intervención en las que exista transferencia institucional sin quedar subsumidos a los llamados “vicios de la institución”. Esto es, instancias de intervención implicadas en el conocimiento de la lógica institucional que no se encuentren arrasadas por ella.

Las acciones regulatorias desde la perspectiva de los actores educativos tienen como objetivo atender a “la discapacidad” en cuanto situación educativa nueva para el nivel superior. La urgencia que “la discapacidad” provoca es asumida como responsabilidad principalmente docente al no poder responder a la situación educativa que se presenta y a la necesidad de comprensión del diagnóstico del estudiante con discapacidad como un modo de anclaje que regula *per se* a la institución educativa.

Las regulaciones instituidas para los estudiantes con discapacidad se incorporaron en las instituciones del nivel superior y conmovieron la dinámica universitaria. El desafío establecido desde hace algún tiempo de garantizar el derecho a la educación superior de todos se ha podido expresar en muchas situaciones educativas, pero, en otras, requiere reconsiderar los fines y objetivos de las universidades para generar iniciativas que habiliten nuevas realidades educativas. Esto no es posible sin “una apuesta a que lo singular no sea lo opuesto al plural, sino su condición”, sostiene Milner (2013), sin estar disponibles a nuevos modos de pensar, al elogio de la diversidad, a alojar lo extranjero, a desnaturalizar los múltiples territorios dicotomizados que ofrece el campo de la educación como tensiones y a permitirnos pensar entre disciplinas y sus portadores.

Además, en la forma de acceder a las *acciones institucionales*¹³⁶, persiste el modelo médico hegemónico, en el que, a partir del certificado de discapacidad o la declaración de situación de discapacidad que el estudiante presente, se generan tales acciones. Cabe preguntarse entonces: ¿A qué se articula la demanda? Dando cuenta que queda articulada al significante discapacidad. No obstante, desde los docentes, lo que condiciona las estrategias de atención son las tensiones generadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Allí, un alto número de intervenciones solo quedan conformadas en la comunicación de un estudiante con discapacidad en el aula y en la oferta a trabajar conjuntamente, en el caso de surgir la

¹³⁶ Recordamos las palabras de Inés Sotelo en su tesis doctoral acerca de las instituciones: “Se sostienen en el discurso de la ciencia, hegemónico, a la vez que alojan la multiplicidad de sujetos que padecen y de profesionales que sostienen su práctica desde diversos paradigmas. Tener en cuenta otras perspectivas, permite al profesional dialectizar el propio esquema conceptual, teórico o hasta moral; poniéndolo entre paréntesis”.

inquietud en el transcurso de la cursada, y queda reorientada la demanda a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se destaca en los modos de ser y actuar de los diversos actores educativos un rasgo común: el *cuidado* de los sujetos que conforman la comunidad educativa desde el respeto de la institución a la consideración de la diversidad. Rasgo que pone en tensión la serie “estudiantes con discapacidad”, que opaca al sujeto e introduce la apuesta a lo singular de cada estudiante, desdibujando la serie.

La progresiva promoción de los *protocolos*, a los que la institución se resiste¹³⁷, pretenden operar ordenando a los sujetos en función de sus rasgos identificatorios. Como nos recordó recientemente Delgado (2019), “el psicoanálisis no ordena a nadie en relación a un ideal, a una moral, a una religión, a un modo de vivir la sexualidad, etcétera, sino que respeta el uno por uno”¹³⁸. Entendemos que es una buena orientación operar, más que desde ajustes técnicos orientados a responder funcionalmente a las diversas demandas, desde la situación educativa en particular en cuanto a la formación de los estudiantes.

¿Qué queda, entonces, después de este recorrido que la investigación deja ver acerca de las regulaciones de la formación de los estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario hoy? A modo de conclusión, que sabemos siempre es provisoria, la perspectiva que nos abre la investigación nos lleva a establecer ciertas pronunciaciones.

El recorrido de una escritura de las regulaciones en la formación de los estudiantes con discapacidad como condiciones de posibilidad de una educación inclusiva permitió percibir que es necesaria la lectura de los efectos de la época sobre la educación, a fin de diseñar

¹³⁷ En este sentido, es interesante la lectura acerca de cómo se trabaja en la institución la perspectiva de género encuadrado en un “Procedimiento para el Abordaje de Situaciones de Violencia de Género y el mecanismo de tratamiento de denuncias que contempla”, evitando enmarcarlo en un protocolo.

¹³⁸ Me refiero a la entrevista que le realizó Oscar Ranzani durante el año en curso en el diario *Página/12* respecto a la formación de los analistas.

políticas educativas acordes, interrogando los distintos niveles educativos. La actualidad universitaria presenta nuevas y variadas trayectorias educativas que requieren respuestas, y su brújula es la consideración de la diferencia.

El hallazgo de esta investigación se produjo en la dirección en la que avanzamos (que no es más que un pequeño comienzo), en la caracterización de ciertas acciones institucionales que hemos llamado *acciones regulatorias académicas implícitas* desde una lectura psicoanalítica que conversó con los discursos sociales, jurídicos y educativos para ubicar el estatuto de sujeto en las regulaciones de la formación de estudiantes con discapacidad en la universidad hoy.

Quizás nuestra principal conclusión, en el sentido del hallazgo más significativo sea: la evidencia de que una tesis que se propuso interrogar las regulaciones en la formación de los estudiantes con discapacidad, a través de las acciones regulatorias institucionales del circuito de discapacidad, construido como un caso, finalmente, se vio confrontada a las regulaciones del ámbito universitario y de la educación en sí misma.

Se trata de un hallazgo sobre el que teníamos ciertas sospechas, pues los antecedentes teóricos, nuestra experiencia profesional y las intervenciones en otros espacios universitarios, presagiaban esta posibilidad. El caso puso de manifiesto, además, algo que no habíamos supuesto con tanta claridad: el carácter nimio de las acciones regulatorias y la matriz discursiva que habita en ellas, formas que reflejan el estatuto de sujeto con discapacidad con el que la institución responde, que se inicia desde la propuesta normativa clasificatoria, pero que opera más allá de ella. Quizás esto es lo que tensiona a la institución a no responder con regulaciones normativas explícitas específicas para los estudiantes con discapacidad.

La tesis reúne, en la lectura de las regulaciones en la formación de los estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario hoy, desde la construcción del caso de la UNGS, la

puesta en acto de un dispositivo de discapacidad que, estableciendo acciones regulatorias en los distintos actores de la comunidad educativa universitaria ante el encuentro de estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario, operativizó una torsión conceptual. Siempre podremos pensar la construcción del caso para otorgar su carácter de verdad histórico-referencial, solo a partir de sus efectos.

Un recorrido que permitió reconocer la puesta en acto de un dispositivo de accesibilidad para la enseñanza y el aprendizaje, cuyo diseño e implementación, en cuanto acciones regulatorias académicas implícitas, fue simultáneo a la presencia de estudiantes con discapacidad en el campus. Situación que, inicialmente, fue interpretada como un obstáculo, pero, dada la naturaleza de su conformación, permitió establecer un dispositivo de accesibilidad flexible que posibilitó el análisis de distintas situaciones educativas.

Un dispositivo, en efecto, que se fue conformando en los devenires de unas prácticas docentes desde las acciones regulatorias generadas en el circuito de discapacidad a partir de lo que los informes acerca de los estudiantes dejaron ver respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje previos y de sus cursadas actuales, que desde la escritura del caso cobra el valor de tal.

Un dispositivo, sostenemos, cuyas *acciones regulatorias* alcanzan a toda la comunidad educativa, cada una de ellas con funciones diferenciadas pero complementarias, que operan como componentes imprescindibles, ya que permiten, a través de acciones articuladas, la reflexión acerca del trabajo previo al aula, en el aula y posterior al aula. Todo ello llevando un registro de las acciones regulatorias y sus efectos, en el intento de incidir en los procesos y transformaciones en el grupo de formación y de todos los sujetos, que permitirá, de continuarse en este camino, que las configuraciones de apoyo dejen de serlo y se constituyan en parte de la lógica institucional o bien logren ser configuraciones de apoyo para toda la institución.

Por consiguiente, la lectura de las acciones regulatorias institucionales respecto a la formación de los estudiantes con discapacidad ha permitido constatar que, constituyó, a su vez, al circuito mismo en objeto de indagación desde la investigación, estableciendo una torsión conceptual de dispositivo de discapacidad a dispositivo de accesibilidad para la enseñanza y el aprendizaje, dado que excede al estudiante con discapacidad: involucra a todos los actores de la comunidad educativa universitaria, principalmente a los docentes y a los estudiantes, por su vinculación directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La cuestión es que los estudiantes con discapacidad son aquellos sobre los cuales se imprimen las configuraciones de apoyo, que se sitúan en el discurso de la educación inclusiva de las regulaciones normativas. De esta forma, la regulación de la formación de los estudiantes con discapacidad, en cuanto analizador, atestiguó las tensiones de la educación y la investigación, que, a través de la elaboración del caso, permitió verificar acerca de las regulaciones normativas la idea que nos rondaba: la existencia de discursos que no parecen excluir, pero excluyen.

En definitiva, el caso permitió establecer la necesidad, en el ámbito universitario de hoy, de poner en marcha un Dispositivo de Accesibilidad para la Enseñanza y el Aprendizaje -DAEA- para *todos* los estudiantes y docentes que, en virtud de ello, reconozca y promueva las acciones regulatorias necesarias propias del nivel superior en cada situación educativa.

Es necesario seguir trabajando en el diseño de este u otros dispositivos eficaces para alojar la diferencia, dar tratamiento a las distintas trayectorias educativas, con las particularidades de cada sujeto, considerando lo complejo y múltiple de cada situación desde un abordaje interdisciplinario, articulado, que permita el tratamiento y el seguimiento de cada situación. Esta tarea tendrá como propósito producir una torsión de los espacios de atención a los estudiantes con discapacidad, desde la pretendida estandarización protocolizada de su tratamiento, a dispositivos de accesibilidad para el aprendizaje de todos y cada uno de los educandos, a partir de la lectura de la singularidad de los educandos, leyendo cada situación

como única y no clasificable. Una educación para todos que no requiera de adjetivos calificativos para ser una realidad.

En pocas palabras, el subtítulo inicial de esta tesis que permitió la elaboración del caso, La Universidad Nacional de General Sarmiento: Un tratamiento posible de la “discapacidad” deviene así en La Universidad Nacional de General Sarmiento, el proceso de conformación de un **D**ispositivo de **A**ccesibilidad para la **E**nseñanza y el **A**prendizaje. Un tratamiento posible de la diversidad, argumentando con Lacan (1961-1962): “Es ahí, en torno a este problema, que estamos por el momento no detenidos, sino en detención”.

Bibliografía

Bassols, M. (2014), *Fantasma y real en la clínica lacaniana*, texto para la Conversazione Clinica della Scuola Lacaniana di Psicoanalisi (SLP) sobre el tema Fantasma y real en la experiencia psicoanalítica, realizada en Milán el 8 de febrero de 2014 [en línea]. <http://miquelbassols.blogspot.com.ar/2014/02/fantasma-y-real-en-la-clinica-lacaniana.html> [Consulta: 4 de mayo de 2019].

Delgado, O. (2019), “La formación de los analistas”, por Randazi, O. *Página/12*, [en línea] <https://www.pagina12.com.ar/176287-la-formacion-de-los-analistas> [Consulta: 21 de febrero de 2019].

Fanjul, A. (2015), “Inscripción y diferencia: la escritura en el Cartel” [en línea]. <http://www.eol-laplata.org/blog/index.php/inscripcion-y-diferencia-la-escritura-en-el-cartel/> [Consulta: 10 de mayo de 2019].

Lacan, J. (1953/1988), “Función y campo de la palabra y el lenguaje” en *Escritos I*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Lacan, J. (1961-1962), *La Identificación” Seminario 9*, versión íntegra.

Milner, J. C. (2013), *Por una política de los seres hablantes: breve tratado político II*, Olivos, Grama Ediciones.

Sotelo, M. I. (2012), *Aportes del Psicoanálisis en el diseño de dispositivos para alojar urgencias subjetivas*. Tesis de Doctorado, (Director: P. Fridman) Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Vallejos, I. (2011), *Entre el modelo médico y el modelo social, algunas reflexiones sobre conceptos y prácticas* [en línea]. <http://www.unsj.edu.ar/descargas/institucional/comisionDiscapacidad/modeloMedicoSocial.pdf> [Consulta: 7 de enero de 2019].

Anexo I

Desarrollo de las intervenciones de una situación educativa. La viñeta del caso en la defensa de tesis.

Antes que nada, agradecer a la Universidad de Entre Ríos, a sus autoridades y colaboradores por habilitar que pueda suceder esta defensa y estar aquí presentes, en este tiempo tan particular que, sin dudas, nos atraviesa.

Agradecer también al doctorado por la trama de relaciones que logró constituir, trama que perdura en variados modos y en diversos lazos, y que, desconociendo los límites de la cursada, aún trabaja en mí en ciertas voces y preguntas persistentes y en la minuciosidad del “pensar entre”.

Es justamente en ese pensar entre disciplinas donde habita el recorrido singular que dio lugar a esta tesis, en el sentido de que quiso y se animó a virar del “entre” al “encuentro”; encuentro en y con los múltiples puntos de vista desde los cuales acercarse, comprender, dilucidar un problema, incluso más allá de los propios posicionamientos teóricos.

Agradecer a mi directora, María Inés Monzani, por su generosidad y rigurosidad conceptual y, en ella, las presencias de todos y cada uno de los que acompañaron los tiempos de producción de la tesis y que continúan acompañando hoy. Ya vendrán otros tiempos que nos permitirán leer juntos sus nombres.

Y, sin lugar a dudas, agradecer enormemente las palabras del jurado, que provocaron que la presentación de hoy¹³⁹ asuma el valor de viñeta del caso, en un nuevo intento por precisar algo del orden de lo experiencial y su articulación con los conceptos trabajados en la tesis.

Los dictámenes orientaron esta exposición en la viñeta de un caso y también enlazaron nuevas significaciones de lectura y de escritura, al rescatar una de las múltiples escenas que permitieron la elaboración de la tesis.

Escena que, entendemos, admite percibir las tres dimensiones de análisis trabajadas

¹³⁹ Momento de la defensa.

Las regulaciones del nivel macro correspondientes al análisis discursivo de las leyes orgánicas del Sistema Educativo Argentino (los tratados internacionales y la normativa nacional); las regulaciones del nivel meso, asociadas a la política educativa, que visibiliza los alcances y los límites de los programas o planes generados para una educación inclusiva. Y, fundamentalmente, aquellas del nivel micro, el de las regulaciones institucionales promovidas por la universidad, que hemos dado en llamar acciones regulatorias académicas implícitas, en cuanto modos en que las instituciones o sus actores pueden encarnar esas regulaciones y las políticas y prácticas en ellas implicadas.

El ejercicio de escritura de la viñeta entretiene la pregunta acerca de las regulaciones en la formación de los estudiantes con discapacidad, con la pregunta acerca de cómo el psicoanálisis, desde su apuesta por lo singular, puede aportar algo que no sea del orden de la repetición y la estafa a la supuesta lógica colectiva, a la presunta convivencia social que se ofrece desde la educación inclusiva.

Escritura que no cesa, porque no cesa la pregunta, y que hoy y aquí, una vez más, hace lugar a una conversación posible acerca de los avatares institucionales en los que se puede encontrar la educación cuando está en juego algo del orden de la formación en el encuentro de estudiantes con discapacidad (EyD); encuentro que se reconoce en un cara a cara con las diferencias.

Una ilustración que gravita en los modos de existencia de las regulaciones de la educación de los EcD en el nivel superior que, como tales, son del orden de lo inexpresable. Y este es el punto sensible de nuestra tesis. ¿Cómo explicar las condiciones de posibilidad de un encuentro, del “entre”, que es un ejercicio, una situación, un cada vez? ¿Cómo dibujar una experiencia? ¿Cómo comprender el modo en que cada quien responde cuando se encuentra con aquello que lo convoca, más allá de sus referencias simbólicas?

Decir lo intransmisible es una invitación a decir lo que no se puede decir, en nombre de la realidad. La viñeta no inhiere declaraciones ni confidencias, tampoco se presenta como una verdad objetiva. Se ofrece como experiencia. Es solidaria con la tesis, la escritura de aquello que irrumpe, lo que se escribe desde el (des) encuentro, y la condición de posibilidad es su brújula.

Las diferencias, lo nuevo, lo desconocido, todos modos de nombrar aquello que inquieta y que encuentra, en la escritura de la viñeta, la posibilidad de dar cuenta del inicio de un camino que ya echó a andar, al que titulamos: “Ah lugar”.

Para su presentación, la estructuramos en cuatro tiempos:

-Un tiempo 0, de presentación, el tiempo que permite conocer la situación educativa y el pedido que conlleva.

-Un tiempo 1, de elaboración de un lazo educativo con los primeros (des) encuentros, al que llamamos Lo fundacional.

-Un tiempo 2 intermedio, en el que transcurren la mayor parte de las regulaciones, que lleva por nombre La (im) posible visión de la Carrera de Urbanismo.

-Un tiempo 3 de cierre llamado Momento de concluir una historia sin fin.

Ah lugar

Tiempo 0

Las políticas de inclusión encuadran en un marco legal extendido y profuso, que encuentra sus límites en un enfoque que no logra superar el sentido tradicional del concepto de discapacidad, su conexión con el binomio salud-enfermedad y con la condición de asistencia.

Bajo un discurso que dice no ser excluyente, continúan restringiéndose las posibilidades de reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derechos y obligaciones. En tales circunstancias, como quiere dar cuenta la tesis, tanto la posibilidad como el carácter y los alcances de la participación social, económica y política quedan limitadas y en fuerte dependencia con las experiencias educativas posibles y posibilidades.

Nuestras universidades, con un oído más o menos receptivo, escuchan las afectaciones de vidas identificadas en la estigmatización de un diagnóstico o de un certificado de discapacidad. No es posible desentenderse de reconocer y decir, aquí mismo, que no se trata sólo de las vidas de los estudiantes con discapacidad, sino que la práctica educativa y todo el

campo de la educación se ven afectadas y producen afectaciones en el encuentro y desencuentro de las vivencias enmarcadas bajo ese rotulo.

La interpelación a las regulaciones, a partir de la presencia de los estudiantes con discapacidad en el nivel superior, es una interpelación a develar realidades que están metafórica y literalmente fuera de un nosotros y que encierra la interpelación del lazo educativo, desde una apuesta ética que no aguarda ningún modelo a seguir.

Compromete a ver cómo, ante la discapacidad y casi todo aquello considerado “otro”, algunas respuestas institucionales parecen activarse en modo “piloto automático”: alcanza con remitirse a quien se considera portador de un saber teórico (persona u objeto, especialista o protocolo) y replicarlo luego para que, supuestamente, la cosa funcione.

Al mismo tiempo, hay respuestas que asumen el acto educativo como incertidumbre, un desafío permanente que reconocen infinito y que es del orden de un saber hacer con lo que acontece.

Ambas posiciones requieren de información, formación, dispositivos y decisiones institucionales que acompañen. ¿En qué difieren entonces? En el modo de hacerse disponibles, que se evidencia ya en el punto de partida: unas parten de respuestas, las otras de preguntas; unas, desde las certezas, las otras, abiertas al acontecimiento.

Acontecimiento leído como quiebre del campo del saber de una situación de la que emerge una verdad no considerada por el saber de la situación misma, posición que nos permite ubicar, en el recorrido de la viñeta, escansiones para dar cuenta de las regulaciones institucionales en juego.

El término escansión, en poesía remite a la división de un verso con fines analíticos y descriptivos, en el que se busca identificar las unidades métrico-rítmicas, es incorporado por el psicoanálisis tanto como un momento de vaciamiento de sentidos preexistentes como de efecto de sentido, de interpretación. Aceptaciones que entendemos oportunas para señalar los modos de existencia de las regulaciones en la formación de los estudiantes con discapacidad.

Tiempo 1 Lo fundacional

Tiempo de conocer la situación educativa y el pedido que conlleva.

Una persona con discapacidad visual asiste a las reuniones del Ciclo de Charlas de carreras del municipio y la Universidad y dice que está interesada en cursar la licenciatura en Urbanismo.

La coordinadora de la carrera se contacta entonces con la coordinación de Discapacidad de la Secretaría Académica para comunicar el interés del asistente y comenta que la noticia genera inquietud en el equipo docente.

Primera escansión: la coordinadora de la carrera conoce las acciones regulatorias llamadas “iniciales” y, ante la posibilidad de un futuro estudiante con discapacidad, comunica la situación e inicia así el llamado “circuito de discapacidad del campus”.

La comunicación es dada en el marco de una transferencia de trabajo de una institución de nivel superior. Institución con una lógica organizativa, portadora de determinadas tradiciones y expectativas.

Segunda escansión: el marco institucional en el cual se trabaja es de articulación entre equipos e implica un trabajo permanente al interior de esos equipos y con los diferentes actores educativos, donde cada uno, además, es portador de un recorrido singular.

El posicionamiento institucional respecto al derecho a estudiar es reconocido por toda la comunidad educativa y se expresa en el lema de la institución, que es “Estudiar es tu derecho”. La discapacidad tiene su lugar tanto en el organigrama institucional –a través de una comisión de discapacidad y un espacio en la Secretaría Académica– como en el estatuto universitario.

Lo que inquieta allí, entonces, no es del orden del desconocimiento del marco regulatorio de las políticas públicas vigentes, ni de la normativa institucional. Invita a comprender la complejidad de la escena que se está conformando, sumergirse en las ideas que de ella tiene la institución, conocer los pensamientos que surgen en los docentes ante la posible inscripción de un estudiante con discapacidad visual en la carrera de Urbanismo.

Tercera escansión: la Secretaría Académica interviene a través de la coordinación de discapacidad con acciones regulatorias respecto de las demandas y las observaciones docentes y en relación con los recursos institucionales.

Las acciones regulatorias se inician con la gestión de diferentes reuniones: con el futuro estudiante, con la directora de la biblioteca, donde se realiza la accesibilidad de los materiales de estudio, con los docentes a cargo de las primeras materias y otras tantas en conjunto.

Encuentros pensados como modos de producir un acercamiento, una lectura de la situación que permita discernir aquello que es del orden de la cotidianidad de la carrera de Urbanismo respecto de aquello que es del orden de la llamada normalidad para poder, en esa distinción, pensar (nos) más allá, habilitando nuevas lecturas institucionales.

El estudiante cuenta su recorrido académico previo y la ocasión en la que pierde la visión. Su relato nos permite conocer que fue luego de su trayectoria educativa obligatoria y cómo, a partir de ese momento, cambia su vida. En su narrativa se escucha que se reconoce como persona ciega y su manera de construir nuevos lazos con otros, con el conocimiento, con los textos, con su vida en relación.

Nueva escansión: el reconocimiento del estudiante como sujeto. Deja de ser para la institución un estudiante con discapacidad visual para ser L.

El encuentro con el equipo docente es la propuesta de una alternativa al peso angustiante del determinismo jurídico que sitúa el campo de lo necesario en “inclusión para todos”. Protege el lugar de lo contingente e inaugura el tiempo de comprender la situación educativa que se presenta.

Hay algo que irrumpe, que incomoda, un equipo docente que sanciona allí una demanda y cuenta con un lugar donde ser alojada.

Nueva escansión: la eficacia de disponer de dispositivos de palabra; esto es, volver pensables ciertos asuntos (pensables y no prescriptibles).

Ese alojar la demanda, incorporar un tiempo, un compás de espera, que no precipita respuestas, que interroga unos decires que se presentan ya titulados y le resuenan obvios al sentido común: “Un estudiante ciego no puede estudiar Urbanismo”; “La carrera de urbanismo no fue pensada sin imágenes”.

El enseñar y el aprender esta todo el tiempo presente, pero la intervención institucional no es un programa preconcebido, no conlleva un criterio único a tener en cuenta, se construye y

reconstruye en función de la situación con la que se va trabajando, armando condiciones. Se apoya en la estructura institucional para valerse de ella.

Nueva escansión de la que nos servimos para avanzar: dar lugar a la pregunta.

En este Tiempo 1, entonces, podemos ubicar:

En primer lugar, la existencia de una escena en la que la institución se encuentra totalmente en posición de responder desde una normativa que posibilita la llegada del estudiante con discapacidad, y la presencia de una política institucional que permite que se inaugure un tiempo de ver de qué se trata.

En segundo lugar, la posibilidad de formular una pregunta: ¿qué es lo que aparece en esa situación nueva como problemático? Y una respuesta que no debería sorprendernos: no se ubica en el sujeto con discapacidad ni en los docentes, sino que se sitúa en la enseñanza, y la enseñanza, como sabemos, es inseparable del deseo de conocer.

En tercer lugar, la puesta en marcha de regulaciones que apuntan a la enseñanza articulada al deseo de conocer. Deseo de conocer que ya no es sólo de quien se supone educando, sino que envuelve toda la situación, incluidos los docentes. La relación deja de ser extraña respecto a lo considerado otro (el estudiante tal) y se sumerge en una relación propia del acto educativo.

Esto no resuelve la situación. Surgen voces que plantean que con ello no alcanza, y asumimos que, en gran parte, es cierto. Pero no fue sin ello; sino que fue a partir de nombrar el (des) encuentro y su condición de posibilidad, que fue viable pensar nuevas regulaciones propias de las características de la nueva situación educativa.

Tiempo 2 La (im)posible visión de la carrera de Urbanismo.

Poner en tensión la existencia del lazo educativo permite recordar que los lugares no están dados de antemano, que no va de suyo el hecho de pensar en términos de inclusión y de la necesidad de un lazo educativo. Resulta ineludible recuperar aquí la articulación al modo de la cinta de moebius entre la existencia de un lazo y la posibilidad de una práctica educativa. Cinta cuyo rasgo, recordarán, es ser una superficie con una sola cara y un solo borde, por ende, tiene la propiedad matemática de ser un objeto no orientable.

Advertimos una conquista que tensiona entre la inclusión y el discurso de la inclusión. La inclusión como principio político opera como marco, regula desde un universal y habrá que corroborar cada vez, en cada situación educativa, cómo regula. Tal cautela va de la mano de una advertencia que nos hace la tesis respecto a que el “para todos” es homogéneo y, si es homogéneo, es del orden de lo mismo, y lo mismo no garantiza hacer lugar a las diferencias. A la vez que, reconocemos la necesidad de considerar esas regulaciones en articulación con el lazo educativo.

Nueva escansión: la configuración de un lazo educativo.

La viñeta nos señala también acerca del modo de presentación de los estudiantes con discapacidad y de las regulaciones en las instituciones educativas a partir la clasificación diagnóstica. Lógica de una igualdad normalizante que poco aporta a la elucidación de la situación educativa.

Modalidad que genera un sinfín de tensiones. Veamos sólo algunas de ellas.

Los materiales de estudio son generados en el formato llamado “convencional”, y el trabajo de reproducirlos en formatos llamados “alternativos” es realizado en el área de tecnologías de apoyo a la discapacidad de la biblioteca.

Eso implica, como golpe de efecto, un trabajo adicional tanto para los docentes como para el personal de la biblioteca. Adicional, aun siendo una práctica regulada de la universidad, porque implica modificar los formatos establecidos en un tiempo determinado.

Dado el rasgo predominantemente visual de los materiales de la carrera de Urbanismo, se requirió, además, planificar en simultáneo la generación de nuevos recursos.

Al mismo tiempo, desde la Secretaría Académica, a través de la coordinación de discapacidad, se trabajó con los docentes todo aquello que se da a llamar la “accesibilidad de las prácticas”, las estrategias comunicacionales donde se señala la importancia de conocer los modos en que L. accede al conocimiento, los recursos materiales y los dispositivos de la materia, esto es, el conocimiento de las distintas estrategias con las cuales trabajar: evitación de adverbios de lugar, de artículos demostrativos, de descripción de las imágenes y, fundamentalmente, algo difícil de adoptar institucionalmente (y que sería esencial en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje) que es contar con el tiempo que permita corroborar

que la representación mental que genera aquello que se transmite concuerda con la que cada estudiante se representa .

Nueva escansión: la institución dispone de espacios que, ante la llegada de un estudiante con discapacidad visual, se ocupan de proporcionar los materiales bibliográficos en formato accesible y de acompañar a los docentes.

Asimismo, se establece como ejercicio dejar registro escrito acerca de lo conversado y sobre aquello que se pacta. En ocasiones, es suficiente un correo electrónico que reseñe lo actuado.

Nueva escansión: La documentación de los caminos explorados.

A meses de comenzar el cuatrimestre, se acercan a conversar P y M., dos estudiantes de la asignatura Desarrollo de Productos, quienes conocían las dificultades en la accesibilidad de los materiales de la carrera de Urbanismo y ofrecen realizar un producto que sirva como material didáctico.

Desarrollo de Productos es una materia del séptimo semestre de la carrera de Ingeniería Industrial, que requiere, para su aprobación, diseñar y desarrollar en forma integral una innovación. La propuesta debe originarse en la detección y definición de una necesidad del mercado insatisfecha para luego atravesar todas las etapas intermedias del desarrollo hasta la elaboración de un prototipo final.

La presencia de compañeros con discapacidad y la incorporación de la temática en algunas asignaturas hace que, muchos de ellos, se orienten en generar prototipos que den respuesta a situaciones de inaccesibilidad del campus.

Nueva escansión: espacios institucionales y programas de estudio en los que la temática está presente y que promueven el trabajo conjunto y coordinado entre docentes de distintas disciplinas, enriquecedor de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se organiza un encuentro entre la coordinación de discapacidad, la docente, L y los estudiantes, con el objetivo de intercambiar conceptos y contenidos a representar, que permitan pensar, diagramar, diseñar el recurso didáctico a producir.

Los tiempos y las distancias entre el campus y el municipio (hoy lo resolveríamos con un zoom) no permiten que L. pueda llegar al campus y se resuelve sostener igual la reunión para evaluar cómo continuar.

Nueva escansión: cada una de las acciones, con sus marchas y contra marchas, dan cuenta de la flexibilidad del dispositivo para avanzar en el objetivo propuesto, más allá de las limitaciones personales e institucionales.

En esta ocasión, se acuerda el armado de una grilla con elementos para poder trabajar en dos escalas de representación de la ciudad. Se pauta un tiempo de 4 meses de trabajo y se establece un nuevo contacto con docentes de otro de los institutos de la Universidad, para trabajar en una plataforma similar.

Nueva escansión: Articulación con el Instituto de Industria (IDEI), con quienes ya se viene trabajando en la elaboración de otros materiales didácticos: Judith, Jaime y el juego del prisionero, los dos primeros para la enseñanza de las matemáticas; el último para ciencias sociales.

Nace así el armado de una maqueta Urbis, un dispositivo táctil que permite representar espacios urbanos, desarrollado por dos investigadores docentes del Instituto de Industria y una docente de la carrera, investigadora del Instituto del Conurbano.

En la voz de los docentes podemos ubicar más de una escansión:

Respecto a su elaboración: los primeros pasos hacia la construcción de Urbis se dieron en el aula. Se hicieron evaluaciones con el estudiante usando diseños de papel con trazos en alto relieve. Luego, hicimos un diseño para fabricarlo con una impresora 3D del Laboratorio de Ingeniería.

Respecto a su aplicación: se aplica como apoyo a la comprensión espacial de los problemas sociales del territorio. El estudiante manipula los elementos trazando líneas, áreas o puntos, los cuales van haciendo referencia a flujos, polígonos o edificaciones. Se busca que se mantengan las escalas y las proporciones, hecho que redundará en una mayor comprensión de la geometría y de la capacidad de abstracción. Deja abierta la posibilidad de trabajar con diferentes escalas y se puede usar para representar parte de una ciudad, el loteo de una manzana o el plano de una casa.

Y respecto al uso: la utilización de este dispositivo en el aula facilitó la explicación de algunos temas a otros estudiantes de la clase.

Interesante puesta en acto de muchos de los conceptos que incorpora la normativa, los ajustes razonables, las habilidades de orientación y de movilidad, la utilización de lenguajes, modos y medios de expresión apropiados, el diseño universal y las ayudas técnicas necesarias para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A medida que se progresa en los modos de abordar el campo disciplinar, avanza la complejidad de los lazos educativos y las narrativas en las que se expresan. Polifonía de voces, que permite orientar con mayor precisión las nuevas regulaciones.

Otra docente, que representa al Instituto del Conurbano en la comisión de discapacidad, propone conversar con otro estudiante con discapacidad visceral del campus, quien desarrolla programas educativos para niños con diagnóstico de autismo. El objetivo es ver qué posibilidades hay que F. pueda colaborar en modificar un programa de dibujo digital con la impresión en 3D del plano existente del sector en elaboración en AUTOCAD.

Mientras todo esto se activa, la docente de uno de los cursos comparte con la Secretaría Académica algunas imágenes del trabajo realizado por L. acompañadas del siguiente comentario: “Más allá de la modalidad de la presentación, que ciertamente no fue la misma que la del resto de sus compañeros, en principio lo que pudo producir responde a lo solicitado, y ahora se está trabajando en conseguir una computadora para el aula donde él pueda hacer lecturas orales que suplan aquellas que tienen carácter perceptual”.

Uno de los mayores cuestionamientos del nivel superior es el no reproducir ajustes en los contenidos, situación que se observa en los niveles obligatorios.

Nueva escansión: comprobar si hubo enseñanza y aprendizaje, la importancia del seguimiento y la valoración de la evaluación como proceso.

Surgen nuevas dificultades en los formatos de los contenidos disciplinares de otra de las asignaturas, lo que genera un nuevo encuentro al que L. llega tarde. Al disculparse, comenta que se demoró en el supermercado. Surge la curiosidad acerca de cómo se desenvuelve allí y explica que, a través del celular con una lupa y ampliación máxima, logra visualizar el precio de los productos.

Es interesante aquí recordar su presentación como estudiante ciego y el uso de lectores de pantalla para acceder a los textos. Este descubrimiento modifica la escena, en la que nace como propuesta experimentar el uso de un magnificador manual para ver las cartas

geográficas. Con esta información, se acuerda una nueva reunión con el equipo docente para trabajar sobre esa posibilidad.

En esa nueva reunión, participa otra docente, quien comenta que, si bien L. ha hecho mucho esfuerzo en la cursada, es necesario un acompañamiento más preciso en el manejo de herramientas digitales que le aporten mayor autonomía.

Desde la coordinación de discapacidad, se decide entonces articular nuevamente con la directora de la biblioteca para el armado de una capacitación en el uso de gmail, entorno google y waths app.

Nueva regulación: generación de entornos institucionales ad hoc que permitan un desarrollo autónomo con ciertos dispositivos y aplicaciones, que se actualizan según cada situación.

Sin embargo, días más tarde, sus compañeros de cohorte avisan que L. se despidió, que abandona la carrera por no poder acceder a tiempo a los materiales, a pesar de toda la tarea que se estaba realizando.

Esto tomó a por sorpresa al equipo docente, quienes le proponen a L. que se acerque a conocer las nuevas formas de trabajo pensadas para esta etapa.

Nueva escansión: se comunica la decisión de L. a la coordinación de discapacidad, que considera algunos detalles de los registros: por un lado, la fecha en la que decide abandonar la carrera (en esos días se cumplían años del accidente); por otro lado, el sentimiento de estar generando mucho trabajo. Se establece que el equipo de Desarrollo Estudiantil se contacte a través de su tutora y estipule un tiempo para que "decenten" las novedades. Se remarca que es un objetivo de la institución garantizar la educación de todos sus estudiantes y que en cada encuentro quedó registrado que se trata de un aprendizaje institucional lograr la accesibilidad de la carrera de Urbanismo descubierta a partir de su cursada.

Recordarán que, en simultáneo, avanzaba la elaboración de otra maqueta en el laboratorio de Ingeniería, una nueva propuesta que consistía en la fabricación de una cantidad suficiente de piezas para que L. pudiese hacer sus trabajos prácticos sin necesidad de tener que cortarlas él mismo.

Esto que resumimos aquí en un párrafo, implicó intercambios docentes y con L., en los que se fue precisando el recurso: la elección del material (3D o acrílico), la altura de las piezas (de 6

mm), la variedad de formas (que permita apilarlas para ir ganando altura), la base que comprende la zona a trabajar en escala 1:1000 y la posibilidad de utilizar imanes o velcro para fijarlas al tablero, el cual tendría una superficie de 900 mm x 600 mm.

Además, se acuerdan los tiempos y secuencias de la producción, la concreción de la maqueta del sector definida para uno de los talleres con las fichas correspondientes para el próximo semestre y la elaboración de una base que reproduzca la situación actual del territorio, con el relieve (río y barranca), y alguna manera de situar las calles y manzanas, para el segundo semestre.

L. retoma la cursada. La coordinadora de la carrera sugiere a la Secretaría Académica que, dadas las instancias que requieren la modificación de los materiales y las herramientas de trabajo, es necesario sumar para la producción, personal que conozca el campo disciplinar. Se decide la contratación de un tutor de estudios, quien recibe capacitación acerca de las distintas configuraciones de apoyo necesarias.

Nueva regulación: asignación presupuestaria para realizar el contrato de un tutor de estudios.

El tutor de estudios es una figura a la que recurre la Universidad para el acompañamiento en la organización de las tareas de estudio y de seguimiento en los obstáculos al aprendizaje de todos los estudiantes de las materias iniciales, bajo la supervisión de la Dirección Académica y de los docentes responsables de los talleres.

En esta ocasión, se introduce una modificación de las funciones y los roles. La contratación es pensada, fundamentalmente, para la producción de recursos que permitan la generación de configuraciones de apoyo institucionales en los tiempos estipulados de clase, las pruebas de trabajo con distintas texturas y la incorporación del uso de la guillotina "personalizada", en cuanto a las adaptaciones que hay que hacerle al instrumento.

En este Tiempo 2, entonces, podemos ubicar:

En primer lugar, los encuentros con L., en los que se fue delineando el lazo educativo y las reuniones de seguimiento durante las cursadas.

En segundo lugar, las reuniones con los distintos equipos: el de biblioteca, el de la Secretaría Académica, a través de la coordinación de discapacidad y Desarrollo Estudiantil, el del equipo

del laboratorio de Ingeniería, los docentes de otros institutos y el cuerpo docente de la carrera, y las actas que documentan la experiencia.

En tercer lugar, las regulaciones respecto a la cursada: los acuerdos con el secretario académico, la coordinadora de la carrera y con el equipo docente. El consenso institucional acerca de algunas instancias no consideradas estructurales de la materia, como lo fue el hecho de no poder acceder a las imágenes procesadas con el laboratorio de Sistemas de Información Geográfica (SIG), si bien constituyen una limitación, involucra a una herramienta específica y no a la carrera en su conjunto. Las evaluaciones y la acreditación de saberes, contemplaron los tiempos que requieren la generación de los materiales, aunque no todos fueron aún configurados, puesto que este proceso continúa.

Tiempo 3. Momento de concluir una historia sin fin

La producción de investigaciones relacionadas con la educación superior y las personas con discapacidad suelen enmarcarse en las representaciones sociales y resaltan los atributos referidos a las “necesidades”, a la “voluntad”, al “ayudar”. Asumen, así, como punto de partida, las dificultades en el estudiante, no en la institución, y, mucho menos, en las regulaciones propias de la formación universitaria. Esto tiene efectos incluso en aquellos que llegan a graduarse, dado que la titulación no es valorada como la de sus pares porque se desconfía de la acreditación obtenida.

La tesis y la viñeta compartida en su defensa conllevan el desafío de contribuir a comprender qué está sucediendo en las universidades respecto a la regulación de la formación de los estudiantes con discapacidad, hacia dónde vamos y qué podríamos hacer para fortalecer e inventar respuestas institucionales que alberguen, desde su esencia, alternativas democráticas que superen los modelos de exclusión, que amplíen las brechas de desigualdad de toda índole.

El compromiso permanente de los docentes de la licenciatura en Urbanismo no se sostiene en buenas voluntades personales. Hay una normativa vigente que permite la llegada del estudiante con discapacidad y una decisión política institucional de reconocimiento de derechos que acompaña con un conjunto de regulaciones.

Acompañamiento institucional que produce un efecto multiplicador de regulaciones, que permite proyectar regulaciones comunes que politicen la educación en el sentido de una educación para todos.

Regulaciones que trascienden las aulas porque, al modificar los modos de relación y los perfiles profesionales, generan nuevas producciones de sentido dentro de la comunidad educativa y fuera de ella.

La viñeta permitió reconstruir los avatares institucionales de la carrera de Urbanismo, una experiencia que es nombrada por todo el cuerpo docente, por L. y por sus pares como una cursada particular, distinta, que aporta un plus.

Esto, que parece del orden de lo inclusivo o del orden del haber podido hacer otra cosa, nos plantea un nuevo problema. Definido así, con esos calificativos, transforma la experiencia en una viñeta única, en una cursada por fuera de la serie de cursadas, cuando de lo que se trataría, o al menos parece ser la intención con la que la institución trabajó esto, es de generar una cursada para todos los estudiantes.

Cambia así, radicalmente, el eje de la situación. No se trata entonces de pensar las regulaciones en la formación de los estudiantes con discapacidad, sino de pensar las regulaciones institucionales propias del nivel superior como modos de ser, modos de existencia posibles, que permitan la vida en común de toda presencia leída como “otra” en la educación.

Es esta perspectiva que devela la escritura de la tesis, hoy visible en la viñeta compartida, que nos propone la presencia de regulaciones que corran el eje de los dos vectores. Ni regulaciones para los estudiantes con discapacidades ni regulaciones de formación de los docentes. La invención de regulaciones institucionales que podrían ser pensadas desde o en un dispositivo de accesibilidad a la enseñanza y el aprendizaje (DAEA), un dispositivo para una educación sin adjetivos.