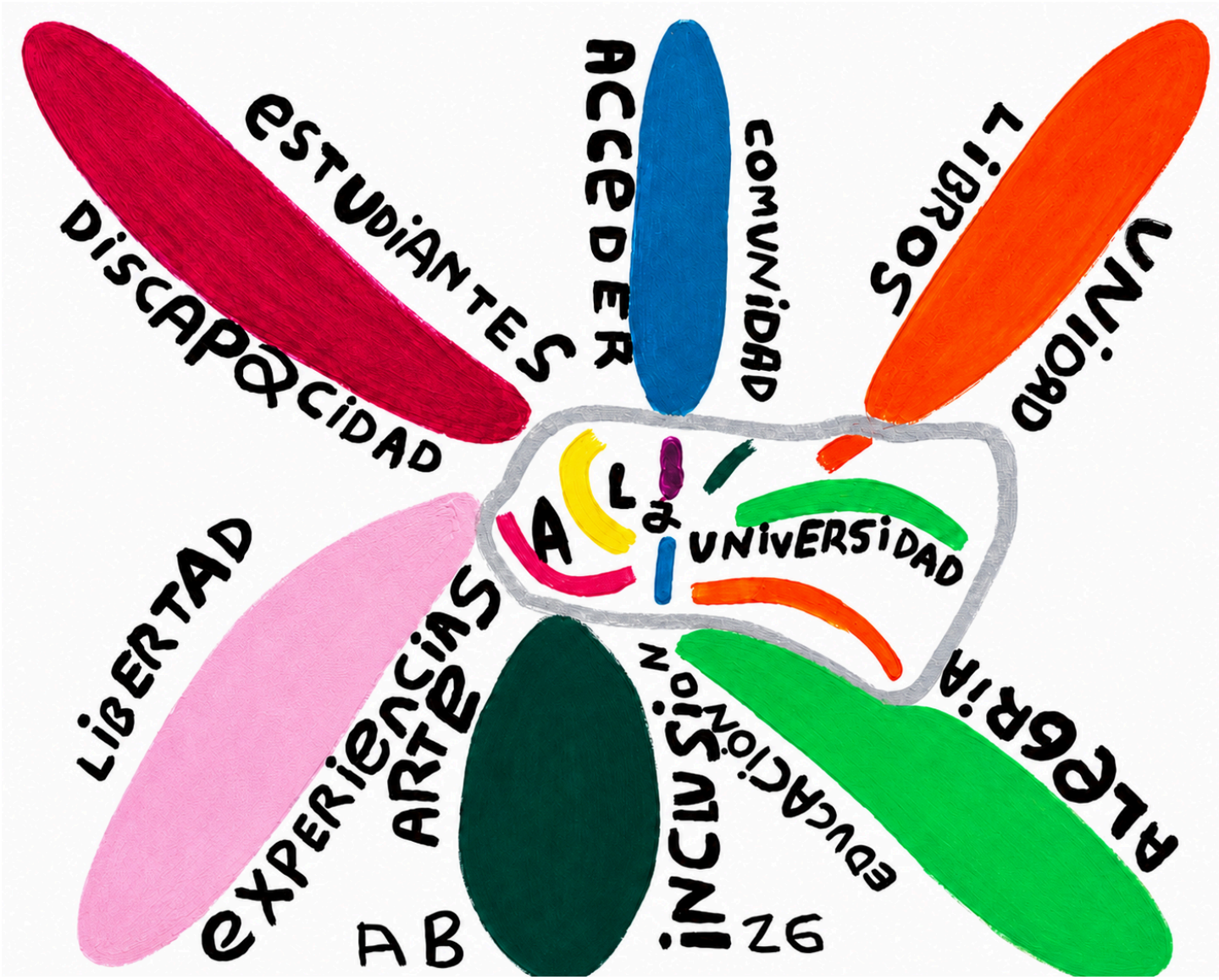
RIDA

N°2-2026
ISSN 3072-9319

REVISTA SOBRE INCLUSIÓN, DISCAPACIDAD Y ACCESIBILIDAD EN LA VIDA UNIVERSITARIA.



Obra: A la Universidad. Andrés Bruzzone.

Universidad Nacional de San Luis

NUEVA EDITORIAL UNIVERSITARIA

Programa Universidad y Discapacidad

RIDA. Revista sobre Inclusión, Discapacidad y Accesibilidad en la Vida Universitaria.

Número 2, Año 2026. San Luis, Argentina.

Institución editora: Universidad Nacional de San Luis.

Unidad responsable: Programa Universidad y Discapacidad – Unidad de Gestión de Programas Especiales.

Editorial: Nueva Editorial Universitaria (NEU), Universidad Nacional de San Luis.

Dirección postal: Av. Ejército de los Andes 950, San Luis, Argentina.

Código Postal: 5700. **Teléfono:** +54 (0266) 4520300.

Correos electrónicos: revistaridauniversitaria@gmail.com.

Sitio web: http://www.neu.unsl.edu.ar/

Periodicidad: Semestral.

Soporte: Publicación digital en formato PDF, de acceso abierto.

Licencia: Salvo indicación contraria, los contenidos se distribuyen bajo licencia **Creative Commons Atribución – No Comercial – Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).**

ISSN: 3072 - 9319

Este número fue diseñado y publicado respetando criterios de accesibilidad digital, incluyendo estructura semántica, textos alternativos, contraste adecuado y compatibilidad con lectores de pantalla.

EQUIPO EDITORIAL.

COORDINACIÓN GENERAL.

- Elva Gabriela Rosell. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.
- Mariela Elizabeth Zuñiga. Coordinadora del Programa Universidad y Discapacidad, UNSL.

COMITÉ EDITORIAL.

Universidad Nacional de San Luis.

- María de los Ángeles Abraham. Facultad de Psicología.
- Mercedes Viviana Acuña Ortiz. Secretaría de Extensión Universitaria.
- Eliana Beatriz Caballero Riveros. Equipo Técnico de Accesibilidad Académica.
- Humberto Camilo Campana. Facultad de Ciencias Humanas.
- Ana Julieta Capriolo. Facultad de Ciencias Físico, Matemáticas y Naturales.
- Carina Beatriz D'Agata. Biblioteca Universitaria Antonio Esteban Agüero.
- Guido Fernández Marinone. Subsecretaría de Formación Preuniversitaria.
- Victoria Giuliani. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales.
- Griselda Lorena Peláez. Facultad de Ciencias Humanas.
- María Verónica Rosas. Facultad de Ciencias Físico, Matemáticas y Naturales.
- Yamile Saile Castañeda. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales.
- Alejandra Edith Sosa. Facultad de Ciencias de la Salud.

COMITÉ DE EVALUADORES/AS.

- María Alfonsina Angelino. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Agostina Beatriz Aveiro Sánchez. Universidad Nacional de Cuyo.
- Vanina Barbona. Universidad Nacional de La Plata.
- María Marcela Barrios. Universidad Nacional del Nordeste.
- Yussef Becher. Universidad Nacional de San Luis.

- Claudia Antonia Belardinelli. Universidad Nacional de San Luis.
- María Noelia Castillo. Universidad Nacional de San Luis.
- Alejandro Castro Santander. Universidad Católica Argentina.
- Claudia Mabel Cavallero. Universidad Nacional de San Luis.
- Magela Costa Ferrari. Universidad de la República, Uruguay.
- Evangelina Cuevas. Universidad Nacional de San Luis.
- Mariela Beatriz De Marco. Universidad Nacional de San Luis.
- Andrea Carolina Farías. Universidad Nacional de San Luis.
- Julián Ferretti. Universidad Nacional del Sur.
- Lorena Godoy Peña. Universidad de Playa Ancha, Chile.
- Luna María del Sacramento Gutierrez. Universidad Nacional de San Luis.
- María Valeria Hardoy. Universidad Nacional de San Luis.
- Ricardo Matías Hernandez. Universidad Nacional de Córdoba.
- María Laura Leno. Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Valeria Manissero. Universidad Nacional de San Luis.
- María Soledad Martínez Ponce. Universidad Nacional de San Luis.
- Carolina Merlo. Universidad Nacional de Villa María.
- Idania Macarena Muñoz Rubia. Universidad Nacional de San Juan.
- Carolina Paola Nassif. Universidad del Chubut.
- Eleonora Nyez. Universidad Nacional del Sur.
- Camila Zoe Oviedo Anzulovich. Universidad Nacional de San Luis.
- María Belén Piola. Universidad Nacional de San Luis.
- Sergio Esteban Remesar. Universidad Nacional de Quilmes.
- Cristian Reveco Chilla. Universidad Nacional de San Luis.
- Paula Rubiolo. Universidad Provincial de Córdoba.
- Verónica Rusler. Universidad de Buenos Aires.
- Diana Miriam Ruiz. Universidad Nacional de Cuyo.
- Carla Saad. Universidad Nacional de Córdoba.

- Romina Sarti. Universidad Nacional de Rosario.
- Ana Sisti. Universidad Nacional de Cuyo.
- Beatriz Berta Vega. Universidad Nacional de Salta.
- Vanina Elizabeth Zurita. Universidad Nacional de Córdoba.

Índice de contenidos

Palabras del Comité Editorial....2
ARTÍCULOS CIENTÍFICOS....3
Doble excepcionalidad entre AHSD y TEA: vacíos legales y reconocimiento institucional en Brasil....3
Inclusión en la educación superior: desafíos a partir de los indicadores de accesibilidad....17
REVISIONES Y ENSAYOS....37
Deconstruyendo el aparato hegemónico de la normalidad: la discapacidad desde un enfoque interseccional....37
La afasia en la universidad: comunicación, inclusión y producción de saberes....56
La discapacidad en el aula: entre la omisión institucional y la potencia de lo diverso....80
EXPERIENCIAS....92
Desarrollo de un instrumento para la evaluación de barreras en entornos educativos de nivel superior....92
Percusión inclusiva y formación universitaria: una experiencia situada de accesibilidad relacional....97
Prácticas educativas laborales: una experiencia de la Universidad del Gran Rosario....109
Desde la niñez hasta la universidad, inclusión, ludicidad y psicomotricidad....117
Cine, debate y escritura: un dispositivo de accesibilidad e inclusión en la educación superior....127
Una experiencia kafkiana: deconstruyendo la normalidad y prejuicios desde la tutoría académica....136
EXPERIENCIAS PERSONALES (VIVENCIAS)....143
Vivir con una discapacidad en una sociedad patas arriba: relato de una experiencia personal....143

Palabras del Comité Editorial.

Nos complace presentar el Número 2 de RIDA “Revista sobre Inclusión, Discapacidad y Accesibilidad en la Vida Universitaria”. Esta segunda entrega consolida un espacio colectivo de debate crítico, producción de conocimiento y transformación institucional en el ámbito de la educación superior.

Para empezar, nuestra portada habla desde la propia experiencia, en este número, la dimensión estética y política se entrelazan de manera singular. Deseamos destacar que la ilustración de tapa de esta edición, también ha sido creada por un artista en situación de discapacidad, el Sr Andrés Bruzzone.

Esta decisión es una afirmación ética política que busca poner en valor el arte, la sensibilidad y las producciones simbólicas de las personas con discapacidad en primera persona. Una invitación a mirar la universidad desde otros lenguajes y poéticas, encarnando la consigna fundamental de escuchar las voces de las personas con discapacidad.

Este número consolida un entramado federal e internacional de evaluación y autoría. La sostenibilidad científica y la riqueza conceptual de RIDA descansan sobre una red cada vez más plural y diversa. Nuestro banco de evaluadores/as, está integrado por referentes de destacadas casas de estudio de distintas provincias argentinas, así como por académicas/os de instituciones internacionales. Su labor rigurosa, generosa y comprometida garantiza la calidad y el diálogo interdisciplinario de las contribuciones.

Por su parte, las autorías de los trabajos que integran este número reflejan una amplia federalización e internacionalización, reuniendo producciones e investigaciones provenientes de diversos puntos de Argentina y del exterior, lo que nos permite conocer vivencias y políticas de accesibilidad situados en diversos territorios.

Agradecemos profundamente a cada autor/a, al equipo de evaluadores/as y a la subcomisión editorial por hacer posible esta nueva entrega. Invitamos a la comunidad académica y a las organizaciones de la sociedad civil a adentrarse en las páginas de este Nº 2 de RIDA, con la convicción de que la universidad inclusiva se construye tejiendo redes, escuchando voces y transformando prácticas día a día.

Comité Editorial

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

Doble excepcionalidad entre AHSD y TEA: vacíos legales y reconocimiento institucional en Brasil.

Diniz, Danielle de Moraes Góis Diniz.
Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.
dmgdiniz@id.uff.br

Cardoso, Fernanda Serpa.
Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.
fernandaserpa@id.uff.br

Lione, Viviane de Oliveira Freitas.
Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
vivianelione@gmail.com

Resumen.

La Doble Excepcionalidad (en adelante DE) corresponde a la coexistencia, en un mismo sujeto, de Altas Habilidades o Superdotación (en adelante AHSD) y de otra condición, como el Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA). Aunque la legislación brasileña reconoce por separado ambas condiciones como parte del público de la Educación Especial, aún no existen directrices específicas para su coexistencia, lo que favorece la subidentificación, el enmascaramiento diagnóstico y las respuestas institucionales fragmentadas. Este artículo analiza los vacíos legales e institucionales relacionados con la DE, articulando el panorama histórico de la Educación Especial en Brasil con datos empíricos obtenidos de familiares de niños y adolescentes con AHSD y/o TEA. Se trata de una investigación descriptivo-analítica con enfoque mixto, basada en revisión documental y cuestionarios aplicados a responsables vinculados al XIII Curso de Verano para Alumnos Superdotados de la UFF y a grupos de apoyo a familias de niños autistas en Maricá y Río Bonito, en el estado de Río de Janeiro. Los resultados indican que el reconocimiento institucional de la DE aún es parcial, con tendencia a observar únicamente la superdotación o únicamente el TEA, sin articular potencialidades y necesidades de apoyo. También se observaron desigualdades en el acceso a

terapias y apoyos educativos, así como diagnósticos tardíos o incompletos. Se concluye que la ausencia de normativas específicas compromete la atención integral de estos estudiantes y refuerza la necesidad de políticas públicas intersectoriales.

Palabras clave: niño superdotado, trastorno del espectro autista, educación especial, política pública.

Abstract.

Twice-exceptionality (2e) refers to the coexistence, in the same individual, of High Abilities or Giftedness (HAG) and another condition such as Autism Spectrum Disorder (ASD). Although Brazilian legislation separately recognizes both conditions as part of Special Education, no specific guidelines exist for their coexistence, leading to underidentification, diagnostic overshadowing, and fragmented institutional responses. This article analyzes legal and institutional gaps related to 2e, linking the historical trajectory of Special Education in Brazil with empirical data gathered from caregivers of children and adolescents with HAG and/or ASD. The study adopts a mixed-methods, descriptive-analytical approach based on documentary review and questionnaires applied to participants of the UFF Summer Course for Gifted Students and parent support groups in Maricá and Rio Bonito, Rio de Janeiro. Results indicate that institutional recognition of 2e remains partial, with a tendency to identify only giftedness or only ASD, without articulating potentials and support needs. Unequal access to therapy and educational support, as well as late or incomplete diagnoses, were also observed. It is concluded that the absence of specific guidelines compromises comprehensive support for these students and reinforces the need for intersectoral public policies.

Keywords: child, giftedness, autism spectrum disorder, special education, public policy.

1. Introducción.

La Educación Especial en Brasil atravesó un proceso histórico de transformación que desplazó la atención de modelos segregacionistas hacia una perspectiva inclusiva fundamentada en el derecho a la educación para todos (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2008). Este movimiento fue fortalecido por marcos legales que consolidaron el principio de escolarización en aulas comunes con apoyo especializado cuando fuera necesario (Brasil, 2008; Brasil, 2009). Sin embargo, persisten importantes vacíos cuando se trata de grupos cuya configuración no se encuadra de manera lineal en las categorías legales ya consolidadas.

Es en este contexto donde se inscribe la DE. Aunque las AHSD y el TEA son reconocidos por separado en la legislación brasileña, su coexistencia en un mismo sujeto aún no cuenta con respaldo normativo específico. Esto produce efectos concretos en la escuela, en la salud y en la vida cotidiana familiar, ya que el reconocimiento parcial de las condiciones suele derivar en intervenciones fragmentadas, diagnósticos tardíos y escasa articulación entre servicios (Foley-Nicpon et al., 2013; Nakano, 2021a, 2021b).

La literatura señala que la DE exige una comprensión más amplia del desarrollo humano, dado que las altas habilidades pueden enmascarar dificultades y, a la inversa, las dificultades pueden ocultar talentos específicos. Renzulli y Reis (2014) sostienen que el potencial excepcional emerge de la interacción entre una habilidad por encima del promedio, creatividad e implicación en la tarea, mientras que Gardner (2001) amplía la noción de inteligencia al reconocer múltiples formas de expresión cognitiva. Estos referentes ayudan a comprender por qué los estudiantes con perfiles híbridos demandan evaluaciones y prácticas educativas más sensibles e individualizadas.

Este artículo tiene como objetivo analizar, a la luz de la trayectoria histórico-legal de la Educación Especial en Brasil, los vacíos normativos e institucionales que dificultan el reconocimiento de la DE, con énfasis en la intersección entre AHSD y TEA. Se parte de la hipótesis de que la ausencia de directrices específicas

contribuye al borramiento de perfiles complejos y a la oferta de respuestas educativas y terapéuticas incompletas.

2. Metodología.

La investigación se desarrolló en dos etapas complementarias. La primera consistió en una revisión documental y legislativa sobre la Educación Especial, las AHSD, el TEA y la DE, con análisis de documentos nacionales disponibles en bases oficiales (Brasil, 2008; Brasil, 2012; Brasil, 2015; Nakano, 2021b). La segunda etapa involucró una investigación empírica con responsables de niños y adolescentes con AHSD y/o TEA, a partir de cuestionarios semiestructurados y grupos focales (Diniz, 2025).

El grupo AHSD estuvo compuesto por 33 responsables de participantes del XIII Curso de Verano para Alumnos Superdotados de la Universidad Federal Fluminense, mientras que el grupo TEA incluyó familiares vinculados a los colectivos GAMAM (Grupo de Apoyo a Madres Atípicas de Maricá/RJ) y GAIARB (Grupo de Apoyo a Individuos Autistas de Rio Bonito/RJ), en el estado de Río de Janeiro. Los datos fueron procesados mediante estadística descriptiva y análisis temático de las respuestas de los participantes, conforme a un procedimiento compatible con estudios de enfoque mixto (Condurú & Pereira, 2010). La investigación fue aprobada por un Comité de Ética y todos los participantes firmaron un Consentimiento Informado (Diniz, 2025).

El recorte aquí presentado prioriza tres ejes de análisis: trayectoria legal y vacíos normativos, edad y condiciones del diagnóstico, y reconocimiento institucional de las condiciones por parte de los servicios y las escuelas.

3. Resultados.

Trayectoria legal.

La trayectoria de la Educación Especial en Brasil revela una expansión progresiva de derechos, aunque aún marcada por contradicciones. Desde la institucionalización de la atención a las personas con discapacidad hasta la consolidación de la perspectiva inclusiva, el país avanzó en la garantía formal de

acceso, permanencia y apoyo especializado (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2008). La Constitución Federal de 1988 representó un hito central al afirmar el deber del Estado con la Atención Educativa Especializada, preferentemente en la red regular de enseñanza. Posteriormente, la LDB y la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva reforzaron ese compromiso (Brasil, 1996; Brasil, 2008).

En el caso de las AHSD, el ordenamiento jurídico brasileño también avanzó al reconocer a estos estudiantes como público de la Educación Especial, especialmente tras las modificaciones introducidas por la Ley nº 12.796/2013 y la Ley nº 13.234/2015 (Brasil, 2013; Brasil, 2015). En cuanto al TEA, la Ley nº 12.764/2012 consolidó la protección legal específica a la persona autista y su equiparación a persona con discapacidad a efectos legales (Brasil, 2012). Sin embargo, el sistema normativo continúa operando por categorías aisladas, sin contemplar de forma explícita la coexistencia entre ellas.

Esta ausencia es significativa porque la DE exige instrumentos propios de identificación, evaluación y seguimiento. Cuando la escuela o la red de salud trabaja únicamente con diagnósticos separados, se pierde la posibilidad de comprender al niño como sujeto integral, lo que favorece respuestas institucionales reactivas y fragmentadas, en lugar de acciones integradas y anticipatorias (Foley-Nicpon et al., 2013; Nakano, 2021a).

Con el objetivo de mapear legislaciones y directrices que reconozcan y propongan medidas específicas para individuos con DE, se realizó una búsqueda legislativa con los descriptores "Doble Excepcionalidad y Altas Habilidades o Superdotación" y "Doble Excepcionalidad y Trastorno del Espectro Autista o Autismo y Superdotación o Altas Habilidades". Los hallazgos, presentados en la Tabla 1, indican el predominio de normas dirigidas al autismo y la inexistencia de documentos que aborden la coexistencia entre TEA y AHSD.

Tabla 1.

Búsqueda legislativa en Brasil.

Descriptor	Instrumento/Normativa	Ámbito	Año
AHSD	Ley nº 9.394 (LDB)	Federal	1996
AHSD	Ley nº 12.796	Federal	2013
AHSD	Ley nº 13.234	Federal	2015
TEA	Ley nº 12.764 (Ley Berenice Piana)	Federal	2012
TEA	Ley nº 13.977 (Ley Romeo Mion)	Federal	2020
Doble Excepcionalidad	Sin normativa específica identificada	—	—

Nota. Adaptado de Diniz (2025).

Vacíos normativos.

El análisis documental evidencia que Brasil aún no dispone de directrices específicas para la DE. Si bien existen marcos legales relevantes para las AHSD y el TEA, la coexistencia de las condiciones permanece invisible en el campo normativo, lo que dificulta la formulación de políticas públicas orientadas a este grupo (Nakano, 2021b). Este vacío genera efectos prácticos en la identificación, en la evaluación interdisciplinaria y en la construcción de apoyos educativos y terapéuticos.

Desde el punto de vista educativo, la ausencia de orientación específica hace que muchos estudiantes sean percibidos únicamente por una de las condiciones. Los niños con TEA pueden ver sus habilidades desatendidas porque la atención institucional se concentra en las dificultades de comunicación e interacción. A la inversa, los estudiantes con AHSD pueden ver ignoradas sus necesidades de

apoyo porque su desempeño por encima del promedio lleva a suponer una plena autonomía (Mendonça y Fleith, 2021; Pfeiffer, 2015).

Este escenario confirma lo que la literatura sobre DE ha descrito como enmascaramiento diagnóstico, fenómeno en el que una condición oscurece a la otra (Foley-Nicpon et al., 2013; Pfeiffer, 2018). En la práctica, el resultado es la subutilización de apoyos. La escuela identifica, pero no profundiza; la salud deriva, pero no siempre articula; la familia percibe, pero muchas veces no encuentra un soporte institucional consistente (Moraes & Fernandes, 2019; Pérez & Freitas, 2016).

Diagnóstico y edad.

Los datos empíricos muestran que la edad del diagnóstico desempeña un papel decisivo en la trayectoria de reconocimiento de las condiciones. Entre los responsables de niños inicialmente identificados con AHSD, el reconocimiento de la superdotación fue realizado mediante observaciones familiares, escolares o a partir de señales de aprendizaje y comportamiento diferenciados (Diniz, 2025). En varios casos, el diagnóstico de TEA apareció posteriormente, cuando las dificultades sociales, comunicacionales o adaptativas se hicieron más evidentes, tal como muestra la Tabla 2.

Tabla 2.

Comparativo de la edad media del diagnóstico entre los grupos AHSD y TEA.

Grupo	**Edad media del diagnóstico de superdotación**	**Edad media del diagnóstico de TEA**	**Edad media del diagnóstico de DE**
AHSD	7,5 años	7,7 años	8,8 años
TEA	10,0 años	6,2 años	10,0 años

Nota. Adaptado de Diniz (2025).

El análisis de la Tabla 2 indica que el reconocimiento de las condiciones sigue trayectorias distintas y, en muchos casos, no simultáneas. En el grupo TEA, la

identificación del autismo ocurre de forma más precoz, mientras que las Altas Habilidades o Superdotación tienden a ser percibidas posteriormente o permanecen sin diagnóstico, lo que sugiere un predominio de la mirada institucional sobre las dificultades más evidentes (Minatel & Matsukura, 2014; Diniz, 2025).

Este hallazgo refuerza que la DE exige procesos de identificación más amplios y continuos, capaces de considerar, al mismo tiempo, las necesidades de apoyo y los potenciales elevados. Cuando esto no ocurre, la atención tiende a concentrarse en una única condición, produciendo respuestas fragmentadas y limitadas a lo que es inmediatamente visible, en detrimento de una comprensión más integral del estudiante (Foley-Nicpon et al., 2013; Assouline et al., 2020).

Descubriendo la DE: perspectivas de los grupos AHSD y TEA.

La identificación de la DE ocurrió por trayectorias distintas en los grupos analizados.

En el grupo AHSD, la escuela ejerció un papel central en la sugerencia de evaluación, especialmente a partir de la observación de un desempeño por encima del promedio y de comportamientos que llamaron la atención de los docentes (Baum et al., 2017; Nakano, 2021a). En el grupo TEA, la iniciativa provino predominantemente de las familias, especialmente de las madres, quienes reconocieron tempranamente señales relacionadas con la comunicación, la interacción social y el desarrollo global de sus hijos (Assouline et al., 2020; Diniz, 2025).

Los hallazgos presentados en la Tabla 3 indican que el reconocimiento de la DE no sigue una lógica lineal, sino que depende de la articulación entre familia, escuela y salud. En el grupo AHSD la sugerencia de evaluación parte principalmente de los docentes, con participación complementaria de los servicios de salud; en el grupo TEA, en cambio, la iniciativa recae sobre las familias, con un papel relevante de los grupos de apoyo. Este recorrido refuerza la necesidad de procesos evaluativos interdisciplinarios y sensibles a las singularidades de cada niño (Rosa & Tudge, 2013).

Tabla 3.

¿Quién sugirió el diagnóstico?

Grupo	Principal agente de sugerencia	Participación de la familia	Participación de la escuela	Participación del sector salud (diagnóstico)	Otros apoyos
AHSD	Docentes y educadores	Relevante	Elevada	Complementaria	Menor frecuencia
TEA	Familias, especialmente madres	Predominante	Secundaria	Importante	Grupos de apoyo

Nota. Adaptado de Diniz (2025).

La escuela resultó más decisiva en el grupo AHSD, mientras que la familia asumió un papel predominante en el grupo TEA. Esta diferencia evidencia que el reconocimiento de la DE depende de la condición inicialmente percibida y del contexto en que las primeras señales se hacen visibles. En ambos casos, la identificación exige una escucha cualificada, observación continua y articulación entre los distintos agentes involucrados en el desarrollo del niño (Foley-Nicpon et al., 2013; Pfeiffer, 2018).

4. Discusión y conclusiones.

Los hallazgos de esta investigación muestran que la DE sigue siendo un fenómeno de difícil reconocimiento, tanto en el ámbito escolar como en el clínico, porque sus manifestaciones no se presentan de manera homogénea. En lugar de un perfil lineal, se observa la coexistencia de potencial elevado y necesidad de apoyo, lo que exige del evaluador una lectura más amplia del desarrollo infantil (Foley-Nicpon et al., 2013; Nakano, 2021a). En este sentido, los datos confirman que la identificación de la DE depende menos de un hito único de diagnóstico y más de la articulación entre diferentes observadores y contextos.

En el grupo AHSD, la escuela apareció como el principal espacio de sugerencia para la evaluación, lo que refuerza el papel de los docentes como agentes estratégicos en la identificación de comportamientos y habilidades por encima del promedio (Baum et al., 2017; Nakano, 2021a). En el grupo TEA, la familia — especialmente las madres — asumió protagonismo en la percepción inicial de las señales y en la búsqueda de evaluación especializada, lo que indica que el proceso diagnóstico, en ese caso, nace con mayor frecuencia en el cotidiano doméstico que en la observación escolar (Assouline et al., 2020; Diniz, 2025). Esta diferencia evidencia que la condición inicialmente percibida tiende a orientar todo el recorrido posterior de reconocimiento.

La asimetría entre los grupos también sugiere que la escuela aún reconoce con mayor facilidad el desempeño académico por encima del promedio que las manifestaciones menos evidentes de la coexistencia entre AHSD y TEA. Cuando el autismo es identificado primero, las altas habilidades pueden ser subestimadas; cuando la superdotación es el foco inicial, las señales del TEA pueden permanecer enmascaradas. Este movimiento confirma lo que la literatura describe como efecto de enmascaramiento, en el cual una condición interfiere en la visibilidad de la otra, dificultando el reconocimiento integral del sujeto (Foley-Nicpon et al., 2013; Pfeiffer, 2018).

Desde el punto de vista del desarrollo, los datos refuerzan la importancia de la interacción entre familia, escuela y salud. La identificación de la DE, por tanto, exige procesos proximales de comunicación y cooperación entre los sistemas que rodean al niño, como también enfatizan Rosa y Tudge (2013). Cuando esta articulación falla, la atención tiende a fragmentarse y las respuestas institucionales se vuelven parciales, orientadas únicamente a la condición más visible.

Los resultados también señalan la sobrecarga de las familias, especialmente de las madres, en el grupo TEA. Ellas aparecen como las principales responsables de notar las primeras señales, buscar atención y sostener la trayectoria de evaluación, lo que revela un proceso frecuentemente solitario y marcado por el esfuerzo emocional y organizativo. Este dato converge con estudios que muestran

que, ante la ausencia de un soporte intersectorial consistente, el cuidado recae de manera desproporcionada sobre la familia, reforzando desigualdades y ampliando la sensación de invisibilidad institucional (Assouline et al., 2020; Baum et al., 2017).

El análisis realizado evidenció que la DE aún es poco reconocida en los contextos educativo y clínico, lo que compromete la identificación, el seguimiento y la atención adecuada de niños y adolescentes que presentan simultáneamente AHSD y TEA. Los resultados mostraron que el recorrido diagnóstico varía según la condición inicialmente percibida, con fuerte influencia de la escuela en el grupo AHSD y de la familia en el grupo TEA.

También quedó claro que la ausencia de articulación entre los distintos contextos de desarrollo favorece respuestas fragmentadas, centradas únicamente en la condición más visible. Esto contribuye a la invisibilización de potenciales, a la demora en el reconocimiento de las necesidades específicas y a la oferta de apoyos insuficientes o inadecuados.

Ante esto, resulta necesario fortalecer las prácticas interdisciplinarias, ampliar la formación docente y promover una mayor integración entre familia, escuela y salud. El reconocimiento de la DE exige una lectura más amplia y sensible del sujeto, capaz de considerar, al mismo tiempo, sus potencialidades y sus necesidades de soporte. Sin este cambio de perspectiva, la escuela y los servicios especializados tenderán a mantener una lectura parcial del niño, comprometiendo su desarrollo integral. Futuros estudios podrían explorar intervenciones específicas orientadas a la DE y el impacto de políticas públicas intersectoriales en la trayectoria de estos niños.

5. Referencias.

Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2001). Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. EPU.

Assouline, S. G., Foley-Nicpon, M., & Huber, D. H. (2020). Twice-exceptional learners: Understanding, supporting, and assessing. Prufrock Press.

Baum, S. M., Schader, R. M., & Hébert, T. P. (2017). Through a different lens: Reflecting on a strengths-based, talent-focused approach for twice-exceptional learners. Gifted Child Quarterly, 61(4), 271–285.

Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Brasil. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Brasil. (2009). Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.

Brasil. (2012). Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.

Brasil. (2013). Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

Brasil. (2015). Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015.

Cardoso, F. S., & Souza, D. L. (2021). Superdotação e políticas públicas: avanços e desafios na educação brasileira. Revista Educação Especial.

Condurú, M. T., & Pereira, J. A. R. (2010). Elaboração de trabalhos acadêmicos: normas, critérios e procedimentos. EDUFPA.

Diniz, D. M. G. (2025). Guia para a formulação de políticas públicas: a perspectiva dos pais e cuidadores sobre pessoas com dupla excepcionalidade (AHSD e TEA) [Dissertação de mestrado, Universidade Federal Fluminense].

Fleith, D. S., & Vilarinho-Rezende, L. C. (2022). Altas habilidades/superdotação e deficiência: desafios e possibilidades no atendimento educacional especializado. Revista Educação Especial, 35, 1–20.

Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G., & Colangelo, N. (2013). Twice-exceptional learners: Who needs to know what? Gifted Child Quarterly, 57(3), 169–180.

Gardner, H. (2001). Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Artmed.

Mendonça, P. V. C., & Fleith, D. S. (2021). Altas habilidades/superdotação e transtorno do espectro autista: interfaces e desafios. In D. S. Fleith (Org.),

Altas habilidades/superdotação: temas contemporâneos (pp. 125–144). Editora da Universidade de Brasília.

Minatel, M., & Matsukura, T. (2014). Famílias de crianças e adolescentes com autismo: cotidiano e realidade de cuidados em diferentes etapas do desenvolvimento. Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, 25(2), 126–134.

Moraes, R., & Fernandes, C. (2019). O papel da família na identificação e desenvolvimento de crianças com altas habilidades/superdotação. Revista Brasileira de Educação Especial, 25(3), 345–360.

Nakano, T. C. (2021a). Altas habilidades/superdotação e a dupla excepcionalidade. In C. A. Rondini & V. L. Reis (Orgs.), Altas habilidades/superdotação: instrumentais para identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum.

Nakano, T. C. (2021b). Dupla excepcionalidade: compreensões iniciais sobre o conceito. In R. J. Roama-Alves & T. C. Nakano (Orgs.), Dupla excepcionalidade: altas habilidades/superdotação nos transtornos neuropsiquiátricos e deficiências. Vetor.

Pérez, S. G. P. B., & Freitas, S. N. (2016). Manual de identificação de altas habilidades/superdotação. Apprehendere.

Pérez, S. G. P. B., & Freitas, S. N. (2019). Superdotação e altas habilidades: desafios e possibilidades na escola inclusiva. Autores Associados.

Pfeiffer, S. I. (2015b). Gifted students with a coexisting disability: The twice-exceptional. Estudos de Psicologia (Campinas), 32(4), 717–727.

Pfeiffer, S. I. (2018). Identifying and assessing gifted students with autism spectrum disorder. In Handbook of giftedness and talent development (pp. 587–602). Springer.

Pletsch, M. D. (2019). Políticas públicas e inclusão: uma análise crítica. Revista Brasileira de Educação Especial.

Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. University of Connecticut.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence (3rd ed.). Creative Learning Press.

Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. Journal of Family Theory & Review, 5(4), 243–258. https://doi.org/10.1111/jftr.12022.

Virgolim, A. M. C. (2021). As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas. Educar em Revista.

Zanatta, L. P., & Pereira, P. H. (2014). O ônus do cuidado: implicações de gênero e classe social. Revista Estudos Feministas, 22(3), 777–794.

Inclusión en la educación superior: desafíos a partir de los indicadores de accesibilidad.

Fabíola Silva Matos.
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Fortaleza, Brasil.
fabiolamatos1910@gmail.com

Carlos Renêe Martins Maciel.
Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil.
carlosrenee2005@yahoo.com.br

Daniel Brandão Menezes.
Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Brasil.
brandao.menezes@uece.br

Resumen.

Este estudio analiza los desafíos de la inclusión en la educación superior brasileña a partir de indicadores de accesibilidad y datos relacionados con estudiantes con necesidades educativas especiales. La investigación busca analizar cómo las políticas públicas de educación inclusiva y los marcos regulatorios vigentes se reflejan en las condiciones de acceso, retención y participación de estos estudiantes en las instituciones de educación superior. Metodológicamente, el estudio utiliza un enfoque cualitativo de tipo documental y bibliográfico. En este contexto, se analizaron los principales instrumentos legales que rigen la educación inclusiva en Brasil, así como microdatos e informes estadísticos del Censo de Educación Superior del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), correspondientes al período 2020-2024. Los resultados demuestran un incremento significativo en la matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales, pasando de 55.829 en 2020 a 95.572 en 2024. Los datos también muestran avances en la ampliación del acceso a la educación superior, impulsados por políticas de inclusión y acción afirmativa. En conclusión, si bien Brasil ha avanzado en la democratización del acceso, la consolidación de una universidad verdaderamente inclusiva requiere el

fortalecimiento continuo de las políticas públicas, los recursos de accesibilidad y las prácticas institucionales orientadas a la equidad educativa.

Palabras clave: educación inclusiva, educación superior, accesibilidad, educación especial, políticas públicas.

Abstract.

This study analyzes the challenges of inclusion in Brazilian higher education based on accessibility indicators and data related to students with special educational needs. The research aims to analyze how public policies on inclusive education and current regulatory frameworks are reflected in the conditions of access, retention, and participation of these students in higher education institutions. Methodologically, the study uses a qualitative approach of a documentary and bibliographic type. In this context, the main legal instruments guiding inclusive education in Brazil were analyzed, as well as microdata and statistical reports from the Higher Education Census of the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), referring to the period from 2020 to 2024. The results demonstrate a significant increase in the enrollment of students with special educational needs, rising from 55,829 in 2020 to 95,572 in 2024. The data also show progress related to the expansion of access to higher education, driven by inclusion policies and affirmative action. In conclusion, although Brazil has made progress in democratizing access, the consolidation of a truly inclusive university requires the continuous strengthening of public policies, accessibility resources, and institutional practices aimed at educational equity.

Keywords: inclusive education, higher education, accessibility, special education, public policies.

1. Introducción.

La educación inclusiva en Brasil se fundamenta en la Constitución Federal de 1988 (Brasil, 1988), en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional - LDB (Brasil, 1996), en la Ley Brasileña de Inclusión de la Persona con Discapacidad – Ley N.º 13.146/2015 (Brasil, 2015) y en la Política Nacional de

Educación Especial Inclusiva (PNEEI), instituida por el Decreto N.º 12.686/2025 (Brasil, 2025a) y perfeccionada por el Decreto N.º 12.773/2025 (Brasil, 2025b). Estos marcos legales garantizan el derecho a la educación en un sistema educativo inclusivo, basado en la igualdad de oportunidades, la accesibilidad, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

La PNEEI (Brasil, 2025a) reafirma la educación especial como una modalidad transversal que abarca todos los niveles, etapas y modalidades de enseñanza. Esta política garantiza la disposición de recursos, servicios y soporte especializados destinados a los estudiantes con deficiencia, Trastorno del Espectro Autista (TEA) e Altas capacidades/Superdotación (AH/SD). Se determina que estos estudiantes deben integrarse preferentemente en aulas e instituciones educativas comunes de la red regular de enseñanza, garantizando los apoyos necesarios para facilitar su acceso, permanencia, participación y proceso de aprendizaje.

Entre sus principios fundamentales se encuentran la promoción de la equidad, la lucha contra el capacitismo, la garantía de accesibilidad, la valorización de la diversidad humana, la formación continua de los profesionales de la educación y la articulación intersectorial entre educación, salud y asistencia social. Además, dicha política instituyó la Red Nacional de Educación Especial Inclusiva (Reneei), destinada a fortalecer las redes educativas, la formación docente y el monitoreo de las acciones inclusivas en todo el país.

A pesar de los avances legislativos y de las políticas orientadas a la educación inclusiva, aún persisten desafíos para la efectiva materialización de estos derechos en las instituciones educativas. Las barreras pedagógicas, comunicacionales, tecnológicas y actitudinales, asociadas a la insuficiencia de recursos de accesibilidad, a la limitada formación docente y a la permanencia de concepciones capacitistas, pueden comprometer la participación y el aprendizaje de los estudiantes que forman parte del público objetivo de la Educación Especial (PAEE).

En la Educación Superior, estos desafíos se hacen aún más evidentes debido a las exigencias académicas y a la necesidad de adaptaciones y apoyos específicos. En este sentido, resulta fundamental analizar en qué medida los derechos garantizados por la legislación se han concretado en la práctica cotidiana de las instituciones educativas, con el fin de asegurar no solo el acceso, sino también la permanencia, la participación y el éxito académico de estos estudiantes.

Considerando los avances de las políticas públicas de educación inclusiva y los indicadores de accesibilidad de la Educación Superior brasileña, ¿en qué medida los datos del Censo de la Educación Superior del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), correspondientes a los últimos cinco años, evidencian avances y desafíos para garantizar el acceso, la permanencia y la participación de los estudiantes que constituyen el público objetivo de la Educación Especial en las instituciones de educación superior?

A partir de esta cuestión central, el estudio busca analizar cómo los marcos legales y los documentos orientadores de la educación inclusiva se han reflejado en los indicadores de accesibilidad de la Educación Superior, identificando tendencias, avances y desafíos relacionados con la inclusión de los estudiantes que constituyen el público objetivo de la Educación Especial en el contexto universitario brasileño.

Para alcanzar los objetivos propuestos, se adoptó un enfoque cualitativo de carácter documental y bibliográfico. La investigación se fundamentó en el análisis de los principales marcos legales y documentos orientadores de la educación inclusiva en Brasil, incluyendo la Constitución Federal de 1988 (Brasil, 1988), la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDB (Brasil, 1996), la Ley Brasileña de Inclusión de la Persona con Discapacidad (Brasil, 2015), la Política Nacional de Educación Especial Inclusiva (PNEEI) y demás normativas relacionadas con la garantía del derecho a la educación inclusiva en la Educación Superior.

Como fuente de datos, se utilizaron los microdatos y los informes estadísticos del Censo de la Educación Superior, disponibles por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), correspondiente al período comprendido entre 2020 y 2024. El análisis se centró en los indicadores relacionados con el número de matrículas de estudiantes que constituyen el público objetivo de la Educación Especial, los recursos de accesibilidad ofrecidos por las instituciones de educación superior y las condiciones de inclusión proporcionadas a estos estudiantes.

Este artículo está organizado de la siguiente manera: inicialmente, se presenta el contexto histórico y los fundamentos legales de la Educación Especial desde la perspectiva inclusiva y su inserción en la Educación Superior; posteriormente, se analizan las políticas públicas y los indicadores de accesibilidad que orientan la inclusión en la educación superior brasileña; a continuación, se describen los procedimientos metodológicos de la investigación, así como el análisis y la discusión de los datos del Censo de la Educación Superior; finalmente, se presentan las consideraciones finales, destacando los avances, desafíos y perspectivas para el fortalecimiento de la educación inclusiva en las instituciones de educación superior.

Contexto histórico y normativo de la Educación Especial en Brasil: caminos hacia la inclusión en la Educación Superior.

La trayectoria de la Educación Especial en Brasil está marcada por profundas transformaciones sociales, políticas y educativas. Durante siglos, las personas con discapacidad fueron excluidas de los espacios sociales y educativos, siendo frecuentemente consideradas incapaces de aprender y participar en la vida comunitaria. Según Silva (2007), la exclusión de las personas con discapacidad constituye un fenómeno histórico que acompaña a la humanidad desde los tiempos más remotos, asumiendo diferentes formas de acuerdo con los contextos sociales y culturales. A lo largo de este recorrido, la comprensión de la discapacidad ha experimentado cambios significativos, aunque de manera lenta y

gradual, posibilitando avances en la garantía de derechos y en el reconocimiento de la diversidad humana.

En los primeros momentos de la Educación Especial brasileña predominó una perspectiva asistencialista y médica, basada en la comprensión de la discapacidad como una condición individual que debía ser corregida o compensada. En este modelo, los estudiantes considerados con discapacidad eran remitidos a instituciones especializadas o mantenidos alejados del sistema educativo regular. Según Mantoan (2003), las prácticas educativas de este período estaban fundamentadas en una lógica segregacionista, en la que la escolarización ocurría en espacios separados, reforzando la exclusión social y educativa de estos sujetos.

A partir de la década de 1970, comenzaron discusiones más sistemáticas sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad. La creación del Centro Nacional de Educación Especial (CENESP), en 1973, representó un hito importante en este proceso, aunque todavía se basaba en principios integracionistas. En este contexto, la responsabilidad de la adaptación recaía sobre el estudiante, quien debía demostrar condiciones para acompañar la enseñanza regular. Como observa Lanuti (2015), la integración escolar suponía que el alumno se adecuara a las exigencias de la escuela, sin que se produjeran cambios significativos en las estructuras educativas.

La promulgación de la Constitución Federal de 1988 (Brasil, 1988) inauguró un nuevo momento para la Educación Especial al reconocer la educación como un derecho de todos y establecer la garantía de la atención educativa especializada, preferentemente en la red regular de enseñanza. Este marco legal fortaleció el movimiento por la inclusión escolar e impulsó la construcción de políticas públicas orientadas a la democratización del acceso a la educación. En este sentido, la educación pasó a ser comprendida como un derecho humano fundamental, guiado por los principios de igualdad y justicia social.

Otro avance relevante se produjo con la influencia de los movimientos internacionales en defensa de la educación inclusiva. La Declaración Mundial

sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien (1990), y la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994) desempeñaron un papel fundamental en la redefinición de las políticas educativas brasileñas. La Declaración de Salamanca (Unesco, 1994) estableció que todos los niños tienen derecho a la educación en escuelas comunes, independientemente de sus características o necesidades específicas, defendiendo la reorganización de los sistemas educativos para atender la diversidad presente en las aulas. Según afirman Sampaio y Sampaio (2009), estos documentos consolidaron principios como el respeto a la diferencia, la no discriminación y la participación plena de las personas con discapacidad en la sociedad.

La LDB (Brasil, 1996) fortaleció este movimiento al definir la Educación Especial como una modalidad transversal a todos los niveles y etapas de enseñanza. Aunque aún mantenía elementos de la lógica integracionista, la legislación pasó a garantizar recursos, servicios y estrategias orientadas a atender las necesidades específicas de los estudiantes. Según Lanuti (2015), la LDB representó un avance al reconocer la importancia de la adaptación curricular, de la formación docente y de la oferta de apoyos especializados, elementos esenciales para la construcción de prácticas inclusivas.

En las décadas siguientes, las políticas educativas comenzaron a enfatizar la inclusión como principio estructurador de los sistemas educativos. La Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (Brasil, 2008) consolidó el entendimiento de que los estudiantes que constituyen el público objetivo de la Educación Especial deben estar matriculados en clases comunes de la red regular, recibiendo apoyo mediante la Atención Educativa Especializada (AEE). Para Mantoan (2021), la inclusión no se limita al acceso físico a la escuela, sino que implica la transformación de las prácticas pedagógicas y de las culturas institucionales para garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Desde esta perspectiva, la inclusión escolar debe comprenderse como un proceso de eliminación de las barreras que dificultan la participación de los sujetos en los

espacios educativos. De acuerdo con Booth y Ainscow (2011), la inclusión está relacionada con la identificación y eliminación de los obstáculos que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes. Esta comprensión es compartida por Figueiredo et al. (2015), quienes defienden la construcción de ambientes colaborativos capaces de reconocer y valorar las diferencias como un elemento constitutivo del aprendizaje.

La llegada de los estudiantes que constituyen el público objetivo de la Educación Especial a la Educación Superior representa una consecuencia de este proceso histórico. El aumento de las matrículas observado en las últimas décadas evidencia los avances promovidos por las políticas inclusivas y por las acciones afirmativas implementadas en las universidades brasileñas. Sin embargo, como destacan Mantoan y Lanuti (2022), el acceso a la educación superior no garantiza por sí solo la inclusión. La permanencia, la participación académica y el éxito de estos estudiantes dependen de la existencia de condiciones efectivas de accesibilidad, apoyo pedagógico y flexibilización curricular.

De este modo, comprender la trayectoria histórica de la Educación Especial en Brasil permite reconocer que la inclusión en la Educación Superior es el resultado de luchas sociales, transformaciones legislativas y cambios paradigmáticos que desplazaron el foco de la discapacidad hacia las barreras producidas por la propia sociedad. Aunque se han alcanzado avances significativos, persisten desafíos relacionados con la accesibilidad, la formación de los profesionales de la educación y la construcción de instituciones verdaderamente inclusivas. En este contexto, resulta fundamental analizar los indicadores de accesibilidad y las condiciones de participación de los estudiantes que constituyen el público objetivo de la Educación Especial, con el fin de fortalecer políticas y prácticas que garanticen no solo el acceso, sino también la permanencia y el éxito académico en la Educación Superior.

La inclusión de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior requiere un análisis que trascienda la ampliación de las oportunidades de ingreso a las instituciones educativas. Aunque el acceso constituye un avance significativo en el

proceso de democratización de la enseñanza, la garantía efectiva del derecho a la educación depende también de condiciones que favorezcan la permanencia, la participación y el desarrollo académico de estos estudiantes. Desde esta perspectiva, la inclusión debe entenderse como un proceso permanente de promoción de la equidad y de garantía de derechos dentro del contexto universitario.

Al abordar la noción de justicia educativa, Dubet (2004) sostiene que la calidad de un sistema educativo no puede evaluarse únicamente por su capacidad para reducir las desigualdades entre los estudiantes, sino también por la posibilidad de asegurar aprendizajes significativos a aquellos grupos históricamente desfavorecidos. Esta reflexión amplía el debate sobre la inclusión al evidenciar que el ingreso a la universidad, aunque fundamental, no garantiza por sí mismo la igualdad de oportunidades. Por ello, resulta indispensable el desarrollo de políticas institucionales que favorezcan la trayectoria académica de los estudiantes con discapacidad a lo largo de todo su proceso formativo.

En este escenario, las políticas de acción afirmativa han desempeñado un papel relevante en la ampliación de las oportunidades educativas para grupos históricamente excluidos. Según Silva (2013), estas políticas constituyen importantes instrumentos para combatir las desigualdades sociales al promover una mayor representatividad de diferentes segmentos de la población en los espacios educativos. Entre los avances observados en las últimas décadas destaca el aumento de la presencia de personas con discapacidad en las instituciones de Educación Superior, resultado de transformaciones legislativas y de políticas orientadas a la democratización del acceso.

Al analizar la trayectoria de las acciones afirmativas en Brasil, Gomes (2023) destaca que la inclusión de las personas con discapacidad en las políticas de reserva de plazas constituye una conquista reciente vinculada a la promoción de la justicia social y la igualdad de oportunidades. El incremento de las matrículas de este grupo en las universidades brasileñas evidencia avances importantes en la

democratización de la Educación Superior y contribuye a la construcción de ambientes académicos más diversos e inclusivos.

Sin embargo, el aumento del número de estudiantes con discapacidad matriculados en las universidades no elimina las barreras que aún afectan su trayectoria académica. Maciel y Anache (2017), señalan que el derecho a la educación solo se materializa plenamente cuando existen condiciones concretas que garanticen la participación efectiva de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, la inclusión exige acciones que superen la dimensión del acceso, contemplando la eliminación de barreras arquitectónicas, comunicacionales, pedagógicas y actitudinales que limitan la experiencia universitaria.

Además de los desafíos relacionados con la accesibilidad, la permanencia de los estudiantes también está condicionada por factores económicos, sociales e institucionales. Diversos estudios sobre Educación Superior indican que las dificultades financieras, la insuficiencia de tecnologías de apoyo, la ausencia de adecuaciones pedagógicas y la persistencia de barreras físicas continúan representando obstáculos para la continuidad de los estudios. Estos aspectos ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer las políticas de apoyo estudiantil y las estrategias institucionales orientadas a la inclusión.

En este contexto, los Núcleos y Secretarías de Accesibilidad desempeñan una función estratégica en la promoción de condiciones más equitativas para la participación académica. Estas estructuras contribuyen a la implementación de recursos y servicios destinados a garantizar el acceso al currículo, tales como la adaptación de materiales didácticos, la oferta de tecnologías de apoyo, los servicios de interpretación en Lengua de Señas Brasileña (Libras), el acompañamiento pedagógico y la orientación al profesorado. Tales acciones constituyen mecanismos fundamentales para la reducción de las barreras que dificultan la inclusión en la Educación Superior.

Asimismo, la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994) reconoce la relevancia de las instituciones de Educación Superior en el fortalecimiento de la educación

inclusiva. Al abordar las responsabilidades de las universidades en la promoción de sistemas educativos más inclusivos, el documento establece que:

Las universidades desempeñan un papel fundamental en el proceso de desarrollo de la educación especial, especialmente en lo que respecta a la investigación, la evaluación, la preparación de formadores de docentes y el desarrollo de programas y materiales de capacitación. Deben promoverse redes de trabajo entre universidades e instituciones de educación superior tanto en países desarrollados como en desarrollo. La vinculación entre investigación y formación en este ámbito es de gran importancia. También resulta fundamental la participación activa de las personas con discapacidad en la investigación y en la formación para garantizar que sus perspectivas sean plenamente consideradas (Brasil, 1994).

La orientación presentada en la Declaración de Salamanca evidencia que las universidades no sólo son responsables de garantizar el acceso de los estudiantes con discapacidad, sino también de producir conocimientos, formar profesionales y desarrollar estrategias que contribuyan a la consolidación de prácticas inclusivas. De esta manera, las instituciones de Educación Superior se constituyen en espacios privilegiados para la promoción de la accesibilidad, la innovación pedagógica y la construcción de políticas orientadas a la equidad educativa.

La accesibilidad pedagógica constituye uno de los factores más relevantes para la permanencia y el éxito académico de los estudiantes que forman parte del público objetivo de la Educación Especial. En consonancia con la Ley Brasileña de Inclusión (Brasil, 2015), las instituciones educativas deben garantizar ajustes razonables y recursos de apoyo que promuevan la igualdad de oportunidades. Desde esta perspectiva, la accesibilidad debe comprenderse de manera amplia, abarcando no solo las condiciones físicas de acceso, sino también las metodologías de enseñanza, los materiales didácticos y los procesos de evaluación.

Otro aspecto ampliamente señalado por la literatura se refiere a la formación del profesorado universitario para actuar en contextos inclusivos. La creciente diversidad presente en las aulas universitarias exige que los docentes amplíen sus

conocimientos sobre accesibilidad, diseño universal para el aprendizaje y estrategias pedagógicas inclusivas. En este sentido, la formación continua constituye una herramienta fundamental para la construcción de ambientes educativos más acogedores y capaces de responder a las necesidades de todos los estudiantes.

Finalmente, la consolidación de una universidad inclusiva requiere transformaciones que vayan más allá del cumplimiento de las disposiciones legales. Como sostienen Mantoan (2021) y Lanuti (2022), la inclusión implica reconocer la diversidad humana como un valor inherente a los procesos educativos y promover cambios en las culturas, políticas y prácticas institucionales. En consecuencia, la articulación entre políticas de accesibilidad, formación docente, apoyo institucional e investigación constituye un elemento esencial para la construcción de una Educación Superior comprometida con la equidad, la participación social y la garantía del derecho a la educación para todos.

2. Metodología.

La investigación adopta un enfoque cualitativo, desarrollado mediante una revisión documental y bibliográfica. El estudio tiene como propósito examinar los desafíos de la inclusión en la Educación Superior brasileña a partir de los indicadores de accesibilidad y de la evolución de los datos relacionados con los estudiantes que constituyen el público objetivo de la Educación Especial. Esta perspectiva metodológica permite comprender las relaciones entre las políticas de inclusión, los marcos normativos y la realidad evidenciada por los datos oficiales.

En la primera etapa, se llevó a cabo un análisis documental de los principales instrumentos legales y normativos que orientan la educación inclusiva en Brasil. Entre los documentos examinados se encuentran la Constitución Federal de 1988 (Brasil, 1988), la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Brasil, 1996), la Ley Brasileña de Inclusión de la Persona con Discapacidad (Brasil, 2015), la Política Nacional de Educación Especial Inclusiva (PNEEI) y otras

normativas relacionadas con la promoción de la accesibilidad y la garantía de los derechos educativos en la Educación Superior.

Posteriormente, se analizaron los datos estadísticos disponibles en los informes y microdatos del Censo de la Educación Superior, elaborados por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), correspondientes al período comprendido entre 2020 y 2024. La atención se centró en los indicadores relativos a las matrículas de estudiantes pertenecientes al público objetivo de la Educación Especial, así como en la disponibilidad de recursos de accesibilidad y en las condiciones institucionales orientadas a favorecer su participación y permanencia en la educación superior.

Además, se realizó una búsqueda bibliográfica en el Portal de Periódicos de CAPES, a través de la Comunidad Académica Federada (CAFe), incluyendo artículos científicos, tesis, disertaciones y libros relacionados con la temática. La revisión tuvo como finalidad ampliar la comprensión teórica sobre la inclusión, la accesibilidad y la permanencia de los estudiantes en la Educación Superior, proporcionando elementos para interpretar los datos estadísticos y los documentos analizados.

La información recopilada fue sistematizada y examinada mediante análisis documental, permitiendo identificar tendencias, avances y desafíos presentes en el escenario de la inclusión universitaria brasileña. Los resultados fueron interpretados a partir de los aportes de la literatura especializada y de los principios establecidos en las políticas de educación inclusiva, con el fin de promover una reflexión crítica sobre las condiciones de acceso, permanencia y participación de los estudiantes que constituyen el público objetivo de la Educación Especial en la Educación Superior.

3. Resultados.

El análisis de los datos del Censo de la Educación Superior evidencia avances significativos en la inclusión de estudiantes pertenecientes al público objetivo de la Educación Especial (PAEE) en las instituciones brasileñas de educación superior.

Los resultados muestran un crecimiento sostenido en el número de matrículas entre 2020 y 2024, pasando de 55.829 a 95.572 estudiantes, lo que representa un incremento aproximado del 71,2% en el período analizado. Si se considera el intervalo comprendido entre 2018 y 2024, el crecimiento alcanza el 119%, según los datos divulgados por el INEP. A pesar de este avance, los estudiantes pertenecientes al público objetivo de la Educación Especial representan apenas el 0,9% del total de matrículas de la Educación Superior brasileña, lo que indica que todavía existen desafíos relacionados con la ampliación y democratización del acceso.

Tabla 1.

Evolución de las matrículas de estudiantes pertenecientes al público objetivo de la Educación Especial en la Educación Superior brasileña (2020-2024)

Año	Número de matrículas
2020	55.829
2021	65.001
2022	74.173
2023	84.872
2024	95.572

Fuente: INEP, 2026.

Los resultados sugieren que las políticas públicas implementadas en las últimas décadas han contribuido significativamente a la ampliación del acceso de las personas con discapacidad a la Educación Superior. Entre estas iniciativas destacan la Ley Brasileña de Inclusión (Brasil, 2015), las políticas de accesibilidad institucional y la ampliación de las acciones afirmativas. Asimismo, la Ley de Cuotas (Brasil, 2012) desempeñó un papel relevante en este proceso al ampliar las oportunidades de ingreso para grupos históricamente excluidos, incluidas las personas con discapacidad.

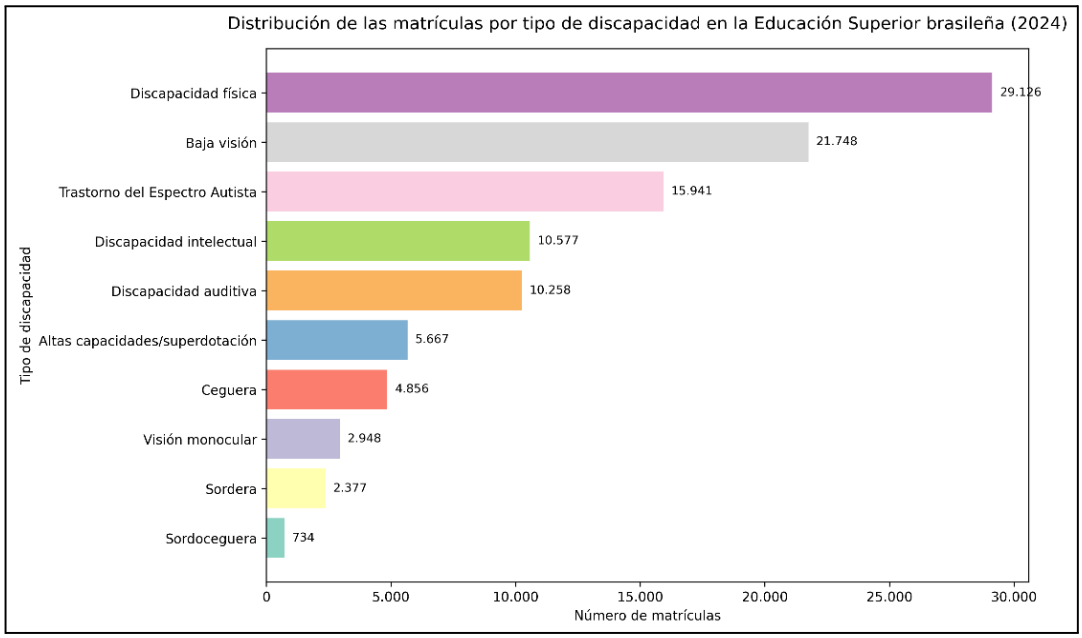
Otro aspecto relevante identificado en el estudio se refiere a las políticas de acceso mediante acciones afirmativas. En la red federal de educación superior, se registraron 127.955 estudiantes ingresantes por reserva de plazas en 2024, de los cuales 4.089 accedieron a través de las vacantes destinadas específicamente a personas con discapacidad. Estos resultados evidencian la importancia de las

políticas de cuotas para la reducción de desigualdades históricas y para la promoción de una mayor diversidad en el contexto universitario.

Al analizar la distribución de las matrículas según el tipo de discapacidad en 2024, se observa que los grupos más numerosos corresponden a estudiantes con discapacidad física (29.126 matrículas), baja visión (21.748), Trastorno del Espectro Autista (15.941), discapacidad intelectual (10.577) y discapacidad auditiva (10.258). También se registraron estudiantes con altas capacidades/superdotación (5.667), ceguera (4.856), visión monocular (2.948), sordera (2.377) y sordoceguera (734). Estos datos evidencian una creciente diversificación del perfil estudiantil, lo que demanda respuestas institucionales igualmente diversificadas en términos de accesibilidad, apoyo pedagógico y recursos especializados.

Figura 1.

Distribución de las matrículas de estudiantes pertenecientes al público objetivo de la Educación Especial según tipo de discapacidad en la Educación Superior brasileña (2024).



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Censo de la Educación Superior 2024 (INEP/MEC).

Sin embargo, los avances observados en el acceso no eliminan los desafíos relacionados con la permanencia y el éxito académico. Como señalan Maciel y

Anache (2017), la inclusión efectiva requiere la existencia de condiciones que garanticen la participación de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el aumento de las matrículas implica una mayor demanda de tecnologías de apoyo, adaptaciones curriculares, accesibilidad comunicacional y acompañamiento pedagógico especializado.

Los resultados obtenidos también refuerzan la necesidad de fortalecer los Núcleos de Accesibilidad y las políticas institucionales de apoyo a la permanencia estudiantil. El crecimiento continuo de la población universitaria perteneciente al público objetivo de la Educación Especial exige inversiones permanentes en accesibilidad arquitectónica, metodológica, comunicacional y actitudinal, conforme lo establecen la Ley Brasileña de Inclusión y la Política Nacional de Educación Especial Inclusiva.

Finalmente, los datos analizados permiten concluir que Brasil ha avanzado significativamente en la ampliación del acceso de estudiantes con discapacidad a la Educación Superior. No obstante, la consolidación de una universidad verdaderamente inclusiva aún depende de la superación de barreras pedagógicas, tecnológicas y culturales que limitan la participación plena de estos estudiantes. Por ello, los indicadores analizados revelan un escenario marcado simultáneamente por importantes avances y por desafíos que exigen el fortalecimiento continuo de las políticas públicas y de las acciones institucionales orientadas a la inclusión.

4. Discusión y conclusiones.

Los hallazgos presentados en esta investigación evidencian progresos sustanciales en la incorporación de estudiantes pertenecientes a la población destinataria de la Educación Especial en el ámbito de la Educación Superior en Brasil. El incremento en las matrículas registrado entre 2020 y 2024 refleja que las políticas públicas adoptadas en las últimas décadas han sido efectivas para ampliar las oportunidades de ingreso universitario a grupos que históricamente enfrentaron exclusión. Este panorama evidencia los efectos positivos de los marcos normativos que aseguran el derecho a una educación inclusiva, así como

las acciones afirmativas dirigidas a democratizar el acceso a la enseñanza superior.

El crecimiento en el número de estudiantes con discapacidad, trastorno del espectro autista y altas capacidades o superdotación confirma una tendencia hacia una mayor participación de estos colectivos en el sistema universitario brasileño. Sin embargo, los datos también indican que dicha población aún representa una proporción reducida respecto al total de matriculados en la educación superior. Este hecho sugiere que, si bien se han logrado avances en materia de acceso, persisten desafíos relacionados con la expansión de oportunidades educativas y la superación de desigualdades estructurales que afectan a estos grupos.

Otro aspecto relevante detectado en el estudio es la heterogeneidad de perfiles presentes en las instituciones superiores. La distribución de matrículas según tipos de discapacidad pone de manifiesto la necesidad de que las universidades implementen estrategias diferenciadas tanto en accesibilidad como en apoyo pedagógico. La presencia de estudiantes con diversas características y necesidades educativas requiere respuestas institucionales capaces de atender esa pluralidad, garantizando condiciones equitativas para su participación y aprendizaje.

Los resultados también refuerzan la importancia de políticas orientadas a mejorar la accesibilidad para promover tanto la permanencia como el éxito académico del estudiantado. Aunque el acceso constituye un avance fundamental, una inclusión efectiva demanda recursos, servicios y apoyos que faciliten su participación activa en la vida académica. En este sentido, la accesibilidad debe entenderse desde una perspectiva integral, abarcando dimensiones arquitectónicas, comunicacionales, tecnológicas, metodológicas y actitudinales.

Asimismo, el análisis resalta la relevancia de los Núcleos de Accesibilidad y las políticas institucionales destinadas al acompañamiento del estudiantado. La creciente presencia de alumnos provenientes del público objetivo requiere inversiones constantes en tecnologías de asistencia, adaptación curricular,

formación docente y flexibilización académica. Estas acciones son imprescindibles para eliminar barreras que aún limitan la plena participación y éxito académico de estos estudiantes dentro del contexto universitario.

Las evidencias aquí presentadas dialogan con los principios defendidos por la Declaración de Salamanca y por estudios especializados en educación inclusiva, los cuales asignan a las universidades un papel estratégico en la promoción de prácticas educativas justas e igualitarias. Más allá del acceso, las instituciones superiores deben comprometerse con generar conocimientos, formar profesionales responsables y diseñar políticas que favorezcan ambientes académicos inclusivos y socialmente responsables.

En síntesis, los indicadores analizados permiten afirmar que Brasil ha avanzado significativamente en materia de inclusión del alumnado destinatario de la Educación Especial en el nivel universitario. No obstante, consolidar una universidad genuinamente inclusiva sigue siendo un reto que demanda fortalecer las políticas públicas, ampliar recursos destinados a accesibilidad y reafirmar el compromiso institucional con la equidad educativa. Solo así será posible garantizar el acceso, permanencia, participación y éxito académico universalmente y avanzar hacia una Educación Superior más democrática, inclusiva y socialmente justa.

5. Referencias.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br

Brasil. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org

Brasil. (1996). Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br

Brasil. (2012). Lei N.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br

Brasil. (2015). Lei N.º 13.146, de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br

Brasil. (2025a). Decreto N.º 12.686, de 23 de junho de 2025. *Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei)*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br

Brasil. (2025b). Decreto N.º 12.773, de 31 de outubro de 2025. *Altera o Decreto N.º 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br

Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? A escola das oportunidades. *Cadernos de Pesquisa, 34*(123), 539–555. https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300002

Figueiredo, R. V., Gomes, A. L. L., & Poulin, J.-R. (2015). *Educação especial na perspectiva da inclusão escolar*. Universidade Federal do Ceará.

Gomes, N. L. (2023). *Ações afirmativas e democratização da educação superior no Brasil*. Autêntica.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024). *Censo da Educação Superior 2024: Resultados e indicadores*. Ministério da Educação. https://www.gov.br/inep

Lanuti, J. E. O. (2015). *Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas*. Editora CRV.

Lanuti, J. E. O., & Mantoan, M. T. E. (2022). Inclusão na educação superior: desafios para o acesso, permanência e aprendizagem. *Revista Educação Especial, 35*, 1–18.

Maciel, C. E., & Anache, A. A. (2017). A permanência de estudantes com deficiência na educação superior: desafios para a inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial, 23*(4), 567–582.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.

Mantoan, M. T. E. (2021). *Inclusão escolar: caminhos, desafios e perspectivas* (nova ed.). Summus Editorial.

Sampaio, C. T., & Sampaio, S. M. R. (2009). Inclusão educacional e direitos humanos: contribuições da Declaração de Salamanca para as políticas públicas brasileiras. *Revista Educação e Sociedade, 30*(109), 1247–1264.

Silva, A. M. (2007). *Educação especial e inclusão escolar: história e políticas públicas*. Editora Autores Associados.

Silva, P. B. G. (2013). Ações afirmativas e democratização do acesso à educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Educação, 18*(53), 453–470.

UNESCO. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.

REVISIONES Y ENSAYOS

Deconstruyendo el aparato hegemónico de la normalidad: la discapacidad desde un enfoque interseccional.

Romina Sarti.
Universidad Nacional de Rosario.
Universidad del Gran Rosario[1].
rominasarti@gmail.com

Resumen.

El objetivo de este trabajo es analizar la deconstrucción del aparato hegemónico de la normalidad, categoría analítica de la construcción social de la discapacidad. Recuperando los aportes de diferentes autores, problematizamos sobre el binarismo normal-anormal, y cómo dicha dinámica instala jerarquías, reproduce desigualdades y refuerza estereotipos.

Con mirada interseccional, se muestra cómo las diferentes dimensiones impactan en la consecuente producción de un dispositivo de control homogeneizante, que refuerza procesos de exclusión y estigmatización. La reproducción de esta lógica segregadora, que se pone en evidencia en todos los ámbitos de la sociedad, emerge cuando se refuerza la mirada deficitaria frente a la expectativa académica, cuando prevalecen representaciones basadas en la lástima o en la épica de la superación en los medios de comunicación, cuando en lo cotidiano se perpetúan prácticas que consolidan la discriminación.

[1] Este artículo retoma y desarrolla algunos apartados de la tesis de maestría *El discurso mediático sobre la discapacidad*. *Configuraciones, abordajes y miradas* (Sarti, 2025), reelaborados específicamente para esta publicación.

Al pensar en deconstruir el aparato de la hegemonía de la normalidad, pretendemos trascender la lógica de la inclusión, pensada más como ejercicio de admisión que de convivencia en la diversidad. Mediante los ajustes razonables y el diseño universal, se abren las posibilidades de pensar en una ciudadanía plena, donde no haya que tolerar la diversidad, sino que asumirla como fundante y característica de la propia humanidad.

Palabras clave: discapacidad, interseccionalidad, normalidad.

Abstract.

The objective of this work is to analyze the deconstruction of the hegemonic apparatus of normality, an analytical category of the social construction of disability. Drawing on the contributions of different authors, we will problematize the normal-abnormal binary and how this dynamic establishes hierarchies, reproduces inequalities, and reinforces stereotypes.

From an intersectional perspective, we will show how different dimensions impact the resulting production of a homogenizing control device that reinforces processes of exclusion and stigmatization. The reproduction of this segregating logic, which is evident in all areas of society, emerges when the deficit view of academic expectations is reinforced, when representations based on pity or the epic of overcoming adversity prevail in the media, and when practices that consolidate discrimination are perpetuated in everyday life.

By thinking about deconstructing the apparatus of the hegemony of normality, we aim to transcend the logic of inclusion, conceived more as an exercise in admission than in coexistence in diversity. Through reasonable adjustments and universal design, possibilities open up for thinking about full citizenship, where diversity does not have to be tolerated but rather assumed as fundamental and characteristic of humanity itself.

Keywords: disability, intersectionality, normality.

1. Introducción.

En este ensayo nos proponemos analizar el proceso de deconstrucción del aparato hegemónico de la normalidad que opera específicamente sobre el colectivo de las personas con discapacidad. Para ello, realizamos un relevamiento de diferentes aportes teóricos de autoras y autores que han contribuido al estudio de lo que Rosato et al. (2009) llaman “ideología de la normalidad”.

Tensionaremos el concepto, su genealogía, su vínculo estrecho con la cultura, con la salud, con la idea de bien; con el objetivo de demostrar cómo se pone en evidencia el funcionamiento del dispositivo de control que hegemoniza la normalidad naturalizando jerarquías y exclusiones.

Para orientar el análisis nos preguntamos:

¿Cómo se configura la genealogía del concepto de normalidad e ideología de la normalidad?, ¿de qué manera estas construcciones teóricas impactan en la conceptualización y percepción social de la discapacidad?, ¿cómo el poder hegemónico opera como dispositivo de disciplinamiento sobre cuerpos y subjetividades?

Al profundizar sobre la temática, buscamos aportar una reflexión crítica sobre cómo el entramado interseccional es funcional a la red que sostiene al aparato hegemónico que perpetúa el ideal normalizador.

El trabajo se inscribe en la modalidad de ensayo teórico-crítico, a partir de la revisión de material documental y bibliográfico. Se profundizó la lectura de textos clásicos y contemporáneos, vinculados a la temática abordada. Se seleccionaron autoras y autores como Gramsci, Foucault, Benedict, Canguilhem, Crenshaw, Butler, entre otros; cuyas producciones abordan de manera directa y/o indirecta la normalidad y discapacidad. El recupero de este corpus giró en torno a trabajar visiones complementarias sobre la temática, retomando tradiciones teóricas como la antropología, filosofía, sociología.

El ensayo está atravesado por una perspectiva interseccional, con el fin de demostrar cómo los sistemas de dominación se interconectan entre sí y propician escenarios de mayor exclusión, perpetuando el aparato hegemónico en la producción de normalidad. Con un análisis crítico, se buscó problematizar supuestos y generar aportes teóricos en el campo de estudio.

2. Desarrollo.

Distintas posiciones acerca de lo normal:

La normalidad aspiracional: cultura.

La palabra normal tiene su raíz latina en norma, la cual era asociada a la escuadra utilizada por artesanos y constructores. Esta raíz aparece documentada en textos clásicos de Plinio el Viejo y Marco Vitruvio Polión, y posteriormente en escritos de Cicerón y Horacio, donde ya se vincula con la idea de una regla que separa lo correcto de lo desviado (Diccionario etimológico castellano en línea, s. f.).

En la tradición griega, la noción de norma estaba asociada a aquello “conocido por todos”, lo bien sabido y socialmente aceptado como referencia. Bajo esta perspectiva, cualquier situación que se apartara de ese conocimiento compartido o de esa rectitud esperable era considerada una desviación. Con el tiempo, esta idea se fue ampliando hasta abarcar creencias, comportamientos y expectativas culturales, de modo que la normalidad comenzó a vincularse con valoraciones subjetivas moldeadas por la cosmovisión de cada comunidad.

En este contexto, Benedict en *La antropología y el anormal*, analiza la vinculación de las concepciones de la normalidad con la cultura, poniendo de manifiesto justamente estos aspectos a los que hacíamos referencia: “la normalidad se define culturalmente” (1934, p.10). El comportamiento que se aleje de estas normas que garantizan las pautas de convivencia, las pautas esperables de accionar, son catalogadas como desviadas, erróneas, incongruentes.

Este aspecto subjetivo de la moralidad, termina por constituir la idea de “el bien y el mal”, como principio rector de determinada civilización y/o sociedad. “Aquellos individuos cuyas características no congenian con el tipo seleccionado de comportamiento en esa comunidad son los desviados, sin importar cómo esos rasgos de su personalidad sean evaluados en otra civilización.” (Benedict, 1934, p.11). En su estudio, la autora deja de manifiesto que el número de “desviados” constituidos a partir de la noción subjetiva de normalidad, suelen ser proporcionalmente pocos, ya que “la mayoría de la humanidad adopta fácilmente las formas que se le presentan” (1934, p.12).

Esta dimensión cultural de la normalidad se complementa con otro campo que históricamente ha contribuido a fijar sus parámetros: la medicina.

La normalidad aspiracional: salud.

Canguilhem (1971) retoma planteos de la psiquiatría clásica, en particular los de Ey y Minkowski, que vinculan a la normalidad con aspectos de la fisiología y la medicina. Desde esta perspectiva “lo normal no es un promedio correlativo de un concepto social, no es un juicio de la realidad, sino un juicio de valor, una noción límite que define el máximo de capacidad psíquica de un ser” (p.86). Al recuperar estas miradas, el autor pone en evidencia cómo la normalidad se constituye como parámetro universal, deseable, situado y coyuntural. De esta manera se asocia a lo normal con lo fisiológico, pero también con lo social:

el médico toma prestada la norma a su conocimiento de la fisiología ciencia del hombre normal, a su experiencia vivida de las funciones orgánicas, a la representación común de la norma en un medio ambiente social en un momento dado (Canguilhem, 1971, p. 89).

En este sentido, para Canguilhem “curar implica volver a normalizar al individuo; retomar una actividad interrumpida, o al menos una actividad que se juzga equivalente de acuerdo con los gustos individuales o los valores sociales del medioambiente” (p. 86). La salud emerge entonces como un estado aspiracional

valorado, asociado a la capacidad de reproducción, el trabajo y la ausencia de dolor, mientras que la enfermedad refiere a aquello perjudicial, indeseable o socialmente desvalorizado (Canguilhem, 1971, p. 88).

Foucault sostiene que la medicina, en tanto ciencia de lo normal y lo patológico, se constituyó como la ciencia reina del siglo XIX (citado en Villalpando, 2014, p. 86). En la misma línea, Villalpando señala que médico y maestro, curar y enseñar —clínica y escuela; sujetos, tareas y lugares— responden a una misma finalidad: construir o restaurar un ideal de ser (2014, p. 86).

Desde la biología, Villalpando (2014) interpreta que el concepto de normal se constituye como una descripción uniforme: los organismos de una especie son considerados idénticos, estableciendo así una idea de funcionamiento único. Cualquier variación respecto a este modelo no responde a la existencia natural, sino a una desviación; la norma o regla de existencia está dada en la existencia misma del organismo.

Este enfoque asocia el binarismo normal-anormal con la dicotomía salud-enfermedad, lo cual justifica las intervenciones médicas para restituir o alcanzar el ideal abstracto de plenitud funcional. Si la salud operó como criterio de legitimación biológica de la normalidad, la ideología aportó el marco conceptual que consolidó sus sentidos sociales y morales.

La normalidad aspiracional: ideología.

En este apartado consideramos especialmente los aportes de Rosato, Angelino, Almeida y Kipen. En el artículo *El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad*, recuperan los debates que se construyen en torno a la discapacidad desde la perspectiva de la normalidad.

Con una mirada crítica, plantean que la “ideología de la normalidad”, opera como un dispositivo sustentado en pares binarios: lo deseable frente a lo indeseable, lo bello frente a lo feo, lo bueno frente a lo malo. Según Rosato et al. (2009, p. 96), “El otro de la oposición binaria no existe nunca fuera del primer término sino

dentro de él; es su imagen velada, su expresión negativa, siendo siempre necesaria la corrección normalizadora".

A partir de esta premisa se instala una forma única de ser y de existir, una morfología hegemónica que cataloga como anormal todo aquello que esté por fuera del parámetro. De esta manera se pretende una uniformidad física, funcional, mental y social, que se erige en contraposición a su par antagónico, consolidando la demarcación como valor (Rosato et al., 2009).

La dicotomía excluyente que plantea la ideología de la normalidad contribuye a una configuración discursiva destituyente de un otro anormal: "a través del discurso médico-pedagógico, genera todo un desarrollo conceptual, metodológico e instrumental tendiente a instalar una supuesta causa biomédica de la inteligencia, que por causas naturales, estaría distribuida en forma desigual entre los sujetos" (Rosato et al., 2009, p. 98). La primacía de este ideal refuerza un reduccionismo que homologa o margina las corporalidades, invisibilizando subjetividades y vulnerando derechos.

Esta ideología de la normalidad no actúa de manera aislada: se entrelaza con otros sistemas de dominación que profundizan la estratificación social. Aquí resulta clave recuperar el aporte de la interseccionalidad.

La normalidad aspiracional: interseccionalidades.

La hegemonía de la normalidad no se evidencia solamente en lo que respecta a la discapacidad, sino que se enlaza con otros sistemas de dominación que producen y reproducen exclusiones. En este sentido, los aportes de Crenshaw (1989) y Crenshaw (1991) son centrales para comprender la convivencia de dimensiones como clase social, género, raza o etnia, sexualidad y corporalidad, en la configuración de lo considerado normal, lo aceptado.

En cuanto al aspecto económico, en sociedades occidentales y capitalistas, la normalidad es asociada al consumo, a la productividad y a la autosuficiencia.

Quienes no la alcanzan quedan ubicados en los márgenes, en la periferia deficitaria.

El capacitismo, en vinculación directa con el capitalismo, se entiende como la discriminación hacia las personas con discapacidad en contraposición a las personas sin discapacidad. Constituye “una perspectiva normalizadora y discriminatoria que postula la supremacía de un único patrón de cuerpo humano y la inferioridad biológica del resto de corporalidades que divergen de ese patrón” (Mareño Sempertegui, 2021, p. 27). Como señala Butler (2014), esta perspectiva refleja la idea de que una persona sin discapacidad sería absolutamente autosuficiente, ocultando las interdependencias y desigualdades sociales que atraviesan la vida cotidiana.

En este marco, la normalidad se erige blanca y occidental, y las corporalidades racializadas son consideradas inferiores, fetichizadas desde lo exótico o directamente invisibilizadas. De esta manera, el sesgo racial emerge como un mecanismo de opresión frente al modelo eurocéntrico, consolidando jerarquías sociales y corporales que atraviesan múltiples dimensiones de exclusión.

La normalidad desde la perspectiva del género, se basa en un ideal masculino, heterosexual y cisgénero. Consecuentemente, las mujeres y/o disidencias se ven afectadas por un doble disciplinamiento: por un lado, deben adecuarse a los parámetros de docilidad, belleza, juventud, delgadez y/o maternidad; por otro, si no encajan en estos modelos son cuestionadas, violentadas o discriminadas. En este sentido, resulta relevante el aporte de Pineda (2021), que desarrolla el concepto de “violencia estética” para describir la presión normativa que los estereotipos de género ejercen sobre los cuerpos de las mujeres.

Para las personas con discapacidad, la convergencia de estos aspectos en una misma corporalidad, generan una suerte de efecto interseccional: una superposición de la exclusión que se potencia y profundiza limitando aún más el acceso a sus derechos.

Cuerpo y hegemonía.

Como es sabido, el cuerpo no es la mera anatomía en movimiento, la materia biológica y funcional que sobrevive por la incorporación de agua, alimento y oxígeno. Es una maquinaria que, al decir de Foucault, porta sentido y significado, tiene impresos signos propios de la cultura. Es donde se imprimen las relaciones e interacciones enmarcadas en la cultura. Parafraseando a Butler, los cuerpos son producto de dinámicas de poder. Siguiendo esta línea, la configuración del cuerpo se ordena bajo el binarismo extremo: bueno-malo, sano-enfermo, normal-anormal.

El discurso sobre la normalidad, se inscribe como uno de los paradigmas heredados de la modernidad (...) instaurando a su vez, procesos en los cuales la psiquiatría europea medicalizará, “un conjunto muy amplio de conductas que hasta entonces nunca habían pertenecido al dominio médico”. Lo que repercutió e institucionalizó mecanismos de control sobre el cuerpo y nos llevó a asistir así a la invención del sujeto anormal y a la patologización del instinto (Gamba Pinzón, 2014, p.10).

Intervenir sobre los cuerpos y las subjetividades busca disciplinar las formas y pensamientos de quienes no responden al canon impuesto por el grupo hegemónico. Este ejecuta su poder mediante la clasificación y el control para disciplinar las morfologías y pensamientos que se alejan de la noción de normalidad, que es funcional a la perpetuación en el poder de quienes dominan ideológica y culturalmente a un grupo sobre otro. Como sostiene Albarez Gómez (2016)

es la capacidad de unificar y mantener unido a través de la ideología un bloque social que no es homogéneo; al contrario, tiene profundas contradicciones de clase. La idea, es impedir que estas contradicciones estallen, produciendo una crisis en la ideología dominante (p. 158).

La hegemonía no se reduce simplemente a lo coercitivo, sino que profundiza sobre acciones de consenso y persuasión. Para Albarez Gómez (2016)

Gramsci nota que la clase dominante ejerce su poder no sólo por la coacción, sino porque logra imponer su visión del mundo a través de la escuela, medios de comunicación etc., lo que favorece el reconocimiento de su dominación por las clases dominadas (Albarez Gómez, N., 2016, p.155).

Por consiguiente, la hegemonía no es estática ni monocorde; su naturaleza es mutable y multifacética, ya que se constituye y construye según el contexto sociocultural en el que se encuentra inserta. No sólo instala un control jerárquico (de arriba hacia abajo), sino que para mantener el monopolio crea consensos a través de la persuasión. Al mismo tiempo, aloja algunos intereses, costumbres y hábitos de los grupos dominados para mantener la adherencia.

Esta dinámica refuerza el asentamiento del grupo hegemónico, al punto que la comunidad replica y se apropia de las ideas, valores y normas instaladas por dicho poder, evidenciando la interdependencia entre hegemonía y subjetividad: la primera moldea la subjetividad, la segunda la reproduce para perpetuar la hegemonía.

La dominación hegemónica condiciona e impone el sistema de valores que se encuentra inserto en el entramado social:

El grupo dominante es coordinado concretamente con los intereses generales de los grupos subordinados y la vida estatal es concebida como una formación y superación continua de equilibrios inestables (en el ámbito de la ley) entre los intereses del grupo fundamental y los de los grupos subordinados, equilibrios donde los intereses del grupo dominante prevalecen hasta cierto punto, o sea, hasta el punto en que chocan con el mezquino interés económico-corporativo (Gramsci, 1978, p.72).

Así mismo, es el grupo hegemónico el que instala una noción de normalidad y anormalidad. Estos conceptos, inicialmente desarrollados por médicos y psiquiatras, logran difundirse en la comunidad, generando consensos acerca de los criterios que definen y sostienen dichas categorías. Foucault (2015) señala que

“es justamente en la extensión de la medicina donde vemos, no tanto combinarse, sino más bien intercambiarse o enfrentarse perpetuamente la mecánica de las disciplinas y el principio del derecho” (p. 33).

En este marco, los cuerpos se vuelven objetos de vigilancia y disciplinamiento con el fin de reproducir la normalización impuesta, en consonancia con el orden social predefinido por el grupo dominante. Foucault (2002) sostiene que “el cuerpo como objeto y blanco de poder (…) es el cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde” (p.125). Este es un cuerpo sumiso, funcional, obediente. De tal manera, según el mismo autor “es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (p. 125). El disciplinamiento de los cuerpos, lejos de ser coercitivo y/o violento, es sutil y sistemático; por lo que el control constante abarca todos los planos de la vida, afectando no sólo las corporalidades, las subjetividades, sino también las estructuras sociales.

El privilegio de “ser normal”.

La normalidad es un constructo que históricamente ha operado como una categoría desbordante de poder. Una suerte de viscosidad ideológica que va permeando profundamente las formas de organización social. El privilegio de ser normal no solo garantiza pertenencia y acceso a derechos, sino también reconocimiento social, legitimidad y la posibilidad de transitar la vida sin la interpelación estructural y/o subjetiva.

En este contexto, la discapacidad es interpretada como una condición a corregir, a intervenir, a cambiar: a volver a habilitar (re-habilitar). En ese movimiento dicotómico se validan intervenciones normalizadoras y prácticas de exclusión.

Gozar del privilegio de la normalidad es transitar la propia existencia sin que sea puesta bajo sospecha. Es no tener que dar explicaciones del cuerpo, del género, de la forma de aprender, de la forma de trabajar. Es no tener que vivir como objeto de adecuación, medicalización, en definitiva, como un problema a resolver.

Este privilegio muchas veces se entrelaza con la lógica meritocrática, fuertemente arraigada en sociedades capitalistas. Muchas veces la pobreza, la falta de empleo digno, el analfabetismo, entre otras, no son vistas como resultado de estructuras sociales desiguales, sino como fallas individuales: el "*sos pobre porque querés*", por ejemplo, está muy presente en esta narrativa. Finalmente, estos discursos calan en lo hondo de las representaciones que se erigen en la sociedad civil sobre los colectivos vulnerados, haciéndolos cargo de su propia exclusión.

Héroes de la meritocracia.

Los medios de comunicación merecen un apartado especial en esta discusión. La forma de articulación de las notas periodísticas al momento de tratar la temática de discapacidad, muy generalmente, se tiñe de discursos que replican el binarismo normal-anormal. Reducir a la persona a lo que "puede" o "no puede" hacer, transforma el diagnóstico o condición en un show. La discapacidad es presentada como un obstáculo o tragedia personal, como una historia de superación individual, donde "*el que quiere puede*"; lo cual desplaza el foco de la obligación estatal de garantizar derechos al individualismo meritocrático y ejemplificador.

En este arco argumental se potencian discursos heroicos, hiperbólicos, ejemplificadores, angelados. La persona con discapacidad es exaltada como ejemplo de fortaleza o romantizada desde la pureza. Estos relatos no sólo distorsionan las experiencias reales, sino que consolidan los estereotipos que ubican a las personas con discapacidad en un lugar de excepción: héroes admirables o seres a compadecer. Así se replica una lógica de extremos pendulares.

El mercado mediático premia el espectáculo del sufrimiento y la resiliencia. Como señala Bonet (2015) los golpes bajos y la música conmovedora no modifican realidades, sino que colocan a las personas con discapacidad en un lugar de lástima y subestimación.

Intersecciones de inequidad que perpetúan la hegemonía.

A continuación, analizamos diferentes escenarios para observar cómo la persistencia de desigualdades y las formas en que se sostienen las lógicas capacitistas operan reproduciendo, legitimando y actualizando jerarquías, exclusiones, expectativas.

Educación.

La escuela es un espacio privilegiado para observar la reproducción del aparato hegemónico de la normalidad. Retomando a Rosato et al. (2009), quien no logra adecuarse a los estándares institucionales es interpretado desde el déficit, quedando atrapado en un *loop* estereotipante[2] y segregador. Este movimiento oculta la violencia simbólica que implica suponer lo diferente como un problema, como un asunto individual a resolver; desconociendo o negando las barreras estructurales que generan desigualdad.

En este sentido, el concepto desarrollado por Sticker (1999), *el ideal social de la goma de borrar – the social ideal of erasure*- profundiza esta mirada: se naturaliza la presión por corregir, suavizar y/o suprimir las características físicas, cognitivas y/o sensoriales que se alejan del parámetro normativo. Este ejercicio no hace más que producir y reproducir morfologías y subjetividades que se adapten al molde escolar hegemónico, forzando la adecuación a patrones uniformes. Una suerte de mandato de borramiento que se manifiesta en prácticas cotidianas naturalizadas, por ejemplo, cuando se espera que todo el estudiantado se adapte de igual manera a la lógica de la institución, invisibilizando las subjetividades y/o condiciones particulares; cuando se deriva a gabinetes externos quienes no se ajustan a los ritmos de aprendizaje esperados. Estas acciones, muchas veces presentadas como estrategias de apoyo, reproducen lógicas capacitistas, al ubicar a la normalidad como única vara autorizada de progreso educativo.

[2] Se utiliza el término loop (bucle en inglés) para transmitir la idea y sensación de eterno retorno y reminiscencia: para dar cuenta de la repetición del proceso circular en el que entra el estudiantado que es interpretado desde el déficit. Las instituciones suelen anclarse en esa lógica, reforzando la dificultad de salir de ese laberinto clasificatorio.

El *ideal social de la goma de borrar* encuentra en la noción foucaultiana de normalización un anclaje potente. La escuela, como dispositivo de disciplinamiento, perpetúa la idea que ciertos cuerpos y subjetividades deben ser corregidos para ser aceptados. La hegemonía de la normalización se refuerza al asumir a la diversidad como anomalía a corregir y al consolidar consensos que legitiman la exclusión.

En este sentido, podemos observar como muchas veces esto se replica en el ámbito universitario. La normalización es legitimada por la tradición meritocrática y por la centralidad del rendimiento académico como criterio valorativo.

Mareño Sempertegui (2021) plantea que la educación superior continúa reproduciendo lógicas capacitistas que ubican a ciertos modos de aprender, producir conocimiento y participar de la vida académica como estándares deseables y universales. “Al ser parte constitutiva de la sociedad la educación superior y sus instituciones no escapan al velo de la ideología capacitista, su impacto es multidimensional, abarcando sus estructuras y relaciones” (p.31). En este contexto, las personas con discapacidad deben enfrentarse a dispositivos institucionales rígidos, que operan como filtro de normalización: cronogramas de cursado escasamente flexibles, evaluaciones masivas y estandarizadas, plataformas digitales poco accesibles.

Así, quienes no responden al modelo hegemónico de desempeño académico suelen ser interpretados desde una mirada deficitaria, habilitando intervenciones centradas en la adaptación del sujeto más que en la accesibilización del entorno.

Esta perspectiva entra en tensión con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que establece que el derecho a la educación no puede condicionarse a la adecuación del estudiante a un estándar predefinido. El enfoque de derechos exige invertir la lógica: son las instituciones las que deben transformarse para volverse accesibles y alojar la heterogeneidad de modos de aprender y habitar el mundo. Garantizar la educación en la diversidad implica abandonar el *ideal social de la goma de borrar*, reconociendo la

heterogeneidad como un componente constitutivo tanto de la humanidad como de las experiencias educativas.

Salud.

La medicina ha definido lo normal a partir del ideal de buen funcionamiento fisiológico (Canguilhem, 1971). Desde esta perspectiva, la discapacidad es entendida como una desviación que debe ser corregida para restaurar la salud y recuperar la productividad. Entre las prácticas que perpetúan los dispositivos de control, mencionamos por ejemplo las juntas evaluadoras (medición de los grados de discapacidad) y los criterios de acceso al empleo (requisitos como buena presencia y buena salud). Como hemos visto, la medicina clasifica las corporalidades funcionales, aptas, válidas por un lado y las no funcionales, no aptas, inválidas, por el otro. Esta categorización se refuerza en sociedades capitalistas, donde sólo los cuerpos productivos tienen valor social.

Ideología.

El sostén del aparato hegemónico de la normalidad se sustenta en la lógica gramsciana: instaurar consensos culturales sin que sean percibidos como imposiciones. Esta estrategia dialéctica permite cuestionar poco, sostener la adherencia y normalizar la jerarquización entre lo deseable e indeseable, lo bueno y lo malo, lo capaz y lo incapaz. El atravesamiento hacia los cuerpos, hacia las subjetividades se vuelve, al decir de Foucault, capilar: circula en distintas instituciones operando mediante prácticas de vigilancia, corrección y normalización.

Interseccionalidad.

Como hemos detallado, la confluencia entre pobreza, racialización, género femenino o disidencias y discapacidad, actúan como marcadores de la anormalidad que, en su interconexión, acentúan la exclusión. No es lo mismo ser un varón cisgénero de 27 años, con discapacidad que tiene trabajo y que vive en una zona urbanizada, que una mujer trans con discapacidad, desempleada, que

vive en una zona vulnerable. El acceso a los derechos se va construyendo en función del grado de interseccionalidad (o no) que haya. La normalidad (aspiracional) es blanca, hetero, productiva, capaz. Quienes quedan fuera de estos parámetros son ubicados en el tablero social como deficitarios, es decir, como objetos de asistencia, de vulneración, segregación y/o violencias.

3. Discusión.

Con este trabajo quisimos volver sobre las discusiones vinculadas a la genealogía e ideología de la normalidad, para demostrar cómo las distintas interseccionalidades confluyen y se entrelazan en la trama del aparato hegemónico que perpetúa la estratificación social. Como planteamos en la introducción, recuperar esta perspectiva de análisis permitió visibilizar, considerando los aportes de Benedict, Canguilhem, Foucault, Rosato y equipo, que lo normal se articula como una categoría que, atravesada por relaciones de dominación, naturaliza desigualdades.

Los límites que trazan la frontera normal-anormal se transforman en un dispositivo de regulación de la vida en comunidad, lo cual impacta fuertemente en la mirada sobre la discapacidad. La anulación de la heterogeneidad frente a la homogeneización normalizante opera como tecnología de sometimiento ante la diversidad: moldeando la realidad, el pensamiento, el funcionamiento, el cuerpo.

En este vasto entramado, la discapacidad se presenta como tierra fértil donde opera la dicotomía trabajada. Mediante la reproducción de prácticas y discursos anclados en este binarismo, proliferan desde miradas estigmatizantes hasta invisibilización, afectando lo institucional, lo estructural, pero también lo cotidiano.

Disputar el aparato hegemónico implica deconstruir para reconstruir y restituir derechos. Esto conlleva a vincular el ideal de normalidad con la diversidad y no con la homogeneización.

De esta manera, este imperativo ético y político se torna nodal en lo que respecta a la educación superior, donde la hegemonía de la normalidad se despliega con

bastante comodidad: en el rendimiento académico como criterio valorativo unívoco, en la rigidez de los andamiajes institucionales que operan como filtros de normalización, en la reproducción de lógicas capacitistas de modos de aprendizaje que se imponen como universales y deseables. Transformar estas dinámicas desde una perspectiva de derechos requiere una reconfiguración estructural, donde las distintas formas de estar, de aprender, de comunicarse, de moverse, de existir, puedan cohabitar sin que unas tengan que adaptarse permanentemente a las otras. Esa es la meta, la universidad accesible.

4. Conclusiones.

Para finalizar, consideramos necesario insistir en cuestionar la retórica del aparato hegemónico de la normalidad, específicamente en cuanto al uso del concepto inclusión. Posicionarnos bajo su lógica es replicar una mirada basada en la admisión más que en la convivencia en derechos. El pasaje de un concepto al otro supone desplegar el abanico variopinto en toda su complejidad: al superar este anacronismo, lo diverso ya no va a ser tolerado, sino que será reconocido como constitutivo de lo meramente humano.

5. Referencias.

Albarez Gómez, N. (2016). El concepto de Hegemonía en Gramsci: Una propuesta para el análisis y la acción política. *Estudios Sociales Contemporáneos,* (15), 152-162. https://www.redalyc.org/pdf/6459/645967672008.pdf

Angelino, A. (2009). La discapacidad no existe, es una invención. De quienes fuimos (somos) siendo en el trabajo y la producción. En A. Rosato & M. A. Angelino (Eds.), *Discapacidad e ideología de la normalidad: Desnaturalizar el déficit* (pp. 43-54). Editorial Noveduc.

Benedict, R. (1934). La antropología y el anormal [The anthropology of the abnormal]. *Journal of General Psychology, 10*(2), 59–82.

Canguilhem, G. (1971). Introducción al problema y Examen crítico de algunos conceptos de lo normal, de la anomalía y de la enfermedad, de lo normal y de lo experimental. En *Lo normal y lo patológico* (2.ª ed., pp. 83-112). Siglo XXI Editores.

Crenshaw, K. W. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum, 1989*(1), 139–167. http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8

Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color (R. Lucas Platero & J. Sáez, Trad.). *Stanford Law Review, 43*(6), 1241–1299.

Diccionario etimológico castellano en línea. (2025). *Normal*. https://etimologias.dechile.net/?normal

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder* (J. Varela & F. Álvarez-Uría, Trads.). Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2002). Disciplina. En *Vigilar y castigar* (pp.124-156). Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2015). Genealogía 2: Poder, derecho, verdad. En *Genealogía del racismo* (pp.27-40). Caronte Ensayos.

Gamba Pinzón, C. A. (2014). Corporalidades diversas y habilidades mixtas: Replanteando las representaciones sociales de la discapacidad a través de la danza integrada. *Revista Inclusiones, 1*(número especial), 73–86. https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/2794

González Bonet, V. (2015). *Buenas prácticas en comunicación y discapacidad: Informar con responsabilidad y respeto por la diversidad*. Área Derechos Sociales. Grupo Artículo 24.

https://adc.org.ar/wp-content/uploads/2021/01/201511-Buenas-prácticas-en-comunicación-y-discapacidad.pdf

Gramsci, A. (1978). *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno*. Juan Pablos Editor.

Kipen, E. (2012). En torno a una conceptualización -(im)posible de la discapacidad. En M. E. Almeida & A. Angelino (Eds.), *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (pp. 128–132). https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria_cm_archivos/pdf_468.pdf

López, D. T. (2016). El poder en Foucault: «Un caleidoscopio magnífico». [Power in Foucault: A magnificent kaleidoscope]. *Revista de Filosofía*, *72*, 141-158. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-32622016000100008

Mareño Sempertegui, M. (2021). El capacitismo y su expresión en la educación superior. *Revista Argentina de Educación Superior (RAES), 13*(23), 24–43. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8247039

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Pineda, E. (2021). *Bellas para morir: Estereotipos y violencia estética contra la mujer*. Prometeo.

Rosato, A., Angelino, A., Almeida, M.E., Angelino, C., Kipen, E., Sánchez, C., Spadillero, A., Vallejos, I., Zuttión, B., & Priolo, M. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología, XX* (39), 87-105. https://www.redalyc.org/pdf/145/14512426004.pdf

Villalpando, I. (2014, 1 de junio). Canguilhem y Foucault, un diálogo sobre la norma. *Reflexiones Marginales*.

https://reflexionesmarginales.com/blog/2014/06/01/canguilhem-y-foucault-un-dialogo-sobre-la-norma/

La afasia en la universidad: comunicación, inclusión y producción de saberes.

Gabriela Bukstein.
Universidad de Buenos Aires- Facultad de Ciencias Sociales.
gabybukstein@gmail.com

Resumen.

La inclusión de estudiantes con afasia en la educación superior constituye un desafío que trasciende la implementación de apoyos técnicos o ajustes de accesibilidad individual. En este ensayo se analiza el modo en que la universidad puede promover la participación de estos estudiantes mediante la integración de formas alternativas de comunicación y producción de saberes, revisando los supuestos pedagógicos y epistemológicos que históricamente han privilegiado el logocentrismo académico.

A partir de los aportes de Freire, Morin y De Sousa Santos, se argumenta que la comunicación es un proceso relacional y colectivo en el que los sujetos participan mediante múltiples formas de expresión. Desde el modelo social de la discapacidad, se sostiene que las barreras comunicacionales no residen en la condición del individuo, sino en las estructuras institucionales que establecen normas hegemónicas de participación.

El análisis se articula en tres dimensiones: los desafíos que la afasia plantea a las formas tradicionales de comunicación académica; las transformaciones institucionales y didácticas necesarias para una inclusión efectiva; y las experiencias de la Fundación Argentina de Afasia, cuya trayectoria muestra que la reconstrucción comunicativa se fortalece en entornos capaces de reconocer múltiples formas de interacción.

Se concluye que la inclusión genuina exige revisar los criterios de evaluación, las modalidades de participación en el aula y los modos de legitimación de la producción intelectual. La universidad que abre sus estructuras a quienes comunican de manera diferente no solo garantiza un derecho, sino que se transforma a sí misma.

Palabras clave: afasia, educación superior inclusiva, diversidad comunicativa, accesibilidad comunicacional, ecología de saberes.

Abstract.

The inclusion of students with aphasia in higher education constitutes a challenge that goes beyond the implementation of technical supports or individual accessibility adjustments. This essay examines how universities can promote the participation of these students through the integration of alternative forms of communication and knowledge production, while critically reviewing the pedagogical and epistemological assumptions that have historically privileged academic logocentrism.

Drawing on the contributions of Freire, Morin, and De Sousa Santos, it is argued that communication is a relational and collective process in which individuals participate through multiple forms of expression.

From the social model of disability perspective, communication barriers are understood not as residing in the individual's condition, but rather in institutional structures that establish hegemonic norms of participation.

The analysis is structured around three dimensions: the challenges that aphasia poses to traditional forms of academic communication; the institutional and pedagogical transformations required for effective inclusion; and the experiences of the Fundación Argentina de Afasia, whose trajectory demonstrates that communicative reconstruction is strengthened in environments capable of recognizing multiple forms of interaction.

The essay concludes that genuine inclusion requires a critical review of assessment criteria, classroom participation modalities, and the ways in which intellectual production is legitimized.

A university that opens its structures to those who communicate differently not only guarantees a right but also transforms itself.

Keywords: aphasia, inclusive higher education, communicative diversity, communicational accessibility, ecology of knowledges.

1. Introducción.

La educación superior argentina ha avanzado significativamente en la construcción de un paradigma orientado a la inclusión y al reconocimiento de la diversidad. Durante las últimas décadas, las universidades han promovido políticas destinadas a ampliar el acceso, garantizar la permanencia y favorecer la participación plena de colectivos sistemáticamente excluidos. Sin embargo, estos avances también han puesto en evidencia que la inclusión en el ámbito universitario constituye un proceso complejo que involucra no solo el acceso formal a la institución, sino también las condiciones mediante las cuales se participa en la vida académica y se construye conocimiento.

Históricamente, el sistema universitario se ha estructurado sobre la centralidad de la palabra oral y escrita, posicionando al lenguaje normativo como el medio privilegiado para acceder al conocimiento, participar en la vida académica y ser reconocido como sujeto de saber. Esta hegemonía comunicacional genera tensiones cuando se enfrenta a condiciones que modifican los modos habituales de expresión, como ocurre con la afasia. Si bien esta condición tiene un origen neurológico, sus implicancias trascienden el plano clínico y cuestionan las formas tradicionales de enseñar, aprender, evaluar y participar en la universidad, poniendo en duda la identificación entre competencia intelectual y fluidez verbal.

Este avance refleja el compromiso del sistema universitario argentino por trascender la transmisión unidireccional del saber, apostando por la coproducción de conocimientos en entornos donde la diversidad es valorada. Sin embargo, este

proceso abre debates que este ensayo busca explorar: ¿es suficiente garantizar el acceso o es necesario transformar las estructuras que regulan cómo se produce y legitima el conocimiento?

El término *afasia* fue introducido por Armand Trousseau en 1864 como reemplazo de *afemia*, utilizado por Paul Broca tres años antes para referirse a la pérdida del lenguaje articulado debido a una lesión cerebral. Etimológicamente, proviene del griego *a* (sin) y *phasia* (habla). Dado que su abordaje exige una perspectiva interdisciplinaria —lingüística y neurológica a la vez—, la afasia se define como la alteración del lenguaje ocasionada por un daño cerebral adquirido (González Lázaro y González Ortuño, 2007, p. 1).

Esta alteración puede afectar, en distintos grados, la expresión, la comprensión, la lectura y la escritura, sin comprometer necesariamente la capacidad intelectiva del sujeto (Ardila, 2006).

Desde una mirada pedagógica, la afasia invita a reflexionar sobre las dinámicas del aula al poner en diálogo diversas capacidades de expresión. Este ensayo, en lugar de reducirla a una mera patología neurológica, la aborda como una oportunidad para repensar la accesibilidad y las formas de participación en la educación superior. Este planteo supone un desafío central: visibilizar la afasia en el ámbito universitario y reconocer la tensión entre las normas discursivas dominantes y la diversidad comunicativa de los estudiantes.

Aunque el entorno académico tradicional jerarquiza la claridad y la fluidez, diversas instituciones trabajan actualmente para que el ritmo discursivo deje de ser una barrera y se convierta en un punto de partida para cuestionar el paradigma de la inmediatez, promoviendo ámbitos donde la diversidad actúe como motor del aprendizaje. Esta realidad conlleva una revisión de las bases epistemológicas y metodológicas sostenidas en el logocentrismo de la academia.

Según Paulo Freire (1970), la educación constituye un encuentro dialógico y una forma de estar en el mundo. Cuando esta dinámica se ve tensionada por las dificultades en el lenguaje, la institución debe trascender los modelos centrados en la transmisión unidireccional —lo que Freire denomina educación “bancaria”—

para avanzar hacia perspectivas orientadas a la coproducción de saberes. Los aportes de Edgar Morin (1999, 2001) permiten comprender que la comunicación y la participación dependen no solo de las capacidades individuales, sino también de las condiciones institucionales y relacionales que las hacen posibles.

La inclusión implica reconocer la legitimidad de múltiples formas de comunicación y construcción de conocimiento. Como señala Boaventura de Sousa Santos (2010), democratizar el espacio educativo exige una *ecología de saberes*, esto es, un diálogo horizontal entre diferentes formas de conocer y expresar el mundo, contrarrestando el monocultivo lingüístico y conceptual de la academia tradicional.

Al cuestionar los modos normativos de expresión, las universidades acompañan a estudiantes con afasia y validan otras formas legítimas de participación. Reconocer estas alternativas es fundamental para desmantelar la invisibilización y asegurar que la construcción colectiva del saber sea, efectivamente, un espacio donde todas las voces encuentren su lugar.

Bajo este marco, surge el interrogante central de este ensayo: ¿de qué manera la universidad puede profundizar la participación de estudiantes con afasia, articulando eficazmente las formas alternativas de comunicación con la construcción colectiva de saberes?

Para dar respuesta a este interrogante, el trabajo se organiza en tres dimensiones complementarias. En primer lugar, se abordan los desafíos que la afasia plantea a las formas tradicionales de comunicación y participación académica a partir del modelo social de la discapacidad (Oliver, 1998; Palacios, 2008) y del pensamiento complejo de Edgar Morin (1999, 2001). En segundo lugar, se examinan las transformaciones didácticas e institucionales desde la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970) y la ecología de saberes de Boaventura de Sousa Santos (2010), integrando aportes recientes sobre accesibilidad comunicacional (Cobeñas, 2020; Brogna, 2020). Por último, se recuperan las experiencias de la Fundación Argentina de Afasia “Charlotte Schwarz” y de programas universitarios, cuya trayectoria evidencia que la recuperación comunicativa y la inclusión se fortalecen

cuando se construyen entornos sociales capaces de reconocer múltiples formas de interacción.

Se propone que la inclusión universitaria de personas con afasia no se limita a la implementación de apoyos tecnológicos o ajustes de accesibilidad. Por el contrario, implica una revisión crítica de los supuestos pedagógicos y epistemológicos que históricamente han privilegiado el logocentrismo y ciertos modos normativos de expresión, invisibilizando otras formas legítimas de participación en la construcción colectiva del saber.

2. Desarrollo.

Los desafíos de la afasia.

La afasia ha sido estudiada tradicionalmente desde la neuropsicología clínica como una alteración del lenguaje producida por una lesión cerebral focal que afecta la comprensión, la expresión, la lectura o la escritura (Ardila y Rosselli, 2007).

El origen del estudio moderno de la afasia remite a los trabajos de Paul Broca sobre Louis Victor Leborgne, conocido popularmente como “Tan” por la repetición constante de la sílaba “tan-tan” al intentar comunicarse. Su caso permitió vincular por primera vez una lesión cerebral específica con la pérdida del lenguaje articulado. Al conservar intacta su comprensión a pesar de sus severas limitaciones expresivas, este antecedente histórico pone de manifiesto la disociación entre la capacidad intelectual y la ejecución verbal, interpelando a las instituciones a no confundir las barreras en el habla con restricciones en la construcción del conocimiento. Aunque este abordaje resulta indispensable para la evaluación diagnóstica y la intervención terapéutica, resulta insuficiente para comprender la experiencia de la persona en toda su complejidad.

De esta manera, priorizar el déficit individual reduce la afasia a una falla orgánica que requiere rehabilitación, e invisibiliza las dinámicas sociales, institucionales y pedagógicas que intervienen en estas situaciones.

Autores como Oliver (1998) y Palacios (2008) han propuesto el modelo social de la discapacidad como alternativa, donde la barrera no reside únicamente en la afasia, sino también en una sociedad y una academia construidas sobre una norma comunicativa hegemónica, que privilegia la fluidez, la inmediatez y la precisión léxica por sobre la diversidad de modos de interacción. En esta línea, Joly (2008) sostiene que la exclusión se consolida en el plano institucional, donde las condiciones estructurales —y no las limitaciones funcionales— restringen el ejercicio efectivo de los derechos.

Tal como expresa Brogna (2020), las instituciones al naturalizar ciertas normas corporales, lingüísticas y cognitivas como criterios legítimos de participación, invisibilizan trayectorias heterogéneas y reproducen dinámicas de exclusión.

Por su parte, De la Vega (2010) añade que el sistema tiende a etiquetar como “incapaz” todo desvío respecto de ese paradigma, confinando la subjetividad del estudiante a los márgenes. Así, las personas con afasia enfrentan dificultades cotidianas que no derivan de una limitación propia, sino de rutinas académicas que no se adaptan a sus ritmos y modos de expresión.

El pensamiento complejo de Morin (1990/1994) comprende la comunicación como un proceso abierto, vincular y contextualizado. Por ese motivo, la afasia debe entenderse no solo como una alteración individual del lenguaje, sino como una situación cuya expresión depende de las formas en que el ámbito institucional promueve o restringe la producción compartida de sentido.

Su teoría de la complejidad articula las dimensiones biológicas, psicológicas, sociales y culturales presentes en la comunicación, y sostiene que “la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (p. 17). La comunicación en la afasia presenta esos “rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre” (Morin, 1990/1994, p. 17) que el pensamiento simplificador busca eliminar.

Sus cuatro principios, junto con la noción de autonomía/dependencia, ofrecen herramientas conceptuales para profundizar en el estudio de la afasia.

En primer lugar, el principio dialógico integra dos dimensiones abordadas como excluyentes: la afasia como condición neurobiológica individual y, a la vez, como situación de discapacidad producida en la interacción con el contexto institucional. Sin reducir una a la otra, propone asumir esa tensión para articular ambas dimensiones. En segundo lugar, la noción de autonomía/dependencia plantea que la autonomía humana se construye en relación con el entorno y la cultura. La interdependencia entre las personas deja de entenderse como una carencia a reparar para asumirse como una condición inherente a la existencia humana. Siguiendo el planteo de Morin (1990/2002): “En lo que respecta a los seres vivos, éstos se comunican entre sí y con su entorno y estas comunicaciones forman parte de su organización y de su naturaleza” (p. 81). En tercer lugar, la recursividad organizacional comprende la relación entre el estudiante y la institución como un proceso de coproducción mutua, donde cada actor produce y es producido por el otro. Por último, el principio hologramático señala que la experiencia individual de un estudiante con afasia no constituye un fenómeno aislado, sino que condensa aspectos del entramado comunicativo, institucional y pedagógico universitario en el que se inscribe.

Las tensiones comunicacionales que vivencia un estudiante expresan las formas en que la universidad organiza la participación, la evaluación y el reconocimiento de la diversidad, al tiempo que su situación singular se convierte en un punto de análisis del funcionamiento del sistema universitario en su conjunto.

La afasia trasciende la dimensión clínica y puede afectar la calidad de vida de las personas al restringir sus oportunidades para establecer vínculos, insertarse laboralmente y gestionar sus actividades cotidianas (Basso, 2003). Asimismo, este escenario suele verse acompañado por experiencias de frustración, aislamiento y depresión, especialmente cuando las barreras comunicacionales y sociales se suman a secuelas cognitivas como dificultades en la memoria o el razonamiento (Ardila, 2006).

No obstante, la presencia de afasia no impide el cursado de estudios superiores. Formas leves, como la afasia anómica, en las que se preservan la fluidez y la comprensión pese a las dificultades intermitentes para recuperar palabras, pueden ser compatibles con la continuidad de los estudios cuando se garantizan las mediaciones adecuadas. Asimismo, en casos de afasia de Broca con compromiso leve, en los que la comprensión y las capacidades intelectuales se encuentran preservadas, el estudiante puede continuar desarrollando su trayectoria académica, aunque requiere mayores esfuerzos y apoyos para enfrentar las demandas de comunicación del ámbito universitario (Helm-Estabrooks y Albert, 2005).

Estas referencias clínicas no buscan establecer qué grado de afectación resulta compatible con el nivel superior, sino señalar que el compromiso lingüístico no determina directamente las posibilidades de aprendizaje y participación. La capacidad para comprender conceptos complejos, pensar críticamente y construir conocimiento no se apaga con las alteraciones en la fluidez o en la búsqueda de palabras. En la universidad, el aprendizaje no depende de la perfección en el habla, sino de procesos cognitivos integrales que pueden desplegarse mediante diversos canales cuando se brindan los apoyos adecuados.

La viabilidad de la trayectoria académica depende de múltiples factores, entre ellos la severidad de la lesión, la intervención fonoaudiológica temprana y las adaptaciones pedagógicas, tales como disponer de más tiempo en los exámenes o diversificar las evaluaciones (Corso, 2020). Estos apoyos favorecen la participación del estudiante, a la vez que transforman las prácticas de la propia universidad, en un proceso de aprendizaje mutuo.

Esta dinámica conduce a interrogar la propia concepción de comunicación sobre la cual se organizan muchas prácticas universitarias. En tanto forma de otredad en la comunicación, la afasia cuestiona la hegemonía del lenguaje lógico-racional como única vía legítima para participar en la vida académica. Reconocer otras formas de significación —como el gesto, la mirada, el contexto, la presencia, el silencio, la afectividad y los recursos tecnológicos— resulta indispensable para comprender

que la producción de sentido constituye siempre una construcción compartida y no el resultado exclusivo de las facultades verbales de un sujeto.

Entender la comunicación como una coproducción implica desplazar la noción del lenguaje como un atributo individual —que se posee, se altera o se pierde— para concebirlo como un proceso relacional construido con otros. Así, el significado no resulta del desempeño aislado de un sujeto, sino que emerge de la trama de interacciones entre los interlocutores, los apoyos disponibles y las dinámicas del entorno.

Esta perspectiva asigna a docentes y pares una función precisa: no se trata de completar o apresurar la palabra del estudiante, sino de sostenerla mediante una escucha activa y la validación de sus distintos modos de comunicarse. Llevar este principio al aula exige revisar la lógica de la inmediatez que domina buena parte de las prácticas académicas y ralentizar los intercambios comunicativos, comprendiendo que los tiempos de expresión que la eficiencia suele considerar improductivos constituyen condiciones necesarias para la co-construcción de sentido.

El desafío no se agota, por ende, en la implementación de apoyos individuales dirigidos al estudiante, sino que demanda revisar las condiciones institucionales y pedagógicas que regulan la comunicación, la participación y la producción de conocimiento en la universidad. Se vuelve indispensable que las instituciones profundicen las reformas orientadas a garantizar entornos genuinamente accesibles, capaces de reconocer la diversidad de formas de comunicar, aprender y participar en la vida académica.

Las transformaciones institucionales y didácticas.

Las transformaciones requeridas por una universidad inclusiva no pueden limitarse a la implementación de ajustes aislados o respuestas individuales frente a situaciones específicas. Desde el pensamiento complejo de Morin (1990/1994, 1999), la experiencia humana solo puede comprenderse en su articulación con el medio. Aplicado al análisis de la afasia, este enfoque permite comprender que las posibilidades de comunicación y participación de una persona dependen tanto de

sus rasgos singulares como de las condiciones pedagógicas y organizacionales que ofrece la universidad.

La alteración del lenguaje no afecta únicamente una función cognitiva, sino también las formas en que la persona se relaciona consigo misma, con los otros y con el mundo. Esa vinculación con el contexto se ve atravesada por el desconocimiento social sobre la afasia, que da lugar a representaciones que asocian erróneamente las dificultades de expresión con limitaciones intelectuales o con la pérdida de la facultad de comprender. Estas interpretaciones invisibilizan las potencialidades de las personas con afasia y restringen sus posibilidades de interacción en los ámbitos sociales y educativos. Por ello, resulta necesario fortalecer la sensibilización sobre la diversidad en las formas de comunicar y construir espacios de escucha que contemplen tiempos adecuados y distintas modalidades de expresión.

Sostener esos tiempos y esas modalidades exige cuestionar la tiranía de la inmediatez que condiciona los intercambios institucionales. Emerge así la necesidad de “ralentizar”, un tiempo que desde la lógica de la eficiencia es considerado “perdido” pero que, desde una perspectiva sociológica, resulta valioso para la producción de subjetividad. La pregunta deja de ser “¿cómo lograr que esta persona recupere la fluidez lingüística?” para convertirse en “¿de qué manera se reconfiguran los entornos para que pueda seguir siendo un sujeto social con voz propia?”.

Esa reconfiguración encuentra su fundamento en la coproducción del lenguaje, comprender y comunicar abandonan la esfera de lo individual para consolidarse como actos intrínsecamente compartidos, donde el significado emerge de la interacción entre los interlocutores, de los apoyos disponibles, de los tiempos compartidos y de los recursos alternativos de expresión. La educación superior, no obstante, se ha organizado históricamente sobre prácticas que privilegian la oralidad y la escritura académica convencional —exposiciones, debates, exámenes y producciones textuales— como mecanismos centrales para validar las trayectorias de aprendizaje.

Así, la tarea pedagógica desplaza la compensación individual para construir entornos que integren diversas formas de expresión colectiva. Este enfoque quiebra la lógica bancaria descrita por Freire (1970), donde “la educación se transforma en el acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita” (p. 78).

Esta concepción bancaria, unidireccional y lineal del conocimiento resulta especialmente problematizable en el ámbito de la afasia, ya que las dificultades en la expresión verbal corren el riesgo de interpretarse como limitaciones para razonar o producir conocimiento, agravando las dificultades en la interacción en lugar de atenderlas. Superar esta lógica exige que el sistema universitario avance hacia modelos pedagógicos dialógicos, donde el conocimiento no se transmita sino que emerja de la interacción con el mundo.

Es precisamente frente a aquel esquema tradicional que se propone una educación dialógica sustentada en la construcción colectiva como práctica de humanización y liberación (Freire, 1970, 2005): “ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo; los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (Freire, 1970, p. 90). El conocimiento se construye en la interacción de la comunidad educativa, donde las barreras pueden abordarse como parte de una tarea compartida.

Esta concepción se vincula con el pensamiento complejo de Morin, que también desplaza la mirada del individuo aislado hacia las relaciones que intervienen en los procesos de aprendizaje. Las barreras comunicacionales dejan de presentarse como obstáculos inmodificables, y pasan a comprenderse como situaciones susceptibles de transformación mediante la reflexión crítica y la acción colectiva.

En la noción freireana de “lo inédito viable” se expresa la posibilidad de construir alternativas frente a condiciones consideradas inevitables. En la universidad, esto significa que las formas convencionales de comunicación, evaluación y participación no son el único camino. Desarrollar prácticas pedagógicas y estrategias comunicacionales alternativas es una manera concreta de materializar ese inédito viable.

La inclusión deja de ser una adaptación excepcional a un sistema preexistente y se transforma en un proceso continuo de cambio institucional. Las distintas modalidades de expresión ya no se interpretan como fallas que deben subsanarse, sino como un impulso para revisar críticamente la enseñanza, la evaluación y la producción del saber universitario. Referentes internacionales como Booth y Ainscow (2015) sentaron las bases para esta transformación de las culturas, las políticas y las prácticas institucionales, al sostener que las dificultades de participación no residen en las características individuales de los estudiantes, sino en las barreras que genera el propio entorno. En América Latina, esta lectura se enriquece con los cruces entre pedagogías críticas y discapacidad (Yarza de los Ríos, 2020), en diálogo con De la Vega (2010) y Corso (2020), quienes advierten sobre la necesidad de despatologizar la diferencia y abandonar las lógicas institucionales de normalización que restringen el reconocimiento de las trayectorias diversas.

Para comprender por qué ciertas formas de comunicación han sido excluidas de los circuitos legítimos del saber, Boaventura de Sousa Santos (2010) describe la sociología de las ausencias, mecanismo mediante el cual las sociedades contemporáneas invisibilizan determinados conocimientos y experiencias, de modo que “lo que no existe es, de hecho, activamente producido como no existente” (p. 22). De tal modo, las formas alternativas de comunicación corren ese mismo riesgo cuando no se ajustan a los parámetros hegemónicos de validación. La exigencia universitaria consiste, entonces, en garantizar la accesibilidad y, al mismo tiempo, reconocer la legitimidad epistémica de diferentes formas de expresar, construir y compartir conocimientos.

De Sousa Santos (2010), frente a esta exclusión, propone una ecología de saberes, fundada en “el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos [...] y en las interacciones sostenidas y dinámicas entre ellos” (p. 50), y afirma que ninguna forma de conocimiento posee el monopolio de la verdad, y que la diversidad constituye una fuente de enriquecimiento colectivo. Trasladada al ámbito educativo, esta noción implica reconocer que el conocimiento puede

construirse, comunicarse y evaluarse mediante múltiples lenguajes y mediaciones, sin perder rigor académico.

Más que un cambio metodológico o didáctico, se trata de una postura ética. Promover aulas universitarias basadas en el respeto y la escucha activa elimina barreras y fortalece la autonomía y la inclusión de los estudiantes con afasia, respetando los tiempos y las formas de expresión.

Los marcos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y las tecnologías inclusivas derivadas (CAST, 2024; Zappalà et al., 2021) —tales como comunicadores aumentativos, aplicaciones digitales, sistemas pictográficos y sintetizadores de voz— adquieren una relevancia estratégica al trascender la mera compensación para operar como mediaciones que amplían la producción, expresión y circulación del conocimiento, garantizando el derecho a la educación. Su implementación supera los ajustes excepcionales e individuales al concebir la diversidad comunicacional como un pilar universal e inherente a toda comunidad educativa.

En síntesis, la verdadera inclusión universitaria trasciende los apoyos individuales y exige un compromiso institucional capaz de redefinir las formas de enseñar, comunicar y participar. Con el respaldo de la pedagogía dialógica de Freire, la educación inclusiva de Booth y Ainscow, y la ecología de saberes de De Sousa Santos, la universidad deja de limitarse a “tolerar” la diferencia para asumirla como el principio central de su cultura, sus prácticas pedagógicas y su producción de conocimiento.

La Fundación Argentina de Afasia.

Fundación Argentina de Afasia “Charlotte Schwarz” (FAA) desarrolla un abordaje que trasciende la rehabilitación clínica exclusiva, incorporando, en su praxis, espacios orientados a favorecer la participación social, la autonomía y el reconocimiento identitario de las personas con afasia (FAA, 2025).

Su propuesta parte de que la rehabilitación del lenguaje no es un proceso aislado ni circunscripto al espacio clínico, sino que se articula con la reconstrucción de los vínculos sociales, la confianza para comunicarse y la posibilidad de participar

activamente en diferentes contextos de la vida cotidiana. Para lograrlo, combina el tratamiento del lenguaje con la contención y distintas instancias de participación que amplían las oportunidades de comunicación.

Los talleres grupales, los encuentros familiares, los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC) y las actividades de sensibilización pública contribuyen a recuperar y fortalecer vínculos que pueden verse afectados luego de un daño cerebral adquirido. Estas prácticas muestran que comunicarse no depende exclusivamente de la recuperación de determinadas funciones lingüísticas o del dominio de estructuras morfosintácticas, sino también de las condiciones que ofrece el entorno para favorecer la expresión y la comprensión a través de diferentes recursos, es decir, de la disposición colectiva para coproducir significados mediante múltiples canales de expresión.

La escasa visibilidad social de la afasia refuerza la relevancia de estas actividades de sensibilización. En Argentina, además, no existen registros epidemiológicos sistemáticos sobre la prevalencia de la afasia, por lo que las estimaciones disponibles se elaboran a partir de extrapolaciones de datos provenientes de Estados Unidos y Europa: se calcula que aproximadamente 1 de cada 250 personas podría presentar afasia en el país, lo que representaría una población de alrededor de 274.000 personas, con unos 5.000 nuevos casos anuales, de los cuales aproximadamente 1.850 corresponden a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Sin embargo, a pesar de su presencia en la población, el conocimiento público sobre esta condición continúa siendo limitado: la investigación internacional realizada por Code et al. (2016) identificó que solo el 1% de la población argentina encuestada reconocía sus características e implicancias. Esta brecha entre la existencia de la afasia y su reconocimiento social evidencia la necesidad de fortalecer espacios de información, escucha y participación que reconozcan distintas formas de comunicación.

Entre sus logros, resulta significativo mencionar el caso de profesionales y estudiantes universitarios que, a partir de la atención recibida, pudieron retomar

sus actividades académicas, lo que da cuenta de que la afasia no supone la interrupción definitiva de una trayectoria intelectual.

Aunque la actividad de la Fundación no se desarrolla específicamente en el ámbito universitario, su trabajo ofrece elementos relevantes para pensar la inclusión en la educación superior. El principio que orienta su labor —entender la comunicación como una construcción que involucra a la persona y a quienes forman parte de su entorno— permite desplazar la mirada desde las dificultades individuales hacia las condiciones que hacen posible la participación.

Más allá de las particularidades lingüísticas de la afasia, las barreras emergen en el propio contexto: en cómo se organizan los intercambios y en qué formas de expresión son reconocidas como válidas.

Esta mirada guarda relación con diversas iniciativas llevadas a cabo en el ámbito universitario, como la Red Interuniversitaria de Discapacidad del Consejo Interuniversitario Nacional (RID-CIN, 2023) y distintos programas de accesibilidad en universidades públicas (Cobeñas, 2020; Cobeñas y Brogna, 2022), entre ellos el Programa de Discapacidad y Universidad de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la Universidad Nacional de La Plata (CUD-UNLP). A través de programas institucionales de discapacidad, redes de apoyo, tutorías accesibles y estrategias de accesibilidad comunicacional, estas iniciativas buscan favorecer la participación de estudiantes con diferentes formas de comunicación. Los obstáculos para el aprendizaje, la participación y la producción académica pueden disminuir cuando las condiciones institucionales reconocen y valoran esta diversidad.

En las prácticas de la Fundación, esta idea se expresa especialmente en la construcción compartida de significados. La coproducción redefine la comunicación, que no se reduce a la transmisión de información desde una persona hacia otra, sino que puede desarrollarse mediante intercambios en los que participan personas con afasia, familiares, profesionales y otros integrantes de la comunidad. Gestos, imágenes, tecnologías de apoyo, expresiones corporales, dibujos y otros recursos simbólicos pueden formar parte de estos intercambios y

contribuir a construir colectivamente aquello que se desea expresar y comprender. Esta forma de entender la comunicación encuentra un punto de contacto con la pedagogía crítica de Freire (1970), para quien:

…el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes (Freire, 1970, p. 53).

La alteración lingüística no elimina la posibilidad de participar en el diálogo educativo, sino que plantea la necesidad de ampliar los modos en que se concibe la interacción en el aula. Una persona con afasia continúa siendo un sujeto de pleno derecho para reflexionar, interpretar, crear y producir conocimiento, aun cuando necesite apoyos y recursos alternativos para expresar sus ideas. Reconocer esta posibilidad implica revisar aquellas prácticas académicas que identifican la participación y la capacidad intelectual con determinadas formas de expresión lingüística.

Los aportes y metodologías construidos en ámbitos comunitarios como la Fundación pueden constituir, en este sentido, un insumo valioso para la educación superior. Trasladar al aula la lógica de la construcción compartida de significados y el uso de apoyos diversos supone flexibilizar las formas de enseñanza, participación y evaluación, pero también reconocer que existen múltiples maneras de intervenir en la vida académica. La accesibilidad comunicacional deja de ser entendida únicamente como un conjunto de recursos destinados a compensar una dificultad individual y pasa a formar parte de las condiciones necesarias para construir espacios educativos verdaderamente dialógicos.

De este modo, la actividad de la Fundación y las iniciativas universitarias reseñadas convergen en una misma perspectiva: la comunicación y la producción de conocimiento pueden desplegarse mediante múltiples formas de expresión y con el apoyo de diferentes actores y recursos. La afasia no solo permite visibilizar las barreras que todavía persisten en la academia, sino que también invita a

revisar las prácticas institucionales y pedagógicas para favorecer una participación universitaria más accesible e inclusiva.

3. Discusión.

Incorporar a estudiantes con afasia en la educación superior constituye un desafío que trasciende la accesibilidad para involucrar el reconocimiento de diferentes modos de participación, democratización de la producción y legitimación del conocimiento. El análisis desarrollado permite comprender que la afasia no representa únicamente una condición clínica asociada a una alteración del lenguaje, sino una forma particular de experimentar y construir la comunicación que interpela los modos en que la universidad define la participación, el aprendizaje y la producción intelectual.

De acuerdo con el modelo social (Oliver, 1990, 1998; Palacios, 2008), las barreras surgen en la relación entre las características de las personas y las exigencias del entorno. Este enfoque desplaza la mirada del déficit individual y pone el énfasis en el modo en que las estructuras sociales e institucionales generan y sostienen situaciones de discapacidad.

El pensamiento complejo de Morin (1999, 2001) permite superar las interpretaciones reduccionistas que circunscriben la afasia a una alteración individual del lenguaje. Este enfoque comprende que los procesos educativos se configuran mediante la interacción dinámica entre dimensiones biológicas, afectivas, sociales, tecnológicas e institucionales. La comunicación y el aprendizaje no constituyen procesos lineales de transmisión de información, sino sistemas relacionales en los que los sujetos y los contextos se transforman mutuamente.

Los aportes de la pedagogía crítica de Freire (1970, 1996) adquieren especial relevancia al cuestionar aquellas prácticas universitarias que vinculan la producción de conocimiento con una única forma de expresión. La dificultad para expresar verbalmente un pensamiento no permite inferir, por sí misma, una ausencia de capacidad reflexiva, crítica o creativa. La pedagogía dialógica permite comprender que el conocimiento emerge en la interacción entre sujetos y que la

comunicación puede construirse mediante múltiples lenguajes, tiempos y mediaciones. En el caso de la afasia, este planteamiento resulta fundamental para desplazar la mirada desde aquello que el estudiante no puede expresar de manera convencional hacia las condiciones que favorecen su participación efectiva.

La ecología de saberes propuesta por De Sousa Santos (2010) profundiza esta discusión al cuestionar los criterios mediante los cuales determinados modos de conocer y comunicar son legitimados dentro de las instituciones educativas. Ampliar las formas de participación académica no implica reducir las exigencias universitarias, sino reconocer que el conocimiento puede producirse y compartirse mediante diversas modalidades de expresión.

Considerados de manera articulada, estos aportes permiten comprender la inclusión de estudiantes con afasia como un proceso simultáneamente institucional, pedagógico y epistemológico. Desde la educación inclusiva desarrollada por Booth y Ainscow (2015), esta reconfiguración implica revisar no solo las respuestas individuales frente a determinadas necesidades, sino también las culturas, políticas y prácticas institucionales que generan o reducen barreras para la participación. La universidad inclusiva no se limita a incorporar estudiantes diversos dentro de estructuras previamente establecidas, sino que revisa críticamente sus propias prácticas de enseñanza, evaluación y producción de conocimiento para responder a la diversidad de quienes la integran. Las distintas trayectorias dejan así de entenderse como una excepción que requiere adaptaciones específicas y pasan a formar parte de una comunidad académica plural.

Las actividades de la Fundación muestran que la comunicación no es solo una función individual, sino una práctica relacional, nutrida por los vínculos, los apoyos y el medio. Esto refuerza la necesidad de instituciones abiertas a múltiples formas de expresión, donde la accesibilidad comunicacional se entienda como una condición para enriquecer la producción colectiva del conocimiento.

Desarrollar políticas universitarias sostenidas en el tiempo es un desafío prioritario, frente a respuestas que hoy dependen de la iniciativa individual de docentes o de

programas puntuales. Esto supone integrar distintas formas de comunicación en la enseñanza y la evaluación, fortalecer la formación docente en estrategias inclusivas, ampliar la disponibilidad de tecnologías de apoyo en las aulas, y promover investigaciones sobre el impacto de estas transformaciones en las trayectorias académicas de estudiantes con afasia.

La atención no puede centrarse exclusivamente en la recuperación de la fluidez lingüística, sino que debe orientarse también hacia la modificación de los entornos sociales, educativos y organizativos que posibiliten una participación plena como sujetos de conocimiento y de comunicación. Esta reorientación espera que las universidades reconozcan esa pluralidad, no como una excepción a gestionar, sino como parte de su responsabilidad institucional.

4. Conclusiones.

La inclusión de estudiantes con afasia en la educación superior constituye una cuestión de derechos humanos y de reconocimiento de la diversidad humana. A lo largo de este ensayo se ha argumentado que la afasia, entendida como una forma particular de experimentar y construir la comunicación, convoca a revisar críticamente los modos tradicionales en que la academia concibe el aprendizaje y la producción de conocimiento. La presencia de estudiantes con afasia en las aulas universitarias evidencia la necesidad de superar miradas centradas en el déficit individual, reconociendo la multiplicidad de lenguajes y canales mediante los cuales las personas construyen, expresan y comparten saberes.

El desafío inclusivo trasciende la eliminación de barreras físicas y exige fortalecer las condiciones pedagógicas, comunicativas y culturales que favorecen la participación plena de todos los estudiantes. El análisis desarrollado, en diálogo con el modelo social de la discapacidad y los aportes de Freire, Morin y De Sousa Santos, permitió comprender que la comunicación es un proceso relacional y colectivo, y que el acceso a la institución constituye solo el primer paso: la inclusión genuina requiere transformar las estructuras que regulan la producción y legitimación del conocimiento.

A partir del análisis realizado, es posible identificar que la participación efectiva de estudiantes con afasia depende de tres condiciones complementarias: la disponibilidad de apoyos y recursos que amplíen las posibilidades comunicativas, el fortalecimiento de prácticas pedagógicas y evaluativas inclusivas, y la consolidación de una cultura institucional basada en el reconocimiento de la diversidad comunicativa como un valor académico. Estas dimensiones no operan de manera aislada, sino que se articulan para sostener trayectorias académicas plenas.

Las experiencias promovidas por la Fundación Argentina de Afasia “Charlotte Schwarz” muestran que la recuperación de la comunicación no puede separarse de la reconstrucción de los vínculos sociales y del reconocimiento de la persona como sujeto activo de conocimiento. La accesibilidad comunicacional resulta, en este sentido, una condición indispensable para garantizar la participación de estos estudiantes, en tanto posibilita no solo su permanencia en la institución, sino también su involucramiento activo en los procesos de enseñanza, aprendizaje y construcción colectiva del conocimiento. Por ello, las futuras líneas de investigación y las políticas universitarias deberán orientarse hacia el fortalecimiento de entornos educativos accesibles que contemplen la pluralidad de formas de interacción, así como hacia el desarrollo de instrumentos de evaluación que permitan medir el impacto real de las adaptaciones pedagógicas implementadas.

Avanzar en esta dirección exige que las instituciones universitarias asuman un compromiso que va más allá de la gestión de apoyos individuales. Implica revisar los criterios con los que se evalúa, las formas en que se organiza la participación en el aula y los modos en que se legitima la producción intelectual, reconociendo que toda norma comunicacional es también una construcción histórica y cultural susceptible de ser transformada.

Al abrir sus estructuras a quienes comunican de manera diferente, la universidad no solo fortalece el ejercicio efectivo del derecho a la educación superior, sino que también se transforma a sí misma, reconociendo que la producción de

conocimiento es un proceso colectivo y plural. Este compromiso se inscribe en la necesidad, más amplia, de repensar un nuevo contrato social educativo fundado en los derechos humanos y la inclusión (UNESCO, 2022).

5. Referencias.

Basso, A. (2003). La afasia: conocer para rehabilitar. Editorial Médica Panamericana.

Booth, T., y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (3.ª ed.). OEI / FUHEM.

Brogna, P. (Comp.). (2020). Visiones y revisiones de la discapacidad. Fondo de Cultura Económica.

Brogna, P. (2020). El campo académico de la discapacidad: pujas por el nodo de sentido. En *Dossier Discapacidad y Ciencias Sociales*, *Acta Sociológica*

CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines 3.0. CAST.

Cobeñas, P. (2020). Educación inclusiva y accesibilidad en la universidad: derechos, barreras y estrategias pedagógicas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva,* 14(2), 41–58.

Cobeñas, P., y Brogna, P. (2022). *Accesibilidad comunicacional y pedagógica en la educación superior.* Editorial UNLP.

Code, C., Papathanasiou, I., Rubio-Bruno, S., Cabana, P., Villanueva, M. M., Haaland-Johansen, L., Prizl-Jakovac, T., Leko, A., Zemva, N., Patterson, R., Berry, R., Rochon, E., Leonard, C., & Robert, A. (2016). International patterns of the public awareness of aphasia. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *51*(3), 276–284.

Consejo Interuniversitario Nacional - CIN. (2023). Informe de la Red Interuniversitaria de Discapacidad sobre accesibilidad académica en las universidades nacionales. CIN.

Corso, S. (2020). *¿Todos pueden aprender?: Una propuesta de educación inclusiva.* Paidós.

De la Vega, E. (2010). *La invención del alumno con problemas: diagnóstico y patologización de la infancia.* Nueva Visión.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa.* Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). *La educación como práctica de la libertad.* Siglo XXI Editores.

Fundación Argentina de Afasia “Charlotte Schwarz”. (2025). *Guía de abordaje integral y herramientas de comunicación aumentativa para la inclusión social.* Ediciones Institucionales.

González Lázaro, P., y González Ortuño, B. (2007). *Afasias: de la teoría a la práctica.* Editorial Médica Panamericana. https://afasiacontacto.com/wp-content/uploads/2024/05/ATP.-Capitulo-muestra-descargable.pdf

Helm-Estabrooks, N., y Albert, M. L. (2005). *Manual de la afasia y de terapia de la afasia* (2.ª ed.). Editorial Médica Panamericana.

Joly, E. (2008, octubre). Discapacidad y empleo: Por el derecho a ser explotados. *Le Monde Diplomatique* (Edición Cono Sur), (112), 34–36.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo* (M. Pakman, trad.). Gedisa Editorial. (Obra original publicada en 1990).

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* UNESCO.

Morin, E. (2001). *El método 5. La humanidad de la humanidad.* Cátedra.

Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir: Manifiesto para cambiar la educación.* Paidós.

Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement.* Macmillan Education.

Oliver, M. (1998). *Understanding disability: From theory to practice.* Macmillan.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Editorial Cinca.

Sousa Santos, B. de. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Ediciones Trilce.

UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación.* UNESCO.

Yarza de los Ríos, A. (2020). *Pedagogías críticas y discapacidad en América Latina.* CLACSO.

Zappalà, D., Köppel, A., y Suchodolski, M. (2021). *Inclusión de TIC en escuelas y universidades: accesibilidad y diseño universal.* Ministerio de Educación de la Nación.

La discapacidad en el aula: entre la omisión institucional y la potencia de lo diverso.

Aldana Romano.
Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de San Luis.
romanoaldana@gmail.com

Resumen.

Este ensayo propone una reflexión crítica sobre la presencia de la discapacidad en el aula universitaria desde la experiencia docente en la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de San Luis. A partir del modelo social de la discapacidad y de un enfoque basado en derechos humanos, se problematizan las omisiones estructurales y simbólicas que configuran un espacio educativo no pensado para la diversidad funcional. Lejos de entender la inclusión como un mero ajuste técnico, se plantea la necesidad de repensar las condiciones institucionales, pedagógicas y culturales que reproducen el capacitismo en la enseñanza superior. Con base en autores como Goodley, Moya, Palacios, Sen y Benhabib, se argumenta que la discapacidad no debe ser leída como déficit, sino como una forma legítima de habitar el aula y resignificarla. La experiencia docente permite visibilizar gestos cotidianos que, aunque mínimos, pueden ser actos de justicia. Se concluye que la universidad pública, si quiere ser verdaderamente inclusiva, debe transformarse desde su lógica organizacional y simbólica, reconociendo en la diferencia no un problema a resolver, sino una potencia a abrazar.

Palabras clave: discapacidad, educación superior, inclusión, capacitismo, diversidad funcional.

Abstract.

This essay proposes a critical reflection on the presence of disability in the university classroom, drawing on the teaching experience of the Law program at the National University of San Luis. Drawing on the social model of disability and a human rights-based approach, it problematizes the structural and symbolic omissions that shape an educational space not designed for functional diversity.

Far from understanding inclusion as a mere technical adjustment, it raises the need to rethink the institutional, pedagogical, and cultural conditions that reproduce ableism in higher education. Drawing on authors such as Goodley, Moya, Palacios, Sen and Benhabib, it argues that disability should not be interpreted as a deficit, but rather as a legitimate way of inhabiting the classroom and redefining it. Teaching experience makes it possible to make visible everyday gestures that, although minimal, can be acts of justice. The conclusion is that if the public university wants to be truly inclusive, it must transform its organizational and symbolic logic, recognizing difference not as a problem to be solved, but as a power to be embraced.

Keywords: Disability, higher education, inclusion, ableism, functional diversity.

1. Introducción.

Este trabajo se trata de una reflexión crítica, fundamentada en bibliografía especializada, que articula conceptos teóricos con la experiencia docente en el aula universitaria. Enseñar en la universidad es, entre otras cosas, una forma de habitar instituciones. Es también una práctica que nos enfrenta con preguntas que, muchas veces, no tienen respuestas fáciles: *¿quién puede aprender?, ¿qué se espera del cuerpo que aprende?, ¿qué capacidades se esperan? ¿qué tipo de saber se valida como legítimo?* Estas preguntas, que parecieran abstractas, se vuelven urgentes cuando en el aula aparece lo que la institución no nombra: la diversidad funcional, la discapacidad, la diferencia.

Desde mi experiencia como docente universitaria en la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de San Luis, he podido advertir cómo las estructuras edilicias, las prácticas pedagógicas y las representaciones sociales sobre el “buen estudiante” reproducen formas sutiles y persistentes de exclusión. No se trata solamente de barreras físicas, aunque las hay, y muchas, sino de marcos mentales que configuran un aula para un sujeto ideal, sin contemplar las condiciones reales de quienes la habitan.

Este ensayo nace del deseo y la necesidad de pensar críticamente la universidad como espacio político, donde se define quién puede ser incluido y bajo qué

condiciones. Propone, así, una reflexión sobre la discapacidad en el aula universitaria, entendida no como una falta, sino como una forma legítima y potente de estar en el mundo. Desde allí, se tensiona la lógica de la omisión, esa que convierte en “excepcional” lo que debería ser parte, y se apuesta por una pedagogía que reconozca la diferencia como posibilidad.

2. Desarrollo.

El aula como espacio político: lo que se ve y lo que no se nombra.

El aula universitaria no es un espacio neutro. Aunque muchas veces se la concibe como un escenario aséptico donde simplemente se transmite conocimiento, su configuración responde a lógicas institucionales, culturales y políticas que definen quién puede aprender, de qué manera, y bajo qué condiciones. En este sentido, el aula es un dispositivo que produce subjetividades, delimita posibilidades y normaliza trayectorias. Por eso, es necesario interrogarla no solo desde su estructura física, sino también desde su arquitectura simbólica y afectiva.

¿Cómo está pensado el aula universitaria? ¿Quién fue considerado, tanto consciente o inconscientemente, al momento de diseñar? ¿Qué cuerpos, qué formas de percepción, qué modos de atención, qué capacidades fueron tenidas en cuenta? Estas preguntas, tan simples en apariencia, exponen el modo en que la mayoría de las aulas universitarias han sido construidas para una figura implícita: el estudiante *normal*. Es decir, un sujeto que oye, ve, se desplaza, copia, entiende, rinde, responde, y lo hace dentro de ciertos parámetros esperables y en tiempos reglados. Todo lo que excede ese molde aparece como excepción, obstáculo o, en el mejor de los casos, el denominado desafío pedagógico.

Como advierte Yarza de los Ríos (2022), el diseño institucional y pedagógico del aula está atravesado por una racionalidad capacitista que jerarquiza ciertos modos de estar y aprender. Se trata de un edificio simbólico que invisibiliza las diferencias al tiempo que reproduce criterios de exclusión bajo apariencia de universalidad. Brogna (2020), en una línea similar, sostiene que la escuela, y por extensión la universidad, construye un “deber ser” sobre los cuerpos que circulan por ella, normando los tiempos, los gestos, los modos de expresarse. Desde esta

perspectiva, la discapacidad no está tanto en el sujeto como en el modo en que la institución define quién es apto para participar plenamente de la experiencia educativa.

La omisión, entonces, no es accidental. Es una forma de organización. No nombrar, no prever, no adaptar, no contemplar, no consultar, son decisiones que configuran entornos excluyentes. Y lo hacen no solo desde la infraestructura, aunque esta sea muchas veces el primer obstáculo, sino desde la ausencia de formación docente en accesibilidad, desde los currículos cerrados que no admiten flexibilidad, desde los formatos de evaluación estandarizados que dejan fuera a quienes no se ajustan a la norma.

En la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis, por ejemplo, el Aula Magna en la que se dicta primer año de Abogacía carece de rampa en su acceso principal. Para ingresar, los estudiantes con movilidad reducida deben rodear el edificio y acceder por una puerta lateral. Dentro del aula, no hay sistema de sonido que garantice que la voz docente llegue al fondo, ni tampoco se utiliza tecnología con subtítulos o accesibilidad visual. Estas omisiones, que podrían parecer detalles logísticos, detalles sin importancia, tienen efectos concretos: dificultan la comprensión, aíslan al estudiante, y le imponen una experiencia educativa fragmentada, que exige un esfuerzo adicional, y no siempre visible, para sostener la permanencia.

Acaso, como docentes e incluso como personal que atravesamos la Universidad, no nos hemos preguntado *¿qué sucede con aquellos estudiantes que abandonan las aulas? ¿Por qué no nos preguntamos si esta ausencia de detalles esenciales no son los que influyen en el abandono por parte de ciertos estudiantes? ¿por qué no nos interpela ver cada vez más los bancos universitarios vacíos?*

Moya (2022), desde la teoría tullida, denuncia cómo la construcción del aula como “espacio neutral” funciona en realidad como una forma de violencia estructural. La neutralidad niega la diferencia. Al asumir que el punto de partida es común, se deslegitiman las condiciones específicas que requieren acompañamiento, ajustes, creatividad. Palacios y Romañach (2006), por su parte, proponen abandonar los

modelos médicos y rehabilitadores que definen la discapacidad como déficit individual, y avanzar hacia un modelo de la diversidad, donde la diferencia sea reconocida como parte inherente a la condición humana.

El aula, en este sentido, es un espejo de lo que la institución está (o no está) dispuesta a ver. Lo que no se nombra no desaparece: se silencia, se margina, se delega en soluciones individuales, muchas veces sostenidas por la buena voluntad de algunos docentes o estudiantes, pero sin política pública ni estructura de apoyo. Por eso, pensar el aula como espacio político implica asumir que toda práctica educativa incluye una posición ética y una definición sobre lo común. El desafío, entonces, es construir aulas que no esperen a que alguien pida permiso para entrar, sino que desde su diseño reconozcan que la diferencia no es un obstáculo, sino una posibilidad pedagógica.

Capacitismo en la formación universitaria: jerarquías invisibles.

La universidad, como institución moderna, se ha construido históricamente en torno a ciertos ideales: la objetividad, la razón, la argumentación lógica, la independencia cognitiva, la disciplina académica. Estos valores, lejos de ser neutrales, se inscriben en un modelo de sujeto universal que, aunque pocas veces se lo diga abiertamente, responde a un esquema corporal, sensorial y cognitivo muy delimitado. En ese marco, la figura del "*buen estudiante universitario*" y, más aún, la del "*futuro profesional exitoso*", se asocian a capacidades normalizadas que excluyen o desvalorizan las formas diversas de aprendizaje, expresión y comprensión.

El capacitismo, como bien desarrolla Goodley (2013), no es simplemente la discriminación hacia las personas con discapacidad. Es una estructura de sentido que define qué cuerpos, qué inteligencias y qué modos de ser son deseables, útiles o valiosos para la sociedad. En el ámbito universitario, este sistema opera de manera sofisticada, camuflado detrás de criterios de mérito, esfuerzo y rendimiento. Así, no se niega explícitamente el derecho a estudiar, pero se colocan obstáculos que dificultan o imposibilitan transitar el sistema educativo en condiciones de igualdad real.

Y volvemos nuevamente a plantearnos ciertas interrogantes, que no pueden dejar de interpelarnos como sujetos que atravesamos estos espacios educativos: *¿estamos garantizando el acceso a la educación de los y las estudiantes? ¿o solamente estamos cumpliendo con criterios formales, con un currículum formal? ¿por qué encontramos aún resistencia en las aulas por parte de docentes de llevar a cabo las adaptaciones necesarias al currículo como al modo de dar clases? ¿acaso no deberíamos preocuparnos que todos efectivamente puedan estudiar, aprender y permanecer? ¿o solo es un beneficio que deben gozar algunos pocos?*

En los últimos años, la presencia de estudiantes con neurodivergencias, como TEA (Trastorno del Espectro Autista), TDAH (Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad) u otras formas de neurodiversidad (altas capacidades, dislexia, discalculia, dispraxia, trastorno bipolar, entre muchas más), se visibiliza cada vez más en el aula universitaria. Según Cruz Puerto y Sandín Vázquez (2024), la neurodiversidad desplaza el foco del déficit individual hacia las barreras sociales, culturales e institucionales que impiden el pleno desarrollo de estas capacidades. En mi experiencia, a pesar de presentar certificados ante el Programa Universidad y Discapacidad de la Universidad Nacional de San Luis, muchos estudiantes no recibieron adecuaciones académicas.

Esto evidencia un tipo sutil de capacitismo: solo se atienden las discapacidades "evidentes", mientras que las necesidades derivadas de neurodivergencias, como tiempos distintos, estímulos sensoriales o estructuras organizativas alternativas, quedan ignoradas. Y aunque “afirmemos” que las discapacidades “evidentes” como son las motrices o visuales son “comprendidas”, aun así aquellos estudiantes que buscaron ejercer su derecho a estudiar, abandonaron las aulas por no ver una adecuación correcta para efectivamente adquirir los saberes correspondientes y ser evaluados sobre los mismos.

Leal Guerrero y Salais Loredo (2025) señalan que estas situaciones derivan no de la capacidad del estudiante, sino de un enfoque educativo rígido que no contempla variaciones en atención, percepción o procesamiento cognitivo.

En las carreras de Abogacía, esta lógica se vuelve aún más densa. La figura del “buen abogado” sigue asociada a la rapidez para argumentar, la seguridad oratoria, la claridad lógica, la disponibilidad plena de tiempo, la capacidad para sostener largas jornadas de lectura, análisis y escritura. Pocas veces se interroga si estas condiciones son deseables, posibles o inclusivas. Aún menos se discute si estas características deberían ser los únicos criterios válidos para evaluar la formación jurídica. Así, se reproduce una forma de violencia simbólica que desvaloriza a quienes aprenden de otra manera, a otro ritmo, con otras herramientas.

Como señala Moya (2022), la universidad construye jerarquías invisibles que operan sobre los cuerpos de manera constante. Estas jerarquías no se declaran abiertamente, pero se perciben: en la forma en que se estructuran los parciales, en la mirada que recibe quien pide una adaptación, en los murmullos que circulan cuando alguien “no entiende”, “pregunta de más” o “necesita ayuda”. Desde la teoría tullida, Moya propone desmontar estos mecanismos de silenciamiento, y visibilizar que lo que está en juego no es la “capacidad” en abstracto, sino las condiciones materiales y simbólicas para que todos puedan acceder al saber.

Palacios y Romañach (2006), al proponer el modelo de la diversidad funcional, afirman que el problema no está en las personas con discapacidad, sino en los entornos diseñados para quienes no tienen ningún tipo de dificultad. Este desplazamiento es fundamental: ya no se trata de “integrar” a quienes están fuera de la norma, sino de transformar la norma misma. De Asís Roig (2004) retoma esta idea desde el enfoque de los derechos humanos: la educación, sostiene, es una condición de posibilidad para el ejercicio de otros derechos. Negarla, o permitirla solo en condiciones desiguales, es perpetuar una forma de injusticia estructural.

En la práctica docente, estas jerarquías aparecen a veces de forma sutil, como cuando se da por sentado que todos pueden leer con igual velocidad, escuchar con igual claridad, o sostener la atención del mismo modo. Pero también se expresan en decisiones concretas: cuándo y cómo se toma asistencia, qué se

considera “participación”, qué modos de evaluación se aplican, o cuán flexible puede ser un cronograma frente a situaciones que salen del estándar. La ausencia de ajustes razonables no es solo una omisión técnica: es una forma de violencia institucional que deslegitima trayectorias reales.

Por eso, cuestionar el capacitismo en la formación universitaria no es una cuestión de caridad ni de sensibilidad individual. Es un acto profundamente político y ético, que exige revisar no solo los programas de estudio, sino el modo en que concebimos el aprendizaje, el conocimiento, y la función social de la educación. Como universidad pública, no alcanza con declarar la inclusión como un valor: es necesario asumirla como un compromiso que transforme prácticas, discursos y estructuras.

La potencia de lo diverso: resignificar el aula desde la experiencia.

No todo en el aula es norma o exclusión. También hay grietas, momentos de quiebre, situaciones que descolocan y nos obligan a mirar de otro modo. Enseñar es, a veces, estar atenta a esos pequeños gestos donde lo diverso no solo entra, sino que trastoca lo dado. La neurodiversidad no solo señala una forma diferente de procesar el mundo, sino que hace visible la potencia de pensar y aprender de forma distinta. Leal Guerrero y Salais Loredo (2025) subrayan que las instituciones superiores deben adoptar un enfoque inclusivo que integre estas diversidades cognoscitivas en las prácticas pedagógicas, con estrategias flexibles y creativas. Cuando el aula admite y acompaña a estudiantes con TEA, TDAH, capacidades motrices o visuales restringidas, en sus diferencias, no a pesar de, sino por causa de ellas, se abre un espacio de aprendizaje común verdaderamente democrático. Esto requiere más que voluntad: exige ajustes estructurales, desarrollo profesional en neuroeducación, y escucha activa a quienes habitan y viven en la discapacidad.

En ese momento, entendí que la potencia de lo diverso no reside solamente en visibilizar lo que falta, sino en transformar lo que hay. La presencia de estudiantes con discapacidad nos obliga a repensar formatos, a cuestionar tiempos rígidos, a

explicar desde otros lenguajes, a recuperar la paciencia y la creatividad como herramientas pedagógicas. Y eso no es un límite: es una oportunidad.

Desde la perspectiva de Amartya Sen (2004), lo importante no es tanto el derecho formal a la educación, sino las capacidades reales para ejercerlo. La justicia, dice, se mide por las posibilidades efectivas que tienen las personas para desarrollar sus proyectos de vida. En el aula, esto significa que el acceso no puede ser entendido como “estar matriculado” o “ejercer como abogado” (en el caso en análisis en cuestión), sino cómo estar presente, participar, comprender, vincularse y construir conocimiento con otros. Es ahí donde la diversidad se vuelve potencia: porque amplía los márgenes de lo posible, rompe con los moldes estandarizados y devuelve al proceso educativo su dimensión humana.

En sintonía con esto, Benhabib (1999) sobre Arendt, afirma que el “derecho a tener derechos” es, antes que nada, el derecho a pertenecer a una comunidad que nos reconozca como sujetos. En el aula, ese derecho se juega en lo cotidiano: en una mirada que incluye, en una adaptación que se ofrece antes de que sea solicitada, en una pregunta que se formula pensando en que no todos leen igual, ni oyen igual, ni escriben con el mismo cuerpo. La educación, entonces, no es solo transmisión de contenidos: es una forma de reconocimiento político.

Como desarrolla Benhabib (1999), una democracia verdadera no se agota en la proclamación abstracta de igualdad, sino que requiere instituciones sensibles a la diferencia, capaces de garantizar voz, participación y pertenencia. Esa sensibilidad institucional no se improvisa: se construye desde una ética de la escucha, que incluye a estudiantes con discapacidad no como sujetos de asistencia, sino como interlocutores válidos, que pueden y deben participar del diseño, la evaluación y la transformación del espacio educativo.

Desde una perspectiva filosófica, Castilla de Cortázar (2015) recuerda que la dignidad no se concede, se reconoce. Cada cuerpo, cada biografía, cada modo de aprender, trae consigo un valor intrínseco que no necesita justificarse ante la norma. Reconocer esa dignidad implica asumir que no hay un solo modo legítimo de ser estudiante, ni un único camino para formarse como profesional. La diferencia, lejos de ser un problema, es una fuente de sentido, de aprendizaje mutuo, de construcción colectiva.

Resignificar el aula desde la potencia de lo diverso es, en última instancia, una apuesta. No es sencillo, no siempre está previsto, ni tiene garantizado el éxito. Pero es una elección ética y política: la de pensar la educación superior no como lugar de filtrado, sino como espacio de ampliación. Y eso, en un mundo que tiende a cerrar puertas, ya es en sí mismo un gesto de justicia.

3. Discusión.

Pensar la discapacidad en el aula universitaria no es simplemente sumar un ítem más a la agenda de derechos o al diseño institucional. Es asumir que allí en el modo en que enseñamos, en las aulas que habitamos, en los cuerpos que miramos o ignoramos, se juegan los sentidos más profundos de la justicia.

La universidad pública, si quiere ser verdaderamente democrática, no puede permitirse seguir entendiendo la inclusión como una excepción o un esfuerzo personal. Debe pensarse a sí misma desde otra lógica: una que reconozca la diferencia como parte constitutiva de lo común, y no como algo que “se acomoda” en los márgenes del sistema.

A lo largo de este ensayo propuse recorrer ese trayecto: desde las omisiones estructurales hasta la potencia transformadora que implica enseñar y aprender desde la diversidad funcional. Recuperé mi propia experiencia como docente, no como un ejemplo, sino como un lugar desde donde pensar lo que muchas veces no se ve: los gestos cotidianos que pueden habilitar o negar la palabra, la comprensión, la permanencia. Esos gestos, aunque mínimos, son profundamente políticos.

4. Conclusiones.

La universidad necesita abrirse a esas potencias. Y para eso, no alcanza con leyes o discursos: se necesita voluntad institucional, sensibilidad pedagógica, escucha activa y, sobre todo, corresponsabilidad. Docentes, autoridades, no docentes, estudiantes: todos y todas tenemos algo que transformar. Porque el derecho a la educación no se agota en dar clases ni en la calificación que le colocamos a nuestros estudiantes: se cumple cuando cada persona puede aprender, expresarse y ser parte, sin pedir permiso ni favores.

Enseñar, en este marco, es también un acto de justicia. Es decidir, cada día, que nadie quede afuera. Y es, sobre todo, sostener la esperanza de una universidad que no tenga que ser inclusiva porque ya no excluye más. Solo así, será justicia para todos y todas.

5. Referencias.

Benhabib, S. (1999). Hannah Arendt and “the right to have rights”. HannahArendt.net, 2(1). https://doi.org/10.57773/hanet.v2i1.192

Brogna, P. (2020). El campo académico de la discapacidad: Pujas por el nodo de sentido. Acta Sociológica. https://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/76355

Castilla de Cortázar, B. (2015). En torno a la fundamentación de la dignidad personal. Foro. Revista de ciencias jurídicas y sociales, ISSN 1698-5583, Vol. 18, Nº. 1, 2015, págs. 61-80. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5296267

Cruz Puerto, M. E., & Sandín Vázquez, M. (2024). Neurodivergencia: Una mirada crítica desde la discapacidad intelectual. Revista Española de Discapacidad, 12(1), 9–27. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9691501.pdf

De Asís Roig, R. (2004). La incursión de la discapacidad en la teoría de los derechos. En I. Campoy (Ed.), Los derechos de las personas con discapacidad (pp. 35–50). Dykinson.

Goodley, D. (2013). Dis/ability studies: Theorising disablism and ableism. Routledge.

Leal Guerrero, L. M., & Salais Loredo, M. d. R. (2025). Educación inclusiva y neurodiversidad en la universidad: Retos actuales desde una pedagogía crítica. Revista de Educación y Diversidad Cognitiva, 5(2), 55–70. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10070831.

Moya, L. (2022). Teoría tullida. Revista Internacional de Sociología, 80(1), e199. https://doi.org/10.3989/ris.2022.80.1.20.63

Palacios, A., & Romañach, J. (2006). El modelo de la diversidad: La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. Diversitas Ediciones.

Sen, A. (2004). Discapacidad y justicia. Ponencia presentada en la Segunda Conferencia Internacional sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo, Banco Mundial.

Yarza de los Ríos, M. (Coord.). (2022). Cartografías de la discapacidad: Una aproximación pluriversal. CLACSO; Universidad de Antioquia. https://www.clacso.org/cartografias-de-la-discapacidad/

EXPERIENCIAS

Desarrollo de un instrumento para la evaluación de barreras en entornos educativos de nivel superior.

Rodríguez, Rodrigo Gastón.
Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.
rodriguezrodrigo@outlook.com

Resumen.

Este proyecto, desarrollado durante dos años en la Universidad Nacional de San Luis, consistió en una intervención colaborativa entre técnicos en seguridad e higiene —graduados de la institución— y coordinadores del Programa Universidad y Discapacidad. El contexto fue la necesidad de generar una herramienta que permitiera diagnosticar y eliminar barreras físicas, sensoriales y actitudinales en el entorno universitario. El resultado principal fue la creación de un instrumento práctico y normativo para evaluar la accesibilidad, que sistematiza el relevamiento de elementos como señalética, rampas, puertas y sanitarios. El aprendizaje central radicó en que la participación activa de usuarios finales garantiza que las soluciones no solo sean técnicas, sino también funcionales y basadas en la experiencia vivida.

Palabras clave: accesibilidad, inclusión, prevención, educación, empatía.

1. Introducción.

El contexto de esta experiencia fue la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), donde se identificó la necesidad de diagnosticar y eliminar las barreras físicas, sensoriales y actitudinales que impedían la participación plena y efectiva de estudiantes con discapacidad en la vida universitaria. El objetivo principal consistió en desarrollar un instrumento práctico y estandarizado que permitiera evaluar de manera sistemática la accesibilidad de los entornos universitarios. Se buscó trascender la mera teorización y ofrecer una herramienta concreta —mediante cuestionarios, cuadros de evaluación y hojas de datos— que facultara a la

comunidad universitaria para realizar relevamientos, identificar barreras y planificar mejoras basadas en la normativa vigente.

En esencia, se pretendió:

- Dotar a la comunidad de una metodología clara para convertirse en agente activo de cambio hacia la inclusión.
- Generar conciencia colectiva sobre la importancia de la accesibilidad como un derecho.
- Sentar bases técnicas para priorizar y ejecutar reformas edilicias y de señalética de manera fundamentada.
- Establecer un estándar interno replicable y sostenible que garantice entornos accesibles en toda la universidad.

2. Descripción de la experiencia.

El desarrollo del método práctico fue un proceso sistemático y colaborativo, estructurado en varias etapas:

1) **Diagnóstico y marco teórico**: Se inició con una exhaustiva revisión de la normativa vigente (Ley Nacional 24.314, Decreto 914/97, disposiciones IRAM) para establecer el marco legal y técnico de referencia.
2) **Evaluación de necesidades**: Se identificaron las barreras más frecuentes y críticas mediante observaciones iniciales y diálogos con estudiantes con discapacidad.
3) **Diseño y co-creación**: Se adoptó una metodología de Investigación-Acción Participativa (IAP), trabajando con —y no sobre— personas con discapacidad. Estudiantes con diversidad motriz y visual participaron como asesores y co-evaluadores.
4) **Elaboración de instrumentos**: Se diseñaron cuestionarios y cuadros de evaluación para cada ítem (señalética, rampas, puertas, etc.). Cada criterio fue discutido y validado por el equipo multidisciplinario para asegurar su rigor técnico y practicidad.

5) **Trabajo de campo**: Se realizaron visitas in situ a diversos edificios de la UNSL para probar los instrumentos, ajustarlos según las dificultades encontradas y recoger datos reales mediante mediciones, fotografías y registro documental. Los estudiantes asesores validaron los espacios físicamente (ej.: circulando en silla de ruedas, identificando señales táctiles).
6) **Sistematización y redacción**: Se consolidó la información recolectada, se desarrollaron contenidos pedagógicos con lenguaje claro y se complementaron con figuras y ejemplos visuales. Se elaboraron instrucciones paso a paso para facilitar el uso del instrumento por parte de cualquier miembro de la comunidad universitaria.

3. Reflexiones y aprendizajes.

Resultados y logros.

El principal resultado fue la creación de un instrumento práctico, estandarizado y fácilmente replicable —el manual y sus cuadros de evaluación—, que proporciona a la universidad un protocolo claro para diagnosticar la accesibilidad de forma autónoma. El proceso en sí mismo logró generar conciencia práctica en un espectro amplio de la comunidad. Los estudiantes con discapacidad se sintieron valorados como expertos por su experiencia vivida, y el Programa Universidad y Discapacidad se posicionó como un actor clave con incidencia técnica, capaz de gestionar y priorizar reformas con base en evidencias y no en percepciones.

Barreras y desafíos.

La principal barrera no fue técnica ni económica, sino cultural y actitudinal. El escepticismo inicial y la minimización de las problemáticas (“aquí nunca vino alguien en silla de ruedas”) exigieron esfuerzos sostenidos de comunicación y sensibilización. Asimismo, traducir el marco normativo a un lenguaje accesible para no especialistas implicó un trabajo meticuloso. Irónicamente, la inaccesibilidad de algunos espacios dificultó físicamente el proceso de evaluación, evidenciando la urgencia del proyecto. La naturaleza colaborativa del proceso, aunque enriquecedora, resultó más lenta que un diseño técnico convencional.

Lecciones aprendidas.

La co-creación con usuarios finales es irremplazable: su feedback evitó errores de diseño y aseguró soluciones funcionales.

La simplicidad del instrumento —diseñado como hoja de chequeo— permitió desglosar una tarea abrumadora en acciones manejables.

El trabajo de campo fue esencial: la recolección de datos in situ aportó ejemplos reales y validó los criterios técnicos.

La evidencia concreta (mediciones, cálculos, fotografías) demostró ser más efectiva que la apelación abstracta a derechos.

Áreas de mejora.

Establecer un protocolo de actualización periódica del instrumento ante cambios normativos o tecnológicos.

Implementar un programa de capacitación obligatorio para personal de mantenimiento, infraestructura y autoridades.

Desarrollar módulos complementarios para evaluar la accesibilidad digital y académica, así como barreras sensoriales específicas.

4. Conclusiones.

Relevancia de la experiencia.

Esta experiencia trasciende la elaboración de un manual; representa un cambio de paradigma en el abordaje de la accesibilidad institucional. Transformó un principio abstracto —la inclusión— en una metodología concreta, accionable y basada en evidencia. Demostró que la accesibilidad constituye una inversión en derechos y calidad de vida que beneficia a toda la comunidad universitaria. El proyecto sentó un precedente al establecer un lenguaje común y un estándar técnico que permite gestionar la eliminación de barreras de manera sistemática y priorizada.

Replicabilidad del modelo.

El modelo es altamente replicable en otras instituciones educativas, organismos públicos y empresas. Su escalabilidad se sustenta en:

Una metodología clara con instrucciones paso a paso que requieren voluntad colaborativa, no experiencia especializada.

Una estructura flexible con cuadros modulares adaptables a distintos recursos y tiempos.

Un sustento normativo basado en leyes nacionales y normas IRAM, aplicables en todo el territorio argentino.

Un enfoque participativo universal transferible a cualquier contexto, donde la clave radica en incorporar genuinamente las voces de las personas con discapacidad.

La verdadera réplica no consiste solo en utilizar los cuadros de evaluación, sino en adoptar el espíritu del proceso: la convicción de que los entornos inclusivos se construyen colectivamente, con humildad para aprender de la experiencia ajena y con herramientas técnicas que traduzcan ese conocimiento en mejoras tangibles. Este proyecto es una semilla con potencial de germinar en todas las instituciones que aspiren a ser verdaderamente para todos.

5. Referencias.

Rodríguez, R. G., Zuñiga, M. & Rosas, M. V. (2024). Por un entorno inclusivo: Método práctico para evaluar y abordar barreras de acceso. Universidad Nacional de San Luis. https://universidadydiscapacidad.unsl.edu.ar/public/pdfs/Entorno-Inclusivo.pdf

Percusión inclusiva y formación universitaria: una experiencia situada de accesibilidad relacional.

Lucía Castroverde Ramos.
Psicóloga General Sanitaria.
Tymbals DiPercusión; Asociación Tymbals Acción Social. Valencia, España.
accionsocial@tymbals.es

Resumen.

Este trabajo presenta una experiencia situada de percusión inclusiva desarrollada en Valencia, España, desde Tymbals DiPercusión y la Asociación Tymbals Acción Social, orientada a generar espacios de participación cultural, aprendizaje colectivo y accesibilidad relacional para personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo y personas sin discapacidad. La experiencia se analiza desde un enfoque de derechos humanos, inclusión en educación superior, participación comunitaria y diseño accesible de los apoyos. A través de la práctica grupal con instrumentos de percusión, señales compartidas, rutinas comprensibles y dinámicas de escucha colectiva, se identifican aprendizajes relevantes sobre participación, roles grupales, apoyos, capacitismo y construcción de entornos inclusivos. El análisis muestra que la inclusión no depende únicamente de adaptaciones individuales, sino de condiciones relacionales, metodológicas y comunitarias que permiten la presencia, la implicación y el reconocimiento de todas las personas. Se concluye que las experiencias comunitarias de percusión inclusiva pueden constituir escenarios formativos de alto valor para la educación superior, especialmente para futuros y futuras profesionales de los ámbitos psicológico, educativo, social y comunitario, al favorecer una comprensión situada, corporal y crítica de la discapacidad, la accesibilidad y los derechos.

Palabras clave: percusión inclusiva, discapacidad, accesibilidad relacional, formación universitaria, participación comunitaria.

1. Introducción.

La inclusión de las personas con discapacidad en la vida universitaria no puede reducirse al acceso físico a los espacios, a la adaptación documental o a la presencia formal en las aulas. Aunque estas dimensiones son necesarias, la accesibilidad también se construye en las relaciones, en las metodologías, en los tiempos compartidos y en los modos en que una institución reconoce, escucha y organiza la participación. En la educación superior, las revisiones recientes muestran que el acceso y la participación del estudiantado con discapacidad siguen estando condicionados por barreras académicas, sociales, actitudinales y organizativas que dificultan una pertenencia plena a la comunidad universitaria (Bartolo et al., 2023; Fernández-Batanero et al., 2022).

Este trabajo presenta una experiencia desarrollada desde Tymbals DiPercusión y la Asociación Tymbals Acción Social en Valencia, España, centrada en la percusión grupal inclusiva como práctica comunitaria. La experiencia se ha construido en el encuentro entre personas con y sin discapacidad, en contextos de aprendizaje musical, participación social, exhibiciones comunitarias y espacios de sensibilización. Su interés para la educación superior reside en que permite pensar la discapacidad desde una perspectiva situada y práctica, no solo como contenido teórico, sino como una experiencia relacional que interpela las formas de enseñar, acompañar, evaluar e intervenir.

La Estrategia sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad 2021-2030 de la Unión Europea subraya la necesidad de avanzar hacia la participación plena, la accesibilidad y la igualdad de oportunidades en todos los ámbitos de la vida social, incluida la educación y la cultura (European Commission, 2021). Desde esta perspectiva, la universidad no solo debe garantizar ajustes individuales, sino también revisar las condiciones estructurales y relacionales que hacen posible o limitan la participación. Esta idea es coherente con los trabajos recientes sobre educación superior, que señalan la importancia de transformar los entornos físicos, sociales y docentes para que las personas con discapacidad puedan participar en igualdad de condiciones (Bartolo et al., 2023; Solís-García et al., 2025).

En este marco, la percusión inclusiva se entiende como una práctica comunitaria que permite analizar cómo se organizan los apoyos, cómo se distribuyen los roles y cómo se construye la pertenencia dentro de un grupo. La investigación reciente sobre actividades musicales comunitarias destaca que estas prácticas se caracterizan por su flexibilidad, por la importancia del componente social y por la posibilidad de favorecer bienestar, colaboración y logro compartido (Yi & Kim, 2023). Asimismo, las revisiones sobre música y discapacidad intelectual señalan la necesidad de atender no solo a los resultados funcionales, sino también a la voz, la creatividad, la autodeterminación y la participación activa de las personas implicadas (Després et al., 2024).

El objetivo de este trabajo es analizar una experiencia de percusión inclusiva como práctica formativa situada, identificando sus aportes para la educación superior en materia de discapacidad, accesibilidad e inclusión. Se busca mostrar cómo el ritmo, la organización grupal y la participación musical pueden convertirse en herramientas para pensar la accesibilidad relacional, la ética del acompañamiento y la formación de futuros y futuras profesionales desde un enfoque actualizado de derechos, participación y comunidad.

2. Descripción de la experiencia.

Tymbals DiPercusión es un proyecto vinculado a la formación, la dinamización y la participación comunitaria a través de la percusión. La Asociación Tymbals Acción Social desarrolla esta línea desde una orientación social, inclusiva y de derechos, promoviendo espacios en los que la música se utiliza como herramienta de encuentro, expresión, cohesión y visibilización. La experiencia descrita se desarrolla en contextos diversos: ensayos, talleres, muestras participativas, acciones comunitarias y actividades de sensibilización vinculadas a la discapacidad y la inclusión.

Las actividades se desarrollan en espacios comunitarios diversos, entre ellos locales de ensayo de la entidad, centros educativos, instalaciones municipales, centros socioculturales, espacios públicos y otros recursos comunitarios en los que se llevan a cabo talleres, actividades de sensibilización y actuaciones abiertas

a la ciudadanía. Cuando participan estudiantes universitarios, estos contextos se convierten en escenarios de aprendizaje experiencial donde la interacción con personas con discapacidad intelectual forma parte del propio proceso formativo.

El presente trabajo corresponde a una sistematización reflexiva de una práctica profesional desarrollada en el ámbito comunitario. La información presentada procede de la observación participante realizada durante las actividades, de los registros elaborados por el equipo profesional y de la reflexión conjunta sobre los procesos de participación, los apoyos implementados y los aprendizajes generados. No se pretende evaluar la eficacia de una intervención mediante un diseño experimental, sino describir y analizar una experiencia situada susceptible de aportar conocimiento a la formación universitaria y a futuras iniciativas de inclusión comunitaria.

La metodología parte de una premisa básica: no es la persona quien debe adaptarse de manera individual a un modelo rígido de aprendizaje musical, sino que la propuesta debe organizarse para que distintas formas de atención, comunicación, movimiento, comprensión y participación puedan tener lugar. Esta orientación se relaciona con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, cuya evidencia reciente muestra la importancia de ofrecer múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión para responder a la diversidad del alumnado (Almeqdad et al., 2023).

Los instrumentos utilizados suelen incluir tambores de batucada, djembés, cajones y pequeña percusión. La elección instrumental responde a criterios de accesibilidad, intensidad sonora, facilidad de entrada en el grupo y posibilidad de participación desde diferentes niveles de complejidad. La estructura de las sesiones combina patrones rítmicos sencillos, progresiones graduales, señales claras, repetición significativa, escucha grupal y momentos de creación colectiva. La repetición no se entiende como una estrategia mecánica, sino como una forma de construir seguridad, anticipación y pertenencia.

En las sesiones se trabaja especialmente la escucha grupal. En un grupo de percusión, participar no significa tocar más fuerte, más rápido o con mayor

complejidad, sino saber situarse en relación con las demás personas. Esta cuestión resulta especialmente relevante cuando participan personas sin discapacidad, alumnado universitario o profesionales en formación. En ocasiones, quienes llegan desde posiciones de mayor seguridad técnica o social tienden a ocupar rápidamente espacios de protagonismo, sin advertir que la inclusión requiere aprender a sostener bases sencillas, respetar tiempos colectivos y reconocer el valor de los apoyos aparentemente menos visibles.

La accesibilidad relacional se trabaja a través de dinámicas que reducen la dependencia de instrucciones verbales extensas. El grupo aprende a reconocer señales de inicio, parada, cambio de sección, intensidad o respuesta mediante gestos, miradas, señales sonoras y rutinas compartidas. Esto facilita la participación de personas con diferentes estilos comunicativos y cognitivos, y permite que la coordinación no dependa exclusivamente de la comprensión verbal inmediata. Las revisiones sobre apoyos en educación superior recuerdan que la inclusión mejora cuando los sistemas incorporan apoyos flexibles, generales y personalizados, en lugar de delegar toda la responsabilidad en la adaptación individual de la persona (Gonzalo et al., 2024).

Desde el punto de vista formativo, la experiencia ha contado con la participación de alumnado universitario en prácticas curriculares y extracurriculares, así como de profesionales en formación y personas voluntarias vinculadas a los ámbitos psicológico, educativo, social y comunitario, así como otras personas interesadas en participar en la experiencia. La participación de personas sin discapacidad se articula a través de diferentes vías, principalmente mediante prácticas académicas, pero también a través de acciones de voluntariado y de la incorporación de personas voluntarias interesadas en participar en la experiencia inclusiva. En el ámbito universitario, se han establecido convenios de prácticas y colaboraciones formativas con universidades y otros centros educativos, especialmente con alumnado procedente de titulaciones vinculadas a la Psicología, la Educación Social y la intervención social y comunitaria. Esta participación permite que estudiantes, personas voluntarias y profesionales en formación se integren activamente en las sesiones y actividades de la entidad,

acompañados por el equipo profesional. El valor de este contacto no reside únicamente en observar una actividad inclusiva, sino en experimentar una posición distinta: escuchar antes de intervenir, integrarse en una estructura grupal, reconocer barreras no evidentes y comprender que la accesibilidad no se resuelve solo con buena intención. De este modo, la experiencia funciona como un espacio de aprendizaje situado en el que la formación académica se complementa con la intervención comunitaria real, favoreciendo el desarrollo de competencias vinculadas a los derechos, la participación, los apoyos, la accesibilidad, el trabajo interdisciplinar y el cuestionamiento del capacitismo desde una práctica vivida.

La experiencia también incorpora momentos de exhibición y participación comunitaria. Las muestras abiertas permiten visibilizar el trabajo realizado por el grupo, poner en valor las capacidades colectivas y disputar imaginarios sociales que asocian la discapacidad con pasividad, dependencia o incapacidad. La literatura reciente sobre música comunitaria señala que estas prácticas pueden contribuir a resultados relacionados con bienestar, empoderamiento, construcción de vínculos y transformación social, especialmente cuando se desarrollan desde lógicas participativas y contextualizadas (Bartleet & Heard, 2024; Yi & Kim, 2023).

3. Reflexiones y aprendizajes.

Uno de los principales aprendizajes de la experiencia es que la inclusión se juega en los detalles de la práctica. Un mismo taller puede nombrarse como inclusivo y, sin embargo, reproducir barreras si los tiempos, las consignas, los roles o las expectativas se diseñan desde un único modo de aprender y participar. Por el contrario, una dinámica sencilla puede convertirse en profundamente inclusiva cuando permite que cada persona encuentre un lugar significativo dentro del conjunto. Las revisiones recientes sobre discapacidad en educación superior muestran que la participación no depende solo de estar presente, sino de poder formar parte de la vida académica y social en condiciones de pertenencia, reconocimiento y apoyo (Bartolo et al., 2023; Fernández-Batanero et al., 2022).

La experiencia muestra que la accesibilidad no es únicamente un conjunto de adaptaciones posteriores, sino una forma de diseñar desde el inicio. Cuando la

sesión se estructura con señales claras, patrones progresivos, apoyos no verbales, posibilidad de repetición y diferentes niveles de complejidad, se amplía la participación sin necesidad de separar constantemente a las personas según sus capacidades. Esta lógica conecta con la evidencia reciente sobre Diseño Universal para el Aprendizaje, que insiste en planificar entornos educativos capaces de ofrecer alternativas de acceso, participación y expresión desde el propio diseño (Almeqdad et al., 2023).

Otro aprendizaje central se relaciona con el capacitismo. En contextos formativos, el capacitismo no siempre aparece como una actitud explícitamente discriminatoria; a menudo se expresa en expectativas aparentemente neutras sobre rapidez, autonomía, iniciativa, comprensión verbal o dominio técnico. La práctica de percusión permite observar cómo estas expectativas atraviesan la interacción grupal. Cuando una persona recién llegada intenta destacar con ritmos complejos sin escuchar la base común, puede reproducir una lógica de superioridad técnica que debilita la participación colectiva. Las investigaciones recientes sobre educación superior muestran que los entornos universitarios siguen generando barreras cuando esperan que el estudiantado se adapte a estructuras poco flexibles o socialmente poco acogedoras (Bartolo et al., 2023; Solís-García et al., 2025).

Para la formación universitaria, este aprendizaje es especialmente relevante. Profesionales de la psicología, la educación, el trabajo social, la terapia ocupacional, la atención sociosanitaria o la intervención comunitaria necesitan desarrollar competencias técnicas, pero también una ética de la posición. Esto implica preguntarse desde dónde se interviene, qué lugar se ocupa, qué se escucha, qué se presupone y qué barreras se generan sin intención. La experiencia de percusión inclusiva ofrece un escenario concreto para trabajar estas preguntas, porque obliga a coordinar cuerpo, escucha, tiempo y relación.

La práctica también evidencia la importancia de la regulación emocional y la cohesión grupal. El ritmo compartido ofrece una estructura temporal común que puede favorecer la anticipación, la coordinación y la sensación de pertenencia. La

repetición, lejos de empobrecer la actividad, permite consolidar seguridad y participación. La revisión de Yi y Kim (2023) identifica el componente social, la colaboración y la experiencia de logro musical como elementos relevantes en las actividades musicales comunitarias orientadas al bienestar. En la misma línea, Després et al. (2024) subrayan la importancia de la participación activa, la creatividad y la voz de las personas con discapacidad intelectual en las intervenciones musicales.

Entre las barreras identificadas se encuentran la disponibilidad de recursos, la necesidad de espacios adecuados, las dificultades de transporte, la sostenibilidad económica de las intervenciones y la persistencia de imaginarios sociales que siguen considerando la participación cultural de las personas con discapacidad como una actividad complementaria o asistencial. Estas barreras muestran que la inclusión no depende únicamente de la metodología interna del taller, sino también de condiciones institucionales, comunitarias y materiales que pueden facilitar o restringir la participación. Las revisiones sobre participación social y comunitaria en personas con discapacidad intelectual, psicosocial o del espectro autista insisten en la relevancia de los apoyos contextuales, la coordinación entre agentes y la eliminación de barreras para sostener la participación real (Giummarra et al., 2022).

La experiencia sugiere que la universidad puede beneficiarse de alianzas con iniciativas comunitarias que ya están produciendo conocimiento práctico sobre inclusión. Este conocimiento no siempre se presenta en formatos académicos tradicionales, pero contiene saberes relevantes sobre accesibilidad, mediación, apoyos, participación y transformación de imaginarios. Incorporar estas experiencias a la formación universitaria permite ampliar la comprensión de la discapacidad como fenómeno social y relacional, en diálogo con la evidencia reciente que reclama entornos universitarios más flexibles, participativos y sensibles a las necesidades reales del estudiantado con discapacidad (Gonzalo et al., 2024; Solís-García et al., 2025).

Al tratarse de una experiencia reflexiva y no de una investigación experimental, los aprendizajes presentados no pretenden establecer relaciones causales, sino sistematizar aportes observados desde la práctica profesional y comunitaria. Esta delimitación permite situar el alcance del trabajo y, al mismo tiempo, señalar la necesidad de avanzar hacia procesos de evaluación más sistemáticos que permitan documentar con mayor precisión los cambios observados en participación, cohesión, motivación y percepción social.

En esta línea, un aspecto mejorable es la sistematización de resultados. Aunque la experiencia genera aprendizajes observables en participación, cohesión, motivación y percepción social, resulta necesario fortalecer mecanismos de evaluación que permitan documentar estos procesos con mayor precisión. La incorporación de registros de observación, entrevistas, diarios reflexivos, indicadores de participación y colaboración con universidades podría contribuir a convertir la experiencia en una línea de investigación aplicada y de extensión universitaria con mayor capacidad de transferencia. Esta necesidad coincide con los trabajos recientes sobre música comunitaria, que señalan la importancia de describir con mayor detalle los contextos, poblaciones, estrategias de implementación y resultados de las experiencias (Yi & Kim, 2023).

4. Conclusiones.

La experiencia de percusión inclusiva desarrollada desde Tymbals DiPercusión y la Asociación Tymbals Acción Social muestra que las prácticas comunitarias pueden convertirse en espacios de aprendizaje valiosos para la educación superior. Su aporte no se limita a mostrar una actividad cultural accesible, sino que permite pensar de forma situada cómo se construyen las barreras, cómo se organizan los apoyos y cómo se negocian los lugares de participación dentro de un grupo.

Desde un enfoque de derechos, participación y accesibilidad, la experiencia invita a desplazar la pregunta desde qué limitaciones tiene una persona hacia qué condiciones ofrece el entorno para que pueda participar. En un grupo de percusión, esta pregunta se vuelve concreta: qué ritmo se propone, cómo se

explica, qué señales se utilizan, qué tiempos se respetan, qué roles se reconocen y qué formas de presencia son valoradas. Esta lectura resulta coherente con los planteamientos recientes sobre educación superior inclusiva, que reclaman transformar no solo las adaptaciones individuales, sino también las culturas, los procedimientos y los entornos donde se produce la participación (Bartolo et al., 2023; Fernández-Batanero et al., 2022).

La replicabilidad de la experiencia no depende de copiar exactamente los instrumentos o las dinámicas utilizadas, sino de trasladar sus principios: diseño accesible desde el inicio, participación significativa, escucha grupal, progresión ajustada, reconocimiento de apoyos diversos, cuestionamiento del capacitismo y vinculación con la comunidad. Estos principios pueden incorporarse en acciones de extensión universitaria, prácticas externas, seminarios de formación, proyectos de aprendizaje-servicio o espacios de sensibilización vinculados a discapacidad y accesibilidad.

La experiencia descrita puede servir como referencia para universidades, entidades sociales y administraciones interesadas en desarrollar propuestas de aprendizaje experiencial que integren formación académica, participación comunitaria y accesibilidad relacional desde una perspectiva de derechos. Para la universidad, experiencias como esta pueden enriquecer la formación de futuros y futuras profesionales al ofrecer escenarios reales donde pensar la discapacidad más allá del diagnóstico, la adaptación individual o la intervención técnica. La percusión inclusiva permite aprender desde el cuerpo, el vínculo y el territorio; por ello, constituye una herramienta formativa con potencial para fortalecer una educación superior más crítica, accesible y comprometida con la participación plena de todas las personas. Su valor principal reside en mostrar que la inclusión no se enseña únicamente como contenido, sino que también se aprende en la práctica, en la relación y en la transformación concreta de los entornos.

5. Referencias.

Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic

review of the literature and meta-analysis. Cogent Education, 10(1), Article 2218191. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191

Bartleet, B.-L., & Heard, E. (2024). Can community music contribute to more equitable societies? A critical interpretive synthesis. Social Justice Research, 37, 180–204. https://doi.org/10.1007/s11211-024-00431-3

Bartolo, P. A., Borg, M., Callus, A.-M., De Gaetano, A., Mangiafico, M., Mazzacano D'Amato, E., Sammut, C., Vella Vidal, R., & Vincent, J. (2023). Aspirations and accommodations for students with disability to equitably access higher education: A systematic scoping review. Frontiers in Education, 8, Article 1218120. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1218120

Després, J.-P., Julien-Gauthier, F., Bédard-Bruyère, F., & Mathieu, M.-C. (2024). Music and young people with intellectual disability: A scoping review. Psychology of Music, 52(3), 390–411. https://doi.org/10.1177/03057356231203697

European Commission. (2021). Union of Equality: Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021–2030. Publications Office of the European Union. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52021DC0101

Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., & Fernández-Cerero, J. (2022). Access and participation of students with disabilities: The challenge for higher education. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(19), Article 11918. https://doi.org/10.3390/ijerph191911918

Giummarra, M. J., Randjelovic, I., & O'Brien, L. (2022). Interventions for social and community participation for adults with intellectual disability, psychosocial disability or on the autism spectrum: An umbrella systematic review. Frontiers in Rehabilitation Sciences, 3, Article 935473. https://doi.org/10.3389/fresc.2022.935473

Gonzalo, Ó., Heras, I., Castillo, J. L., Meza, C., & Verdugo, M. Á. (2024). Impact of the Quality of Life Supports Model on the inclusion of students with disabilities

in higher education: A scoping review. Research in Developmental Disabilities, 154, Article 104850. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104850

Solís-García, P., Barreiro-Collazo, A., Rodríguez-Correa, M., Delgado-Rico, E., & Real-Castelao, S. (2025). Inclusion of students with disabilities in the European Higher Education Area (EHEA): A systematic review. Cogent Education, 12(1), Article 2430880. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2430880

Yi, S. Y., & Kim, A. J. (2023). Implementation and strategies of community music activities for well-being: A scoping review of the literature. International Journal of Environmental Research and Public Health, 20(3), Article 2606. https://doi.org/10.3390/ijerph20032606

Prácticas educativas laborales: una experiencia de la Universidad del Gran Rosario.

Carolina Tassile*.
ctassile@ugr.edu.ar

Mónica Villa*.
monicavilla0104@gmail.com

Paula Casco*.
pcasco726@gmail.com

*Universidad del Gran Rosario, Santa Fe, Argentina.

Resumen.

La inclusión laboral de las personas con discapacidad continúa constituyendo uno de los principales desafíos para las instituciones educativas, las organizaciones y la sociedad en su conjunto. En este contexto, las universidades pueden desempeñar un rol estratégico en la generación de dispositivos que favorezcan el desarrollo de competencias laborales y faciliten la transición hacia entornos reales de trabajo. El presente artículo tiene como objetivo sistematizar y analizar una experiencia de prácticas educativas laborales desarrollada en el marco del Servicio de Aprestamiento y Formación Laboral para Personas con Discapacidad (SAFL) de la Universidad del Gran Rosario, Sede Venado Tuerto.

Se realizó una sistematización de experiencia de carácter cualitativo a partir del análisis de registros de seguimiento elaborados por el equipo interdisciplinario durante las prácticas desarrolladas por dos estudiantes en una empresa agroindustrial multinacional de la región. Los resultados evidencian que la articulación entre universidad, empresa y equipo profesional favoreció el desarrollo de competencias laborales, la construcción de vínculos significativos en el ámbito de trabajo y la participación activa de los estudiantes en tareas concretas de producción. Asimismo, se identificaron desafíos vinculados al fortalecimiento de la autonomía, la adquisición de normas de seguridad e higiene y la necesidad de generar espacios permanentes de acompañamiento y supervisión.

La experiencia permite reflexionar sobre el valor de las prácticas educativas laborales como estrategia de inclusión y sobre el papel de la universidad como agente facilitador de oportunidades de participación social y laboral.

Palabras clave: discapacidad, inclusión laboral, educación superior, empleo con apoyo, prácticas educativas laborales.

1. Introducción.

El acceso al trabajo constituye un derecho humano fundamental reconocido por diversos instrumentos internacionales y nacionales vinculados a los derechos de las personas con discapacidad. Sin embargo, las barreras sociales, culturales y organizacionales continúan limitando las oportunidades de participación laboral, generando situaciones de exclusión que impactan directamente en la autonomía, el desarrollo personal y la calidad de vida de las personas.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece que los Estados deben promover y garantizar el acceso a oportunidades laborales en igualdad de condiciones con las demás personas. Desde esta perspectiva, la discapacidad deja de ser concebida exclusivamente como una condición individual para ser entendida como una construcción social que emerge de la interacción entre las personas y las barreras presentes en los entornos. Como señala Huerga (2023), las limitaciones en la participación no pueden atribuirse únicamente a las características de los sujetos, sino que deben analizarse en relación con las condiciones sociales, culturales e institucionales que restringen el ejercicio efectivo de derechos.

En este escenario, las instituciones de educación superior han comenzado a asumir un papel cada vez más activo en la construcción de propuestas que trascienden la formación académica tradicional y promueven procesos de inclusión desde una perspectiva de derechos. Las universidades se constituyen así en espacios privilegiados para generar dispositivos que articulen educación, ciudadanía y empleo, favoreciendo la construcción de trayectorias significativas para las personas con discapacidad (Misischia, 2018).

La Universidad del Gran Rosario ha sostenido durante los últimos años una política institucional orientada a la inclusión y la accesibilidad. La participación de la Universidad y de la Fundación Gran Rosario en el Proyecto TRAMA: Red para la Inclusión Laboral Sostenible (2021-2024) permitió fortalecer capacidades institucionales y generar nuevas estrategias vinculadas a la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual.

En este contexto, durante el año 2025 se creó el Servicio de Aprestamiento y Formación Laboral para Personas con Discapacidad (SAFL) de la Universidad del Gran Rosario, Sede Venado Tuerto. El servicio surge como una propuesta destinada a promover el desarrollo de habilidades personales, sociales y laborales, favoreciendo la construcción de proyectos ocupacionales significativos y el ejercicio pleno de derechos.

Durante el año 2026, el Servicio avanzó hacia una nueva etapa mediante la implementación de prácticas educativas laborales en una empresa agroindustrial multinacional de la ciudad de Venado Tuerto.

El objetivo de esta experiencia fue promover procesos de inclusión laboral en contextos reales de trabajo mediante la implementación de prácticas educativas laborales para estudiantes del Servicio de Aprestamiento y Formación Laboral para Personas con Discapacidad, analizando los aprendizajes, apoyos y desafíos emergentes durante su desarrollo.

2. Descripción de la experiencia.

El Servicio de Aprestamiento y Formación Laboral para Personas con Discapacidad se encuentra destinado a jóvenes y adultos con discapacidad interesados en fortalecer competencias para la vida cotidiana, la participación comunitaria y el desempeño ocupacional.

La propuesta se estructura a partir de un enfoque interdisciplinario que integra aportes de la psicología, la psicopedagogía, la terapia ocupacional, el trabajo social y la agronomía. Desde esta perspectiva, la formación laboral es entendida

como un proceso integral que involucra no sólo la adquisición de habilidades técnicas, sino también el fortalecimiento de la autonomía, la autodeterminación y las habilidades sociales.

El abordaje interdisciplinario constituye uno de los pilares fundamentales del dispositivo (Stolkiner, 2005). Asimismo, la propuesta recupera la noción de trayectoria desarrollada por Nicastro y Greco (2020), quienes destacan la importancia de acompañar recorridos singulares y proyectos de vida diversos.

Durante el proceso de formación se desarrollan instancias de evaluación integral, construcción de perfiles laborales, talleres específicos y experiencias prácticas orientadas al reconocimiento de intereses, capacidades y oportunidades de inserción.

Las prácticas educativas laborales se desarrollaron entre mayo y junio de 2026 en una empresa agroindustrial multinacional con presencia en la región. Participaron dos estudiantes del Servicio que fueron incorporados a diferentes sectores de trabajo de acuerdo con los perfiles laborales construidos durante el proceso formativo.

La experiencia fue planificada de manera conjunta entre la universidad y la empresa, contemplando instancias previas de evaluación, definición de objetivos formativos, identificación de referentes institucionales y empresariales y organización de estrategias de acompañamiento y seguimiento.

Las prácticas se desarrollaron con una carga horaria de doce horas semanales distribuidas en tres jornadas de trabajo.

Uno de los estudiantes se desempeñó en un área vinculada al laboratorio de semillas, participando en tareas relacionadas con evaluación de germinación, clasificación de muestras, escaneo de materiales y carga de datos mediante dispositivos digitales. Dice M, en relación a la práctica “… me siento muy cómodo, me gusta lo que hago y me divierto”.

El segundo estudiante desarrolló actividades relacionadas con estimaciones de girasol, inspecciones periódicas de cultivos y tareas vinculadas al control de calidad de procesos productivos. Estas actividades implicaron observación, registro de información y participación en dinámicas de trabajo propias del sector. Describe su práctica V de la siguiente manera “aplico lo que aprendo en los talleres, me siento bien con el grupo de compañeros”.

A lo largo de todo el proceso se realizaron visitas periódicas de seguimiento por parte del equipo interdisciplinario del Servicio, permitiendo monitorear la adaptación de los estudiantes, identificar fortalezas y dificultades y generar estrategias de acompañamiento tanto para los participantes como para los equipos laborales.

3. Reflexiones y aprendizajes.

La experiencia permitió identificar múltiples aspectos positivos vinculados a la inclusión laboral en contextos reales de trabajo.

Uno de los hallazgos más significativos fue la construcción de entornos laborales receptivos y favorables para la participación de los estudiantes. Desde las primeras jornadas se observó una adecuada recepción por parte de los referentes empresariales y de los equipos de trabajo. Los estudiantes fueron incorporados a las dinámicas institucionales, recibieron información sobre normas de funcionamiento y contaron con acompañamiento durante los procesos iniciales de adaptación.

La integración social constituyó uno de los aspectos más destacados del proceso. Los compañeros de trabajo asumieron un papel activo en la construcción de apoyos cotidianos, facilitando el aprendizaje de tareas, la comprensión de procedimientos y la participación en actividades grupales. Estos apoyos naturales favorecieron la construcción de vínculos significativos y permitieron que los estudiantes desarrollaran un sentido de pertenencia respecto de los espacios laborales.

Asimismo, se observaron avances significativos en el desarrollo de competencias laborales. Ambos estudiantes mostraron niveles crecientes de responsabilidad, apropiación de rutinas laborales y compromiso con las actividades desarrolladas. El uso de herramientas tecnológicas, la comprensión de consignas y la resolución de tareas específicas evidenciaron procesos de aprendizaje significativos en contextos reales de trabajo.

Los resultados obtenidos coinciden con los planteos de Becerra et al. (2017), quienes destacan que los procesos de empleo con apoyo favorecen el desarrollo de competencias laborales cuando se generan oportunidades de participación en entornos laborales genuinos.

Otro aprendizaje relevante estuvo vinculado a la construcción de apoyos. Los equipos de trabajo desempeñaron un papel central en la transmisión de conocimientos y en la incorporación progresiva de los estudiantes a las actividades laborales. Del mismo modo, el seguimiento realizado desde la universidad permitió identificar necesidades específicas y generar estrategias de acompañamiento acordes a cada trayectoria.

La experiencia también permitió reconocer desafíos que continúan constituyendo áreas de trabajo para el Servicio. Entre ellos se destacan la necesidad de fortalecer habilidades vinculadas a normas de seguridad e higiene laboral, el desarrollo de mayores niveles de autonomía en determinadas actividades y la consolidación de competencias sociales específicas para entornos de trabajo.

Finalmente, uno de los principales aprendizajes institucionales estuvo relacionado con el valor de la articulación entre universidad y empresa. La experiencia evidenció que la inclusión laboral no depende exclusivamente de las capacidades individuales de las personas con discapacidad, sino también de la disposición de los entornos para generar condiciones de participación, accesibilidad y acompañamiento. La articulación sostenida entre universidad, empresa y comunidad permitió construir un entorno de aprendizaje compartido que favoreció procesos genuinos de inclusión.

4. Conclusiones.

Las prácticas educativas laborales desarrolladas en el marco del Servicio de Aprestamiento y Formación Laboral para Personas con Discapacidad constituyen una experiencia significativa para promover procesos de inclusión laboral desde la educación superior.

Los resultados obtenidos muestran que la articulación entre universidad, empresa y equipo interdisciplinario favoreció el desarrollo de competencias laborales, la participación activa en contextos reales de trabajo y la construcción de entornos inclusivos basados en el reconocimiento de capacidades y potencialidades.

La experiencia demuestra que la inclusión laboral requiere acciones planificadas, apoyos adecuados y compromiso institucional compartido. Al mismo tiempo, pone de manifiesto que las personas con discapacidad pueden desempeñar roles significativos en ámbitos productivos cuando cuentan con oportunidades reales de participación y con entornos que reconozcan y valoren la diversidad.

Finalmente, se considera que esta experiencia resulta potencialmente replicable en otros contextos educativos y productivos. La articulación entre universidad, sector productivo y comunidad aparece como una estrategia valiosa para ampliar oportunidades laborales y promover sociedades más inclusivas, accesibles y equitativas.

5. Referencias.

Becerra, J., Peña Quintana, S., Santana Vega, L. E., & Mercado, M. (2017). *El perfil de los preparadores laborales en el empleo con apoyo*.

Carballeda, A. (2022). *Lo histórico, lo teórico y lo metodológico*. Ediciones Margen.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ley Nº 26.378.

Fundación KANO. (s.f.). *Metodología Empleo con Apoyo*.

Huerga, P. (2023). *Discapacidad y derechos humanos: recorrido histórico, arte, sexualidad y diversidad*. Homo Sapiens.

Ley Nacional de Discapacidad Nº 22.431.

Ley del Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las Personas con Discapacidad Nº 24.901.

Ley de Promoción del Empleo para Personas con Discapacidad Nº 25.689.

Ley de Educación Nacional Nº 26.206.

Ley Nacional de Salud Mental Nº 26.657.

Misischia, B. (2018). Las relaciones entre universidad y discapacidad, ¿una inclusión excluyente? *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XV(15).

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

Nicastro, S., & Greco, M. B. (2020). *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.

Rodríguez, R., Pino, J. L., & González, C. (2021). Inclusión laboral de personas con discapacidad: un modelo estructurado de etapas.

Stolkiner, A. (2005). *Interdisciplina y Salud Mental*. IX Jornadas Nacionales de Salud Mental.

Desde la niñez hasta la universidad, inclusión, ludicidad y psicomotricidad.

Santos Oliveira Ana Clara.
santoxanaclara@gmail.com

Resumen.
Este trabajo presenta un relato de experiencia desarrollado a lo largo de aproximadamente un año y medio durante la carrera de Fisioterapia, en el cual se realizaron actividades lúdicas y psicomotoras con niños con discapacidad y trastornos del neurodesarrollo. Desde una perspectiva fundamentada en los derechos humanos y en el modelo social de la discapacidad, el texto discute cómo las experiencias vividas en la niñez especialmente aquellas que articulan ludicidad, psicomotricidad e interacción social pueden contribuir a la construcción de trayectorias educativas más inclusivas. El análisis de las actividades realizadas evidenció que las prácticas lúdicas y psicomotoras favorecen el desarrollo de competencias motoras, afectivas, comunicativas y sociales que acompañan a los individuos a lo largo de su trayectoria vital, incluyendo el ingreso y la permanencia en la educación superior. El trabajo defiende que la accesibilidad y la inclusión universitaria no se construyen exclusivamente en el momento del ingreso a la institución, sino que son el resultado de un camino construido progresivamente desde la niñez.
Palabras clave: inclusión, ludicidad, psicomotricidad, accesibilidad, educación superior.

1. Introducción.

En las últimas décadas, la inclusión de personas con discapacidad ha adquirido una creciente relevancia en los debates educativos, sociales y políticos, impulsada por la consolidación de los derechos humanos y por el reconocimiento de la diversidad como un valor social. Desde esta perspectiva, conocida como modelo social de la discapacidad, se entiende que las limitaciones no derivan únicamente de las condiciones individuales, sino también de las barreras físicas,

comunicacionales, actitudinales e institucionales que dificultan la participación plena de las personas en la sociedad (Silva, 2018; Tibyriçá & Mendes, 2023).

Brasil ratificó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que reconoce la discapacidad como una cuestión de derechos humanos y garantiza la participación en todos los ámbitos sociales, incluida la educación. En consonancia con este compromiso, la Ley Brasileña de Inclusión (Ley N.º 13.146/2015) establece medidas orientadas a promover la accesibilidad, la autonomía y la igualdad de oportunidades para todas las personas.

En el ámbito educativo, la inclusión va más allá del acceso a la enseñanza, ya que implica la creación de condiciones que favorezcan la participación, la permanencia y el desarrollo de los estudiantes. Aunque gran parte de las investigaciones se ha centrado en la educación superior, la construcción de trayectorias inclusivas comienza en la infancia, una etapa fundamental para el desarrollo de habilidades motoras, cognitivas, afectivas y sociales que influyen en la participación a lo largo de la vida (Leite et al., 2022).

En este contexto, la ludicidad desempeña un papel relevante al estimular la exploración, la interacción social, la creatividad y la construcción de vínculos afectivos. Además, favorece experiencias de convivencia que fortalecen la autoestima y amplían las oportunidades de participación de los niños con discapacidad (Perosa et al., 2019). De manera complementaria, la psicomotricidad comprende el desarrollo humano desde una perspectiva integral, articulando movimiento, cognición y afectividad. Las experiencias psicomotrices contribuyen al desarrollo de la coordinación motora, la percepción corporal, la organización espacial y temporal, así como a la autonomía y a la participación en diferentes contextos educativos y sociales (López Gómez & Gallicchio, 2025).

Así, comprender la inclusión como un proceso continuo permite reconocer la importancia de las experiencias infantiles en la construcción de trayectorias educativas más accesibles. La articulación entre ludicidad, psicomotricidad e

inclusión favorece el desarrollo de competencias fundamentales para la participación social y educativa, contribuyendo a la construcción de contextos marcados por la accesibilidad, la equidad y el respeto a la diversidad.

2. Descripción de la experiencia.

La experiencia presentada en este trabajo se desarrolló durante aproximadamente un año y medio en el marco de la formación en Fisioterapia, a través de la participación en actividades dirigidas a niños con discapacidades y trastornos del neurodesarrollo. Los encuentros se realizaban semanalmente e involucraban a niños de entre uno y seis años con diferentes condiciones, incluyendo Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), síndrome de Down, hidrocefalia, discapacidad visual y discapacidad auditiva.

Las actividades también tenían como objetivo promover la interacción, la convivencia y el compromiso infantil con ideas lúdicas que estimularan aspectos motores, cognitivos y sociales. Inspirada en el arte del clown, la intervención incluyó recursos relacionados con la psicomotricidad y el desarrollo infantil, integrando el carácter recreativo con objetivos terapéuticos.

Para involucrarse con los niños, se utilizó ropa colorida, accesorios temáticos, pompones, diademas decoradas y una nariz roja. El maquillaje se aplicó discretamente para evitar molestias y promover un acercamiento gradual. En muchos casos, el primer interés fue en la actividad de observar estas cosas y así crear vínculos que respeten el ritmo y estilo de comunicación de cada persona.

Las propuestas incluyeron actividades dirigidas al desarrollo de la coordinación motora fina y gruesa, como dibujos, juegos de encaje, circuitos motores, ejercicios de equilibrio y dinámicas corporales. También se promovieron experiencias orientadas a la atención, la memoria, la comunicación y la interacción social a través de juegos colectivos y actividades cooperativas.

Durante los encuentros, se formaban rápidamente grupos de juego, incluso si las actividades eran para muy pocos participantes. Estas situaciones eran buenas para la convivencia y para que ocurriera la interacción entre los niños, y podían ser formas lúdicas de involucrar a los niños.

Aproximadamente cuarenta niños participaron en las actividades durante todo el período, considerando la rotación en el servicio. La experiencia proporcionó una reflexión sobre el papel del estudiante de Fisioterapia en contextos inclusivos y que el desarrollo infantil abarca más que solo aspectos motores, sino también aspectos afectivos, sociales y relacionales.

3. Reflexiones y aprendizajes.

Las experiencias aprendidas mostraron la ludicidad y la psicomotricidad como un medio para ayudar a los niños con discapacidades a participar en espacios colectivos. Las actividades lúdicas fueron más que solo recreativas, fueron herramientas para la interacción, la comunicación y el vínculo con niños que tenían dificultad para involucrarse en la interacción social o resistencia a su primer contacto cara a cara.

El acercamiento de muchos participantes en las reuniones ocurrió gradualmente. En muchos casos, la curiosidad por los juguetes, accesorios, colores y otras cosas divertidas fue el primer paso. La inclusión se potencia cuando el entorno es accesible y amigable, y los niños pueden ser alcanzados y participar en la conversación.

Estas observaciones se alinean con Perosa et al. (2019) quienes destacaron el papel del juego en facilitar la comunicación, la interacción y el compromiso social. La ludicidad promueve la coexistencia y el sentido de pertenencia para los niños y mejora su experiencia de interacción social y participación en contextos colectivos. Los hallazgos del modelo social de discapacidad subrayan la importancia de las condiciones ambientales y no solo de las características individuales. Como han señalado Baglieri et al. (2010), Gesser y Guedes (2024) y Silva (2018), las barreras en los entornos sociales pueden limitar la participación de las personas con discapacidades. Como resultado, diseñar entornos inclusivos y acogedores aumenta las posibilidades de interacción y compromiso de todos los participantes.

Otro aspecto del proceso fue que se formaron grupos durante las actividades. Algunas veces, propuestas que inicialmente se presentaron a unos pocos niños luego se hicieron a más personas y con otros niños hubo oportunidades para la convivencia, la cooperación y la interacción social. Compartir materiales, respetar

turnos y participar en actividades comunes fueron espacios de aprendizaje importantes para construir una relación y entender la diversidad.

La psicomotricidad también jugó un papel vital en la experiencia. Aunque la actividad estaba dirigida a desarrollar habilidades de coordinación motora, equilibrio y percepción corporal, el impacto se extendió más allá del ámbito motor. Las propuestas fueron para la comunicación, la cooperación y la interacción social y reforzaron el vínculo entre movimiento, cognición y afectividad. En línea con López Gómez y Gallicchio (2025), estas experiencias servirán para contribuir al desarrollo de los niños y al proceso de involucramiento emocional, social y cognitivo.

Además, las actividades estaban dirigidas a reconocer las capacidades y el potencial de cada participante y no centrarse solo en las limitaciones. Esto está en línea con los derechos humanos y el modelo social de discapacidad y se centra en las personas con discapacidades como participantes activos y plenos en la vida social.

Finalmente, me hizo reflexionar sobre la relevancia para nosotros de las habilidades sociales que adquirimos en la infancia. Aprender a formar relaciones, a unirse a grupos y a interactuar con la diversidad es algo que dura toda la vida; así que las personas aprenden en el aprendizaje y la vida, y se involucran en cosas que no suceden en la escuela y la vida.

4. Conclusiones.

Como resultado, las reflexiones de esta experiencia nos dan una perspectiva de la inclusión como un proceso continuo en la vida que no se detiene con el acceso formal a diferentes niveles educativos. Es en esta experiencia que vemos que las vivencias en la infancia son la base en el desarrollo de habilidades, vínculos y diversas formas de participación para formar la base para el desarrollo educativo y social futuro que tendrá un impacto en el aprendizaje, y no solo en la educación futura sino también en la vida social. Así, la inclusión en la educación superior es el resultado de la acumulación de múltiples experiencias durante los primeros años de vida.

Se informó que la ludicidad fue una buena estrategia para desarrollar habilidades de acercamiento, interacción y participación en la experiencia relatada. La curiosidad que surgió con los momentos lúdicos desarrolló vínculos y un aprendizaje gradual de cómo participar en actividades en muchos casos. Estos hallazgos subrayan que debemos trabajar arduamente para desarrollar entornos que respeten diferentes tipos de comunicación e interacción en niños con discapacidades y trastornos del neurodesarrollo.

De manera similar, la experiencia demostró que la accesibilidad no se limita a aspectos físicos o arquitectónicos. Factores relacionales y actitudinales (por ejemplo, escuchar, respetar el tiempo individual y tener en cuenta las características especiales de cada niño) fueron clave para que la participación fuera exitosa. Cuando las actividades se desarrollan en entornos acogedores y flexibles, las posibilidades de inclusión y participación de los participantes son mayores.

Las prácticas psicomotrices también contribuyeron a fortalecer la autonomía, la confianza y la participación de los niños. Si bien las propuestas estaban dirigidas al desarrollo motor, también tuvieron impactos positivos en el desarrollo social, emocional y comunicativo y el papel que juega la psicomotricidad en el desarrollo infantil.

El otro punto para mí fue reconocer el potencial de todos. Y en lugar de mirar las limitaciones, miramos las habilidades, intereses y formas de involucrarse. Esto es consistente con el modelo social de discapacidad en el que la mayoría de los problemas que enfrentan las personas con discapacidades están en gran medida relacionados con barreras presentes en los entornos sociales y no necesariamente basados en las propias características de las personas.

Las experiencias inclusivas en la infancia no garantizarán el acceso o la permanencia en la educación superior, pero pueden dar lugar a importantes recursos personales y sociales para la participación en diferentes contextos educativos. Sin embargo, la pobreza y las barreras estructurales como los obstáculos institucionales y la mala política pública aún contribuyen a la privación de oportunidades educativas para las personas con discapacidades.

La experiencia también proporcionó valiosos aportes a la formación en Fisioterapia. A través del conocimiento de los niños y las familias, aprendimos que la práctica profesional no se limita a intervenciones clínicas y que la práctica profesional no se trata solo de procedimientos clínicos, sino de construir relaciones, compromiso y la creación de una comunidad y el cuidado de las personas con discapacidades como seres humanos con derechos. Desde esta perspectiva, crear experiencias que sean orientadas a la ludicidad, la psicomotricidad y la convivencia y que sean de naturaleza positiva será una forma efectiva de crear entornos más inclusivos y respetuosos de la diversidad en la infancia.

Figura 1.
Actividades lúdicas realizadas con niños en un contexto inclusivo.



Grupo de niños participando en actividades lúdicas dirigidas por docentes, con elementos propios del clown. La actividad fomenta la interacción social, el juego y la participación colectiva en un entorno inclusivo.

Figura 2.
Estimulación de la coordinación motora gruesa mediante actividad psicomotora.



Un niño realizando una actividad destinada a desarrollar la coordinación motora gruesa, que implica movimientos corporales amplios, equilibrio y control motor, con el acompañamiento de facilitadores.

Figura 3.
Desarrollo de la coordinación motora fina en la actividad psicomotora.



Algunos niños participan en actividades que estimulan la coordinación motora fina, utilizando lápices y materiales de dibujo para desarrollar habilidades relacionadas con la escritura, el trazado y el control de los movimientos de la mano.

Figura 4.
Actividad psicomotora que estimula la percepción visual, la identificación de colores y la coordinación motora fina.



Grupo de niños manipulando pompones de colores y figuras de animales en una actividad que implica el reconocimiento de colores, la asociación visual y la prensión con pinza, lo que promueve la coordinación motora fina y la atención.

Figura 5.
Juego de memoria para la estimulación cognitiva y la interacción social.



Grupo de niños participando en una actividad similar a un juego de memoria, observando imágenes de animales y colores para identificar coincidencias, ejercitando la atención, la memoria visual, el razonamiento y la interacción con sus compañeros.

5. Referencias.

Baglieri, S., Valle, J. W., Connor, D. J., & Gallagher, D. J. (2010). Disability studies in education: The need for a plurality of perspectives on disability. *Remedial*

and Special Education, *32*(4), 267–278. https://doi.org/10.1177/0741932510362200

Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Presidência da República.

Gesser, M., & Guedes, A. C. F. M. (2024). Deficiência, corpo e subjetividade: contribuições do modelo social para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, *36*, Artículo e271847. https://doi.org/10.1590/1807-0310/2024v36271847

Leite, H. A., Cabral, L. S. A., & Lacerda, C. B. F. (2022). Inclusão escolar e desenvolvimento infantil: perspectivas sobre a participação de crianças com deficiência. *Educação & Pesquisa*, *48*, Artículo e242849. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248242849

Lima, M. F. E. M., & Carmo, A. A. (2023). Deficiência e educação: entre a norma e a diferença. *Cadernos de Pesquisa*, *53*, Artículo e10103. https://doi.org/10.1590/1980531410103

López Gómez, S., & Gallicchio, M. (2025). Psicomotricidad relacional e inclusión educativa: fundamentos y aplicaciones. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, *15*(1), 12–29.

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU.

Perosa, G. B., Domingos, S. R. F., & Del, A. G. (2019). *Brincadeira, interação social e desenvolvimento infantil: contribuições para a educação inclusiva*. Revista Brasileira de Educação Especial, 25(3), 411–424. https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000300008

Silva, C. F. (2018). Modelo social da deficiência: uma crítica marxista. *Lutas Sociais*, *20*(37), 168–180.

Tibyriçá, R. F., & Mendes, E. G. (2023). Políticas de inclusão escolar no Brasil: avanços e tensões. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, *39*(1), Artículo e126069. https://doi.org/10.21573/vol39n12023.126069

Cine, debate y escritura: un dispositivo de accesibilidad e inclusión en la educación superior.

Gabriela Fernández*.
gabysolfernandez@gmail.com

Viviana Oehlenschäger*.
vivianaoehl@gmail.com

Mariela Ragone*.
marielaragone@gmail.com

*Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario (UNR).

Resumen.

El presente trabajo sistematiza la experiencia de intervención pedagógica e investigativa desplegada en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), enmarcada en el proyecto Cuatrienal de Promoción Científica y Tecnológica UNR-2024 *Inclusión, accesibilidad y cine. Facultad de Psicología UNR 2024-2027* (Oehlenschläger y Ragone, 2024).

Desde una perspectiva que concibe a la educación superior como un derecho humano (Abratte, 2019), la investigación se posiciona epistemológicamente en el modelo social de la discapacidad (Palacios, 2008) y el enfoque de las 4 A (asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad) del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CDESC, 1999).

Metodológicamente, se articula bajo la *planificación centrada en la persona* (Aznar, 2019) a través de dos momentos: una cartografía cualitativa de las barreras y puentes que atraviesan quienes ingresan a estudiar en la facultad, y talleres anuales de cine, debate y escritura colectiva de implicación.

Utilizando el lenguaje cinematográfico como dispositivo, se abordan tensiones críticas (integración/inclusión, ciudades accesibles/videos accesibles, autonomía/cuidado y ruido/silencio) para deconstruir el binomio normal/patológico. Entre los resultados alcanzados destacan la publicación del libro colectivo *Aguafuertes de cine* (Ragone, comp., 2025), el co-diseño de entornos virtuales accesibles mediante tiflotecnologías (Aula 3123 en la plataforma Comunidades

UNR) y la apertura de saberes en Wikimedia.

Actualmente, el equipo prepara una nueva publicación colectiva centrada en la accesibilidad. Finalmente, se concluye la necesidad de consolidar redes de cuidado institucionales que sirvan como antecedentes técnicos para futuras reformas de los planes de estudio.

Palabras clave: educación superior, cine-debate, discapacidad-accesibilidad, escritura colectiva de implicación.

1. Introducción.

Esta experiencia se inscribe en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) durante el período 2024-2027. Se asienta sobre una sólida trayectoria de trabajo institucional previo, consolidada a través de espacios clave como la Comisión y el Área de Accesibilidad, la Biblioteca Accesible, y el Programa de Extensión, Investigación y Vinculación “Cine Debate y Escritura".

Desde un marco político-institucional que concibe a la educación superior como un derecho humano (Abratte, 2019), entendemos que la universidad pública debe garantizar no solo el ingreso y la permanencia de las personas con discapacidad, sino también su derecho al buen vivir y a la co-construcción de trayectorias académicas que alojen y pongan en valor sus propias vivencias subjetivas.

Epistemológicamente, la experiencia se posiciona en la intersección entre el *modelo social de la discapacidad* (Palacios, 2008) y el enfoque de las 4 A (asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad) del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CDESC, 1999). Desde esta perspectiva, se desplaza la mirada de la discapacidad como un atributo personal o déficit patológico, para comprenderla como el resultado de la interacción entre las singularidades de las personas y las barreras físicas, pedagógicas e institucionales que el entorno impone.

2. Descripción de la experiencia.

La intervención se despliega bajo la orientación metodológica de la *planificación centrada en la persona* (Aznar, 2019), articulando dos estrategias principales: la

implementación de encuestas a estudiantes ingresantes y el desarrollo de talleres formativos anuales. A partir de este andamiaje, se trazaron objetivos interdependientes. En primer lugar, se buscó indagar y analizar de manera situada las condiciones del entorno, identificando los puentes y barreras que encuentra el estudiantado —con especial énfasis en las personas con discapacidad— al ingresar, transitar y permanecer en la facultad. Asimismo, se propuso utilizar el lenguaje audiovisual como dispositivo analítico; aquí, el cine opera como una "máquina de sonar" y de ver, un mediador estético capaz de poner en tensión el sentido común binario (*normal/patológico*) y las dicotomías teóricas arraigadas en la *doxa académica*.

A partir de allí, la intervención se orientó a sensibilizar en torno a ejes críticos, problematizando los procesos de exclusión e inclusión mediante el visionado y debate de piezas cinematográficas específicas. Este itinerario permitió abordar nodos conceptuales clave: la tensión integración/inclusión a partir de *Mundo alas* (Molnar et al., 2009); la problematización de las ciudades y entornos en *Vidas examinadas* (Butler y Taylor, 2011); la relación autonomía/cuidado a través de *Black sun* (Tarn, 2005); y la dialéctica del ruido/silencio en la pieza *Ocho cuentos sobre mi hipoacusia* (Mato, 2021). En consonancia con este despliegue, se procuró colectivizar el conocimiento normativo para promover la apropiación de los marcos regulatorios nacionales y leyes de ampliación de derechos e inclusión social, consolidando a la comunidad estudiantil como titular plena de derechos.

Finalmente, los horizontes de la experiencia se orientaron hacia tres metas fundamentales. En primer lugar, se impulsó la accesibilidad digital y el conocimiento abierto mediante el uso de tiflotecnologías —como la confección de textos alternativos o *Alt-Text*— y el relicenciamiento de saberes en el ecosistema Wikimedia, una estrategia orientada a combatir la *injusticia epistémica*. En segundo término, se acompañaron las producciones de egreso ofreciendo herramientas teórico-metodológicas que sirvan de soporte para la elaboración de los Trabajos Integradores Finales (TIF) desde una escritura de implicación que aloje las singularidades. Por último, la propuesta buscó generar insumos para la reforma curricular al propiciar nuevos formatos académicos, registros

documentales y piezas editoriales colectivas que —en continuidad con *Aguafuertes de cine* (Ragone, comp., 2025)— funcionen como antecedentes técnicos.

A. Poner la escucha en palabras (Relevamiento y cartografía de trayectorias)

Lejos de concebir las encuestas a la matrícula ingresante como fríos indicadores estadísticos, las transformamos en un canal para que el estudiantado narre su realidad de manera situada. A través de estos relevamientos cualitativos, rastreamos las huellas de su tránsito por la universidad. El objetivo es cartografiar tanto los *puentes* institucionales que apuntalan su permanencia como las *barreras* físicas, pedagógicas, comunicacionales y actitudinales que vulneran su derecho a la educación superior.

B. Transformar desde el encuentro (Talleres grupales de cine, debate y escritura)

Este espacio constituye el núcleo donde la investigación-acción se vuelve cuerpo y experiencia colectiva. En los talleres anuales nos proponemos deconstruir aquellas representaciones sociales que, históricamente, han ligado a la discapacidad al estigma y al déficit. Para ello, los encuentros presenciales se estructuran en rondas de conversación profunda y producciones escritas colectivas.

Como ya se adelantó, el trabajo bajo la modalidad de taller se dinamiza a partir de las cuatro tensiones críticas extraídas del archivo cinematográfico: *integración/inclusión* en *Mundo alas* (Molnar et al., 2009); *ciudades accesibles/videos accesibles* en *Vidas examinadas* (Butler y Taylor, 2011); *autonomía/cuidado* en *Black sun* (Tarn, 2005); y la dialéctica *ruido/silencio* en *Ocho cuentos sobre mi hipoacusia* (Mato, 2021). En este territorio, el debate deviene en una práctica micropolítica. Al colectivizar el análisis de las leyes de ampliación de derechos e inclusión social , propiciamos que el estudiantado se apropie de sus garantías legales, subvirtiendo la histórica mirada asistencialista o de beneficencia para consolidar a la comunidad en su posición de sujeta plena de derechos.

Los recursos: herramientas para una red de cuidado

Para asegurar que las dimensiones del *buen vivir* y el derecho a la educación no se reduzcan a enunciados abstractos, activamos una red de recursos prácticos alineados con la doctrina de las 4 A y referenciados bajo el criterio unificado del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CDESC, 1999), priorizando las dimensiones de asequibilidad y adaptabilidad. Esta red opera en dos dimensiones complementarias:

Por un lado, desplegamos herramientas para democratizar el saber, articulando soportes materiales y tecnológicos orientados a la accesibilidad universal. Este eje se apoya sólidamente en la infraestructura y el catálogo de la Biblioteca Accesible de la Facultad de Psicología, así como en el entorno virtual asincrónico del Aula 3123 en la Plataforma Comunidades UNR. De este modo, garantizamos que tanto el material fílmico como la bibliografía y los recursos educativos abiertos (REA) estén al alcance de toda la comunidad.

Por otro lado, el dispositivo se sostiene en una comunidad que aloja desde sus dimensiones humanas e institucionales. Todo el proceso cobra vida gracias al compromiso ético de un equipo interdisciplinario conformado por docentes, no docentes, investigadores, asesores, becarios y estudiantes. Desde el plano institucional, estas acciones habitan y potencian la Comisión de Accesibilidad de la Facultad y se inscriben en el marco científico del Proyecto de Investigación *Inclusión, accesibilidad y cine* (Res. C.S. N.º 070/2025), tejidos en red con la Secretaría de Ciencia y Tecnología y diversos organismos de derechos humanos.

3. Reflexiones y aprendizajes.

El recorrido transitado permite producir un balance crítico sobre los alcances, potencias y desafíos metodológicos de la intervención. Al analizar aquellos aspectos que funcionaron y consolidaron la potencia del dispositivo, la escritura colectiva emerge como un hito material fundamental. La edición del libro *Aguafuertes de cine* (Ragone, comp., 2025) demostró que es posible transformar el espacio del taller en un dispositivo de investigación-acción que trascienda la evaluación tradicional, validando las voces de la comunidad estudiantil ante el entorno social e institucional. En sintonía con esto, el cine operó como un

mediador estético y clínico de gran relevancia. El lenguaje cinematográfico demostró ser una herramienta valiosa para interpelar los discursos biomédicos y los binarismos rígidos de la *doxa académica*, permitiendo alojar preguntas complejas sobre la alteridad.

Asimismo, la construcción de una sintonía narrativa funcionó como un efectivo sostén metodológico para el acompañamiento de las producciones. Producir bajo esta cadencia común, homóloga al ritmo y a la escucha clínica, permitió alojar las singularidades de quienes elaboran sus Trabajos Integradores Finales (TIF) dentro de una estructura colectiva que contiene y orienta. Por último, la democratización del saber en entornos abiertos constituyó otra de las grandes potencias del trayecto. La incorporación activa de tiflotecnologías, tales como las descripciones de imágenes y la confección de *Alt-Text*, junto al relicenciamiento de contenidos en el ecosistema Wikimedia, operó en consonancia con la *Ley Nacional N.º 26.899 de Repositorios Digitales de Acceso Abierto*, combatiendo de forma directa la *injusticia epistémica*.

Por otro lado, el balance exige examinar los desafíos y aspectos que se presentan para mejorar en futuras implementaciones. El primero de ellos se vincula con la complejidad técnica del dispositivo. A pesar de las ventajas de soberanía tecnológica que ofrece el *software libre*, la brecha digital y los extensos tiempos requeridos para la alfabetización técnica representan una dificultad constante; esto plantea la necesidad de diseñar andamiajes más paulatinos que eviten saturar el tiempo de implicación subjetiva de quienes participan. A este obstáculo se suma la tensión temporal institucional. La rigidez de los calendarios académicos suele entrar en conflicto directo con los ritmos pausados que demandan la producción escrita profunda y el procesamiento de las fragilidades subjetivas que despierta la temática de la discapacidad. Evaluar la implicación de manera efectiva por sobre la exigencia de la asistencia formal constituye, de este modo, un desafío político-pedagógico continuo.

Finalmente, la sostenibilidad y la descentralización surgen como horizontes críticos de revisión. En la actualidad, el funcionamiento del dispositivo depende

fuertemente de las redes afectivas y del compromiso ético del equipo de trabajo. Por lo tanto, un punto de mejora fundamental de cara al cierre del ciclo cuatrienal del proyecto en 2027 radica en la capacidad de institucionalizar de manera más orgánica estas prácticas de accesibilidad audiovisual dentro de las cátedras estables y como antecedentes técnicos para las futuras reformas de los planes de estudio.

4. Conclusiones.

Por un lado, la producción editorial se consolida como una vía de validación subjetiva y política. La transición desde la teoría hacia la praxis materializada en el libro *Aguafuertes de cine* (Ragone, comp., 2025) demuestra que la escritura colectiva de implicación funciona como un potente analizador pedagógico y un documento transformador, capaz de posicionar a la comunidad estudiantil como productora de conocimiento situado. En estrecha relación, el cine opera como un vector de deconstrucción subjetiva. Al desplazar la discusión del terreno meramente biomédico hacia las tensiones críticas habitadas en el taller, la pantalla actúa como un espejo que resquebraja el sentido común binario; esto permite reconocer a la discapacidad no como un déficit personal, sino como el resultado directo de una organización social del impedimento.

Por otra parte, la accesibilidad universal emerge como una dimensión ineludible de la soberanía tecnológica y el conocimiento abierto. El uso situado de tiflotecnologías y la apertura de saberes al dominio público en el Aula 3123 demuestran que la accesibilidad debe ser asumida como una matriz de diseño originaria. Habitada desde una perspectiva de derechos, la tecnología deja de ser una barrera excluyente para transformarse en un bien común digital.

Finalmente, el trayecto traza un rumbo claro hacia la reforma del espacio universitario. La red de trabajo tejida entre los relevamientos de trayectorias, los talleres formativos y los diversos espacios institucionales —tales como la Comisión de Accesibilidad y el marco científico del Proyecto de investigación— evidencia con claridad que sostener la permanencia estudiantil requiere de soportes comunitarios estables. Mediante un ritmo o cadencia compartida de

escucha, es posible generar insumos institucionales concretos que sirvan como antecedentes técnicos para futuras reformas curriculares, garantizando así una universidad pública genuinamente inclusiva y comprometida con los derechos humanos.

5. Referencias.

Abratte, J. P. (2019). Educación Superior y Derechos Humanos: reflexiones, apuestas y desafíos. En M. Badano (Comp.), *Derechos humanos y educación superior*. Uader. https://campusdh.gov.ar/

Argentina. Congreso de la Nación. (2013, 9 de diciembre). Repositorios Digitales Institucionales de Acceso Abierto. [Ley N.º 26.899]. *Boletín Oficial de la República Argentina*, (32.782).

Aznar, A. (2019). *Planificación centrada en la persona: prácticas revolucionarias en discapacidad para Latinoamérica*. Interis.

Butler, J. y Taylor, S. (2011). *Vidas examinadas* [Video]. YouTube. https://youtu.be/H2JvmXmkFp0

Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1999). *Observación general N.º 13: El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto)* (E/C.12/1999/10). Organización de las Naciones Unidas. https://digitallibrary.un.org/record/415629/files/E_2000_22_E_C.12_1999_11-ES.pdf

Fernández, G. y Ragone, M. (2019). *Accesibilidad, derechos y discapacidad visual* [Podcast]. iVoox.

Mato, C. (Directora). (2021). *Ocho cuentos sobre mi hipoacusia* [Documental]. Monarca Films.

Molnar, F., Schindel, S. y Gieco, L. (Directores). (2009). *Mundo alas* [Documental]. INCAA.

Oehlenschläger, V. y Ragone, M. (2024). *Inclusión, accesibilidad y cine. Proyecto de Promoción Científica y Tecnológica 2024 (PPCT-UNR 2024)* [Plan de

trabajo]. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. https://fpsico.unr.edu.ar/investigacion/

Oehlenschläger, V. E. y Ragone, M. S. (2023). *Solicitud de acreditación de proyectos de investigación: Inclusión, accesibilidad y cine. Facultad de Psicología UNR 2024-2027* (Código 80020230300103UR). Secretaría de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Rosario. https://fpsico.unr.edu.ar/investigacion/

Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad*. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad; Cinca Ediciones.

Programa Cine, Debate y Escritura. (2026). *Programa de estudio. Taller Anual 2026: "Escrituras y pantallas: perspectivas sobre accesibilidad, cine y movimiento"* (Res. C.S. N.º 070/2025). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Comunidades UNR (Aula 3123 Plataforma Comunidades UNR). https://comunidades.unr.edu.ar/

Ragone, M. (Comp.). (2025). *Aguafuertes de cine* [Libro digital]. PCDE Editora; Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. https://rephip.unr.edu.ar/items/5e253b66-ea28-4ac0-b448-04a5f47414a2

Tarn, G. (Director). (2005). *Black sun* [Documental]. Passion Pictures.

Una experiencia kafkiana: deconstruyendo la normalidad y prejuicios desde la tutoría académica.

Gimena Tamara Estrada.
gime.estrada01@gmail.com

Resumen.

El relato de esta experiencia está inspirado en una narrativa reflexiva y filosófica de una persona que es seleccionada para ser tutora académica universitaria de una persona con discapacidad. Esta experiencia kafkiana nos invita a reflexionar sobre la metáfora del “mounstre” en la habitación refiriéndose a un asunto que es evidente pero que generalmente, evitamos abordar porque nos incomoda. "El mounstre" representa al prejuicio instaurado hacia personas con discapacidad correspondientes a un modelo médico/rehabilitador que significa en muchos casos, la primera barrera que enfrentan las personas con discapacidad. Claros ejemplos de esta barrera son; la infantilización y el asumir que no va a poder realizar una tarea entonces, ni siquiera se la explico. La tutora inmersa en este proceso, reflexiona sobre diferentes conceptos; como la inclusión; la incomodidad de cambiar nuestra manera de pensar fuera de la zona de confort; la complejidad de vincularse con el otre y una crítica hacia qué es la normalidad y por qué somos diferentes quienes lo somos. El "mounstre", en definitiva, no es más que el miedo de mirarnos a nosotros mismos.

Palabras clave: modelos de discapacidad, barreras, prejuicios, accesibilidad, normalidad.

1. Introducción.

Buscaban a una tutora universitaria para impartir conocimientos técnicos de una asignatura de la carrera en la que estoy próxima a recibirme, de los cuales surgió mi nombre como posible candidata. La propuesta me pareció un desafío, me generó mucha curiosidad, ya que mis profesores comentaban que había ingresado a la carrera una persona con discapacidad con mucha incertidumbre y sobresalto.

2. Descripción de la experiencia.

El primer paso siempre es el que cuesta más, si bien mi deseo de aprender era superador, tenía muchas preguntas, tantas, que me avergonzaba si quiera realizarlas ya que algunas provenían de prejuicios establecidos que no sé de dónde me habrían salido. Por ese entonces, mantuve la motivación y habité mis mayores intenciones de ayudar, si es que podría hacerlo. Mi empatía se transformó en tortuosa, donde pude presenciar injusticias que no había visto antes, me herían como tajos en la piel.

Pasaron los días y el encuentro con el estudiante, no se concretaba, debido que, a último momento cancelaba la reunión. Tantos encuentros fueron postergados que detectamos que no era su deseo asistir a los mismos, no obstante, luego si se comunicó para pedir asesoría sobre una materia que tenía muy próxima la fecha de acreditación. Sin embargo, aun así, no pudimos concretar un encuentro para denotar cuáles eran los conocimientos puntuales de los cuales, requería conversar para un mayor entendimiento. En ese momento pensé renunciar, no me sentía útil, pensé que este era un buen momento para decir que no, que no entendía, que mi frustración esta vez se merecía un lugar en la mesa. Realmente el rol de tutora becaria no lo tenía del todo resuelto, no comprendía el rango de deberes al ser una persona que trato de cumplir con mis compromisos lo mejor posible y a su vez, pecar de estructurada. Quería involucrarme, pero no sabía cómo, no sabía si lo que tenía para ofrecer sería suficiente.

En ese momento, tuve una reunión con una de las personas responsables del equipo técnico de accesibilidad para analizar la situación, obtuvimos una lectura más clara combinando diferentes puntos de vistas y opiniones, donde los recursos fueron otorgados, la atención estaba bien posicionada, los intentos de comunicación asimismo estaban presentes, sin embargo, la expectativa de una respuesta en base a esos esfuerzos, no llegaba.

Finalmente, la conclusión a la que llegamos fue seguir acompañando al estudiante desde el espacio que nos diera, otorgar un seguimiento continuo y aceptar los deseos del otre por más que no se parezcan a los nuestros. En ese caso, opté por

realizar otras actividades urgentes que requerían nuestro trabajo como equipo y, a su vez, dejar la puerta abierta, para que cuando quisiera acercarse el estudiante, pudiera hacerlo con confianza.

3. Reflexiones y aprendizajes.

Reflexionando en ese proceso, me fui sumiendo cada vez más en estos conocimientos abstractos, en estas perspectivas diversas, con curvas, con complejidades que en inicio las veía como una superficie, un gigante escalón al cual subirse para adquirir otros conocimientos de manera progresiva. De allí nace la metáfora del “mounstre en la habitación”, que representa el prejuicio instaurado hacia personas con discapacidad correspondientes a un modelo médico/rehabilitador. Donde si bien, la empatía es una gran aliada para las relaciones interpersonales, la hiperempatía, o un efecto desmedido de la misma, puede ocasionarnos una lectura desbordada de las situaciones donde en pos de ayudar, terminamos invadiendo o invalidando derechos de personas con discapacidad, como el derecho a la autonomía (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, Art. 3a).

Por otro lado, el “mounstre” es el reflejo del miedo que nos da mirarnos a nosotros mismos, a desafiar nuestras creencias aprendidas, a salir de nuestra zona de confort para llegar a acceder a un vínculo con el otre. Donde la ideología de normalidad es utilizada en la mayoría de los casos con una connotación discriminatoria, racista y de exclusión, dando como ejemplo esta definición de normalidad «Lo normal es visto como la mayoría, lo esperado que tiene que ver con la belleza, lo sano, lo completo» (Rosato, *et al*., 2009). Las autoras y autores de este artículo manifiestan que «el problema» no estaría en la significación, sino en la explicación que esta significación produce. Critican que la discapacidad no es una condición inherente a la persona, sino un producto de la ideología de la normalidad.

Con la piel más gruesa y desde la mirada del modelo social, entendí las finas líneas entre la empatía hacia las personas con discapacidad y apropiarme de sus injusticias como las mías, por pertenecer a minorías, que, en su conjunto,

molestan a una sociedad patriarcal, exclusivamente neurotípica y heteronormativa. Con los conocimientos consolidados, mi deseo de superación personal y de conectarme con el otre, me impulsaron a alzar la vista y observar en la esquina de la habitación al tímido “mounstre” que me contemplaba, su presencia no era para nada atemorizante, sin embargo, en principio, la interacción me aterraba.

Buscando expandir mis propias limitaciones de a quiénes incluimos en nuestras actividades académicas, cotidianas, personales y a quiénes dejamos afuera, lejos de escribir estas palabras en sentido utópico, mi objetivo luego de reflexionar sobre estos conceptos fue desafiarme a contemplar a quienes incluía, por qué lo hacía y quienes quedaban por fuera, y a su vez, qué podía hacer con mis recursos, conocimientos y esfuerzo, para achicar esa brecha que me impide comunicarme con el otre. Por contraposición, esta experiencia me enseñó que también la responsabilidad de esa comunicación está en el otre, que la vinculación ocurre en retroalimentación.

Figura 1.
Ilustración de la metáfora del “mounstre” en la habitación.



Nota: realizado por Gimena Estrada.

4. Conclusiones.

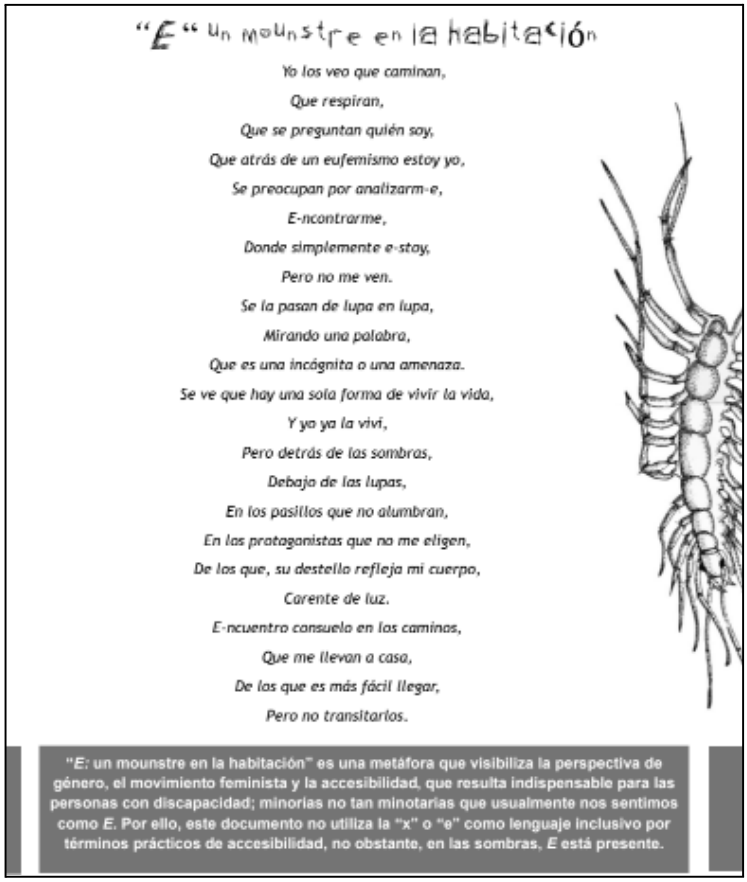
Hay personas en nuestra historia de vida que, sin quererlo, mueven una minúscula cosa de lugar y causan caos, como si nuestra vida dependiera del orden de las mismas para salvaguardar la integridad de la habitación. De repente, hay una puerta, un aroma nuevo, un color melancólico, que nos aterra, nos incomoda, nos mantiene en estado de alerta, solo porque es diferente. El proceso vincular con el otre, es una de las carreras de las cuales nunca nos vamos a graduar, es la metamorfosis misma que en un instante, nos convierte en un “mounstre, y otras veces lo miramos desde la esquina de la habitación. Cambiar de perspectivas, errar, animarnos a impartir conocimientos, practicar la empatía inteligente, nos acerca al otre, reducen las barreras y nos motiva la compleja necesidad de conectar, de ser uno con la otredad e invitarlo a pasar a nuestra habitación.

Ejemplos llevados a la práctica de esta conclusión y reflexión, donde se transiciona del modelo médico/rehabilitador al modelo social y de diversidad funcional, serían la implementación de accesibilidad digital en PowerPoint, Word, videos de presentaciones, PDF accesibles a lectura de audio y QR de audio en pósters de eventos científicos. Esto me animó a tratar de inspirar la accesibilidad digital a través de mi trabajo final de mi carrera, así como también la comunicación pública de la ciencia. Gracias a ese primer paso en esa habitación, inicié un viaje de autodescubrimiento a través del vínculo con el otre, la justicia social, la ciencia posicionada y la defensa de las minorías que formo parte.

Figura 2.
Imagen que ilustra el ejemplo de colocar un QR con audio accesible en póster científico.



Figura 3.
Imagen del prólogo de autoría propia de mi trabajo final de la carrera.



5. Referencias.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccprge.pdf

CAST. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Texto Completo (Versión 2.0)*. (C. Alba Pastor, P. Sánchez Hípola, J. M. Sánchez Serrano & A. Zubillaga del Río, Trads.). Universidad Complutense de Madrid. (Obra original publicada en 2011).

Kafka, F. (2020). *La metamorfosis*. (Obra original publicada en 1915). Alianza Editorial.

Rosato, A. y Col. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, *20*(39), 87-105. https://www.redalyc.org/pdf/145/14512426004.pdf

Rotella, C., & Zúñiga, M. (2022). Pensar ajustes razonables para fortalecer la accesibilidad académica en la educación superior. *Docentes Conectados*, *5*(10), 24–33. http://docentesconectados.unsl.edu.ar/index.php/dc

EXPERIENCIAS PERSONALES (VIVENCIAS)

Vivir con una discapacidad en una sociedad patas arriba: relato de una experiencia personal.

María de los Ángeles Obregón.
angelesobregon0587@gmail.com

Resumen.

Las experiencias vividas en el contexto familiar y por fuera de él, desde el nacimiento, pueden marcar profundamente la manera en que una persona se comprende a sí misma y se relaciona con el mundo.

En este relato comparto mi historia de vida atravesada por una enfermedad poco frecuente, múltiples intervenciones médicas, barreras de accesibilidad y experiencias de discriminación, pero también por el acompañamiento familiar, la construcción de identidad y el desarrollo de una vocación profesional.

A lo largo de mi infancia y adolescencia, el hospital se convirtió en un espacio cotidiano, donde transcurrieron tratamientos, cirugías y aprendizajes convirtiéndose en mi segundo hogar hasta el día de hoy. Estas experiencias no solo impactaron en mi desarrollo físico, sino también en mi forma de entender la discapacidad, la inclusión y el valor de la mirada médica centrada en el sujeto y no en el cuerpo tomado por otros para ser investigado. Con el tiempo, estas vivencias sin lugar a duda, influyeron en mi orientación vocacional, sobre todo en especializarme en el área de pediatría y en las enfermedades poco frecuentes, entendiendo la importancia de acompañar a las personas más allá del diagnóstico, de reforzar las habilidades, el desarrollo de posibilidades y la importancia de contar con una red de apoyo.

Este trabajo reflexiona sobre el proceso de construcción de identidad, la aceptación de la discapacidad y la necesidad de una sociedad más accesible e inclusiva.

Palabras clave: discapacidad, inclusión, enfermedades poco frecuentes, accesibilidad, red de apoyo.

1. Relato de la experiencia.

Nací en 1987 en la provincia de Buenos Aires. Durante el embarazo de mi madre todo parecía transcurrir con normalidad o, al menos, ningún profesional de la salud detectó algún indicador que hiciera pensar que algo podría estar ocurriendo. Los controles prenatales no mostraban señales de alarma y mis padres esperaban con ilusión la llegada de su segunda hije.

Sin embargo, el día de mi nacimiento marcó el comienzo de una historia diferente. Nací por cesárea y, en el momento en que llegué al mundo, los profesionales advirtieron que mi nacimiento no era “normal”, concepto que aún sigue haciéndome ruido, ***¿qué es normal?.***

Los médicos decían que mi llanto era débil debido al tamaño reducido de mi boca, la describen como una boca pequeña en forma de pez. Mis manos permanecían cerradas, como si estuvieran preparadas para boxear (manos en garra), y mis piernas y mis pies se encontraban orientados hacia adentro (pie bot bilateral). Tenía abundante cabello y una mirada, que mi madre recuerda hasta el día de hoy, con una mezcla de ternura y preocupación.

Mis padres quedaron sorprendidos, asustados y llenos de preguntas. Nadie podía explicarles con claridad qué le sucedía a su hije, cuál era la causa y qué sería del presente y el futuro. En una época en la que el acceso a la información era limitado y las enfermedades poco frecuentes eran aún menos conocidas que hoy, la incertidumbre se convirtió en una compañera constante.

Los primeros días estuvieron marcados por consultas médicas, evaluaciones y opiniones diversas. Cada profesional observaba algo distinto, pero las respuestas concretas no llegaban. Mientras tanto, mis padres debían enfrentar, no solo el miedo propio de cualquier familia ante un problema de salud, sino también la angustia de no tener un diagnóstico que les permitiera comprender lo que estaba ocurriendo.

Para ellos comenzó un largo camino por recorrer. Para mí, que aún no podía comprenderlo, también comenzaba el camino de vivir con una discapacidad, un camino que estaría lleno de desafíos, aprendizajes y momentos de profunda fortaleza.

El impacto de mi nacimiento no paralizó a mis padres. A pesar del miedo, las dudas y la escasa información, ellos decidieron emprender la búsqueda de respuestas con la esperanza de encontrar a alguien que pudiera explicar qué estaba ocurriendo.

El primer hospital al cual mi familia se acercó fue el *Hospital General de Niños Pedro de Elizalde*. Allí, un profesional, apoyándose en la información contenida en un libro de genética médica, les comunicó por primera vez un posible diagnóstico: ***síndrome de Freeman-Sheldon***. Aquella respuesta llegó en una época en la que estas patologías eran prácticamente desconocidas para gran parte de la comunidad médica y no existían registros epidemiológicos precisos en nuestro país. En ese momento, en Argentina solo se conocían dos casos reportados y la información era muy limitada; por lo tanto, no contaba con alguien en el cual me pueda reflejar o compartir preguntas. Y ahí estaba yo, era la primera persona que veían con todas las características fenotípicas descritas en este libro.

Si bien recibir un diagnóstico no eliminó las dificultades, permitió ponerle un nombre a aquello que hasta entonces era un conjunto de preguntas sin respuesta. A partir de ese momento comenzó una nueva etapa de nuestra vida en el Hospital de Pediatría “Prof. Dr. Juan P. Garrahan”. Entre sus consultorios, salas de espera y pasillos transcurrió gran parte de mi infancia. Allí crecí en todos los aspectos:

físicamente, atravesando tratamientos, estudios, controles y múltiples intervenciones destinadas a mejorar mi calidad de vida y emocionalmente, aprendiendo a convivir con desafíos que para otros niños resultaban ajenos.

El Hospital fue ese espacio donde aprendí a enfrentar mis miedos, desarrollé mi paciencia, la tolerancia, a no desmoronarse ante las malas noticias. Me fortaleció y me ayudó a comprender que, aunque mi realidad fuera diferente, también podía construir proyectos, y tener sueños y metas para el futuro. Recuerdo la frase de un médico: *“Envejeceremos juntos”*. Y así fue. Durante años, el hospital se convirtió en una extensión de nuestro hogar y los profesionales formaron parte de mi historia de vida.

Desde los primeros meses de vida hasta los dieciocho años atravesé más de diez cirugías. Mi infancia estuvo marcada por ateneos, prequirúrgicos, quirófanos, terapia intensiva, rehabilitación, yesos y controles permanentes.

Siempre recuerdo los relatos de mi madre respecto a los viajes que realizamos desde el conurbano bonaerense hacia la Ciudad de Buenos Aires, muchas veces con ambos pies o ambas manos inmovilizadas en brazos o en el cochecito a través del transporte público, enfrentando largas distancias, incomodidades y barreras que parecían invisibles para los demás, pero que condicionan cada aspecto de nuestra vida cotidiana.

En este camino médico-paciente conocí el dolor que puede generar una mirada médica centrada únicamente en la enfermedad. En numerosas oportunidades me encontré en esos ateneos, revisiones o presentaciones clínicas donde yo no era una niña con sueños, miedos y emociones, sino simplemente un caso poco frecuente. Todavía recuerdo aquellas situaciones en las que “Angie” parecía desaparecer detrás de un diagnóstico raro, observada más por su condición que por su subjetividad.

La inclusión educativa representó otro desafío constante. En aquellos años muchas instituciones escolares no estaban preparadas para recibir estudiantes

con discapacidad y tampoco estaban dispuestas a realizar las adaptaciones necesarias, ***¿Debía ir a un colegio especial solo por tener una discapacidad motora? ¿En qué lugar quedaba mi capacidad intelectual, la cual era acorde a mi edad?***

Finalmente pude concurrir a la misma escuela que mi hermane, luego de que el equipo directivo tuviera varias reuniones con mis padres. Sin embargo, tuve que adaptarme a las escaleras sin barandas ni antideslizante y accesos limitados al patio, el cual tampoco estaba en condiciones óptimas. Los tiempos en silla de ruedas se hacían muy complejos de sobrellevar. Así, varias barreras edilicias se sumaban a las barreras sociales derivadas del desconocimiento y los prejuicios.

Hoy en día puedo decir que logré atravesar cada uno de esos obstáculos, y eso fue gracias al acompañamiento incondicional de mi familia, mis compañeres y varios maestros que han hecho lo posible para que mi estadía en el colegio sea lo más inclusiva posible. Finalicé el nivel secundario y luego llegó el momento del nivel universitario. Pude inscribirme en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. Una vez más había que enfrentar diversas situaciones que reflejaban la falta de accesibilidad.

Allí, me encontré con dificultades para acceder a determinadas aulas debido a la ausencia de ascensores; muchos de ellos estaban inhabilitados por falta de mantención o eran exclusivos para docentes. En cuanto a las aulas estilo anfiteatros, carecían de apoyos o de condiciones seguras para quienes tenían limitaciones de movilidad.

Las reglas académicas no contemplaban mi realidad y debía adaptarme al sistema, en lugar de que el sistema garantizará condiciones equitativas para todos. He escuchado frases como **"*acá estudiamos a la patología, no la patología viene a estudiar" o "vos crees que sos capaz"*, y colgarme para subir a una banqueta de la cátedra de anatomía para poder ver los preparados anatómicos**. En esos años no habían pares que tuviesen alguna discapacidad y poder apoyarme en ellos desde la comprensión, no había

estudiantes de medicina ciegos, hipoacúsicos o en sillas de ruedas, así que por momentos me sentía sola, no comprendida y agotada.

He enfrentado señalamientos, prejuicios, invalidaciones y exclusiones que dejaron huellas profundas. También viví desigualdades en el acceso al trabajo, incluso después de recibirme. Cada una de esas experiencias me generó dolor. Un dolor distinto al físico. El dolor de sentir que mi discapacidad era colocada permanentemente frente a mí como una carga, como una marca que otros utilizaban para definir mis posibilidades.

¿Por qué resulta tan difícil reconocer a las personas por sus capacidades, sus sueños y su valor como sujetos? ¿Por qué aún existe una mirada centrada en la condición o diagnóstico? ¿Acaso eso nos define?

Esos dolores son, quizás, los más persistentes. No se alivian con medicamentos ni desaparecen con una cirugía. Son heridas invisibles que dejan marcas, generan inseguridades y acompañan durante años. Sin embargo, también fueron las experiencias que me impulsaron hoy en día a defender mis derechos, a cuestionar las barreras existentes y a trabajar para construir una sociedad más inclusiva para las futuras generaciones.

Tener una discapacidad no nos hace seres especiales, a veces me preguntan cómo ***hiciste***. También me han dicho: ***“sos un ejemplo”, “sos una luchadora”, “mirá lo que lograste”.*** Esas frases, aún dichas con afecto, me han hecho pensar. ***¿Qué hubiese pasado si no lograba aquello que la sociedad espera o considera un éxito?*** Es ahí donde me apoyo en la familia, la Red, la manada, el pilar más importante para cualquier persona.

Es la red la que cuida, enseña, sostiene, acompaña y cree en nuestras capacidades, incluso cuando nosotros mismos dudamos. Quienes nos alojan, celebran nuestros logros y toman de nuestra mano, incluso en los momentos más difíciles. Es por ello que aquí destaco la importancia de sentirse acompañada por la familia y amiges.

Tengo la dicha de haber contado con el acompañamiento de mis hermanes y amiges *(hermanos de la vida)* que me incluyeron desde el primer momento, los que me cuidaron, me alentaron en los momentos difíciles, los que no me dejaban sola en los recreos de la escuela por estar en silla de ruedas, los que me organizaban despedidas alegres cuando tenía cirugía y los que festejaban mis logros; son los que me dejaron formar parte de sus vidas. Esta es mi manada, una red de apoyo valorable para transitar mi camino con una discapacidad.

Aún hoy vivimos en una sociedad donde muchas veces la discapacidad es percibida como un error, un defecto o una característica que debe ocultarse , los "pobrecitos". Mirada que excluye y lastima. Crecí mirándome en el espejo sabiendo que era más que mi cuerpo. Sabiendo que tenía que transitar el camino de la vida como cualquier persona con los mismos derechos y obligaciones.

La coraza que construí por muchos años, fue una forma de estar en la comunidad, que me permitió seguir adelante y emprender proyectos. Esto implicó una gran autoexigencia: no parecer incompetente, no demostrar dolor, no permitir que la discapacidad fuera motivo de invalidación, y como consecuencia, surgían estos mandatos: **"*Angie puede", "a Angie no le duele", "Angie llega", "Angie no llora".*** *La* llevé puesta durante mucho tiempo, hasta que hace poco empecé a comprender que todo ese esfuerzo psíquico y emocional, por satisfacer las expectativas de otros, puede alejarnos de lo más importante, de nuestra propia subjetividad.

Por eso valoro el trabajo interno, personal, el tener una mirada introspectiva y darle lugar a la palabra. Por otro lado, la sociedad debería garantizar la inclusión y derribar las barreras que nos hacen incapacitantes.

Hoy abrazo mi cuerpo, acaricio mis cicatrices y me reconozco en mi condición de paciente crónica porque son parte de mi vida, de mi historia y de mi realidad. Pero también abrazo a la Angie que se anima a volar: la que le gusta viajar, enseñar, pintar, amar, cuidar a su gente, la que no deja de sorprender como dice mi madre, la que cree que las personas son como flores, todas distintas pero igualmente

bellas, la que sigue apostando a la inclusión y a derribar barreras, tanto propias como colectivas, especialmente en las infancias. Abrazo a esa niña, porque cada momento que vivió le permitió comprender lo importante que es vivir. Al final : **"*Solo se trata de vivir la vida*".**

2. Reflexiones personales.

Transitar la vida con una discapacidad me ha permitido valorar la importancia de la red, de los vínculos, de las instituciones, las cuales constituyen dispositivos importantes para la constitución subjetiva. Aún sabiendo que el exterior vive patas arriba con respecto a las personas con discapacidad, puedo decir que la patología no define el ser.

3. Conclusiones.

La discapacidad no me define como persona, sino que es parte de mi realidad; me describe pero no me condiciona, me acompaña pero no invalida, me enseña que no hay más límite que el que uno se pone. El impacto que puede generar la exclusión es el desafío más difícil de modificar ya que aún no hay una verdadera mirada de **inclusión**.

Todavía queda mucho por aprender sobre discapacidad en cuestiones de políticas públicas, transporte, accesibilidad en la vía pública, colegios, puestos de trabajo, subjetividad, etc.

Agradezco a la red de apoyo que pude lograr ser médica pediatra, dedicarme a las enfermedades poco frecuentes y poder crear un proyecto de capacitación y seguimiento de las mismas en la provincia de San Luis. Porque por más que haya barreras por quitar, derechos que defender yo sigo pensando y luchando para que cada niño de este país, con o sin discapacidad, pueda vivir la vida, aprender de lo maravilloso y lo diversos que somos.

Para fortalecer este camino, es imperativo implementar estrategias concretas de **inclusión**:

- **Accesibilidad universal:** asegurar que el entorno físico (transporte, edificios, vía pública) no sea una limitación, sino un facilitador de la autonomía.
- **Educación con apoyos:** transformar las escuelas en espacios que no solo "reciban", sino que se adapten activamente a la diversidad funcional de sus estudiantes.
- **Humanización de la salud:** formar profesionales con una mirada centrada en la persona y sus derechos, superando el modelo estrictamente médico-rehabilitador.
- **Políticas de empleo:** garantizar la igualdad de oportunidades laborales, reconociendo el valor y la capacidad profesional por encima de cualquier diagnóstico.

ARTISTA QUE NOS ACOMPAÑA.

Obra de tapa:

A la Universidad (2026). Autor: *Andrés Bruzzone (Andru). Técnica:* Acrílico.

Sobre el autor



Andrés Bruzzone (Andru) nació el 15 de mayo de 1984 en Buenos Aires. Tiene síndrome de Down y, desde los 5 años, vive en la provincia de Córdoba, actualmente en la localidad de Nono.

Su vínculo con la palabra escrita comenzó en la década de 1990, cuando inició el aprendizaje de la lectoescritura. A lo largo de los años escribió decenas de cuadernos, en los que transcribía canciones y daba forma a sus propias poesías. Ese recorrido creativo dio lugar a la publicación de dos libros de poemas, **“Poesía enciende una luz”** y **“Canción de Alma Secreta”**, y a una primera biografía titulada **“Naturaleza Amor”**. Próximamente se editarán un nuevo libro de poemas, **“Afectuoso en Ser Féliz”**, y su biografía a los 40 años, **“En Mi Vida Ser Down”**.

También desarrolló una importante trayectoria artística. Se recibió de **Técnico en Dibujo y Pintura** en la Escuela Superior de Bellas Artes Luis Tessandori, de la ciudad de Villa Dolores, y estudió teatro inclusivo en **“Desafiarte”**, del Teatro Real de la ciudad de Córdoba.

Participa activamente en distintas expresiones culturales de su comunidad: forma parte de la Semana de los Pintores y de la Feria del Libro de Nono,

expone como invitado en ferias y muestras y participa en congresos educativos vinculados con la inclusión.

Fue además uno de los inspiradores de la **Poesía Mural de Nono**: el mural Nº 1 y el mural Nº 50 corresponden a Andrés. Su trayectoria fue reconocida por la **Legislatura de Córdoba** y por el **Municipio de Nono**.

Otro aspecto significativo de su historia es su experiencia de vida independiente. Durante cuatro años vivió solo en Villa Dolores mientras cursaba su tecnicatura, una etapa importante dentro de su recorrido personal y formativo.

Su historia también fue retratada en dos documentales, **"Gente Necesaria"** y **"Una Gira Diferente. Nuevos talentos" (de León Gieco en el Canal Encuentro)**, además de haber sido protagonista de cientos de notas y reportajes.

A lo largo de su trayectoria compartió escenario con artistas como **León Gieco, Fabiana Cantilo, El Indio Márquez, Fena Dellamagiora, Dura Tierra, René de Calle 13, Piñón Fijo, Carlos "La Mona" Jiménez y su hijo Carli**, entre muchos otros.

Andru Bruzzone
3544431810

Sobre la cesión de derechos:

La obra fue cedida especialmente para este número de la revista, de forma gratuita y para un uso no comercial. La autoría permanece en cada artista o colectivo. Se prohíbe su reproducción o adaptación sin autorización expresa.

RIDA NÚMERO 2 – AÑO 2026
PROGRAMA UNIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD.
UNSL.
ACCESO ABIERTO – CC BY-NC-SA 4.0
TAPA: A LA UNIVERSIDAD, ANDRÉS BRUZZONE.