

Estudiantes con discapacidad y educación universitaria en la Argentina. Problemas, desafíos y reflexiones para repensar nuestras prácticas¹.

Debate o discusión en teoría social

Grupo de trabajo: 25. Educación y desigualdad social.

Línea temática: Sujetos e Instituciones Universitarias. Sus vínculos y su papel frente a la realidad social y política

PÉREZ, Andrea Verónica y GALLARDO, Héctor Hugo

Resumen

En el marco de la ponencia nos interesa abordar el vínculo entre los estudiantes ‘con discapacidad’ interesados en estudiar en la Universidad y los demás actores que forman parte de la educación superior universitaria en la Argentina. Para esto consideramos ciertos datos que colaboran en la comprensión de la complejidad implicada en el ingreso y permanencia de los estudiantes ‘con discapacidad’ en las Universidades: estadísticas ministeriales que aportan datos de la matrícula en todos los niveles educativos; informes institucionales; marco legal vigente. Creemos necesario aportar a la discusión y la reflexión que coadyuve en la construcción de una sociedad más democrática que considere a todos los miembros como necesarios y potentes, y no sólo a una mayoría.

Palabras clave: Educación superior, alteridad, discapacidad, derechos

1. Presentación

La presente ponencia es fruto de reflexiones, discusiones y trabajos de investigación que venimos desarrollando en relación al Derecho y la alteridad, considerando las prácticas discursivas, las políticas y las concepciones de sujeto que los distintos actores que se desempeñan en espacios universitarios tienen (tenemos) en torno de la discapacidad.

A continuación expondremos algunos presupuestos sobre los que basamos nuestro trabajo, para luego presentar información estadística y comentarios en torno al marco legal actualmente vigente en relación al tema que aquí se trata. Finalizaremos el trabajo con algunas reflexiones e inquietudes finales en torno a la discapacidad y nuestras concepciones acerca de ‘nosotros’ y los ‘otros’ en contextos educativos de educación superior.

Entre nuestros presupuestos, consideramos, en primer lugar, que los marcos normativos, las categorías científicas y las prácticas en general son construcciones sociales e históricas, y por tanto, susceptibles de ser analizadas, deconstruidas y, algún día transformadas, por lo que es necesario generar una

¹ Algunas ideas expuestas en la presente ponencia han sido presentadas por los autores en otros eventos académicos: X *Reunión de antropología del MERCOSUR. Situar, actuar e imaginar*. Expositora. Ponencia: “La diversidad cultural en las políticas educativas. Reflexiones en torno a la Educación Común y la Educación Especial”. Autores: Pérez, Andrea; Gallardo, Héctor Hugo. Grupo de trabajo: 14. Políticas públicas para la diversidad cultural. Córdoba. 10 al 13 de Julio de 2013. Publicado en CD: ISBN 987-24680-2-8. *IV Congreso Argentino Latinoamericano de Derechos Humanos*. Expositora. Ponencia: " Discapacidad y Derechos Humanos. Reflexiones acerca del ‘modelo social’, la norma y la ética". Autores: Pérez, Andrea; Gallardo, Héctor Hugo. Mesa: Derechos Humanos y Personas con discapacidad. Rosario, Santa Fe. 14 a 17 de mayo de 2013.

reflexión crítica en ese sentido. Asimismo, partimos del supuesto de que los discursos no reflejan la realidad, sino que la construyen (Foucault, 1996; Tadeu da Silva, 2001) y que las diferencias humanas y las identidades son de carácter relacional (Grimson, 2000; Skliar, 2005), razón por la cual cabe cuestionar conceptos tales como ‘sujetos diversos’, ‘sujetos con capacidades o necesidades especiales’ e incluso ‘discapacitado/a’, entre otros que adjudican características esencializantes a determinadas personas y colectivos. Por otro lado, partimos de la idea de que el sistema educativo moderno es fruto de un pensamiento decimonónico que no escapa a las aspiraciones del sistema capitalista respecto de la educación masiva orientada a un determinado tipo de producción, atravesadas por innumerables relaciones de poder y por criterios de índole económica. En cuanto a los parámetros establecidos por las normas y las concepciones de alteridad humana, partimos del supuesto de que el paradigma médico clínico involucrado en los criterios de normalidad y anormalidad (Canghillem, 1971) siguen vigentes en el sistema educativo en general, pero muy especialmente en las intervenciones realizadas en torno a los sujetos que asisten o asistieron a la escuela de Educación Especial, lo que contribuye a obstaculizar la generación de condiciones pedagógicas para que todas y todos los estudiantes puedan ingresar, permanecer y egresar del nivel de educación superior. En este sentido, el problema de la ‘normalidad’ es considerado aquí en tanto construcción discursiva pocas veces problematizada en las instituciones educativas en general.

En este contexto, asumimos que los enunciados que forman parte de nuestros marcos legales y demás documentos oficiales, como también de los criterios establecidos para generar información estadística, entre otros aspectos, conforman una compleja trama en la cual se delinear y diseñan, de maneras más o menos explícitas, concepciones desvalorizantes acerca de las personas con discapacidad, de modos similares a lo que ocurre con tantos ‘otros’ sujetos o colectivos que no responden a ciertos parámetros hegemónicos que pueden asociarse a la noción de ‘frecuencia estadística’. En este sentido, Nussbaum (2007, p.128) afirma “...ciertamente, son esta clase de datos estadísticos los que determinan la configuración del espacio público y privado, así como la naturaleza general de la vida diaria en todas las sociedades. No es que los ‘normales’ no tengan deficiencias físicas (...sino que) el espacio público está estructurado para adecuarse a las deficiencias ‘normales’.” De acuerdo con esta autora, lo que hace particular el caso de las personas identificadas como ‘discapacitadas’ es que el contexto no está adaptado a ellos porque sus características son cuantitativamente ‘inusuales’.

En este marco nos preguntamos cómo abordar una ética, atenta a la alteridad que consideramos constitutiva de lo humano (en tanto género y en tanto individuo), teniendo en cuenta las tensiones generadas entre dicha alteridad (de carácter contingente) y lo establecido por las regulaciones sociales y la prescripción de la norma (más bien caracterizada por la estabilidad y la fijación de categorías).

Es aquí donde consideramos pertinentes los aportes de algunos autores que refieren a la idea de ‘ética responsiva’, la cual no parte de ideas apriorísticas del deber ser del sujeto sino que es una ética que se da *a posteriori*: parte del acontecimiento, del sujeto en situación que actúa frente a la interpelación del/lo otro. Los trabajos de Levinas constituyen uno de los pilares en los que se sostiene esta corriente de pensamiento. Este autor entendía a la ética como ‘la filosofía primera’. De acuerdo con Putnam (2004) esto implica que la ética no debe derivar de alguna metafísica, como también que existe una ‘obligación fundamental’ de ofrecer nuestra disposición frente a la necesidad y sufrimiento del otro, lo que deriva en la idea de ‘responsabilidad infinita’. En su obra ‘El tiempo y el otro’, Levinas reafirma su modo de comprender la relación de alteridad, que no puede reducirse a una relación espacial ni conceptual. La exterioridad del otro no sólo refiere a un espacio diferente al idéntico, ni a una conceptualización que responde a ese patrón. De acuerdo a sus palabras, “...incluso en el interior mismo de la relación con otro que caracteriza nuestra vida social, aparece la relación con otro como relación no recíproca, es decir, como relación que quebranta la contemporaneidad. El otro en cuanto otro no es solamente un alter ego: es aquello que yo no soy”. (Levinas, 1993, p.127).

Para Levinas la tarea del filósofo es describir la obligación fundamental para con el otro. El hecho de proponer reglas morales o políticas es considerada para una etapa posterior, que se encuentra en el plano de la justicia (Putnam, 2004, p.49). Pero el *a priori* no está dado aquí por el ‘deber ser’ sino, precisamente, por lo que en cada caso se inaugura en la relación con el/lo otro. Mèlich sostiene que la moral refiere a un imperativo social, a algo preestablecido en la sociedad al momento de nuestro nacimiento o incorporación a una cultura dada. Es una herencia que se nos impone desde el momento en que formamos parte de una sociedad, en tanto toda sociedad tiene sus regularidades, sus normas. La moral alude así a una especie de ‘deber ser’ que establece *a priori* ciertas pautas, generando reglas y, por tanto, cierta previsibilidad, ciertos rasgos de certidumbre en un mundo totalmente incierto, crudo y violento. Esto puede relacionarse con la concepción de identidad asumida por Rancière, para quien la identidad tiene íntima relación con el miedo: el miedo al otro, a la nada “...que encuentra su objeto en la persona del otro” (Rancière, 2000. p.152) y que, por tanto, tiende a una reducción de la alteridad, en tanto generadora de incertidumbre, de algo que escapa al control propio. En esta línea, Mèlich define a la ética en términos ‘responsivos’ frente a la demanda ‘del otro’, antes que al ‘deber ser’ apriorístico de la norma. De acuerdo con sus palabras, “(...) la ética existe porque hay una tensión (siempre imposible de resolver) entre el mundo y la vida, esto es, entre lo que somos y lo que deseamos (...) ...la ética aparece en una situación en la que uno se da cuenta de que la gramática propia de la cultura en la que había sido educado, el universo normativo-simbólico que le habían transmitido, ‘no encaja’” (Mèlich, 2010, p.90). Más que interesarse por responder ‘qué debo/debemos hacer’, Mèlich afirmará que “...no hay ética porque sepamos lo que debemos hacer, sino precisamente porque no lo sabemos, porque no somos capaces de responder con seguridad (de forma clara y distinta, dicho en términos cartesianos) a la pregunta Kantiana ¿qué debo hacer?” (Mèlich, 2010, p.89).

2. Discursos, sujetos e instituciones.

En la actualidad, y desde hace algunas décadas, se viene consolidando de manera creciente el uso de ciertos discursos acerca de la inclusión, la integración y la diversidad en las instituciones en la Argentina. Los mencionados conceptos aparecen destacados como ejes vertebradores del discurso en la mayor parte de los documentos oficiales y leyes vinculados a la educación argentina. Para abordar desde una mirada legal la complejidad implicada en el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes ‘con discapacidad’ en las universidades es necesario tener en cuenta, al menos, las siguientes normas: la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad (Organización Estados Americanos) aprobada en la República Argentina por Ley 25.280 en agosto del año 2000; la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo (ratificada por Ley 26.378 de 2008); la ley Nro. 24.521 de Educación Superior de 1995 (y su actualización por medio de la Ley 25.573, en la cual se hace explícita alusión a la discapacidad en la mayoría de los fragmentos incorporados); la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006).

En el marco de esta ponencia, nos preguntamos hasta qué punto dichos discursos están habilitando el diálogo y la reflexión sobre estas temáticas y hasta qué punto perpetúan la aparición de eufemismos que no trascienden el orden de lo políticamente correcto, una especie de gatopardismo legal que termina fijando aquellos prejuicios que presumiblemente debieran erradicar.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad afirma en su preámbulo que “la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.” Con este enunciado la Convención adopta el ‘modelo social’ de abordaje de la discapacidad, de la mano de un conjunto de principios sobre los derechos humanos más amplio. La discapacidad ya no es considerada en el orden legal vigente como

inherente a los sujetos sino que se construye en la relación con el contexto social, que no ha eliminado ciertas barreras y obstáculos que impiden el goce pleno de los derechos de algunas personas. El artículo 1 de la Convención se propone “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.”

En cuanto a la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206 del año 2006 ya mencionada, es la norma que regula el conjunto del sistema educativo argentino en todos sus niveles y modalidades, estableciendo los principios y objetivos generales a los que deben ajustarse las jurisdicciones en la gestión educativa. Es así que establece lo siguiente: “Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades... (...) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores. (...) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural. (...) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo. (...) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos...” (Artículo 11). En el artículo 17 la ley expresa que la estructura del Sistema Educativo Nacional está conformada por cuatro niveles (la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior) y ocho modalidades, que implican “...aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos”. Esto significa que la Educación Especial debería servir de apoyo para la Educación Común en todos sus niveles, es decir, ya no debe formar parte de un campo independiente, con currículum propio y distinto del establecido para la mayoría de las escuelas, en tanto se supone que todos los estudiantes tienen los mismos derechos, y por tanto, serán las trayectorias escolares las que irán adecuándose en cada caso. El artículo 42 es el que describe el lugar de la Educación Especial como una modalidad (y no como un subsistema separado) del sistema de Educación Común: “La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley.”

Tras este breve recorrido, cabe la pregunta acerca de hasta qué punto esta norma es coherente con la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, si, a pesar de los aportes implicados en la idea de ‘modalidad’ se siguen estableciendo espacios diferentes, de acuerdo a la adjudicación o no de un certificado médico que define la discapacidad. ¿Acaso estos escenarios y estas normativas que continúan distinguiendo espacios entre ‘normales’ y ‘anormales’ no contribuyen a que los distintos actores universitarios y la sociedad en general continúen naturalizando situaciones de discriminación en relación con la discapacidad?

Finalmente, en este breve recorrido normativo, es fundamental considerar la Ley Nro. 24.521 de Educación Superior sancionada en 1995, en la que, a partir de su actualización por medio de la Ley 25.573 del año 2002, se agregan algunos fragmentos relevantes para la accesibilidad en la vida universitaria de las personas con discapacidad. Por ejemplo, en esta ley se habla de “garantizar (...) la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad” (Artículo 2), como también garantizar el cumplimiento de las instancias de evaluación, al señalar que durante las mismas, los estudiantes que así lo requieran

“deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes” (Art. 13, inc. f). Asimismo, entre las funciones básicas de las instituciones universitarias se encuentra la de “Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales” (Art. 28, inc. a) y “Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional y la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad” (Art. 29, inc. e).

No obstante, a pesar de la sanción de estas normas, que distintos sectores pueden advertir como ‘avances’ en términos del goce de derechos, son muchas las dificultades que atravesamos aún como sociedad en relación con los derechos de las personas ‘con discapacidad’. Un indicador de estas dificultades puede encontrarse en los datos estadísticos publicados por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) correspondientes al año 2010, dan cuenta de algunos datos útiles en este marco. Entre otras cosas, en dichos cuadros se advierte que del total de alumnos matriculados formalmente en la Educación Especial, el 62% se encuentra en el Nivel Primario, el 27% en el nivel inicial, y sólo el 11% restante se encuentra en el Nivel Secundario. Dentro de la Educación Primaria, los datos establecen que la discapacidad más representada es la auditiva, seguida por la mental, la motora y, finalmente, la visual. Esto último difiere de los datos publicados por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), que, a partir de la Encuesta Nacional de Discapacidad, ha concluido que en la Argentina existe una preponderancia de la discapacidad motora, en primer lugar, seguida de la discapacidad visual, la auditiva y, finalmente, la mental. Tal como expresáramos en otro trabajo (Camún, Fernández, Gaviglio, Pérez, 2013) la diferencia establecida entre los datos da cuenta de las dificultades que aún existen con respecto a los criterios para abordar este tema. Este asunto deberá ser revisado por el Estado en virtud del compromiso asumido por la Argentina en el marco de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en la que la generación y publicación de datos estadísticos se asumen como aspectos cruciales a los fines de planificación de políticas. Más allá de las razones que explican las causas por las cuales los datos estadísticos arrojan estas cifras -como también las que explican las razones por las que los datos difieren tanto entre un organismo y otro en algunos aspectos- parece claro que el acceso a los estudios superiores por parte de las personas con discapacidad se ve obstaculizado si se produce un desgranamiento previo de esta matrícula. Pero también, y como parte del mismo proceso, se advierte la necesidad de problematizar las normas y los criterios de indagación de los datos, a fin de instalar una discusión colectiva, reflexiva y ética en los distintos espacios institucionales, a fin de trascender el orden de la norma, y reconsiderar, críticamente, aquellas concepciones que siguen fuertemente ancladas en los distintos espacios sociales en torno a la discapacidad, más allá de los enunciados formales. De acuerdo con las observaciones y consultas realizadas en las universidades que cuentan con Comisiones de Discapacidad², siguen siendo frecuentes dificultades evitables, que más que precisar de aportes de ‘especialistas’ en cada ‘discapacidad’, requieren superar situaciones de indiferencia, y por tanto, un compromiso ético frente a quienes constituyen nuestro prójimo. Entre otras cosas, esto implica propiciar la comunicación entre todos los que comparten ciertos momentos y espacios, conocer las limitaciones y potencialidades propias como también dar lugar a la posibilidad de solicitar colaboración o sugerencia en los casos en que docentes o alumnos (con o sin discapacidad) lo requieran, propiciar espacios y recursos accesibles para ‘cualquiera’ (por ejemplo, eliminando obstáculos en los pasillos de las universidades a fin de facilitar el tránsito de las personas ciegas,

² Un trabajo interesante es abordado en el libro “La UNGS y el abordaje de la Discapacidad”, coordinado por Silvio Feldman (2010)

habilitando ventanillas y mobiliario accesible para personas con dificultades motoras, facilitando a las personas sordas que se ubiquen en los pupitres en los que se sientan más cómodos, etc.).

3. Inquietudes finales. Entre lo mismo y lo otro

En la historia de nuestra sociedad tiene una larga tradición un conjunto de categorías que buscan clasificar y ordenar al mundo, de acuerdo con ciertos ideales occidentales impulsados por el Colonialismo y el Iluminismo. Estas categorías forman parte de los binarismos que han caracterizado a la filosofía tradicional de occidente: ‘ser o no ser’, en pos de un control de la alteridad humana. “Si una objetividad logra parcialmente afirmarse a sí misma es sólo mediante la represión de aquello que la amenaza. Derrida ha mostrado cómo una constitución de identidad está siempre basada en la exclusión de algo y en el establecimiento de una violenta jerarquía entre los dos polos resultantes. (...) Lo que es característico del segundo término es así reducido a la función de un accidente en tanto opuesto a la esencialidad del primero” (Laclau, 1990³, citado en Hall, 1996).

La lógica binaria implica la existencia de múltiples ‘oposiciones’ tales como ‘nosotros/otros’, ‘masculino/femenino’, ‘adulthood/infancia’, ‘inteligencia/deficiencia’ que al tiempo que reafirman el primer término -considerado ‘lo normal’ / ‘lo correcto’ / ‘lo completo’- definen al segundo como una versión negativa del anterior: ‘lo anormal’ / ‘lo desviado’ / ‘lo incompleto’, con todo lo que esto implica en términos de la naturalización de prácticas y estereotipos históricamente construidos: “Esas oposiciones binarias sugieren siempre el privilegio del primer término y el otro, secundario en esa dependencia jerárquica, no existe fuera del primero sino dentro de él, como imagen velada, como su inversión negativa. (...) ...cuando los binarismos son identificados culturalmente, el primer término siempre ocupa, como dice MacCannel (1989) la posición gramatical del “el”, pero nunca del “yo” o de “tu”, construyendo en la modalidad enunciativa su posición de privilegio.” (Skliar y Duschatzky, 2001, p.191). Desde la perspectiva del análisis crítico del discurso, lo anterior da cuenta de una estrategia de ‘heterorepresentación negativa’ respecto de ciertos grupos: “La polarización del Nosotros y del Ellos que caracteriza las representaciones sociales compartidas y sus ideologías subyacentes se expresa y se reproduce entonces en todos los planos del texto y del habla...” (Van Dijk, 1999, p.28). Esta polarización contribuye a la consolidación de concepciones esencialistas respecto de las identidades, de acuerdo a su mayor o menor aproximación al discurso de ‘mismidad’ de las instituciones. De este modo, el auge de los reclamos particularistas también parecen mantener la antigua lógica binaria que polarizan distinciones que requieren un opuesto –inferiorizado, subestimado- para ‘ser’. De acuerdo con Stuart Hall es debido a que las identidades son construidas en el discurso –no fuera de él-, que necesitamos considerarlas como productos específicos, en lugares históricos e institucionales específicos y por medio de estrategias enunciativas también específicas. Para Hall, la ‘identidad’ refiere al punto de encuentro entre los discursos y las prácticas que intentan ‘interpelarnos’ como los sujetos sociales de discursos particulares, por un lado, y los procesos que construyen subjetividades, en tanto que nos construyen como sujetos, por el otro: “Las identidades son así puntos de enlace temporario a las posiciones de sujeto que las prácticas discursivas construyen para nosotros. Ellas son el resultado de una exitosa articulación o encadenamiento del sujeto en el fluir del discurso...” (Hall, 1996, p.3).

Lo que se está poniendo en cuestión es la categoría tradicional –aún vigente- de identidad, para pasar a pensar en términos narrativos, atentos a la contingencia y no a la ‘esencia’. Quizás sea más pertinente hablar entonces de ‘procesos de identificación’ más que de identidades fijas y estables, poniendo el foco en el carácter situacional. Desde nuestra perspectiva, si bien los cambios implicados en los procesos normativos recientes suponen un ‘avance’ a primera vista en lo que respecta a la educación

³ Hall (1996) hace referencia al siguiente texto: Laclau, E. (1990) *New Reflections on the Revolution of our Time*, London: Verso.

universitaria de las personas con discapacidad, una lectura atenta de dicho marco y un análisis de las prácticas que éste legaliza y legitima muestra que, a pesar del uso de nuevos conceptos, definiciones y perspectivas, el orden de la ‘mismidad’ y la tendencia a la fijación de estereotipos parece no alterarse. En definitiva, las instituciones educativas han excluido y segregado históricamente a buena parte de la población, legitimando prácticas muy arraigadas y naturalizadas en las distintas esferas de la sociedad, razón que explica buena parte de las inconsistencias actuales.

¿En qué medida estamos pensando en prácticas y políticas democráticas si nuestras concepciones acerca del/los otro/s como incapaces, eternamente infantilizados y dependientes se mantienen inalteradas? En cuanto a los escenarios universitarios: ¿Por qué sigue siendo tan escasa la cantidad de estudiantes con alguna discapacidad en las universidades? ¿Qué estrategias podemos ensayar, en nuestra cotidianeidad, en torno de la accesibilidad? ¿Cuáles son los principales obstáculos y desafíos actuales en este sentido? Preguntarnos por estos interrogantes y a su vez, generar otros nuevos, de la mano de estudios del Derecho, la Pedagogía, la Filosofía y la Sociología, nos parece de relevancia para pensar nuestra sociedad y nuestras intervenciones como parte del mundo académico en el que desarrollamos nuestras prácticas, sea como estudiantes, docentes y/o investigadores. Creemos necesario aportar a la discusión y la reflexión que coadyuve en la construcción de una sociedad más democrática, atenta al compromiso ético de cada uno, que considere a todos los miembros como necesarios y potentes, y no sólo a una mayoría.

4. Referencias bibliográficas

- Boivin, M., Rosato, A. y Arribas, V. (1998). *Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. Buenos Aires: Eudeba.
- Camún, A., Fernández, M. E., Gaviglio, A. y Pérez, A. (2013). “Educación superior, derechos humanos y discapacidad. Experiencias en entornos virtuales”. Ponencia presentada en el IV Congreso Argentino Latinoamericano de Derechos Humanos. Rosario, Santa Fe. 14 a 17 de mayo de 2013.
- Canghillem, G. (1971). *Lo normal y lo patológico*. México: Siglo XXI.
- da Silva, T. T. (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro.
- Feldman, S. (Coord.) (2010). *La UNGS y el abordaje de la Discapacidad*. Los Polvorines: UNGS.
- Foucault, M. (1996). *El orden del discurso*. Madrid: La Piqueta.
- Grimson, A. (2000). *Interculturalidad y comunicación*. Buenos Aires: Norma
- Hall, S. (1996). “Introducción. Quién necesita ‘identidad’”. En Hall, S. y du Gay, P. (Eds.) *Questions of Cultural Identity*. Londres, Sage. Traducción de Natalia Fortuny.
- Levinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós.
- Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Ministerio de Educación de la Nación (2009). *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1*. Buenos Aires: MEN
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Putnam, H. (2004). “Levinas y el judaísmo”. En Levinas, E. *Difícil libertad*. Buenos Aires: Lilmod.

- Rancière, J. (2000). “Política, identificación y subjetivación”. En Arditi, B. (Editor). *El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Skliar, C. (2005). “Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Argumentos a falta de argumentos con relación a las diferencias en educación”. En P. Vain y A. Rosato (Coord.) *La construcción social de la normalidad*, Buenos Aires: Novedades educativas
- Skliar, C. y Duschatzky, S. (2001). “Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación” en Jorge Larrosa y Carlos Skliar (Eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Van Dijk, T. (1999). “El análisis crítico del discurso”. En *Anthropos*. Barcelona, 186, Septiembre-Octubre, pp. 23-36.