

Abordaje de la discapacidad en la Universidad Nacional  
De Río Cuarto. Miradas desde la gestión institucional

Addressing disability at the National University of Río  
Cuarto. Institutional management perspectives

**Silvia Castro**

Universidad Nacional de Río Cuarto, República Argentina  
scastro@hum.unrc.edu.ar

**Contextos de Educación**

núm. 38, 2025

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

ISSN-E: 2314-3932

Periodicidad: Semestral

contextos@hum.unrc.edu.ar

Recepción: 10 Febrero 2025

Aprobación: 26 Abril 2025

DOI: 10.63207/dvne9408

**Resumen.** El texto aborda un estudio cualitativo sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad Nacional de Río Cuarto, explorando cómo las instituciones educativas construyen su identidad a través de dimensiones formales y prácticas. La metodología, enmarcada en un paradigma interpretativo-comprensivo, busca ir más allá de la descripción superficial de políticas, profundizando en los significados y sentidos que los actores construyen en torno a la inclusión educativa. Se analiza el abordaje de la discapacidad desde dos perspectivas complementarias: la documentación oficial y las experiencias cotidianas. El estudio reconoce un creciente interés por visibilizar las condiciones de los estudiantes con discapacidad, aunque señala que, en base a los datos obtenidos en el proceso de investigación aun, institucionalmente, no se alcanza la profundidad necesaria para generar transformaciones estructurales. La investigación, desarrollada entre 2020 y 2023, recupera las voces de diversos actores educativos vinculados a la gestión para comprender el lugar que ocupa la discapacidad en la agenda universitaria y cómo las cosmovisiones institucionales configuran la cultura organizacional y los procesos educativos. El objetivo fundamental es revelar cómo las interpretaciones individuales y colectivas moldean las prácticas inclusivas en el ámbito universitario.

**Palabras clave:** Inclusión, discapacidad, universidad

**Abstract.** The text addresses a qualitative study on the inclusion of students with disabilities at the National University of Río Cuarto, exploring how educational institutions build their identity through formal and practical dimensions. The methodology, framed in an interpretive-comprehensive paradigm, seeks to go beyond the super-

ficial description of policies, delving into the meanings and senses that actors construct around educational inclusion. The approach to disability is analyzed from two complementary perspectives: official documentation and everyday experiences. The study recognizes a growing interest in making the conditions of students with disabilities visible, although it points out that, based on the data obtained in the research process even, institutionally, the necessary depth to generate structural transformations has not yet been achieved. The research, developed between 2020 and 2023, recovers the voices of various educational actors linked to management to understand the place that disability occupies in the university agenda and how institutional worldviews shape organizational culture and educational processes. The fundamental objective is to reveal how individual and collective interpretations shape inclusive practices in the university environment.

**Key words:** Inclusion, disability, university

## INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva metodológica cualitativa, es fundamental comprender cómo las instituciones educativas materializan su identidad y propósitos a través de dos dimensiones interrelacionadas: la formal-documental y la práctica-experiencial. La primera se evidencia en los documentos oficiales que establecen sus políticas institucionales, mientras que la segunda se manifiesta en las acciones y prácticas cotidianas que dan vida a estos lineamientos.

En este contexto, resulta esencial analizar las cosmovisiones de los actores institucionales, pues estas configuran marcos interpretativos que influyen decisivamente en los procesos de toma de decisiones y en el desarrollo de la praxis educativa. Estas construcciones de sentido no solo moldean las interpretaciones individuales, sino que también constituyen el sustrato de la cultura institucional que permea todas las acciones educativas.

En lo que respecta específicamente a la temática de la discapacidad en el ámbito universitario, se ha observado en años recientes un mayor interés por parte de las autoridades educativas, en visibilizar y problematizar las condiciones que experimentan los estudiantes pertenecientes a este colectivo durante su trayectoria académica. Sin embargo, como se desarrollará posteriormente, este abordaje aún no alcanza la profundidad y sistematicidad necesarias para generar transformaciones estructurales.

En el presente escrito se exponen parte de los datos (hallazgos significativos) derivados del proyecto de investigación denominado: Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Del texto a la práctica (Resolución Rectoral N°083/2020). La investigación, enmarcada en un enfoque cualitativo interpretativo (Vasilachis, 2006), recupera y analiza las voces de diversos actores educativos que desempeñan roles en la gestión institucional, en el período 2020-2023. Sus testimonios permiten comprender la relevancia y el lugar que ocupa el abordaje de la discapacidad en la agenda universitaria, constituyendo este aspecto un eje central del proceso investigativo, cuyos datos se analizaron en profundidad a lo largo de dicho proceso.

Esta aproximación metodológica, sustentada en el paradigma interpretativo-comprensivo, permite no solo describir las políticas y prácticas institucionales, sino también develar los significados y sentidos que los actores institucionales construyen en torno a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Como señalan Taylor y Bogdan (1998), este enfoque posibilita comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los propios actores y el marco de referencia en el que actúan.

## METODOLOGÍA

La investigación a la que se hace referencia, se fundamenta en un riguroso marco metodológico cualitativo, siguiendo los principios epistemológicos establecidos por Vasilachis (1992), quien sostiene que este enfoque permite una aproximación interpretativa a los fenómenos sociales mediante procesos sistemáticos de análisis y comprensión. Vasilachis argumenta que la investigación cualitativa facilita no solo la descripción de los fenómenos sociales, sino también su explicación a través de la construcción de significados contextualizados.

El paradigma cualitativo adopta los principios de flexibilidad propuestos por Maxwell (1996), quien conceptualiza el diseño de investigación como una estructura dinámica e interconectada de elementos que guían el trabajo investigativo. Maxwell enfatiza que esta flexibilidad no implica ausencia de rigor, sino que permite la adaptación sistemática del proceso investigativo conforme emergen nuevos datos, facilitando así la generación de conocimiento mediante un proceso inductivo permanente y sistemático.

Los objetivos centrales de la investigación se estructuraron en tres ejes fundamentales: primero, realizar un análisis exhaustivo del marco normativo vigente que regula y garantiza la continuidad educativa de personas con discapacidad en el nivel superior; segundo, examinar la propuesta de programas, proyectos de carácter institucional para facilitar la accesibilidad en sus dimensiones física, comunicacional y académica en la Universidad Nacional de Río Cuarto (en adelante UNRC); y tercero, documentar y analizar las perspectivas de actores institucionales sobre estos mecanismos de inclusión.

El campo de estudio se circunscribió a la UNRC, abarcando el Rectorado y sus cinco Facultades constitutivas. Siguiendo los principios de muestreo intencional de Maxwell (1996), la selección de las unidades de análisis se realizó considerando su relevancia específica para el fenómeno estudiado. Las fuentes de información incluyen el corpus normativo internacional, nacional, provincial e institucional, documentación estadística y testimonios de actores institucionales claves vinculados a cargos de gestión (a partir de los datos recabados en este estudio, en el proceso investigativo que dio continuidad y comenzó en el año 2024, se aborda y profundiza en las perspectivas de los estudiantes con discapacidad)<sup>1</sup>.

La recolección de datos se realizó mediante una triangulación metodológica que incluyó entrevistas en profundidad y análisis documental. La selección de informantes siguió la técnica de muestreo en cadena o bola de nieve, iniciando con informantes estratégicos en las Secretarías Académicas y expandiéndose hacia otros actores institucionales relevantes.

El análisis de datos se fundamentó en la teoría fundamentada de Glasser y Strauss (1967) y Strauss y Corbin, (2002) en base al método de comparación constante. Este método, como explican Taylor y Bogdan (1998), implica un proceso iterativo de análisis donde la codificación y el desarrollo conceptual ocurren simultáneamente. Así se construyen unidades de significado que se alcanzan a través de la codificación abierta, el establecimiento de relaciones conceptuales mediante la codificación axial, y la integración teórica a través de la codificación selectiva. Este análisis progresivo permite transformar los datos brutos en constructos teóricos cada vez más abstractos y comprensivos, facilitando la comprensión profunda del fenómeno estudiado y la construcción de marcos teóricos explicativos. En este mismo sentido, Schettini y Cortazzo (2015), señalan que el proceso de categorización constituye una fase crucial del análisis cualitativo donde se identifican, organizan y sistematizan las unidades de significado, permitiendo establecer relaciones entre los diferentes elementos identificados en el trabajo de campo.

Los autores enfatizan que la categorización no es un proceso mecánico, sino que requiere un ejercicio constante de interpretación y reinterpretación de los datos, siempre en diálogo con los objetivos de la investigación y el marco teórico que la sustenta. Este planteamiento metodológico permitió organizar la información obtenida de manera sistemática y coherente, facilitando la comprensión de las complejas interrelaciones que se establecen en el abordaje de la discapacidad en el contexto universitario. Como señalan estos autores, el proceso de categorización no solo ordena los datos, sino que también contribuye a la construcción de nuevos significados y a la emergencia de interpretaciones teóricas fundamentadas en la evidencia empírica.

Para el procesamiento del material empírico, se realizó la transcripción integral de 13 entrevistas, preservando la fidelidad de las interacciones. El análisis se optimizó mediante el software Atlas.Ti.8, herramienta que, como señalan los expertos en investigación cualitativa, facilita la organización sistemática de datos cualitativos complejos. Este software permitió implementar un proceso riguroso de segmentación, codificación y recuperación de información significativa, además de posibilitar la construcción de redes conceptuales que reflejan las categorías emergentes del análisis.

#### ALGUNAS NOTAS PARA PENSAR LA DISCAPACIDAD EN LA UNRC

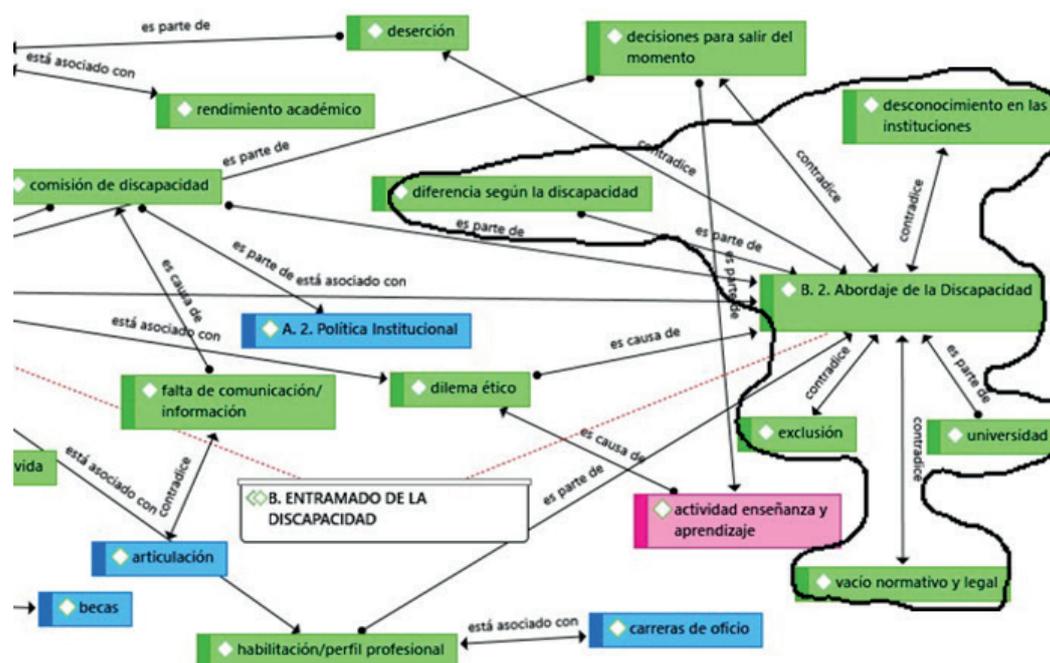
Retomando la propuesta metodológica de Mayz Díaz (2009) y de los autores señalados en el apartado anterior, se llegó por medio del proceso de categorización, a organizar y clasificar unidades de análisis para una mejor comprensión del fenómeno estudiado, construyendo tres macrocategorías analíticas: A) Políticas y acciones educativas, B) Entramado de la discapacidad y C) Accesibilidad.

El propósito central del actual escrito es desarrollar una aproximación teórica en diversos aspectos identificados en la macrocategoría B), la cual, se subdivide en dos subcategorías o categorías específicas (Mayz Díaz, 2009): B.1. Estudiantes con discapacidad y B.2. Abordaje de la discapacidad. A partir de la evidencia empírica recolectada mediante las entrevistas en profundidad, estrategia que según Robles (2011) permite acceder a las perspectivas y significados de los actores sociales, se procedió a analizar el entramado de la discapacidad que reúne un conjunto de códigos emergentes de la subcategoría B.2.:

universidad, vacío normativo y legal, desconocimiento, diferencia según la discapacidad y exclusión. Es importante mencionar que tal como señala Gurdián-Fernández (2007), estos códigos surgen de la voz de los propios actores entrevistados y constituyen las unidades básicas de análisis.

A continuación, se muestra un esquema de una parte de las redes conceptuales que se construyeron mediante la utilización del software Atlas.Ti, versión 8, que permiten visualizar las relaciones entre las diferentes categorías y códigos identificados, de los cuales en este escrito (como se señaló anteriormente) solo se abordarán algunos para el análisis, a saber:

Esquema 1: Categoría B.2. Abordaje de la discapacidad y códigos directamente relacionados



El análisis subsiguiente presenta la realidad institucional de la UNRC, en términos de lo que ha sido posible más que de lo ideal, por lo que se ofrece un acercamiento real a la situación que atraviesa la institución. Su realismo no significa que sea ateuico. Se recurrirán a diferentes perspectivas para interpretar este escenario.

La estructura del análisis se desarrollará de la siguiente manera: inicialmente, se presentan los hallazgos principales que emergen de las entrevistas respecto al abordaje de la discapacidad en la institución. Posteriormente, se analiza cada característica identificada (códigos relacionados), estableciendo diálogo con marcos teóricos pertinentes. Finalmente, se ofrece una reflexión crítica sobre cómo las posibilidades y limitaciones identificadas requieren de un debate institucional profundo para la construcción de un plan estratégico que permita superar las prácticas actuales y avanzar hacia una inclusión educativa genuina, en línea con lo propuesto por Booth y Ainscow (2015) para la educación superior inclusiva.

#### ABORDAJE DE LA DISCAPACIDAD: LA INCLUSIÓN COMO CONVICCIÓN POLÍTICA, ÉTICA Y MORAL

La UNRC presenta una realidad compleja en torno al abordaje de la discapacidad. Este análisis se enmarca en el paradigma del modelo social de la discapacidad (Castro, 2020, 2023, 2024, Díaz Velázquez, 2009 Palacios, 2008), el cual trasciende la perspectiva individual-médica para situar la discapacidad como una construcción social que requiere transformaciones estructurales.

Los testimonios recabados evidencian una preocupación institucional que, si bien es genuina, no siempre se materializa en prácticas concretas. Esta situación se refleja particularmente en los órganos centrales de educación universitaria, como lo expresa uno de los entrevistados:

*“(...) nosotros trabajamos mucho con las comisiones del CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) necesariamente tenemos que trabajar, porque si no trabajamos quedamos fuera del sistema universitario y por ejemplo toda esta cuestión de la discapacidad nunca está en la agenda, no está en la agenda ...”* (Entrevista 2, comunicación personal, 2021)

Esta realidad resulta particularmente significativa considerando el marco normativo internacional y nacional. Como señala Acuña (2010), la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2008 (Ley 26.378) constituyó un hito fundamental que debería haber impulsado transformaciones más profundas en las políticas educativas universitarias.

No obstante, como señalan Pérez, Fernández Moreno y Katz (2013), el trabajo de las redes interuniversitarias ha sido fundamental para sostener estas políticas. La Red Interuniversitaria de Discapacidad, en particular, ha mantenido un rol activo desde los años noventa en la promoción de políticas públicas para garantizar el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad. Esta Red, en palabras de Angelino, Misischia y Méndez (2020) es la que viene sosteniendo la generación y el desarrollo de políticas para asegurar este derecho, conjuntamente con la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe.

En consonancia, los testimonios recogidos en la UNRC reflejan esta idea de una institución que se define como inclusiva:

*“Entonces la inclusión debe abarcar la totalidad y a todos, cualquiera sea su condición. Por lo cual la situación de discapacidad no se discute, está dentro, no cualquier inclusión, la inclusión con calidad”* (Entrevista 2, comunicación personal, 2021)

Esta postura institucional se materializa en diversas iniciativas, como la transversalización curricular y la creación de espacios específicos de apoyo, tal lo demuestran las siguientes evidencias:

*“(...) nos interesa trabajar enfocado en cómo abordar. Uno de nuestros lineamientos tiene que ver con la transversalización curricular del abordaje de las problemáticas en las carreras, fundamentalmente las de los profesados, aunque también en las otras, (porque) se van a encontrar que van a tener que abordar la discapacidad... Ahí nosotros tomamos una decisión que tenía que ver directamente con esto, porque yo creo que hay un enorme desconocimiento sobre las formas de abordar la discapacidad en las instituciones...”* (Entrevista 1, comunicación personal, 2021)

*“Cepia es el espacio en que se transformó, en cuanto a los estudiantes con discapacidad, como ese espacio para ellos, para consultar entre ellos, para charlar entre ellos...”* (Entrevista 8, comunicación personal, 2021)

Sin embargo, como señala Barton (2009), la verdadera inclusión requiere no solo declaraciones de principios sino transformaciones estructurales profundas. Por lo que, parece ser urgente, reflexionar respecto de la necesidad de sostener las acciones en el tiempo, de la diversificación de las mismas, del sinceramiento ante situaciones que exceden las posibilidades de abordaje institucional, así como de la generación de espacios de intercambio para todos, que no solo se centren en la participación de los estudiantes con discapacidad de manera particular, casi aislada.

Los desafíos en materia de accesibilidad física y académica persisten, aunque se observan avances:

*“Yo no sé si está perfecto, pero ha crecido, ha crecido. Como que fue un trabajo quizás muy de hormiga...”* (Entrevista 9, comunicación personal, 2021)

Este proceso de transformación institucional se alinea con lo que Skliar (2015) denomina *pedagogía de las diferencias*, donde la inclusión no es un estado final sino un proceso continuo de transformación

institucional.

Es importante señalar que la UNRC evidencia un cambio paradigmático en la comprensión de la discapacidad, alejándose de modelos tradicionales centrados en el déficit individual. Sin embargo, como señala Sinisi (2010), es necesario que estas transformaciones conceptuales se traduzcan en cambios materiales y estructurales concretos.

Asimismo, esta asunción *casi inconsciente* acerca de una concepción social de la discapacidad y del derecho a asegurar la inclusión en el ámbito universitario requiere también y, en contrapartida, un análisis de las situaciones materiales y de las condiciones estructurales e históricas que den cuenta de que estos posicionamientos no son solo teóricos (Slee, 1998).

La institución enfrenta el desafío de sostener y profundizar estas políticas inclusivas, considerando lo que Pantano (2009) denomina *corresponsabilidad social*, donde la inclusión es una responsabilidad colectiva que trasciende las acciones aisladas o los espacios específicos. Es lo que intentan reflexionar los entrevistados mediante otros aportes realizados a lo largo de las entrevistas realizadas, los que se plantean a continuación.

#### ABORDAJE DE LA DISCAPACIDAD: TENSIONES ENTRE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN

La UNRC ha desarrollado a lo largo del tiempo diversas políticas y estrategias orientadas a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, tal se viene expresando, el análisis de los testimonios recogidos revela tensiones significativas entre las declaraciones institucionales y las prácticas concretas, lo que nos lleva a reflexionar sobre la efectividad real de estas políticas inclusivas. Esta reflexión, acorde a las evidencias empíricas, puede abordarse desde distintos tópicos que se desarrollan a continuación.

##### *Universidad, gestión de la discapacidad e intervenciones: ausencia y soledad, una mirada crítica*

Como lo expresa el título de este apartado, los entrevistados refieren a una ausencia notoria, implícita y en ocasiones explícita, por parte de la institución respecto del abordaje de la discapacidad. Como se viene señalando, este no es un hecho menor, puesto que la universidad pública debe asumir el compromiso de crear oportunidades en la enseñanza postobligatoria para que todos los estudiantes, con independencia de sus condiciones particulares, alcancen el derecho de formarse en la profesión elegida.

Acorde a los testimonios que se exponen a continuación, pareciera que en la UNRC se sabe poco acerca de la situación de los estudiantes con discapacidad. Este *abandono* quizás se puede observar al menos en dos aspectos: en las políticas que se diseñan en los distintos órganos de gestión (entiéndase la universidad en general y/o facultades) y en los programas y proyectos que se implementan (tanto académicos como de investigación). Como ya señalamos la inclusión en la educación superior no puede limitarse a una mera declaración de principios, sino que requiere transformaciones estructurales profundas (Barton, 2008). Esta perspectiva se refleja en varios testimonios que evidencian la fragmentación entre las políticas y su implementación:

*“(...) justamente por todo lo que yo te explique, si se quiere hay un vacío. Que sea explícito en un proyecto, es un vacío”* (Entrevista 4, comunicación personal, 2021)

*“Yo creo que, básicamente, en estas cuestiones de consideración por el otro y de empatía y las cuestiones actitudinales, las personas que dirigen a la institución (...) pongan foco en esto y hagan de esto una cuestión de conocimiento general todas las personas podrán acceder a formar parte...”* (Entrevista 10, comunicación personal, 2021)

Esta realidad se alinea con lo que Pérez de Lara (2009) denomina la *paradoja de la inclusión*, donde las instituciones pueden simultáneamente promover políticas inclusivas mientras mantienen prácticas que perpetúan la exclusión. Y precisamente los testimonios revelan una preocupante ausencia de abordaje

institucional sistemático.

### *La soledad institucional y sus implicaciones*

Siguiendo a Rosato y Angelino (2009), la problemática de la discapacidad en el ámbito universitario no puede reducirse a intervenciones aisladas o voluntarias. Sin embargo, los testimonios revelan precisamente esta tendencia:

*“Edra - Los proyectos que vos mencionabas hace un ratito, ¿entonces son generados por ustedes, desde la facultad? Eda - Sí. Son generados por nosotros ante una situación particular. No es una política sostenida, lo quiero aclarar. Todo lo que hicimos con la enseñanza de la matemática para ciegos fue porque teníamos un estudiante ciego que estudiaba computación. Todo lo que hicimos en lengua de señas, fue algo que hicimos porque teníamos estudiantes que tenían disminución auditiva, algo o poco, te das cuenta, o sea poco o mucho. Eso quiero aclararlo, que nosotros no tenemos como facultad una política sostenida en la inclusión para estudiantes con discapacidad, creo que vamos haciéndolo a medida que vamos teniendo este tipo de casos” (Entrevista 6, comunicación personal, 2021)*

Esta situación refleja lo que Skliar (2017) denomina la *pedagogía de las ocasiones*, donde las respuestas institucionales surgen de manera reactiva ante situaciones específicas, sin conformar una política integral y sostenida.

Como señala Martínez (2017), la verdadera inclusión educativa requiere un cambio paradigmático que se constituya en una nueva cultura institucional. Esto implica, como sugiere Pantano (2012), desarrollar un sistema de apoyo integral que incluye: formación específica del personal docente y no docente, sistemas de registro y seguimiento sistemático, políticas institucionales sustentadas en el tiempo y redes de apoyo interinstitucional.

Otros testimonios recogidos también evidencian la ausencia de estos elementos fundamentales:

*“¿Hay capacitaciones al personal si se quiere? Docentes y no docentes que trabajan en las áreas... ¿Pero estamos preparados institucionalmente? No es solamente el aula la inclusión” (Entrevista 4, comunicación personal, 2021)*

*“Y entonces nos sentimos en muchas oportunidades, especialmente en ese momento, como muy solos...” (Entrevista 6, comunicación personal, 2021)*

Se pueden entender estas situaciones desde distintas aproximaciones. Algunas de estas teorías quizás refieran a que la problemática de la discapacidad sigue aun abordándose de manera acrítica, quizás hasta pensándose como una patología individual, descontextualizada (Slee, 1998). Y en caso de que se intenten estrategias para dar respuestas, la pregunta central es si las mismas son solo revisiones funcionalistas o refieren realmente el desarrollo de una praxis de transformación. Algunos testimonios expresados anteriormente exponen esta realidad: se aborda la situación del estudiante con discapacidad sin capacidad de respuesta institucional, sólo en base a acciones individuales y hasta desconexas entre sí.

Superar esta compleja realidad, entre otras cuestiones, requiere promover el estudio sobre la discapacidad en los diferentes planes de estudios (situación que está siendo abordada en las nuevas propuestas académicas y en las revisiones de las actuales) y situar este estudio en el centro del análisis de la formación universitaria, en donde además sería fundamental recuperar la voz del propio estudiante con discapacidad.

Es necesaria la reconstrucción de la formación universitaria de acuerdo a un discurso de los derechos de las personas de este colectivo, puesto que: "promover las identidades alternativas legítimas es más que

una ‘acomodación razonable’” (Slee, 1998, p.135). Para dar respuesta a la realidad de la inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito universitario, es primordial la consideración más precisa de la discapacidad, no solo las buenas intenciones. Se requiere diálogo, posicionamientos y acciones concretas que retomen planteos de la Convención, así como el establecimiento de redes para apoyar a docentes, a estudiantes y a la universidad toda. No obstante, acorde a lo recogido en las evidencias, parecería existir un vacío en los proyectos que la UNRC lleva adelante y, en el mejor de los casos, son prácticas voluntaristas-solitarias que surgen en base a una necesidad puntual, lo que lleva al análisis del apartado siguiente.

### *Marcos y declaraciones institucionales: vacío normativo y voluntarismo personal*

En la UNRC, persiste una ambivalencia significativa en torno al abordaje de la discapacidad, que se manifiesta en un marcado contraste entre intenciones declarativas y prácticas efectivas de inclusión. Como sostiene Skliar (2002) en su análisis crítico de la educación inclusiva, nos encontramos ante un escenario donde la *otredad* de la discapacidad continúa siendo problematizada más que verdaderamente comprendida.

Los testimonios recabados en la investigación revelan una realidad institucional caracterizada por intervenciones fragmentarias y voluntaristas:

*“Entonces para mí, abordar la problemática de la discapacidad, sobre todo en esta universidad, no puede ser una cuestión de amorosidad, de generosidad, de lo maravillosos que somos porque acompañamos a la compañera o el compañero que tiene una silla, o porque le subimos o le bajamos una mesa, sino que tiene que ser un enfoque institucional”* (Entrevista 1, comunicación personal, 2021)

Esta declaración evidencia críticamente la ausencia de un marco institucional integral que trascienda las acciones individuales y voluntarias. Palacios (2008), argumenta que estas prácticas reproducen un modelo rehabilitador que concibe a la discapacidad como un problema individual a ser *resuelto* mediante acciones circunstanciales.

La invisibilización se manifiesta también en la estructura organizacional:

*“(...) no tenemos un formato o una cuestión formativa institucional que obliga a los docentes a, por ejemplo, tener toda una regularidad de accesibilidad en sus contenidos. Hay otras universidades que tienen protocolos de aprendizaje, de evaluación, que están reglamentados y que están digamos obligados, pero nosotros no tenemos, entonces eso es a voluntad de cada cátedra, de cada facultad, de cada carrera, de las secretarías académicas...”* (Entrevista 11, comunicación personal, 2021)

Esta evidencia ilustra lo que Ferrante (2014) denominaría una *accesibilidad discrecional*, donde la inclusión depende más de la voluntad individual que de un compromiso institucional estructurado.

Además, siguiendo a Hurst (1998), la concientización sobre discapacidad requiere un abordaje integral que involucre a toda la comunidad universitaria. No se trata simplemente de intervenciones reactivas, sino de un proceso sistemático de transformación institucional. Como señala el autor, despertar la conciencia significa mucho más que organizar actos concretos. Debe ser una actividad continuada con un programa claramente definido.

El objetivo fundamental es transitar desde un modelo de intervención individual hacia una perspectiva institucional que reconozca la diversidad como un valor inherente a la comunidad universitaria.

En este sentido, puede ser conveniente comenzar con grupos concretos tales como, por ejemplo, las personas que son responsables de los registros de alumnos, los profesores de una materia en la que se hayan inscripto estudiantes con discapacidad, personal de la biblioteca, del comedor, etc. También se re-

quiere entender las necesidades particulares en cada persona, las cuales deberán ser atendidas particularmente hablando con cada estudiante. Pero eso no soslaya la responsabilidad de implementar procesos de concientización de toda la comunidad universitaria, respecto de cómo proceder y qué mecanismos seguir, ante la presencia de estudiantes con discapacidad, en los diferentes espacios institucionales.

Es decir, hay al menos dos maneras de ocuparse del tema: una, tiene que ver con un trabajo colectivo institucional y otra, posponer esta *formación* para el momento en que se realice el primer contacto con el estudiante con discapacidad, resolviendo situaciones puntuales. Cada una de estas intervenciones tiene sus ventajas y sus inconvenientes, sin embargo, hay algo que es fundamental: “despertar la conciencia significa mucho más que organizar actos concretos. Debe ser una actividad continuada con un programa claramente definido” (Hurst, 1998, p.146). Como expresa el autor, ello debe comenzar desde el momento en que los estudiantes son admitidos en la universidad, asegurándoles de este modo un lugar en la institución.

Los testimonios revelan que, actualmente, las acciones se caracterizan por: respuestas reactivas ante casos específicos, ausencia de protocolos formales de accesibilidad, dependencia de iniciativas individuales, invisibilización de las necesidades específicas.

Es imperativo construir un enfoque que, siguiendo a Skliar (2002), no solo *tolere* la diferencia, sino que la comprenda como una condición fundamental de la experiencia educativa. La transformación requiere un compromiso institucional explícito que supere el voluntarismo y establezca marcos normativos claros, procesos de formación continua y estrategias de implementación sistemáticas para garantizar una verdadera inclusión educativa.

### *El desconocimiento como barrera en las políticas institucionales para la inclusión*

La comprensión del desconocimiento como factor limitante en el contexto universitario requiere un análisis profundo de sus implicaciones. Como señalan Pérez-Castro y González-Osorio (2021), la ausencia de una gestión coordinada y de proyectos colectivos en materia de discapacidad genera vacíos significativos en la implementación de políticas inclusivas efectivas. Este fenómeno se ve agravado, tal se señaló en el apartado anterior, cuando las acciones institucionales se basan en voluntarismos individuales en lugar de responder a marcos normativos estructurados.

En el caso específico de la UNRC, los testimonios recopilados evidencian esta problemática:

*“(...) hay un enorme desconocimiento sobre las formas de abordar la discapacidad en las instituciones. En todas, pero en las educativas, no sé si, es más, pero es mucho más importante y gravitante...”* (Entrevista 1, comunicación personal, 2021)

*“En cuanto a las políticas, si hay alguna política. Claramente no te lo sabría responder, no tengo conocimiento de ello...”* (Entrevista 3, comunicación personal, 2021)

*“(...) uno es consciente de las normativas que hay cuando tiene un problema en específico. Entonces cuando nos llega un caso si vemos”* (Entrevista 4, comunicación personal, 2021)

*“Y en líneas generales las normativas..., en las idas y vueltas con los docentes, que de repente no van a ponerse a leer una normativa...”* (Entrevista 4, comunicación personal, 2021)

*“Creo que el apoyo debería venir desde un acompañamiento, tutorías, asistencia pedagógica y psicológica de la universidad...”* (Entrevista 6, comunicación personal, 2021)

*“(...) no llevamos estadísticas nosotros desde la biblioteca. Sí hay, pero no es una barbaridad...”* (Entrevista 7, comunicación personal, 2021)

Como señalan Ocampo-González y López-Andrada (2019), la transformación hacia una educación superior verdaderamente inclusiva requiere superar el modelo de intervenciones aisladas y avanzar hacia un enfoque sistémico. En este sentido, la UNRC enfrenta el desafío de evolucionar desde acciones particulares hacia una política institucional integral, como propone Paz-Maldonado y Díaz-Pérez (2022) en su análisis sobre la gestión de la diversidad en instituciones de educación superior.

La ausencia de protocolos estandarizados y sistemas de seguimiento de *trayectorias educativas singularizadas* (Castro y Vettorazzi, 2024), como indican Mercado-García y García-Vicente (2020), constituye una barrera significativa para la inclusión efectiva. Esta situación refleja lo que Ainscow (2020) denomina *barreras institucionales invisibilizadas*, que dificultan el acceso y la permanencia de estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario.

Si bien es prematuro realizar una evaluación definitiva de la respuesta institucional, los hallazgos preliminares sugieren que las acciones no responden a marcos normativos y/o declaraciones institucionales sino que se desarrollan por voluntarismos personales y de manera individual, lo que lleva a que la UNRC no considere de forma sostenida y explícita acciones que permitan la equiparación de oportunidades para los estudiantes de este colectivo, configurando así un desconocimiento (en palabras de los entrevistados) que quizá incide negativamente en asegurar condiciones de equidad para garantizar la igualdad de oportunidades.

Se plantea de este modo, la necesidad de transitar desde un modelo médico-asistencial hacia un paradigma de derechos humanos en la educación superior (Echeita y Ainscow, 2021). Este proceso requiere un compromiso institucional sólido y la implementación de políticas integrales que garanticen la equidad educativa.

#### *Procesos de inclusión-exclusión: análisis de la dinámica institucional*

La complejidad de los procesos de inclusión en la educación superior requiere un análisis multidimensional que considere tanto las políticas institucionales como sus efectos en la práctica cotidiana. Como señalan Echeita y Simón (2020), la inclusión educativa no puede entenderse como un estado final, sino como un proceso continuo de transformación institucional que exige una revisión constante de las prácticas y políticas implementadas.

Los testimonios recopilados en la UNRC revelan tensiones significativas en este proceso:

*“El problema es la no ejecución institucional más allá de las personas que ejercen los lugares...”*  
(Entrevista 2, comunicación personal, 2021)

*“(...) noto como que no hay una visualización institucional de que ese problema puede llegar a estar y hay que acompañarlo...”* (Entrevista 4, comunicación personal, 2021)

*“Volviendo al tema de la inclusión quienes se inscriben en el potenciar (graduación), ninguno está en situación de discapacidad ¿Por qué? Porque la institución no le ha ofrecido antes los medios...”*  
(Entrevista 2, comunicación personal, 2021)

*“(...) cuando permitimos que se inscriba, (es fundamental que) también le estemos dando las posibilidades para que pueda egresar como a cualquier otro estudiante... porque si no es un paso por la universidad ... le estamos mintiendo... Entonces creo que tiene que haber un acompañamiento más grande”* (Entrevista 6, comunicación personal, 2021)

*“(...) se han hecho cosas muy interesantes. ¿Cuál es el problema central que yo veo? Para mí es el sostenimiento de eso...”* (Entrevista 2, comunicación personal, 2021)

Siguiendo a López-Melero (2021), este fenómeno puede interpretarse como una manifestación de lo que se denomina *inclusión excluyente*, donde las instituciones desarrollan mecanismos aparentemente inclusivos que, paradójicamente, pueden reproducir formas sutiles de exclusión. Esta dinámica se evidencia en la falta de continuidad de las políticas y en la ausencia de un abordaje institucional integral.

Como señala Sinisi (2019), la verdadera inclusión educativa requiere una transformación profunda de las culturas institucionales, superando el modelo de intervenciones aisladas o temporales. Los testimonios recogidos revelan precisamente esta problemática: la discontinuidad de los apoyos, la falta de una política institucional sostenida y la ausencia de un compromiso colectivo más allá de las voluntades individuales.

García-Pastor y López-Melero (2021) argumentan que la exclusión no se manifiesta únicamente en la negación explícita del acceso a la educación, sino también en las formas sutiles en que las instituciones fallan en garantizar las condiciones necesarias para una participación plena y efectiva. Este aspecto se refleja claramente en el testimonio que advierte sobre *mentirle al estudiante con discapacidad que ingresa* cuando no se garantizan las condiciones necesarias para su permanencia y egreso.

La perspectiva de Parrilla Latas (2022) resulta particularmente relevante al señalar que la inclusión-exclusión debe entenderse como un proceso dialéctico y no como estados opuestos. Desde una perspectiva filosófica-epistemológica, Skliar (2008) agrega que la presencia reiterada de una *inclusión excluyente* recrea el *espejismo de una espacialidad* donde más que incluirse al otro diferente, vuelve a ejercerse una expulsión precisamente por la no aceptación de esa diferencia. Al mismo tiempo, no podemos comprender la inclusión si necesariamente no miramos también la exclusión, pero no como polos opuestos o binarios, sino como procesos que se implican mutuamente en una dinámica multicausal que, vinculadas a acciones políticas determinadas, explican que en ocasiones se revele más uno que otro.

¿Por qué pareciera expresarse en la UNRC más la exclusión que la inclusión? En parte, por lo que vemos desarrollando a lo largo del todo el escrito: falta de articulación entre las políticas y las prácticas, tanto por parte de los diferentes órganos de gestión como de las personas directamente responsables; desconocimiento en toda la comunidad universitaria de la situación de los estudiantes con discapacidad; aislamiento y voluntarismo en las intervenciones que se llevan adelante, los vacíos normativos y legales; abordaje de casos y realidades puntuales, etc., en síntesis, por ausencia de una implicación que más allá de lo éticamente obligatorio, de lo que por moral kantiana se entiende como un imperativo *hacer*, porque está bien hacerlo, hay ausencia de un *como* compromiso real.

Estas políticas o prácticas, no suponen en absoluto negación de la inclusión, no implican un rechazo a la propia inclusión. Sino que la institución en su realidad está enfrentando varias dificultades. Por nombrar solo algunas: resistencia no dicha explícitamente, dificultades de orden epistemológico o práctico en base a los posicionamientos que se asumen, ausencia de políticas y prácticas para sensibilizar la cultura universitaria hacia temas de la discapacidad, etc. Pero ello no implica, de modo alguno, que sean acciones fáciles de realizar, dado que no escapa a la interpretación que, esto que sucede en el ámbito universitario puede tener, y casi siempre tiene, nexos sutiles y poderosos con las prácticas sociales. Sin embargo, es importante que la UNRC tenga la convicción de que con la voluntad política por sí sola no basta. Está claro que no es objetivo de este escrito arrogarse la potestad de pretender indicar alguna solución ante esta situación, sino más bien problematizar la realidad actual de la institución, de manera tal que se abra a la consideración y reflexión de algunos aspectos.

#### ¿CÓMO SE RELACIONA ESTA INCLUSIÓN-EXCLUYENTE CON EL DIFERENCIALISMO?

La intersección entre inclusión educativa y concepciones sobre discapacidad en el ámbito universitario presenta complejidades que merecen un análisis profundo. Como señala Pérez Dalmeda y Chhabra (2019), las instituciones de educación superior frecuentemente reproducen perspectivas diferencialistas que, aunque pretenden reconocer la diversidad, pueden terminar reforzando procesos de exclusión.

Los testimonios recopilados en la UNRC revelan estas tensiones:

“(…) ¿qué les hace la universidad a los niños y a las niñas que no pueden con lo cognitivo?…” (Entrevista 1, comunicación personal, 2021)

“(…) se ha avanzado mucho en algunas, no digo en todas, en cuestión de accesibilidad en base a las patologías… no es lo mismo tener un hipoacúsico a un no vidente o a una persona con dificultades motoras, es muy diferente” (Entrevista 2, comunicación personal, 2021)

“(…) contener a ese ‘tipo’ de estudiantes, no sé a si todos…” (Entrevista 3, comunicación personal, 2021)

“(…) la currícula es exactamente igual para todos. Las discapacidades motrices me parece que no hay ningún problema, pero sí me preocupan mucho las discapacidades cognitivas…” (Entrevista 6, comunicación personal, 2021)

Siguiendo a Ocampo-González (2021), el diferencialismo en la educación superior se manifiesta cuando las instituciones categorizan y separan a los estudiantes basándose en marcas identitarias específicas, reproduciendo así lo que Fernández-Moreno y Díaz-del-Campo (2019) denominan *taxonomías de la diferencia*. Este fenómeno se evidencia en los testimonios cuando se hace referencia a tipos de discapacidad y se establecen jerarquías implícitas sobre las posibilidades de inclusión.

Como explica Martínez-Ríos (2020), el uso de términos como *patologías* o la *infantilización* al referirse a estudiantes universitarios como *niños y niñas* revela la persistencia de un modelo médico-rehabilitador que contradice el enfoque de derechos humanos en la educación superior. Este aspecto se relaciona con lo que Palacios y Romañach (2022) identifican como barreras actitudinales que obstaculizan una verdadera inclusión.

La tendencia a categorizar las discapacidades en términos de posibilidades o limitaciones para el aprendizaje, refleja lo que Toboso-Martín y Rogero-García (2021) denominan *capacitismo académico*. Este fenómeno se manifiesta cuando se naturalizan ciertas barreras como inherentes a la condición de discapacidad, en lugar de reconocerlas como construcciones sociales e institucionales que pueden y deben ser transformadas.

Los testimonios revelan tres dimensiones problemáticas del diferencialismo: la categorización jerárquica de las discapacidades según su *complejidad* percibida, la naturalización de barreras institucionales como limitaciones individuales y la persistencia de concepciones medicalizadas sobre la discapacidad.

En lo que respecta a lo que estamos planteando hasta aquí: “¿la inclusión educativa tiene que ver con la igualdad y con la diferencia? ¿Tiene que ver con la igualdad o con la diferencia?” (Skliar, 2008, p. 14), es un planteo que cuestiona nuestra concepción acerca de los *diferentes* y de la diferencia en sí misma.

Por lo que se expresa, preocupa significativamente el hecho de que en la UNRC parecen converger y convivir, sin mayores inconvenientes, conceptos tales como diferencia, igualdad, inclusión como si fueran intercambiables con otros tales como alteridad, diversidad, exclusión, sin que ello implique (al parecer) consecuencias algunas para quienes son los destinatarios de tales concepciones. “Se podría estar usando la idea de diferencia como valor, pero se acaba utilizando el término ‘diferentes’ como una indicación de ‘anormalidad’” (Skliar, 2008, p.14).

#### CONCLUSIONES: HACIA UNA UNIVERSIDAD VERDADERAMENTE INCLUSIVA: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE TRANSFORMACIÓN INSTITUCIONAL

El análisis presentado hasta aquí sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la UNRC, revela una institución en proceso de transformación, donde coexisten avances prometedores y desafíos persistentes. Como señala Martín-Padilla y Sarmiento (2021), las instituciones de educación superior se encuentran en un momento crítico de transición entre modelos tradicionales y paradigmas verdaderamente

inclusivos.

Los testimonios positivos recogidos y explicitados en los apartados iniciales del escrito, así como los que exponemos a continuación, muestran indicios de cambio:

*“El registro de alumnos de la facultad (...) acompaña al estudiante, (...) buscan los medios, buscan dentro de la institución que hay disponible...”* (Entrevista 5, comunicación personal, 2021)

*“...hemos empezando a tener la necesidad en la universidad de empezar a visibilizar justamente la inclusión...”* (Entrevista 8, comunicación personal, 2021)

*“Que hoy haya carreras (que) en algún punto (hayan) tocado algún contenido, produce algún proyecto... (es un gran avance)”* (Entrevista 10, comunicación personal, 2021)

Según Morgado-Camacho y García-González (2020), la transformación hacia una universidad inclusiva requiere una modificación profunda que trascienda los cambios superficiales o meramente formales. Los autores sostienen que las instituciones deben evolucionar desde intervenciones aisladas hacia un modelo sistémico de inclusión.

Asimismo, Alonso-García y Díez-Villoria (2021) argumentan que la escasez de proyectos de investigación sobre discapacidad en la educación superior refleja una problemática más profunda: la persistencia de un modelo médico-asistencialista que prioriza las intervenciones individuales sobre las transformaciones estructurales, así como la invisibilización de la realidad de un colectivo que deba ser profundamente estudiada. Este aspecto se evidencia en el funcionamiento de toda la institución y particularmente en la Comisión de Atención a la Discapacidad de la UNRC, que, según los testimonios, mantiene un enfoque centrado en la atención de casos particulares.

La realidad es que, en el plano de la investigación son muy escasos los proyectos que abordan esta problemática en la universidad, así como también son escasos aquellos proyectos académicos que se implementan para dar respuestas educativas a los estudiantes de este colectivo. Como hemos analizado en otras oportunidades, ni siquiera la Comisión mencionada, asume totalmente ese rol. Pareciera que, pese a la función que debe cumplir desde el punto de vista institucional, hasta ahora se ha dedicado más bien a identificar problemas individuales y realizar intervenciones a ese nivel, las cuales han sido diseñadas para mejorar o paliar dichas situaciones particulares. Trabajar desde otra mirada, concretamente desde el modelo social de la discapacidad, implica que la institución toda y los actores que la constituimos, volvamos la mirada hacia sí, siendo necesario revisar las prácticas dominantes en el contexto institucional.

Como universidad pública no podemos accionar en relación a la discapacidad desde una mirada altruista o de beneficencia. Necesitamos cambios a todo nivel. Para ello, requerimos una política y una práctica verdaderamente alternativa y emancipadora, donde los estudiantes con discapacidad tomen un verdadero protagonismo en los procesos de inclusión, para que sientan a la universidad como un lugar para su capacitación profesional, más que vivenciarla como un contexto en donde se agrava su subordinación.

Las estrategias de aproximación deben contemplar: proyectos de investigación que vinculen discapacidad y educación superior, discusiones disciplinares específicas sobre inclusión, análisis de aspectos contextuales e institucionales que impacten en la experiencia universitaria de estudiantes con discapacidad.

La adopción del modelo social supone cambios fundamentales tanto en las estructuras como en las prácticas y en las cosmovisiones. En un paradigma de este tipo, la universidad debe trabajar para alterar todos sus sentidos, donde las políticas se ensamblan en una verdadera praxis institucional. Si no estamos dispuestos a cambiar, nos volveremos una institución anacrónica por diversas razones ya analizadas. Hemos de recuperar cabalmente la convicción de que los estudiantes con discapacidad son ciudadanos con derecho a participar y ser parte de nuestra universidad. Si las circunstancias comentadas permanecen inalterables, como universidad pública seguiremos perdiendo el sentido inclusor plasmado en sus políticas y documentos institucionales, seguiremos dejando de lado el verdadero objetivo y fin institucional: ser

una universidad donde quepan todos.

## NOTAS

Proyecto de investigación: Discapacidad, trayectorias educativas singularizadas y redes de apoyo. Voces de estudiantes y docentes de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Resolución Rectoral N°449/2024).

## REFERENCIAS

- Acuña, C. H. (2010). *Políticas sobre la discapacidad en la Argentina: el desafío de hacer realidad los derechos*. Siglo XXI Editores.
- Ainscow, M. (2020). Promoción de la educación inclusiva y la equidad: Una perspectiva desde el sur global. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 145-157.
- Alonso-García, S. y E. Díez-Villoria. (2021). Investigación sobre discapacidad en la universidad española: Estado actual y perspectivas. *Revista de Educación Superior*, 50(197), 47-68.
- Angelino A., B. Mischia y M. Mendez. (2020). *Política pública universitaria y discapacidad. Sistematización, análisis y desafíos de la Red Interuniversitaria en Discapacidad en Argentina*. <https://rid.unrn.edu.ar/jspui/handle/20.500.12049/3709>
- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Morata.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre la discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. *Revista de Educación*, 349, 137-152.
- Booth, T. y M. Ainscow (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Organización de los Estados Iberoamericanos. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15049>
- Castro, S. y C. Vettorazzi. (2024). Trayectorias educativas singularizadas y discapacidad en la Universidad Nacional de Río Cuarto. *Revista PRAXIS Educativa*, 28(2), 1-13. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280213>
- Castro, S. (2020). Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorado de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados. [Tesis de Maestría no publicada]. Universidad Nacional de Río Cuarto. <https://www.hum.unrc.edu.ar/departamentos/ciencias-de-la-educacion/biblioteca-virtual/>
- Castro, S. (2023). Concepciones sobre discapacidad en estudiantes de profesorado. *Contextos de Educación*, 34(2023), 1-17. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1808>
- Castro, S. (2024). *Organización de paradigmas y modelos de la discapacidad a lo largo de la historia*. [Diapositiva PowerPoint] Documento elaborado para ser utilizado en el contexto del Curso: Miradas acerca de la discapacidad ¿Quién es el otro que está allí? Secretaría de Posgrado. Universidad Nacional de Río Cuarto. Desarrollado desde 30 de Mayo al 5 de Julio de 2024. <https://n9.cl/0ifaix>
- Díaz Velázquez, E. (2009). Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 3(2), 85-99. <http://www.intersticios.es>
- Echeita, G. y M. Ainscow. (2021). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 27-46.
- Echeita, G. y C. Simón. (2020). El papel de la universidad en el desarrollo de una educación inclusiva:

Dilemas y propuestas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 41-60.

Fernández-Moreno, A. y P. Díaz-del-Campo. (2019). Discapacidad y universidad: La perspectiva de la justicia social. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 7-27.

Ferrante, C. (2014). Normalidad y patología: una dialéctica en construcción permanente. *Revista Sudamericana de Psicología y Política*, 2(1), 45-67.

García-Pastor, C. y M. López-Melero. (2020). Educación inclusiva: Una mirada crítica desde la universidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 85-102.

Glasser B. y A. Straus. (1967). *La teoría fundamentada* [Archivo PDF]. <http://www.scielo.org.co/pdf/pege/n39/n39a01.pdf>

Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en investigación socio-educativa*. Colección IDER

Hurst, A. (1998). Reflexiones acerca de la investigación sobre la discapacidad y la enseñanza superior. En Barton (Ed.). *Discapacidad y sociedad* (pp. 139-158). Morata.

López-Melero, M. (2021). Barreras que impiden la inclusión en la universidad: Un análisis desde la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 171-189.

Martínez, M.E. (2017). *Derecho a la Educación Superior: el desafío de la inclusión*. Noveduc.

Martínez-Ríos, B. (2020). El capacitismo en la educación superior: Un análisis desde la teoría crip. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 97-114.

Martín-Padilla, E. y P.J. Sarmiento. (2021). Inclusión en educación superior: De las políticas a las prácticas. Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34), 181-201.

Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative research design. An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Mayz Díaz, C. (2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? *EDUCERE*, 13(44), 55-66. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571007.pdf>

Mercado-García, E. y L.M. García-Vicente. (2020). Necesidades y apoyos para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior: La experiencia española. *Revista Española de Discapacidad*, 8(1), 63-84.

Morgado-Camacho, B. y A.J. García-González. (2020). Transformando la universidad: Claves para una educación superior inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 108-127.

Ocampo-González, A. (2021). Gramática de la inclusión en educación superior: Análisis crítico de las políticas de equidad. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(33), 3-24.

Ocampo-González, A. y C. López-Andrada. (2019). Políticas de inclusión en la educación superior latinoamericana: Un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(29), 88-109.

Palacios, A. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cermi. <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>

Palacios, A. y J. Romañach, (2022). El modelo de la diversidad: Una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional. *Revista Internacional de Bioética*, 33(1), 37-47.

- Pantano, L. (2009). *Nuevas miradas en relación con la conceptualización de la discapacidad*. Siglo XXI.
- Pantano, L. (2012). *Discapacidad e investigación: aportes desde la práctica*. [Archivo PDF]. <https://acortar.link/OniXPM>
- Parrilla Latas, A. (2022). La construcción del proceso de inclusión en la educación superior: Dimensiones y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(36), 15-32.
- Paz-Maldonado, E. y W. Díaz-Pérez. (2022). Gestión de la diversidad en instituciones de educación superior: Retos y perspectivas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 167-184.
- Pérez Dalmeda, M. E. y G. Chhabra. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 7-27. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/429>
- Pérez de Lara, N. (2009). *Escuchar al otro dentro de sí*. Morata.
- Pérez, L. Fernández Moreno, A. y S. Katz. (2013). *Discapacidad en Latinoamérica: voces y experiencias universitarias*. <https://bibliotecadigital.cin.edu.ar/items/6e09e17d-8653-48a3-a8cb-6f990a4eabe0>
- Pérez-Castro, J. y P. González-Osorio. (2021). Barreras para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior mexicana. *Revista Educación*, 45(1), 189-205.
- Robles, B. (2011) La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*. 18(52), 39-49. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185)
- Rosato, A. y M.A. Angelino. (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad*. Noveduc.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial de la Universidad de La Plata.
- Sinisi, L. (2010). Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1, 11-14.
- Sinisi, L. (2019). Procesos de inclusión y exclusión en la educación superior: Una mirada antropológica. *Revista Latinoamericana de Antropología y Educación*, 3(1), 45-67.
- Skliar, C. (2002). ¿Y si la otra no estaba ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. *Separata de la Revista de Educación*, (núm. extraordinario), 123-139.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insostenible. *Orientación y sociedad*, 8, 00. [https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-88932008000100002&lng=es&tlng=es](https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-88932008000100002&lng=es&tlng=es).
- Skliar, C. (2015). *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Noveduc.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Slee, R. (1998). Las cláusulas de condicionalidad: la acomodación (razonable) del lenguaje. En Barton, L. (Ed.). *Discapacidad y sociedad* (pp. 124-138). Morata.
- Strauss, A. y J. Corbin. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Cantus.

Taylor, S.J. y R. Bogdan. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Toboso-Martín, M. y J. Rogero-García. (2021). Capacitismo académico y educación superior: Un análisis desde la teoría crip. *Revista Española de Discapacidad*, 9(1), 103-129.

Vasilachis, I (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.