



Ingreso de estudiantes con discapacidad en el nivel superior universitario

The admission of students with special needs to university

Anahí Almán

anahialman04@gmail.com

Instituto Superior de Formación docente y Técnica N°
58, Argentina

Felipe Ferreira

felipefnascimento22@gmail.com

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Nicolás Sebastián López

nseba.lopez@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Recepción: 14 Abril 2021

Aprobación: 02 Noviembre 2021

Publicación: 01 Diciembre 2021

Cita sugerida: Almán, A., Ferreira, F. y López, N. S. (2021). Ingreso de estudiantes con discapacidad en el nivel superior universitario. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 15(19-20), e097. <https://doi.org/10.24215/23468866e097>

Resumen: Este estudio propone investigar la temática del ingreso de estudiantes con discapacidad en el nivel superior universitario desde el paradigma de la educación inclusiva y el reconocimiento de derechos establecidos en múltiples normativas nacionales e internacionales. Para ello se realiza un acercamiento analítico a los sistemas educativos de Argentina y de Brasil, con el objetivo de establecer aproximaciones generales respecto al contexto de creación y reformulación de políticas referidas a la cuestión. Enseguida, se hace foco en las acciones institucionales de la Universidad de La Plata y de la Universidade Federal Rural de Pernambuco para, de modo comparado, entender en qué medida promueven la inclusión efectiva de las personas con discapacidad en el ingreso a la Educación Superior universitaria y cómo cumplen con el imperativo de las leyes nacionales de cada país.

Palabras clave: Educación Superior universitaria, Políticas de Ingreso, Estudiantes con discapacidad, Educación inclusiva.

Abstract: The aim of this study is to investigate the issue of the admission of students with disabilities to higher university education from the paradigm of inclusive education, and the recognition of rights established in multiple national and international regulations. To do so, the education systems of Argentina and Brazil are analyzed with the aim of making a broad comparison regarding the context of creation and reformulation of policies related to this matter. Next, the focus is placed on the institutional actions of the Universidad Nacional de La Plata and the Universidade Federal Rural de Pernambuco to understand, in a comparative way, to what extent they promote the effective inclusions of people with disabilities in entering higher university education and how they comply with the imperative of the national laws of each country.

Keywords: Higher University Education, Admission policies, Students with disability, Inclusive education.

INTRODUCCIÓN

Pensar en educación inclusiva significa buscar formas de incluir a todas las personas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para posibilitar una educación consciente y comprometida tanto con la formación como en la transformación humana ante la realidad y el mundo. La inclusión es el proceso mediante el cual la sociedad



busca adaptarse para incluir a las personas en general y las personas con discapacidad en particular al entorno social, permitiéndoles cumplir su rol de ciudadano/s, ya que todas las personas, sin excepción, son sujetos de derechos, incluidos los que se refieren a la educación.¹

Esta mirada proviene principalmente de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que se convirtieron en referentes para el desarrollo de normativas sobre la materia. La Convención, que Argentina adhirió a través de la Ley 26.378/2008 y Brasil a través del Decreto 6.949/2009, adopta el Modelo Social de la Discapacidad, el cual considera que “las causas que dan origen a la discapacidad no son religiosas ni científicas, sino que son preponderantemente sociales” (Palacios, 2008, p. 471). Estos marcos legales tienen como finalidad proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad y compromete al Estado garantizar el pleno disfrute de los derechos humanos y garantizar que gocen de plena igualdad ante la ley.

Si se entiende que la discapacidad se da sólo cuando una persona se enfrenta con barreras que obstaculizan su plena participación, si se eliminan esas barreras las características de las personas quedan, pero no hay discapacidad. Por consiguiente, la discapacidad es el resultado de la interacción entre las características de una persona y el entorno en el que vive (Palacios, 2008).

En este sentido, la necesidad actual de la educación es posibilitar una educación de calidad que rompa con los viejos paradigmas de la educación estandarizada, excluyente. Así, la discusión sobre educación inclusiva se ha convertido en el centro de los debates sociales en las últimas décadas, y dentro de este debate se ubica el del ingreso de personas con discapacidad a la Educación Superior. Por tanto, en el transcurso de este trabajo se pretende inicialmente sistematizar y analizar las principales normativas sobre la cuestión del ingreso a Educación Superior universitaria, poniendo de relieve aquellas relacionadas a las personas con discapacidad. Seleccionamos como referencia para la investigación la trayectoria de los sistemas educativos de Argentina y Brasil, con el objetivo de construir una reflexión que presente un panorama general sobre el tema.

Para ello, luego de presentar y analizar las normativas de los dos países, así como las resoluciones institucionales de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y de la Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) -casa de estudio de los/a autores/a de este trabajo-, intentamos establecer aproximaciones respecto al contexto en el que son creadas y reformuladas para, finalmente, relacionar aspectos más específicos al tema, teniendo en cuenta los distintos tipos de ingreso (restringido e irrestringido) y el debate acerca de la democratización del acceso. Reconocer las acciones institucionales de la UNLP y de la UFPE nos permitirá entender cómo las Universidades observan ese proceso de ingreso y en qué medida promueven la participación y la inclusión efectiva de las personas con discapacidad a la Educación Superior universitaria. Asimismo, identificar cuáles son las formas y los dispositivos que despliegan para cumplir con el imperativo de las leyes nacionales de cada país.

MARCO NORMATIVO RELATIVO A EDUCACIÓN SUPERIOR Y DISCAPACIDAD

El caso del sistema educativo de Argentina

En Argentina, en la década de los 90, principalmente en el gobierno del presidente Menem, se introdujeron en el país políticas recomendadas por el Banco Mundial y la CEPAL que proponían reubicar a la educación en el centro del debate sugiriendo la necesidad de una “transformación educativa” que incluyera cambios significativos en los marcos legales. La sanción de la Ley de Transferencias (1991), la Ley Federal de Educación (1993), la Ley de Educación Superior (1995) y normativas de menor nivel (decretos, resoluciones ministeriales, circulares, etc.) fue la expresión de “este estilo político-normativo” (Más Rocha y Vior, 2009). En este sentido y al tiempo que se transfirieron los establecimientos públicos y privados de enseñanza media y superior no universitaria del Estado nacional a los provinciales (descentralización), se promovió una fuerte

centralización en los procesos de definición, intervención y evaluación de individuos e instituciones a órganos burocráticos del nivel central (recentralización).

En el plano de las políticas de Educación Superior, la creación de la Secretaría de Política Universitaria (SPU) y posteriormente la sanción de la Ley de Educación Superior (LES) marcaron el pasaje hacia un modelo cuyo rasgo dominante fue la ampliación y la diferenciación de las agencias de gobierno y regulación de la Educación Superior. El cambio en las formas de financiamiento, a través de mecanismos competitivos de distribución, la consolidación del papel del Estado como Estado Evaluador y de la evaluación como ejes estructurantes de las políticas universitarias constituyeron los rasgos dominantes del período (Suasnábar y Rovelli, 2011).

La Ley de Educación Superior N° 24.521 indica que cada Universidad puede establecer de forma autónoma su régimen de Admisión, Permanencia y Promoción de sus estudiantes, algo que ya se venía implementando con anterioridad a la normativa a razón de la reconocida autonomía universitaria. La inclusión de esta expresión en la normativa permitió “la existencia de una amplia heterogeneidad de estrategias y políticas institucionales (interinstitucional), que incluso se encontraban diferenciadas por unidades académicas y/o carreras (intrainstitucional)” (Montenegro, 2017, p. 2). Tal fue el caso de la UNLP, en la cual hasta el año 2015 –año en que la modificación de la Ley de Educación Superior produjo cambios en la regulación del ingreso a las Universidades– co existían diversas estrategias de ingreso muy disímiles en sus propósitos y modalidades (Montenegro, 2017).

A partir del inicio del nuevo siglo, Argentina comenzó una etapa de revisión de las políticas educativas que derivaron entre otros aspectos en la sustitución de la Ley Federal de Educación por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en 2006 y en modificaciones de leyes vigentes como la Ley de Educación Superior (2002, 2015). En 2008 adhirió a la Declaración de la Educación Superior como derecho humano (Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe)² y en ese mismo año adhirió a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, a través de la ley nacional 26.378.

La reforma de la Ley de Educación Superior del 2002 incorporó artículos específicos referidos a las personas con discapacidad y relacionadas a la responsabilidad “indelegable en la prestación del servicio de Educación Superior de carácter público” garantizando la “accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad” (Artículo 2), las cuales tienen el derecho de “contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes (Artículo 13), por lo cual se advierte como necesario la formación de la comunidad educativa para dar respuestas a demandas “individuales, en particular de las personas con discapacidad” (Artículo 13).

Las modificaciones a la Ley Educación de Superior realizadas en el 2002 se mantienen en la Reforma del 2015 y se potencian cuando se sustituyen artículos por otros que explicitan la responsabilidad principal e indelegable del Estado sobre la Educación Superior, ofreciendo condiciones que aseguren “la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel” a través de “políticas de inclusión educativa” tendientes a “equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades permanentes o temporarias” (Artículo 2).

En relación al ingreso, la reforma del año 2015 a la Ley de Educación Superior establece que “Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de Educación Superior”³ pudiendo complementarse con instancias de nivelación y orientación profesional y vocacional “pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminatorio” (Artículo 4).

Es en este sentido que la UNLP ha incorporado cursos de ingreso o apoyo y nivelación no eliminatorios, cuya aprobación es necesaria para continuar los estudios de grado, cuyo fin es esencialmente mejorar la articulación entre la escuela media y la Universidad. Este carácter no selectivo de ingreso implica que, una vez cumplimentados los requisitos formales establecidos por cada Unidad Académica o Universidad de

Inscripción y Selección, el “aspirante” pasa a ser “Ingresante” con posibilidades de cursar el programa formal de la carrera que haya elegido (Ramallo y Sigal, 2010, p. 13).

El Estatuto de la UNLP (2008) recoge la perspectiva de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley 26.378) y asume explícitamente la “función indelegable” de diseño y ejecución de políticas tendientes a “garantizar la efectiva igualdad de oportunidades para el acceso a la Educación Superior” y la “equiparación de las oportunidades de las personas con discapacidad (docentes, estudiantes, no docentes, graduados) en la Educación Superior” (Título VIII, Artículo 109°).

En consonancia, en el año 2016 la Comisión Universitaria sobre Discapacidad (CUD), creada en el 2001, pasa a formar parte de la Dirección de Inclusión, Discapacidad y Derechos Humanos dependiente de la Prosecretaría de Derechos Humanos dentro del organigrama de la UNLP. En su sitio web la CUD se describe como “espacio de gestión cuya misión es diseñar políticas y llevar a cabo estrategias y líneas de acción que contribuyan al cumplimiento de los derechos constitucionales de las personas con discapacidad, un camino para transformar las Universidades Públicas en accesibles y no excluyentes”. La integran representantes de todos los claustros con el propósito de dar cumplimiento a los derechos de las personas con discapacidad a través de proyectos de índole académicos, de extensión, investigación y voluntariado dirigidos a propiciar acciones que permitan la accesibilidad física, académica, actitudinal y comunicacional de todos/as los/as estudiantes.

El caso del sistema educativo de Brasil

Al igual que en Argentina, las políticas dirigidas al área de educación en Brasil fueron creadas y reformuladas de acuerdo con el panorama histórico, económico y social que se estaba diseñando a partir de la década de 1990, marcada por varias conquistas de derechos por parte de grupos sociales, respecto a legislación y reconocimiento. El modelo de desarrollo neoliberal se solidifica en este momento, y sus ideales penetran en las principales estructuras socioeconómicas y político-culturales del país, afectando a la educación. Así, los procesos educativos se vuelven estratégicos para cualquier proyecto de poder con el fin de servir a los ideales de esta nueva configuración social. Los resultados de este fenómeno (ya sea en el ámbito político, cultural, social o económico) llevaron a la universalización del proceso de enseñanza y la orientación del proceso educativo hacia una perspectiva económica universal (Eisenbach Neto y Campos, agosto, 2017).

La Constitución Federal de Brasil (1988), a través del artículo 205, puede considerarse el puntapié inicial de la discusión sobre la inclusión cuando se habla de la ampliación de la oferta de educación para todas/os. Al afirmar que la educación es considerada un deber del Estado y de la familia y debe otorgarse a todas/os, para garantizar la escolarización y la formación para el trabajo, percibimos que no debe haber distinción, es decir, la educación debe garantizarse de manera independiente de condiciones.

La Ley N° 9.394/1996 “Diretrizes e Bases da Educação (LDB)”, que establece los parámetros generales para todos los niveles de la educación brasileña, ya trae consigo la garantía de que las personas con discapacidad tengan derecho a inscribirse en la red de educación regular y asistencia educativa especializada gratuita, consolidando lo que la Constitución exige. Sin embargo, esta ley aún muestra ambigüedad en cuanto a la organización de la educación especial y las escuelas regulares en el contexto inclusivo. Al mismo tiempo que orienta la matrícula de estudiantes con discapacidad en las escuelas de la red de educación regular, mantiene la posibilidad de asistencia educativa especializada en sustitución de la escolaridad.

Sin embargo, a partir de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, una nueva mirada se dirige a favor de la equidad social en todos los ámbitos, incluso en la educación, cuestionando las estructuras segregantes dentro de los sistemas educativos, que sirvió de guía para la elaboración de normativas y políticas públicas al respecto. En este sentido, tenemos la elaboración de la “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEE) de 2008. Este documento presenta sistemáticamente

la necesidad de la universalización de la matrícula en educación básica para estudiantes con discapacidad y, con ello, pone en marcha las bases de la asistencia educativa especializada en las escuelas regulares.

Otro documento que no podemos dejar de mencionar es el “Plano Nacional de Educação” (PNE) 2014-2024 que, en la meta 4, reafirma el derecho a la educación de las personas con discapacidad en las escuelas regulares, observando los servicios especializados que son necesarios en las aulas. En el contexto de las Universidades Federales, destacamos el “Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com deficiência – Viver sem Limites” que, entre las acciones planificadas, forman parte del eje “Ingreso a la Educación”:

Ações destinadas à formação de professores bilíngues para os anos iniciais, ensino, tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, à disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, de materiais didáticos, de mobiliários e de transporte escolar acessíveis, como também, à adequação arquitetônica dos prédios escolares, objetivando a promoção de acessibilidade, tanto na educação básica, quanto na superior (Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2016, p.13).

Pertenciente al mismo Plan, fue implementado en el nivel superior el “Programa Incluir – acessibilidade na educação superior” (2013). El proyecto se pone en práctica en alianza con la Secretaria de Educação Superior - SESu y la Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, con el objetivo de impulsar la creación y consolidación de centros de accesibilidad en las Universidades, que se encargan de organizar acciones institucionales para garantizar la inclusión de las personas con discapacidad en la vida académica, eliminando barreras pedagógicas, de arquitectura y de comunicación, así cumpliendo los requisitos legales de accesibilidad.

A partir de este Programa, la UFPE implementó el “Núcleo de Acessibilidade” – NACE, regulado por la Normativa 04/2016 y con los lineamientos previstos en la Resolución Interna 11/2019. Este Núcleo está integrado por la Coordinación General y las Coordinaciones Sectoriales de las Unidades Académicas. Sus objetivos, entre otros, son promover la inclusión, permanencia y seguimiento de las personas con discapacidad y necesidades específicas, en los distintos niveles de educación que ofrece la Institución⁴, así como ofrecer asistencia educativa especializada, a partir de un equipo multidisciplinario, compuesto por pedagogos, psicólogos y fonoaudiólogos. Este equipo trabaja junto con los docentes en la identificación y posterior eliminación de barreras al aprendizaje, seleccionando ambientes, materiales y formas de trabajo favorables al adecuado desarrollo de las actividades académicas y laborales de cada persona asistida.

Al indagar el caso del sistema de ingreso, la UFPE, así como todas las instituciones superiores federales brasileñas, posee el sistema de ingreso restricto y adopta la forma de admisión mediante prueba eliminatoria con cupos determinados.⁵ Algunas poseen exámenes selectivos propios, pero la mayoría, como es el caso de la UFPE, utiliza el “Sistema de Seleção Unificada” (SiSU, del Ministerio de Educación), como medio de ingreso. Este sistema es utilizado por las instituciones para seleccionar participantes del “Exame Nacional do Ensino Médio” (ENEM).⁶ Así, los participantes mejor clasificados ocupan las plazas ofrecidas.⁷

La tendencia de expansión de la Universidad, ligada a la centralidad de la agenda política, enfocada en los aspectos de inclusión, dio origen a la ley 12.711/2012, conocida como Ley de Cuotas (2012). Esta ley define que el 50% del total de plazas para cada curso ofertado debe reservarse para segmentos de la población históricamente marginados, como es el caso de negros e indígenas, y que, obligatoriamente, hayan estudiado en una escuela pública. En 2016, la Ley de Cuotas fue actualizada para incluir la reserva de plazas también para personas con discapacidad. Así, los/as estudiantes con discapacidad, además de competir por plazas en la amplia competencia (50%), es decir, sin distinción, también pueden competir por plazas reservadas por el sistema de cuotas (50%), siempre y cuando hayan cursado estudios en un colegio público.

INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y DISCAPACIDAD: UN ANÁLISIS RELACIONAL

Al poner de manifiesto la cuestión del ingreso de personas con discapacidad a la Educación Superior universitaria es importante comprender la influencia del contexto neoliberal por el que atravesaron Brasil y Argentina en la década de los 90. La educación, por supuesto, no permaneció al margen de ese proceso e inició un período de nuevas regulaciones que orientan las reformas del gobierno y la gestión de los sistemas educativos y de la formación y trabajo de los docentes.

Políticamente, desde la orientación de la perspectiva neoliberal, se afecta, tal vez por primera vez en la historia, una intervención directa sobre la política educacional para ajustar obligatoriamente la educación institucional a los renovados intereses del capital. Los esfuerzos reformadores neoliberales intentan moldear la escuela y el *currículum* de acuerdo con las necesidades de formación de mano de obra que posee el mercado empresarial (Tadeu da Silva, 1998, p. 22).

Así es que, a partir de la década del 90, con incidencia de organismos internacionales (Banco Mundial, CEPAL, UNESCO) y las políticas sostenidas desde el Estado, la tradición eficientista, originaria de la década del 50 y 60 en el auge del desarrollismo, enmarca las reformas educativas adquiriendo nuevas formas acordes al momento histórico, político y social. En el caso de la Educación Superior, los sistemas de educación de Argentina y Brasil, aunque de manera singular, experimentaron la paradoja de, por un lado, ser presionados por las políticas privatistas y, por otro, la imposición de desafíos como expandir la oferta institucional del nivel superior universitario y democratizar las oportunidades de ingreso para ese nivel de enseñanza.

En efecto, ambos países experimentaron la expansión de la Educación Superior y, en el caso argentino, la masificación, a través del acceso irrestricto, como intentos de democratización, pero el impacto producido en la búsqueda de reducir inequidades no fue suficiente. Así, como dicen Suasnábar y Rovelli (2016), “la centralidad de la inclusión educativa en la agenda de política de la Educación Superior expresa la toma de conciencia de los gobiernos respecto de que la ampliación del acceso no necesariamente garantiza la democratización de este nivel”. De esa manera, surgen en la agenda política de la Educación Superior preocupaciones acerca de estrategias para implementación de políticas afirmativas combinadas con el proceso de expansión mencionado. A respecto de eso, los autores señalan que

esta preocupación resulta perceptible en las políticas implementadas en los años recientes en Brasil donde la creación de nuevas Universidades se combina con políticas de afirmación positiva a través de cuotas en el ingreso y becas en el sector privado para ampliar las plazas [...] Paralelamente en Argentina, con especial énfasis desde 2008, un conjunto de programas de becas lanzados o reformulados desde el Ministerio de Educación de la Nación se orientan hacia las demandas de democratización de segunda generación (Suasnábar y Rovelli, 2016, p. 69).

Ciertamente, para que la Universidad se convierta de hecho en un espacio democrático, entendemos que las políticas vigentes deben apoyar y fomentar, entre otros aspectos, las diversas prácticas de inclusión, incluido el ingreso de las personas con discapacidad. Se puede decir que una educación que busca sobresalir en la calidad de todos/as los/as estudiantes se enfrenta a innumerables desigualdades (sociales, étnicas, de género, etc.) presentes en la sociedad, que históricamente acumula un marco de contradicciones y exclusiones. En esta dirección, comprendemos que la meta democratizadora de igualdad de acceso (equidad horizontal) no borra la heterogeneidad de trayectorias y condiciones sociales, económicas y culturales de los/as estudiantes, que pueden evidenciarse desde el inicio y en el transcurso de la carrera. Es decir, las políticas de acceso irrestricto no garantizan determinados resultados esperados o trayectorias homogéneas, sólo posibilitan el ingreso a quienes estén interesados en continuar una carrera universitaria. Hay diversas variables que abarcan aspectos externos a la Universidad, como la formación previa (brechas derivadas de su trayectoria escolar en el contexto de la educación básica) y aspectos referentes al proceso de sociabilidad en este nuevo espacio de convivencia, además de las estrategias de apoyo creadas o desplegadas por este nuevo ámbito institucional.⁸

En este sentido, tanto la UNLP como la UFPE llevaron a cabo intentos para abordar parte de esos dilemas a partir de la institucionalización de centros específicos, la Comisión Universitaria sobre Discapacidad y el Núcleo de Accesibilidad, respectivamente. La creación de los centros forma parte de un movimiento de ampliación de oportunidades educativas orientadas a un horizonte de democratización del acceso. Es importante, por lo tanto, tener en cuenta que el éxito de estudiantes con discapacidad, respecto al ingreso a la Educación Superior, especialmente cuando no cuentan con una preparación académica previa adecuada, depende de estrategias estructuradas y proactivas por parte de las instituciones.

Según Katz (2020), uno de los primeros aspectos que se deben observar en el proceso de ingreso y permanencia, y que está directamente ligado a los factores externos que mencionamos, es decir, la trayectoria académica en general, es acerca de la comprensión que el/la estudiante tiene sobre su propia discapacidad y cómo se miran a sí mismos. Katz verificó, a través del proceso de autodeclaración, que los ingresantes no sabían qué tipo de apoyo solicitar porque siempre había otra persona que lo hacía por ellos/as. Algunos/as no quieren darse a conocer frente al resto del grupo y otros, todavía, ni siquiera declaran por suponer que han superado la discapacidad. Respecto a la autonomía, Cabral (2017) señala que es “imprescindível trabalhar no âmbito do empoderamento e autonomia do próprio estudante, sobretudo no que se refere aos aspectos que tangenciam as relações interpessoais, a aprendizagem e a construção de sua identidade e satisfação, os quais refletem no desempenho escolar” (p. 381).

El caso de los estudiantes brasileños indica una postura similar a la verificada por Katz sobre las contingencias que pueden motivarlos a declarar su condición de discapacidad. Y una de esas contingencias está relacionada al ingreso a través de las cuotas. Aquellos/as estudiantes que ingresan a través de cuotas son automáticamente identificados y asistidos por el NACE. Sin embargo, muchos optan por competir por plazas generales (o provienen de escuela privada) y no declaran su condición, porque no siempre quieren darse a conocer o porque creen en su potencial para disputar las plazas de la amplia competencia, principalmente, como afirma Cabral (2017), para evitar situaciones impregnadas de ignorancia, indiferencia y prejuicio en la sociedad académica.

Ante esto, nos proponemos el cuestionamiento que sigue: ¿cómo identificar las particularidades ante la masividad? Los/as autores/as mencionados señalan que en algunas ocasiones puede existir cierta resistencia por parte de la comunidad académica, para cambiar o adaptar sus prácticas pedagógicas, aunque esta situación se está revirtiendo con el paso de los años. Aquí es importante tener en cuenta la actuación de los centros directivos de inclusión que existen en cada institución especialmente creados para trabajar de forma conjunta con los docentes. Es necesario dialogar con los/as estudiantes, saber qué tipo de apoyo necesitan, qué recursos van a necesitar, además de la flexibilización de los tiempos y de los tipos de evaluación. Es necesario, todavía, que haya mayores inversiones en materiales pedagógicos y en capacitación de los/as profesores/as a través de programas gubernamentales (Cabral, 2017).

En ese sentido, además de las normativas y acciones creadas a nivel nacional, como la ampliación del acceso a través del ingreso irrestricto u oferta de cuotas y becas de estudios, Katz (2020) y Cabral (2017) advierten sobre los aspectos más específicos que también deben observarse a nivel institucional en relación con la temática. Solo de esta manera se puede caminar hacia una efectiva inclusión en el ingreso de las personas con discapacidad en el nivel superior universitario.

CONCLUSIÓN

La recopilación, sistematización y análisis de la producción de normativas creadas en el marco de los sistemas educativos argentino y brasileño sobre el ingreso de personas con discapacidad a la Educación Superior universitaria, y tomando como foco de observación la UNLP y la UFPE, nos permitieron identificar elementos que se relacionan y forman parte de la construcción de una cultura universitaria inclusiva. Además de la acción gubernamental, los caminos para esta construcción se constituyen a través de las

acciones institucionales y los/as diferentes actores involucrados, de manera que puedan favorecer la plena participación de los y las estudiantes con discapacidad.

La referencia al movimiento de redefinición del papel del Estado debe permitirnos comprender y explicar los principios que han guiado la implementación de las normativas educativas en Argentina y Brasil. En esa dirección, pudimos inferir principios que guiaron las normativas educativas sobre el tema investigado hacia la constitución de la Universidad como un espacio público, a favor del derecho a la educación para todas/os.

En esta perspectiva, comprendemos que la modificación o creación de legislación o de organismos que atienden demandas específicas no genera de manera directa (o por derrame) cambios en la práctica cotidiana si otras variables no se hallan presentes en pos de asegurar la plena participación y aprendizaje de estudiantes con discapacidad, aunque debemos reconocer que generan o establecen marcos de acción propicios para estos cambios.

LEYES, DECLARACIONES, NORMATIVAS Y RESOLUCIONES

- Dirección General de Cultura y Educación. (2017). *Resolución 1664/17*. La Plata. Recuperado de <https://normas.gba.gov.ar/documentos/Vwy9yXSW.html>
- IESALC – UNESCO. (2008). *Declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES)*. Recuperado de <https://conadu.org.ar/declaracion-de-la-conferencia-regional-de-educacion-superior-para-america-latina-y-el-caribe-cres-2008/>
- ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Presidência da República. (1996). *Diretrizes e Bases da Educação (Ley 9.394)*. Brasilia. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Presidência da República. (2012). *Ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições federais de ensino técnico de nível médio (Ley 12.711)*. Brasilia. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm
- Presidência da República. (2012). *Lei de Cuotas (Ley 12.711)*. Brasilia. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm
- Presidência da República. (2014). *Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Ley 13.005)*. Brasília, Brasil. Recuperado de <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>
- Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (1995). *Ley de Educación Superior (Ley 24.521)*. Buenos Aires. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (2008). *Aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, aprobados mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006 (Ley 26.378)*. Buenos Aires. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Universidad Nacional de La Plata. (2008). Estatuto. La Plata. Recuperado de <https://unlp.edu.ar/frontend/media/20/120/722e7f1b616ac158e02d148aeb762aa.pdf>
- Universidade Federal Rural de Pernambuco. (2019). *Resolução 11/2019*. Recife. Recuperado de <https://www.ufpe.br/documents/432912/0/Resolu%C3%A7%C3%A3o+Atendimento+em+Acessibilidade/cd012d00-33f5-40de-8b53-4b9507c3bdfb>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabral, L. (2017). Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. *Revista de Educação*, 22(3), 371-387.
- Cobeñas, P., Fernández, C., Galeazzi, M., Noziglia, J., Santucciono, G. y Schnek, A. (2017). *Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: COPIDIS, Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva.
- Eisenbach Neto, F. J. y Campos, G. R. (agosto, 2017). *O impacto do neoliberalismo na educação brasileira*. Ponencia presentada en el XIII Congresso Nacional de Educação EDUCERE. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Brasil. Recuperado de https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24420_12521.pdf
- Katz, S. (2020). *Webinar 13. Accesibilidad y discapacidad con lengua de señas argentina*. Programa de Apoyo a la Educación a Distancia, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. <https://www.youtube.com/watch?v=3BneGe8owv0>
- Más Rocha, S. y Vior, S. (2009). Nueva legislación educacional: ¿Nueva política? En S. Vior, M. Misuraca, y S. Más Rocha (Comp.), *Formación de docentes ¿Qué cambió después de los 90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* (pp. 17-46). Buenos Aires: Jorge Baudiño Ediciones.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. (2016). *A Consolidação da inclusão escolar no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação.
- Montenegro, J. (2017). La construcción del ingreso como política de inclusión en la Universidad Nacional de La Plata, 1995-2015. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CINCA.
- Ramallo, M. y Sigal, V. (2010). *Los sistemas de admisión de las Universidades en la Argentina*. Documento de Trabajo n° 255, Universidad de Belgrano. Recuperado de <http://repositorio.ub.edu.ar/handle/123456789/608>
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2011). Políticas universitarias en Argentina: entre los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda. *Innovación Educativa*, 11(57), 21-30.
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la educación superior en la Argentina. En I. Aranciaga (Comp.), *La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa* (pp. 68-91). Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Tadeu da Silva, T. (1998). Educación poscrítica, currículum y formación docente. En A. Birgin, I. Dussel, S. Duschatsky y G. Tiramonti (Comp.), *La formación docente: cultura, escuela y política. Debates y experiencias* (pp. 21-34). Buenos Aires: Editorial Troquel.

NOTAS

- 1 La Declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES 2008) declara a la Educación Superior como derecho humano y bien público social y afirma que los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando por que ella sea pertinente y de calidad.
- 2 La Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), celebrada del 4 al 6 de junio de 2008, en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, contó con los auspicios del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). La CRES 2008 se realiza a 10 años de la Conferencia Mundial de Educación Superior (1998), a 12 años de la Conferencia Regional de la Habana (1996) y a los 90 años de la Reforma de Córdoba, cuyos principios constituyen hoy orientaciones fundamentales en materia de autonomía universitaria, cogobierno, acceso universal y compromiso con la sociedad.
- 3 La resolución 1664/17 Anexo 1 “Educación inclusiva de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y jóvenes –adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires” de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos

Aires en el apartado “La inclusión de estudiantes con discapacidad al nivel Secundario” sostiene que la Evaluación, promoción y acreditación se realizará según lo previsto en el Régimen académico del nivel Secundario, por lo que el estudiante recibe su certificación del nivel y es el nivel secundario la responsable de la certificación, o sea un estudiante con discapacidad recibe un título del secundario como alguien sin discapacidad (por más que allá estado estudiando con un proyecto de inclusión) Antes la certificación no la daba el nivel sino la Modalidad (especial) generando circuitos diferenciados de acreditación.

- 4 La UFPE tiene a cargo también, igual que en otras universidades del gobierno federal, una institución de educación básica. Los “Colégios de Aplicação” fueron creados como escuelas experimentales de alto nivel para atender la demanda de pasantías de los cursos de profesorado. Su ingreso es parecido al de la universidad, con cupos determinados y selección previa a través de prueba clasificatoria y eliminatoria.
- 5 Caracterizado según las variables establecidas por Ramallo y Sigal (2010).
- 6 El ENEM evalúa el desempeño escolar al final de la educación básica. Realizado anualmente por el “Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira” (Inep/MEC), desde 1998, el examen ha colaborado para el acceso a la Educación Superior - a través del SisU, Prouni y convenios con instituciones portuguesas – además de programas de financiación y apoyo estudiantil. Los resultados también permiten el desarrollo de estudios e indicadores educativos. La Política de Accesibilidad e Inclusión del Inep garantiza la atención y el tratamiento especializado, además de otras varias características de accesibilidad.
- 7 Las plazas se distribuyen de acuerdo con la Ley de Cuotas (Ley 12.711/2012).
- 8 Aquí nos referimos a:
 - Apoyos comunicacionales: aseguran que todas las formas de comunicación estén disponibles en los procesos de enseñanza e interacción.
 - Apoyos materiales: consisten tanto en las Tics y tecnología asistiva, así como toda adecuación del entorno y los materiales de trabajo que elimine las barreras a la participación y el aprendizaje de alumnos con discapacidad.
 - Apoyos en término de recursos humanos: abarca a todos los miembros de la institución que pueden verse involucrados en la planificación, así como en el desarrollo de las clases en aulas inclusivas.
 - Apoyos centrados en la enseñanza: esta categoría se refiere a todo lo concerniente a las estrategias y decisiones didácticas tanto en la planificación como en el desarrollo de las clases. (Cobeñas, Fernández, Galeazzi, Noziglia, Santuccion e y Schnek, 2017).