



ACCESIBILIDAD EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA AUSTRAL

ANÁLISIS DEL CIRCUITO DE ACOMPAÑAMIENTO ESTUDIANTIL DESDE UNA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

Accessibility at UNPA

Analysis of the Student Support Circuit from an Intersectional Perspective

**Lucrecia A.
Sotelo**

**María Laura
Leno**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA
PATAGONIA AUSTRAL

ARGENTINA

RESUMEN

El presente artículo analiza la brecha entre la consagración normativa de la educación superior como derecho humano y su implementación efectiva en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). A partir de un diseño cualitativo-interpretativo, se articulan dos fuentes: el análisis documental crítico del Circuito de Acompañamiento de Estudiante con Discapacidad (Resolución N.º 051/21-CS-UNPA) en diálogo con el Acuerdo Plenario N.º 1104/20 del CIN, y el análisis social del discurso de cinco entrevistas semiestructuradas a estudiantes con discapacidad. Los hallazgos revelan una tensión estructural: mientras la normativa aspira al modelo social de la discapacidad, las prácticas institucionales y los posicionamientos discursivos estudiantiles se anclan predominantemente en una gramática asistencialista que convierte el derecho en gracia. El capacitismo opera de modo invisible —a través de la omisión, la buena voluntad individual y la denegación técnico-administrativa— y la intersección de género, discapacidad y maternidad produce cargas invisibles no reconocidas por el dispositivo. Se concluye que la democratización del conocimiento en contextos periféricos exige transitar de una inclusión reactiva y fragmentada hacia una política institucional interseccionalmente situada.

Palabras clave: *Educación superior – Accesibilidad- Discapacidad- Universidad Nacional de la Patagonia Austral- Interseccionalidad- Capacitismo.*

ABSTRACT

This article analyzes the gap between the normative consecration of higher education as a human right and its effective implementation at the Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). Using a qualitative-interpretive design, two sources are articulated: a critical documentary analysis of the Student with Disability Support Circuit (Resolution No. 051/21-CS-UNPA) in dialogue with the CIN Plenary Agreement No. 1104/20, and a social discourse analysis of five semi-structured interviews with students with disabilities (E1–E5). The findings reveal a structural tension: while the normative framework aspires to the social model of disability, institutional practices and students' discursive positionings are predominantly anchored in an assistentialist grammar that converts rights into favors. Ableism operates invisibly—through omission, individual goodwill, and technical-administrative denial—and the intersection of gender, disability, and maternity produces invisible burdens unrecognized by the institutional device. It is concluded that the democratization of knowledge in peripheral contexts requires moving from a reactive and fragmented inclusion toward an intersectionally situated institutional policy.

Key words: *Higher Education – Accessibility – Disability – Intersectionality- Ableism.*

Recibido: 08-01-26

Aceptado: 18-05-26

1. Introducción: La universidad como territorio de disputa y promesa

En el imaginario social y político de la Argentina, la universidad pública se erige como el espacio de posibilidad por excelencia para la construcción de proyectos de vida y movilidad social ascendente. Sin embargo, esta promesa universal de inclusión enfrenta paradojas fundamentales cuando aterriza en territorios marcados por profundas asimetrías históricas y geográficas. En el caso de la Patagonia Austral, la distancia física –que impone lo que algunos estudios denominan "desigualdad del tiempo"– se convierte en una barrera estructural que convierte el acceso a la educación superior en un acto cotidiano de resistencia y soberanía sobre el propio destino (de Sousa Santos, 2006).

En las últimas décadas, se ha consolidado una perspectiva donde el acceso a la educación superior no es solo una aspiración, sino un derecho humano fundamental consagrado internacionalmente y refrendado por la legislación nacional argentina. La Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) ratifica que la educación superior es un bien social que debe ser asegurado operativamente para todas las personas, sin exclusiones. Este mandato adquiere especial urgencia cuando se examina la situación de las personas con discapacidad, históricamente uno de los colectivos más excluidos de la educación superior en América Latina (Lucero & Montes, 2022).

La urgencia institucional en la UNPA se expresa en datos concretos: aproximadamente 50 nuevos ingresantes en el ciclo 2025 declararon transitar alguna situación de discapacidad en sus formularios de preinscripción, según datos de la Secretaría General Académica de la institución. Este dato constituye el motor de urgencia de la presente investigación: ¿La consagración formal de derechos se traduce en un ejercicio efectivo? ¿Qué dicen, desde sus propias voces, quienes transitan estas trayectorias?

Este artículo articula dos fuentes de evidencia: el análisis documental crítico del Circuito de Acompañamiento de Estudiante con Discapacidad (Resolución N.º

051/21-CS-UNPA) y el análisis social del discurso de cinco entrevistas semiestructuradas a estudiantes con discapacidad de la UNPA. A través de un enfoque interseccional y de género, se explora cómo el capacitismo y el modelo médico-rehabilitador condicionan aún la subjetividad estudiantil, limitando la permanencia y el egreso, y cómo la intersección de género y discapacidad genera cargas invisibles que el dispositivo institucional no reconoce.

La investigación se propone responder tres preguntas: ¿En qué medida el Circuito de Acompañamiento operativiza el modelo social de la discapacidad? ¿Cómo se posicionan discursivamente los estudiantes con discapacidad en relación con sus derechos? ¿De qué manera la intersección de género y discapacidad configura trayectorias específicas que el dispositivo no contempla?

2. Marco teórico: Hacia una universidad inclusiva, interseccional y de derechos

El reconocimiento de la educación superior como un derecho humano en la Argentina contemporánea es el resultado de un proceso histórico de disputas políticas. Eduardo Rinesi (2015) sostiene que la universidad debe entenderse como una institución política que no puede ser indiferente a las transformaciones de su tiempo; en consecuencia, el acceso deja de ser un mérito individual para convertirse en una obligación del Estado. Esta perspectiva exige evaluar los dispositivos institucionales no solo por su existencia normativa, sino por su capacidad de mediar en los inicios universitarios y garantizar la permanencia de trayectorias diversas.

2.1. Modelos de discapacidad: del déficit al derecho

Para analizar el Circuito de Acompañamiento, es necesario identificar desde qué concepción de la discapacidad operan los actores institucionales. El modelo médico reduce la discapacidad a una patología individual, una "falla" biológica que debe ser corregida, lo que en la educación superior se traduce en representaciones sociales que perciben al estudiante con discapacidad desde el déficit. Gutiérrez y Martínez (2020) advierten que estas visiones suelen generar

en el profesorado una sensación de la diversidad funcional como "reto abrumador" u obstáculo para la excelencia académica, en lugar de una responsabilidad pedagógica institucional.

En ruptura con este paradigma, el modelo social —plasmado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD, 2006)— sostiene que la discapacidad no es un atributo de la persona, sino el resultado de la interacción entre las características funcionales del sujeto y un entorno que no ha sido diseñado para la diversidad. Desde esta perspectiva, la universidad es la que "discapacita" al no ofrecer los ajustes razonables necesarios (Palacios, 2008). La accesibilidad deja de ser una cuestión de infraestructura para convertirse en un hecho político y comunicativo. En esta línea, Meléndez-Labrador (2022) destaca que la participación plena requiere garantizar el derecho a construir sentido en lo público, lo que implica dimensiones comunicativas, pedagógicas, simbólicas y actitudinales.

2.2. Capacitismo e interseccionalidad: las raíces de la exclusión

Un aporte fundamental para comprender las barreras actitudinales es la categoría de capacitismo (*ableism*). Andrea Pérez (2024) lo define como "una red de creencias, procesos y prácticas que construyen, califican y jerarquizan determinados cuerpos y subjetividades como capaces o normales, ajustadas a un ideal de perfección, interpretando a la discapacidad como condición devaluante del ser humano" (p. 227). En la universidad, el capacitismo se manifiesta en la figura del "estudiante ideal": joven, autónomo, sin responsabilidades de cuidado y con una funcionalidad sensorial y cognitiva estandarizada. Charles Tilly (2000) teorizó que estas categorías binarias (capaz/incapaz) se anclan en las organizaciones facilitando la exclusión bajo una apariencia de neutralidad técnica.

La teoría feminista de la discapacidad agrega una dimensión ineludible. Las mujeres con discapacidad han sido históricamente víctimas de una doble invisibilización: el capacitismo las excluye por no cumplir la norma funcional mientras el patriarcado las "des-sexúa", confinándolas a una identidad puramente clínica. Viñuela Suárez (2009) señala que no se las ha considerado "mujeres" en

sentido pleno, negándoles el acceso a elementos que, "aunque sean opresores, sirven para definir la identidad de género" (p. 42). La interseccionalidad —como herramienta analítica— permite observar cómo se solapan estas matrices de opresión. Así, para una estudiante de la UNPA, la discapacidad no se vive igual si reside en zona rural, si es primera generación universitaria o si tiene personas a su cargo. Pérez (2024) subraya la necesidad de "comprender cómo se articulan las vidas cotidianas de las mujeres con discapacidad y el modo en que la sociedad responde (o no) a sus necesidades e intereses, sacando a la luz las ideologías subyacentes" (p. 33).

2.3. Inicios universitarios, filiación institucional y alfabetización académica

Para situar el problema de la accesibilidad, es necesario desplazar la mirada desde el "ingreso" administrativo hacia el concepto de inicios a la vida universitaria. Sotelo (2025) propone entender este período como un campo complejo que integra dimensiones pedagógicas, sociales y culturales de la transición, "superando la visión fragmentada del ingreso tradicional" (p. 1). En este proceso, el estudiante debe lograr lo que Alain Coulon (2005) denomina "filiación institucional": la apropiación de las reglas de juego de la universidad. Para quien transita una situación de discapacidad, este proceso es doblemente exigente: debe aprender el "oficio de estudiante" mientras negocia ajustes razonables en un entorno que frecuentemente desconoce sus derechos.

Una barrera invisible pero determinante es la de la alfabetización académica: el aprendizaje del código lingüístico, epistémico y retórico propio de la cultura universitaria. Como señala Urus (2023, citado en Sotelo, 2025), en la universidad "acá hablan distinto", y esa diferencia puede ser excluyente para el estudiantado con discapacidad sensorial o cognitiva. Si la UNPA no garantiza que los materiales, las clases y las evaluaciones sean accesibles en términos de literacidad, está incumpliendo su función democratizadora. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ofrece un marco educativo basado en la neurodiversidad cuya premisa fundamental es que la barrera no está en los estudiantes, sino en el diseño del currículo (González, 2017). Asegurar textos digitales accesibles, macrotipo,

audiolectura y sistemas aumentativos de comunicación (SAAC) son intervenciones concretas que operativizan este principio.

3. Marco metodológico: diseño y corpus de la investigación

El presente estudio se inscribe en un paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo. Esta elección se fundamenta en una perspectiva epistemológica que busca comprender la brecha entre la normativa y las prácticas institucionales desde un enfoque que reconoce y valora la subjetividad y los contextos situados (Valles, 1999). Se asume una postura crítica e interseccional, en coherencia con los estudios latinoamericanos de la discapacidad (Pérez, 2024), que interpela las estructuras capacitistas y patriarcales de la organización académica.

El diseño articula dos estrategias metodológicas complementarias. La primera es el análisis documental crítico de un corpus normativo organizado en tres niveles: (a) macro-internacional/nacional: CDPCD, Ley N° 24.521 y su modificatoria N° 27.204; (b) meso-federal universitario: Acuerdo Plenario N° 1104/20 del CIN; y (c) micro-institucional UNPA: Resoluciones N° 041/16-CS y N° 051/21-CS. Los documentos son tratados no como receptáculos pasivos de información, sino como dispositivos de poder que configuran realidades educativas (Fairclough, 2003). La segunda estrategia es el análisis social del discurso (ASD) de cinco entrevistas semiestructuradas a estudiantes con discapacidad de la UNPA (Van Dijk, 2016). Las entrevistas fueron realizadas en el marco de un estudio de campo previo y anonimizadas con los códigos E1 a E5, conforme un protocolo ético que preserva las variables interseccionalmente críticas (género, tipo de discapacidad, estado de trayectoria) sin exponer datos identificatorios.

3.1. Perfiles del estudiantado entrevistado

La Tabla 1 sistematiza los perfiles de las personas participantes. La asimetría de género —cuatro varones y una mujer— es en sí misma un dato analítico que será abordado en la dimensión interseccional.

Tabla 1.*Perfiles anonimizados del estudiantado participante*

Código	Edad	Género	Carrera	Discapacidad/Barrera	Ingreso	Estado
E1	Adulto	Masc.	Lic. Seg. e Higiene / Tec. Turismo	Hemiparesia izq. post-ACV; episodios convulsivos. Adquirida.	2012	En curso (readmisión)
E2	34	Masc.	Ing. Electromecánica (graduado)	Esclerosis múltiple adquirida en etapa final de carrera.	2011	Egresado (2019)
E3	25	Masc.	Lic. en Administración	Autismo (autodeclarado): atención, comprensión lectora, escritura.	2025	Interrupción; retorno programado
E4	~25-27	Fem.	Lic. en Trabajo Social	Discapacidad visual congénita: retinopatía del prematuro. CUD vigente.	2019	Interrupciones; en retorno
E5	20	Masc.	Prof. Cs. de la Educación	Malformación vascular: restricción de impacto; movilidad conservada.	2023/2025	En curso

*Nota.*Tabla de elaboración propia con base en los datos de las entrevistas en profundidad realizadas al estudiantado participante (UNPA,2025).

3.2. Dimensiones analíticas

Para el tratamiento del corpus se diseñó una matriz de análisis cualitativo que opera como interfaz entre el andamiaje teórico y la realidad institucional. Se definieron cinco dimensiones: (1) Normativa-Institucional: coherencia entre el imperativo legal y los recursos disponibles; (2) Comunicativa y Pedagógica: presencia de ajustes razonables y accesibilidad comunicativa; (3) Acompañamiento en los Inicios: mecanismos de mediación para la filiación y el oficio de estudiante; (4) Actitudinal y Simbólica: identificación de huellas del capacitismo y el modelo médico; (5) Interseccional de Género: reconocimiento de la agencia de identidades feminizadas y el impacto de las tareas de cuidado.

4. El Circuito de Acompañamiento: análisis del dispositivo normativo

4.1. Arquitectura del dispositivo: de la CIAD al Circuito

La Resolución N.º 051/21-CS-UNPA no es solo un protocolo de actuación: es una "tecnología de hospitalidad" que intenta operativizar, en el territorio austral, los mandatos de la CDPCD y el Acuerdo Plenario N.º 1104/20 del CIN. Su antecedente inmediato es la Resolución N.º 041/16-CS-UNPA, que creó la Comisión Integral de Accesibilidad y Discapacidad (CIAD) como órgano técnico-político de asesoramiento, sentando las bases para transitar desde una respuesta asistencialista hacia una política de ajustes razonables. El Circuito de Acompañamiento es, en este sentido, la concreción operativa de una política que lleva una década de construcción institucional.

El dispositivo plantea la accesibilidad como proceso transversal e interseccional, coherente con el modelo social. El protocolo reconoce cinco fases: (1) detección y comunicación de la situación, (2) evaluación multidisciplinar de las necesidades de apoyo, (3) definición de ajustes razonables en coordinación con la cátedra, (4) implementación y seguimiento, y (5) sistematización y transferencia institucional. La pluralidad de "puertas de entrada" —identificación personal, docente, entre pares (Tutoría de Accesibilidad) o desde el personal no docente— es una fortaleza: permite visibilizar lo que el modelo médico suele patologizar y asigna al profesorado una responsabilidad pedagógica activa.

4.2. Potencias y tensiones del dispositivo

Un análisis crítico del texto de la Resolución N.º 051/21 permite identificar tanto sus potencias como sus tensiones. Entre las primeras, destaca el reconocimiento explícito de la accesibilidad comunicacional (incluyendo intérpretes de Lengua de Señas Argentina, LSA), la creación de protocolos de detección temprana y la incorporación del modelo social como marco conceptual explícito.

Sin embargo, el análisis documental revela tres problemáticas persistentes. Primera, una divergencia entre la concepción del sujeto: si bien la norma apela a la autonomía del estudiante como sujeto de derechos, el procedimiento

burocratizado tiende a reproducir la lógica del "paciente que solicita una ayuda", en lugar del ciudadano que ejerce un derecho. Segunda, una tensión de género: la resolución adopta un enfoque universal que no contempla la especificidad de las trayectorias de mujeres con discapacidad, cuya triple jornada (académica, de gestión de apoyos y de cuidado) no se traduce en dispositivos de apoyo diferenciados. Tercera, una brecha entre la norma y la cultura institucional: la eficacia del Circuito depende en última instancia de la voluntad del profesorado, sin que existan mecanismos de exigibilidad en caso de negativa a los ajustes razonables.

Esta última tensión es especialmente problemática a la luz de la CDPCD. El artículo 24 establece que los ajustes razonables no son una opción, sino una obligación. La norma local no establece consecuencias explícitas ante el incumplimiento docente, lo que crea un vacío institucional donde el derecho depende de la buena voluntad de cada cátedra. Como señala REDI (2023), los ajustes razonables deben diseñarse específicamente para y junto a la persona con discapacidad que los necesita. Se trata de medidas individualizadas que responden a un entorno aún no inclusivo, y no de concesiones discrecionales.

4.3. La brecha entre la norma y la práctica: indicadores de inclusión excluyente

El análisis documental, al ser puesto en diálogo con las evidencias empíricas disponibles, permite identificar lo que Vain y Rosato (2005) denominan "inclusión excluyente": la presencia institucional del estudiantado con discapacidad sin que ello implique su participación real en los procesos académicos y políticos de la universidad. Cuatro indicadores emergen del cruce entre la norma y los registros de gestión: (a) la ausencia de registros sistemáticos sobre el cumplimiento de los ajustes razonables por cátedra; (b) la inexistencia de instancias de formación obligatoria del cuerpo docente en perspectiva de discapacidad y derechos; (c) la falta de protocolos diferenciados para discapacidades no visibles (como el autismo o la discapacidad cognitiva); y (d) la ausencia de una perspectiva de género en los instrumentos de relevamiento. Estos vacíos no invalidan el dispositivo, pero señalan su límite: la accesibilidad como política de buena voluntad, reactiva y

fragmentada, antes que como derecho institucionalizado.

5. Resultados: voces estudiantiles y hallazgos del análisis discursivo

El análisis social del discurso de las cinco entrevistas revela una tensión estructural que ninguna dimensión aislada puede capturar completamente: la inclusión en la UNPA existe, pero opera predominantemente en el plano de la buena voluntad y no en el plano del derecho (Rinesi, 2015). Los resultados se presentan organizados en las cinco dimensiones analíticas.

5.1. Dimensión 1. El posicionamiento discursivo: entre el asistencialismo y la conciencia de derechos

El análisis revela que la posición predominante en el corpus no es la del sujeto de derecho, sino la del sujeto beneficiario agradecido. Se distinguen tres posicionamientos discursivos.

El posicionamiento de asistencialismo agradecido se expresa con mayor intensidad en E2, donde la institución universitaria es construida como agente activo que "da", "otorga" y "abre puertas", mientras el estudiante ocupa la posición de receptor pasivo. En sus propias palabras:

E2: "Doy gracias a Dios y gracias a la universidad por haberme permitido esa experiencia. La universidad me ha dado todo."

El análisis lingüístico es revelador: en todos los enunciados de E2, la universidad es el sujeto gramatical que realiza la acción ("te abre", "te da", "te permite"), mientras E2 ocupa la posición de objeto. La gratitud se refuerza por la dimensión religiosa, fusionando en un mismo campo semántico la providencia divina y la benevolencia universitaria. El apoyo recibido no es leído como ajuste razonable sino como acto de generosidad espontánea: "Sinceramente les nacía a ellos [acompañarme al aula]."

El posicionamiento de autosuficiencia adaptativa, presente en E1 y E5, refleja una estrategia frente al capacitismo estructural: resolver necesidades sin esperar apoyo institucional. E1 construye la subjetividad del "luchador autónomo":

E1: "Busco no sentirme así [en desventaja] y si yo necesito ayuda con algo voy y me hago notar. No busco quedarme tampoco en la sombra porque así es como uno se queda rezagado."

E1 exhibe, además, una tensión ideológica notable al cuestionar las propias políticas afirmativas de las que se beneficia: "No creo que sea justo el tener que priorizar ahí con discapacidad a alguien." Esta internalización de los valores meritocráticos opera contra sus propios intereses, reproduciendo la lógica que Bourdieu (1986) denominó de los "cuerpos legítimos": la incorporación de los valores del orden simbólico dominante como sentido común incuestionado.

El posicionamiento de conciencia de derechos interrumpida emerge únicamente en E4, el único caso donde aparece la expresión literal de la vulneración de derechos:

E4: "Elegí trabajo social porque siempre pensé que las personas con discapacidad deben ser defendidas [...] mis derechos fueron vulnerados."

Sin embargo, ante la negativa docente de un ajuste razonable, E4 despliega una secuencia paradigmática de autosilenciamiento: "OK le dije, yo no voy a discutir, no vengo a pelear, sino que simplemente te pedí eso, pero bueno, si no lo podés hacer está bien." Y agrega: "Esa situación no la comenté", lo que evidencia el silencio como estrategia de supervivencia institucional. La conciencia de derechos existe, pero la dinámica de poder la interrumpe, la suaviza y la silencia.

Este hallazgo es consistente con lo que Rinesi (2015) denomina la tensión entre la universidad como derecho y la universidad como privilegio: cuando el privilegio es la norma histórica, el derecho aparece como gracia, y quienes lo ejercen como sujetos de derecho deben pagar el costo de la interrupción.

5.2. Dimensión 2 — Barreras y accesibilidad: la desinstitucionalización del obstáculo

El corpus revela tres estrategias discursivas para nombrar los obstáculos. La más extendida es la disolución de agencia: las construcciones impersonales y las pasivas sin agente abundan, invisibilizando el carácter institucional de las barreras.

E5: "Siempre se cae [la plataforma]" / "se aglomeran todas las materias ciertos días"

E2: "Tardaba en llegar [la respuesta] , pero no sé cómo, pero llegaba."

E3 ofrece un caso especialmente significativo: "Estaba haciendo cosas a ciegas en la mayoría de los PDFs". La metáfora de la ceguera —empleada por un estudiante sin discapacidad visual para describir su confusión ante materiales inaccesibles— contribuye a naturalizar la falta de orientación docente como un estado subjetivo del alumno, desplazando así la responsabilidad del entorno. Esta operación discursiva es coherente con lo que Meléndez-Labrador (2022, p. 35) denomina "entornos discapacitantes que se presentan como neutros".

La segunda estrategia es la individuación de la barrera: el obstáculo se localiza en el cuerpo o las capacidades del propio sujeto, sin que el entorno asuma responsabilidad.

E1: "Me frustraba no poder volver a ser normal como antes [del ACV]."

E1: "Se me ha dado la oportunidad de poder rendir oral o con la computadora."

La adaptación académica —un ajuste razonable que la normativa establece como obligatorio— es formulada como una "oportunidad dada". E3 internaliza sistemáticamente el fracaso académico como déficit propio, nunca como indicador de una evaluación inadecuada. Esto es coherente con la lógica del modelo médico: el problema está en quien "no puede", no en el entorno que no se adaptó.

La tercera estrategia, la nominalización del agente, aparece de manera singular en E4: es el único caso donde emerge con regularidad un agente institucional identificado como responsable de la barrera.

E4: "Me dijo que no, porque 'son más de cien estudiantes y yo no puedo estar enfocándome en una.'"

La barrera tiene nombre, voz y argumento. E4 cita textualmente al agente de poder, incluso con comillas en su formulación oral. Sin embargo, incluso en este caso de mayor conciencia, la nominalización del agente es seguida de atenuadores: "Si no lo podés hacer, está bien". El agente es identificado y luego

exculpado.

El hallazgo central de esta dimensión es que las barreras, cuando se nombran en el corpus, tienden a ser discursivamente "desinstitucionalizadas". Los obstáculos se localizan en los cuerpos de los sujetos, en fenómenos impersonales o en la mala suerte, antes que en decisiones institucionales, diseños excluyentes o prácticas docentes inadecuadas. Esto reproduce exactamente la lógica del modelo médico que el Circuito de Acompañamiento aspira a dismantelar.

5.3. Dimensión 3 — Filiación institucional y trayectorias: un proceso desigual

La filiación institucional, en términos de Coulon (2005), la apropiación del "oficio de estudiante", no es un proceso natural ni garantizado para les estudiantes con discapacidad. Requiere un trabajo activo y adicional que, en los casos más frágiles, no puede sostenerse sin acompañamiento.

E1 presenta la narrativa de ruptura biográfica más radical: ingresa en 2012 sin discapacidad y en el mismo año sufre el ACV:

E1: "Yo perdí mi primer año, yo no pude hacer mi primer año. Recién pude retomar la uni en 2014 y creo que fue lo que me decidió a volver a retomar mi estudio."

Los dos años entre 2012 y 2014 son un "tiempo perdido" que el sujeto asume como responsabilidad propia (el verbo "perdí" en primera persona). Sin embargo, este tiempo se resignifica como punto de inflexión fundacional: "Ese va a ser un antes y un después." E1 aprendió el oficio de estudiante con discapacidad, lo que supone un aprendizaje doble y más exigente que ninguna política institucional acompañó.

E2 presenta la filiación más plena y celebratoria: ya estaba plenamente integrado cuando la discapacidad llegó al final de la trayectoria. Cuando la enfermedad irrumpe, la narrativa épica no se interrumpe: se intensifica. Esta diferencia estructural —filiación previa a la discapacidad— configura una narrativa de éxito que, paradójicamente, naturaliza la ausencia de apoyo institucional.

E3 ofrece la narrativa de filiación más precaria. La metáfora del mareo aparece

como figura de la desorientación ante los códigos universitarios:

E3: "Como que en la escuela tenía una forma de hacer las cosas. Y era un poquito más 'heavy', la de la uni, así que me terminé mareando [...] antes de seguir mareándome, preferí salir."

E3 no logra superar la fase de extrañamiento (Coulon, 2005) de la filiación institucional. Nadie leyó su formulario de preinscripción, nadie actuó proactivamente sobre su autodeclaración de autismo. La fuente de información sobre sus derechos no fue la institución, sino su madre, lo que revela una brecha sistémica en el circuito de acompañamiento que traslada al ámbito doméstico una responsabilidad que corresponde a la institución.

E4 presenta la narrativa más compleja: una escisión estructural entre la filiación académica (genuina y cálida) y la filiación política-estudiantil (violentamente interrumpida).

E4: "Siempre me sentí apoyada [...] siempre conté con ese apoyo, tanto de tutores en su momento."

Sin embargo, en 2024 E4 es excluida de los grupos virtuales de su carrera, perdiendo el canal primario de información en una cursada mayormente virtual: "Desde el 2024 yo no pertenezco a los grupos de trabajo social." Sin acceso a la red de apoyo entre pares —que en la UNPA funciona de hecho como complemento indispensable del soporte institucional formal—, la trayectoria de E4 queda a la intemperie.

El hallazgo central es que la universidad acompaña cuando se la busca, pero no sale a buscar a quien se está perdiendo. La filiación es un proceso que la institución celebra cuando se logra pero no garantiza cuando se interrumpe.

5.4. Dimensión 4 — Capacitismo en el aula: formas visibles e invisibles de exclusión

El capacitismo en la UNPA adopta predominantemente formas no explícitas ni violentas. Opera a través de la omisión de información, la dependencia de la buena voluntad individual, la denegación técnico-administrativa de ajustes razonables y la incorporación por parte de los propios estudiantes de prácticas de

autovigilancia y autosilenciamiento.

E4 ofrece el ejemplo más revelador de capacitismo pedagógico incorporado desde la escuela secundaria: la práctica de ubicar al estudiante con discapacidad visual en el primer banco es, en apariencia, un ajuste razonable, pero E4 la lee como estigmatización espacial.

E4: "¿Qué me iba a cambiar si yo veía el pizarrón o no? Era lo mismo. Siempre toda la vida me estigmatizaron así."

La frase "siempre toda la vida" instala la estigmatización como patrón estructural de toda la trayectoria educativa preuniversitaria. La práctica no ayuda funcionalmente pero marca a la estudiante como diferente ante sus pares, produciendo lo que Goffman (2001) denominó "identidad deteriorada".

El episodio del examen de E4 es el momento de mayor densidad analítica del corpus. Ante el pedido de un ajuste razonable (rendición oral), la respuesta docente opera como pragmatismo administrativo que subsume el derecho individual bajo la lógica de la gestión masiva:

E4: "Me dijo que no, porque 'son más de cien estudiantes y yo no puedo estar enfocándome en una.'"

La consecuencia material es directa: "Terminé desaprobando igual." La secuencia del autosilenciamiento de E4 —"yo no voy a discutir", "no vengo a pelear", "si no lo podés hacer está bien"— es un análisis condensado del efecto del capacitismo sobre la subjetividad: el sujeto de derecho se autoanula para preservar la relación de poder.

Un hallazgo sutil pero importante es el capacitismo de la buena voluntad: prácticas institucionales que benefician al estudiante pero que se construyen discursivamente como actos espontáneos de generosidad, no como cumplimiento de obligaciones.

E2: "Sinceramente les nació a ellos [acompañarme al aula]."

Si el acompañamiento depende de que "nazca" en alguien, puede no nacer. La accesibilidad que descansa en la buena voluntad individual es estructuralmente inestable e incompatible con la garantía de derechos. REDI (2023) es explícita al

respecto: los ajustes razonables son una obligación institucional, no una dádiva.

E1 exhibe una práctica que ha incorporado como comportamiento adaptativo pero que revela una estructura de desconfianza institucional: "Lo que sí trato es decirle de antemano, de contar la situación antes y no sobre la marcha, porque por ahí piensan que le dije una mentira." E1 debe anticiparse permanentemente a explicar su situación a cada nuevo docente para evitar ser sospechado de fingir. La carga de la demostración de legitimidad recae enteramente sobre el sujeto, en lo que constituye una forma de vigilancia capacitista incorporada.

5.5. Dimensión 5 — Interseccionalidad y justicia situada de género

La asimetría de género en el corpus —cuatro varones y una mujer— es un dato analítico en sí mismo sobre la composición de la población estudiantil con discapacidad en la institución, o sobre los sesgos en los procesos de visibilización. El análisis intensivo del caso de E4 desde la perspectiva interseccional revela una acumulación de cargas que el dispositivo institucional no reconoce.

La noción de triple jornada (Viñuela Suárez, 2009) designa la superposición de trabajo reproductivo, productivo y de gestión institucional. En E4 se añade una capa específica: la gestión permanente de la propia accesibilidad. Esta acumulación de cargas es mencionada en el relato pero nunca nominada como carga:

E4: "Más allá de ese momento también como era mamá, me estaba ocupando un poco de mi bebé, pero no tuve muchas dificultades al respecto del primer año."

La maternidad aparece en una cláusula subordinada introducida por "más allá de", operador de exclusión que la sitúa como algo que existía pero que no se considera determinante. El adverbio minimizador "un poco" refuerza el efecto de invisibilización. Sin embargo, el trabajo técnico de adaptación de materiales revela la real magnitud de esta carga:

E4: "Yo tenía que convertir el PDF a un Word y recién ahí me tenía que poner a leer para poder resumirlo. Pasaba muchas horas en la computadora forzando la visión."

Este trabajo técnico previo al estudio propiamente dicho es tiempo de trabajo

académico invisible que no es reconocido como una carga adicional que merece compensación institucional. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad es explícita al respecto en su Artículo 6: "Los Estados Partes reconocen que las mujeres y niñas con discapacidad están sujetas a múltiples formas de discriminación y, a ese respecto, adoptarán medidas para asegurar que puedan disfrutar plenamente y en igualdad de condiciones de todos los derechos humanos" (Eroles & Fiamberti, s.f.).

La elección de carrera de E4 es, en el corpus, el único acto político fundado en una experiencia de injusticia de género y discapacidad:

E4: "Siempre pensé que las personas con discapacidad deben ser defendidas [...] la trabajadora social en vez de intervenir me terminó perjudicando."

Su proyecto académico es también un proyecto ético de género: la empatía – como valor de cuidado ausente en la práctica que la dañó– es el núcleo de su aspiración profesional. Mientras que los varones del corpus orientan su elección de carrera en términos vocacionales o laborales, E4 la orienta en términos de justicia, convirtiéndola en una respuesta a la violencia institucional previamente sufrida.

El contraste entre E4 y los cuatro varones del corpus ilumina, por diferencia, las cargas específicas de género: ninguno de los varones nombra responsabilidades de cuidado de personas dependientes; la maternidad como condición de la trayectoria académica; la figura materna como acompañante en conflictos institucionales; el trabajo previo de adaptación de materiales como parte del tiempo de estudio; ni la elección de carrera como respuesta a violencia de género-discapacidad.

El hallazgo central de esta dimensión es que la intersección de género femenino, discapacidad visual congénita y maternidad produce, en E4, una acumulación de cargas invisibles que no es reconocida –ni por la institución ni por el propio sujeto– como una desigualdad que requiere respuesta específica. La universidad acompaña la discapacidad, pero no la discapacidad-en-femenino-con-maternidad. Este punto ciego institucional evidencia la necesidad de políticas de

acompañamiento con perspectiva interseccional.

6. Discusión: la inclusión como gracia, la exclusión como omisión

Los hallazgos de la investigación convergen en un diagnóstico estructural: la UNPA posee instrumentos de inclusión que su estudiantado con discapacidad valora genuinamente, pero esos instrumentos funcionan de manera reactiva, fragmentada e interseccionalmente ciega. La brecha entre la letra de la Resolución N.º 051/21 y las trayectorias descritas por E1 a E5 no es una falla de implementación técnica: es el síntoma de una institución que históricamente ha construido la inclusión como gracia y no como obligación, produciendo sujetos que interiorizan esa gramática.

Rinesi (2015) advirtió que la tensión entre la universidad como derecho y la universidad como privilegio no se resuelve con el solo dictado de normas. El análisis comparado con la revisión sistemática de Vilches Vargas y Garcés Estrada (2021) sobre accesibilidad en educación superior en la región de Tarapacá muestra que las barreras actitudinales —y no las físicas— son el obstáculo de mayor persistencia en los contextos universitarios periféricos. Moriña et al. (2024) confirman que los factores externos "cómplices" del éxito universitario de estudiantes con discapacidades invisibles son precisamente los que el corpus aquí analizado evidencia como más frágiles: la disponibilidad docente, el apoyo entre pares y el reconocimiento institucional.

La dimensión capacitista invisible —operar a través de la omisión, la buena voluntad y la denegación técnica— es particularmente resistente a la transformación precisamente porque no se presenta como discriminación. Tilly (2000) teorizó que las categorías de desigualdad se reproducen con mayor eficacia cuando logran pasar por neutrales. En este sentido, el capacitismo de la "buena voluntad" (E2: "les nació a ellos") es más peligroso que el capacitismo explícito (E4: la negativa docente), porque el primero es invisible para la institución y para las propias personas afectadas.

La dimensión interseccional del hallazgo exige una reflexión sobre el diseño

mismo del Circuito de Acompañamiento. Si el dispositivo no contempla las cargas específicas de género, si los formularios de relevamiento no preguntan por responsabilidades de cuidado o por condiciones materiales de cursada, la política de accesibilidad incurre en lo que Lucero y Montes (2022) denominan "inclusión desagregada": el tratamiento de la discapacidad como categoría pura, escindida de género, clase, territorio y maternidad. La revisión sistemática de Moriña et al. (2024) en el contexto europeo señala que las narrativas de graduadas con discapacidades invisibles están marcadas precisamente por la necesidad de hacer visible lo que la institución sistemáticamente no ve. En el contexto patagónico, esta invisibilización se potencia por las condiciones del territorio: la ruralidad, la distancia y la virtualidad producen una "desigualdad del tiempo" que recae desproporcionadamente sobre los cuerpos feminizados.

Finalmente, la brecha entre el "Circuito" y las experiencias estudiantiles remite a un desafío de formación docente. Booth y Ainscow (2015) señalan que la educación inclusiva requiere transformar la cultura institucional, no solo los procedimientos administrativos. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ofrece un marco concreto de intervención: si los materiales de estudio se diseñaran desde el inicio con criterios de literacidad inclusiva —textos digitales accesibles, audiolectura, SAAC—, el trabajo técnico que hoy recae sobre E4 y E3 se transformaría en una responsabilidad institucional colectiva (González, 2017). Esta transformación requiere, además, formación específica del cuerpo docente en perspectiva de discapacidad y derechos humanos, que la Ley N.º 25.573 establece como función indelegable de la universidad.

7. Conclusiones: hacia una accesibilidad de derechos, interseccional y situada

El análisis articulado del dispositivo normativo y las voces estudiantiles permite arribar a tres conclusiones centrales.

Primera, la UNPA ha avanzado de manera significativa en la institucionalización de la accesibilidad como política: la existencia de la CIAD, el Circuito de Acompañamiento y la Tutoría de Accesibilidad son logros que el estudiantado

reconoce y valora. Sin embargo, la eficacia del dispositivo sigue siendo dependiente de la voluntad individual del profesorado y de la visibilidad de la propia discapacidad, lo que lo hace estructuralmente inestable. El pasaje de la "inclusión de gracia" a la "inclusión de derecho" requiere mecanismos de exigibilidad, registros sistemáticos del cumplimiento de ajustes razonables y formación docente obligatoria en perspectiva de derechos.

Segunda, el capacitismo opera de modo predominantemente invisible en la institución: a través de la omisión de información proactiva (E3, E5), de la buena voluntad como sustituto del derecho (E2), de la denegación técnico-administrativa de ajustes (E4) y de la incorporación de autovigilancia por parte del propio estudiantado (E1). Este hallazgo exige una revisión crítica de los supuestos que guían las prácticas pedagógicas, comenzando por el "estudiante ideal" que subyace en el diseño curricular y evaluativo de las cátedras.

Tercera, la perspectiva interseccional no es un agregado teórico al Circuito de Acompañamiento, sino su condición de posibilidad como herramienta de justicia. Si el dispositivo no reconoce la triple jornada de las mujeres con discapacidad, si no contempla la maternidad como variable de la trayectoria académica, si no articula con las políticas de becas y los sistemas de cuidado, está garantizando acceso pero no permanencia. La democratización real del conocimiento en la Patagonia Austral exige reconocer que el derecho a la universidad solo será efectivo cuando la institución sea capaz de alojar trayectorias que no encajen en el modelo del "estudiante ideal": varón, sano, autónomo y sin cargas de cuidado.

Como líneas de investigación futura, se propone: ampliar el corpus de entrevistas con un muestreo intencional que garantice la representación de mujeres con discapacidad; incorporar la perspectiva de los equipos técnicos de la CIAD; y realizar un estudio comparado entre las cuatro unidades académicas de la UNPA para evaluar la transferibilidad del dispositivo. La institucionalización del Circuito como política de derechos, y no de bienestar, es el horizonte político que la presente investigación espera contribuir a construir.

8. Referencias bibliográficas

- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.a ed.). Organización de Estados Iberoamericanos.
- Bourdieu, P. (1986). Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. En F. Álvarez Uría y J. Varela (Eds.), *Materiales de sociología crítica* (pp. 183–194). La Piqueta.
- Consejo Interuniversitario Nacional (2020). *Acuerdo Plenario N.º 1104/20: Lineamientos para la inclusión de estudiantes con discapacidad en universidades nacionales*. CIN.
- Coulon, A. (2005). *El oficio de estudiante: La entrada a la vida universitaria*. Educación Editora.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales-UNMSM.
- Eroles, C., & Fiamberti, H. (Comps.). (s.f.). *Los derechos de las personas con discapacidad: Análisis de las convenciones internacionales y de la legislación vigente que los garantizan*. EUDEBA.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Goffman, E. (2001). *Estigma: La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- González, N. (2017). *Tecnologías para la inclusión: Construyendo puentes de acceso*. Lugar Editorial.
- Gutiérrez, M., & Martínez, R. (2020). Representaciones sociales del profesorado universitario sobre el estudiantado con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 45–62.
- Ley N.º 24.521 (1995). *Ley de Educación Superior*. Boletín Oficial de la República Argentina, 28.204, 10 de agosto de 1995.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-17009>

- Ley N.º 25.573 (2002). Modificación de la Ley de Educación Superior N.º 24.521 [incorpora la educación a distancia y amplía la función social de la universidad]. Boletín Oficial de la República Argentina, 29.822, 9 de enero de 2002. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25573-71271>
- Ley N.º 27.204 (2015). Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior [modificatoria de la Ley N.º 24.521]. Boletín Oficial de la República Argentina, 33.272, 12 de noviembre de 2015. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27204-255609>
- Lucero, C., & Montes, I. (2022). Red Interuniversitaria de Discapacidad: Su rol en la construcción política de la accesibilidad en la educación superior. *Revista Digital Perspectiva Discapacidad y Derechos*, 1(1), 73–83. Agencia Nacional de Discapacidad.
- Meléndez-Labrador, J. (2022). *Accesibilidad comunicativa y entornos discapacitantes*. Ediciones Universidad.
- Moriña, A., Tontini, L., & Perera, V. H. (2024). External accomplice factors in university success: Narratives of graduates with invisible disabilities in Italy. *International Journal of Educational Research*, 124, 102316. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102316>
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- 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.
- Pérez, M. (2024). *Capacitismo: El sistema de opresión que invisibiliza a las personas con discapacidad*. Ediciones Clave.
- Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad (REDI). (2023). *Sistemas de apoyo, ajustes razonables y ajustes de procedimientos: Definiciones y*

recomendaciones para su implementación en Argentina (F. Villalba, Ed.). REDI.

Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. UNGS.

Sotelo, L. A. (2025). Los inicios a la vida universitaria en Argentina: hacia la construcción del campo de estudios. *Espacios en Blanco: Revista de Educación*, 35(2), 233-243. <https://doi.org/10.37177/unicen/eb35-442>

Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Manantial.

Universidad Nacional de la Patagonia Austral. (2016). *Resolución N.º 041/16-CS-UNPA: Creación de la Comisión Integral de Accesibilidad y Discapacidad (CIAD)*. UNPA.

Universidad Nacional de la Patagonia Austral. (2021). *Resolución N.º 051/21-CS-UNPA: Circuito de Acompañamiento de Estudiante con Discapacidad*. UNPA.

Vain, P., & Rosato, A. (Comps.). (2005). *La construcción social de la normalidad: Alteridades, diferencias y diversidad*. Noveduc.

Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.

Van Dijk, T. A. (2016). Análisis crítico del discurso. En T. A. van Dijk (Ed.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 23–66). Gedisa.

Vilches Vargas, N., & Garcés Estrada, C. (2021). Accesibilidad del entorno en educación superior, desafíos frente a la discapacidad física en la región de Tarapacá. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 35–57.

Viñuela Suárez, L. (2009). La doble invisibilización: Mujeres con discapacidad, género y mandatos de cuidado. *Feminist Review*, 14(2), 45–62.

Las autoras

Lucrecia A. Sotelo

Dra. en Comunicación Social (UNLP) y Posdoctora en Ciencias Sociales (UNC). Profesora adjunta en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA-UACO), donde dicta Análisis y Producción del Discurso y Sociología I. Coordinadora General de la Red de Estudios sobre los Inicios a la Vida Universitaria (REIVU). Investigadora del CIT Santa Cruz (CONICET-UNPA-UTN). Docente en programas de posgrado en UMECIT (Panamá) y UNTREF (Argentina). ORCID: 0000-0003-0602-5199.

Correo electrónico: lsotelo@uaco.unpa.edu.ar

María Laura Leno

Lic. en Comunicación Social. Coordinadora ejecutiva de la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID-CIN) y referente del Programa de Accesibilidad y Discapacidad de la UNPA (PIAD).

Correo electrónico: lic.laura@gmail.com