

EL CAPACITISMO Y SU EXPRESIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR¹

Ableism and its expression in higher education

Mauricio Mareño Sempertegui, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

mauricio.mareno@unc.edu.ar

Mareño Sempertegui, M. (2021). El capacitismo y su expresión en la educación superior. *RAES*, 13(23), pp. 24-43.

Resumen

El presente trabajo intenta comunicar algunas reflexiones en torno a una de las expresiones del “imperativo de normalidad” (Moscoso, 2009) en las sociedades democráticas, se hace alusión al capacitismo. En ese marco, examina sus particulares manifestaciones en el campo de la educación superior. A partir de una investigación teórica y de reflexiones producto del ejercicio profesional en materia de accesibilidad en ese campo, este ensayo delimita el análisis en sus manifestaciones en la población estudiantil catalogada como discapacitada. En tal sentido, se identifica lo que se denominará como las dos manifestaciones inaugurales y fundantes del capacitismo en la educación superior, por un lado, la invención del estudiante promedio, concebida como el bastión de la conformación de los regímenes de organización académica en las instituciones de educación superior, que devendrán en regímenes de normalidad académica. Por el otro, la invención del “problema de la discapacidad”, que generará un abanico de modalidades de abordaje para un ‘problema ilusorio’, que parece velar el hecho de que el núcleo duro de las estructuras institucionales productoras de desigualdades en la educación superior es, precisamente, la naturalización de la ideología capacitista. Se señala que pretender desafiar esta ideología en la educación superior implica lidiar con la ‘paradoja constitutiva’ de este campo, a saber, intentar erradicar supuestos, actitudes y prácticas que se producen y reproducen cotidianamente, y que, ante todo, constituyen el ethos de la educación superior.

Palabras Clave: Capacitismo/ educación superior/ imperativo de normalidad/ estudiante promedio/ régimen de normalidad académica/ paradoja constitutiva.

Abstract

The present work tries to communicate some reflections around one of the expressions of the “imperative of normality” (Moscoso, 2009) in democratic societies, allusion is made to ableism. In this framework, it examines its particular manifestations in the field of higher education. Based on a theoretical investigation and reflections product of the professional exercise in the matter of accessibility in this field, this essay delimits the analysis in its manifestations in the student population classified as disabled. In this sense, what will be

¹ Una versión preliminar de este trabajo fue expuesta en la Mesa Redonda “Debates en torno a la construcción colectiva de una Universidad accesible. Experiencias en el nivel superior en el proceso de eliminación de barreras”, organizada por la Cátedra Libre de Derechos Humanos, la Comisión de Discapacidad y Accesibilidad y la Secretaría de Extensión y Bienestar Universitario de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. 19 de octubre de 2020.

called the two inaugural and founding manifestations of ableism in higher education is identified, on the one hand, the invention of the average student, conceived as the bastion of the conformation of academic organization regimes in institutions higher education, which will become *regimes of academic normality*. On the other hand, the invention of the ‘disability problem’, which will generate a range of approaches to an ‘illusory problem’, which seems to veil the fact that the hard core of the institutional structures that produce inequalities in higher education it is, precisely, the naturalization of the ableist ideology. It is pointed out that trying to challenge this ideology in higher education implies dealing with the ‘constitutive paradox’ of this field, namely, trying to eradicate assumptions, attitudes and practices that are produced and reproduced on a daily basis, and that, above all, constitute the *ethos* of higher education.

Key words: Ableism/ higher education/ imperative of normality/ average student/ academic normality regime/ constitutive paradox.

Introducción

Una mirada retrospectiva de la educación superior universitaria en Argentina y en la región, en las últimas dos décadas, permite advertir que en este período las temáticas de la *discapacidad* y (después) la *accesibilidad*, ingresaron paulatinamente, pero con significativo énfasis, en las agendas institucionales de las universidades. Consolidando, de esta manera, la concepción de la educación como un bien público y social, y como un derecho fundamental de todas las personas sin discriminaciones de ningún tipo.

En ese proceso, ambas temáticas han ido adoptando el status de ‘cuestión de agenda’ en las universidades con distintos grados de institucionalidad, a partir de lo cual comienzan a interpelarse aquellas visiones tradicionales que históricamente las concibieron como problemas individuales de resolución medicalizada, discrecional, paliativa y voluntarista. En Argentina, este proceso de problematización institucional de la *discapacidad* y la *accesibilidad* en las universidades nacionales fue gestado y promovido por la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) -anteriormente denominada Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos- y por los distintos avances normativos -tanto internacionales, regionales como nacionales- y en materia de políticas educativas, que estipulan y promueven el ingreso, permanencia, avance y egreso de este sector de la población en el sistema de educación superior.

En este escenario, se observa que el proceso de *problematización institucional* de la temática estuvo acompañado por una *problematización teórica* de la misma. De esta manera, en algunas universidades de la región se ha venido gestando un proceso de reflexión crítica, que promueve la construcción de matrices teóricas-metodológicas para orientar el diseño e implementación de políticas y prácticas de intervención e investigación no excluyentes, en el campo de la educación superior. Ahora bien, es importante reconocer que actualmente se asiste a un momento de transición teórica-epistemológica respecto al abordaje institucional de la temática, ya que esta problematización teórica coexiste (aún) con prácticas educativas caracterizadas por la compensación, la segregación, la excepcionalidad, la presunción de incapacidad, la improvisación y la medicalización de las desigualdades educativas.

En ese sentido, la caracterización y el análisis de las diferentes modalidades de abordaje del problema de la discapacidad en la educación superior, su derrotero a lo largo del tiempo y sus niveles de institucionalidad en Argentina y en Latinoamérica y el Caribe, cuenta con una vasta bibliografía. Entre la más citada se puede mencionar a Joly (2001), Eroles (2004); Díaz y López (2004); Pugliese (2005); IESALC-UNESCO (2006); Moreno Valdés, (2006); Rama (2006); Feldman (2010); Molina Béjar (2010); Mareño Sempertegui y Katz (2011); Katz y Danel (2011); Ocampo (2012); Pérez, Fernández Moreno y Katz (2013); Salinas Alarcón, *et al.* (2013); Cruz Vadillo y Casillas Alvarado (2017); Mischia y Méndez (2019); Palacios (2019); Mischia, Angelino y Méndez (2020). No obstante, esta producción teórica presenta una constante, a saber, la ausencia del capacitismo como categoría analítica en sus diagnósticos institucionales, y en el examen de los factores que promueven la naturalización de la opresión del estudiantado calificado como discapacitado en la educación superior.

El prejuicio contra las personas catalogadas como discapacitadas no es nuevo, “es tan antiguo y profundamente arraigado como el racismo y el clasismo” (Ruth, 1978, p.7) Las prácticas de personas que, a partir de sus vivencias personales, cuestionaron las normas de capacidad que se imponen sobre los cuerpos en el sistema capitalista tienen más de medio siglo. No obstante, esas disputas de sentido en el escenario social y político no se desarrollaron necesariamente utilizando el término “capacitismo”.

Es así que su temprana identificación y consecuente crítica podrían ubicarse en los movimientos por los derechos civiles de las personas calificadas como discapacitadas en los Estados Unidos y Europa, durante las décadas de 1960 y 1970. Esta problematización en el escenario político, no tardó en repercutir y estimular la reflexión académica, es así que en el contexto anglosajón el fenómeno del capacitismo se transforma en objeto de conocimiento en la década de los 80 del siglo XX. Según Nario-Redmond (2020) la primera referencia a este concepto fue realizada por Seamoons House, activista auto-referenciada como lesbiana y discapacitada, en un artículo publicado en un número especial del periódico feminista estadounidense *Off Our Backs* de 1981. En ese artículo House (1981) define el capacitismo como “la opresión a las personas discapacitadas” (p.34), y junto con otras lesbianas discapacitadas plantea como demanda principal la accesibilidad en los movimientos

feministas y en la comunidad activista lesbiana en particular. De este modo, se podría plantear que el capacitismo en tanto categoría teórica y política, presenta un origen interseccional al interior de las prácticas discursivas y el activismo del feminismo lesbiano estadounidense de la década de 1970 y principios de 1980.

El capacitismo es el corolario del “imperativo de normalidad” (Moscoso, 2009, p.69) arraigado en la cultura occidental, que se expresa en el cuerpo humano. Como señala Davis (2009, p.188) “probablemente no existe un área de la vida contemporánea para la cual no se haya calculado algún concepto de normalidad, nivel medio o promedio”. Constituye una perspectiva normalizadora y discriminatoria que postula la supremacía de un único patrón de cuerpo humano y la inferioridad biológica del resto de corporalidades que divergen de ese patrón. En ese sentido, el ideal de cuerpo humano que pregona: el “cuerpo normativo” (Toboso y Guzmán, 2009, p.6) se compone por un conjunto de atributos orgánicos, anatómicos, funcionales y cognitivos, que serán concebidos como patrones a los cuales deberán ajustarse todas las personas que pretendan ser reconocidas como plenamente humanas. El carácter coercitivo del capacitismo se torna evidente, como así también su intención de jerarquizar y privilegiar únicamente aquellos cuerpos aptos, adecuados, productivos, y devaluar al resto.

En la vasta producción de los *Disability Studies*² hace varias décadas se revela que una “sociedad capacitista se caracteriza por la opresión cultural, social, política, legal y económica de las personas discapacitadas. Las sociedades capacitistas se estructuran para privilegiar el cuerpo normativo con instituciones y normas culturales, políticas y sociales que reflejan ese cuerpo” (Baril y Travenen, 2014, p.390).

El campo de la educación superior no puede sustraerse de los supuestos y de las prácticas capacitistas de la sociedad, por el contrario, los intensifica debido a su carácter competitivo y meritocrático inherente. En esa línea, Dolmage (2017), Brown y Leigh (2018, 2020) y Singer y Bacon (2020) acuerdan que las demandas de excelencia, efectividad, perfeccionismo y prestigio propias del mundo académico, operan como condición de posibilidad para la creación y asimilación de una cultura capacitista, que honra y recompensa lo académicamente excepcional, y desvaloriza lo que se percibe como deficitario. Estos valores y normas morales respecto a lo deseable y apto en este campo se asientan en la concepción de un ‘universal humano’ que encarna los atributos del cuerpo normativo que proclama el capacitismo. De hecho, los regímenes de organización académica de las instituciones de educación superior (IES) y los trayectos formativos que ofrecen se cimientan en ese mismo estándar de humanidad. Por consiguiente, Dolmage (2017) señala que “la discapacidad siempre se ha construido como lo inverso o lo opuesto a la educación superior” (p.27). El cuerpo no normativo, en tanto cuerpo abyecto, sería incompatible con el desarrollo pleno de la vida académica. En la educación superior el capacitismo es endémico y se encuentra naturalizado en sus agentes institucionales.

Este artículo se refiere al capacitismo en el contexto de la educación superior. Si bien las manifestaciones del capacitismo se expanden en el conjunto de agentes universitarios (Brown y Leigh, 2018; Singer y Bacon, 2020) y “está en todas partes” (Dolmage, 2017, p. 31), este trabajo se remitirá exclusivamente a sus implicancias en la población estudiantil nominada como discapacitada. Se trata de un ensayo con base en una investigación teórica y a la experiencia profesional de su autor en el campo de la accesibilidad en la educación superior. El ensayo busca generar la reflexión y discusión sobre este tema, así como estimular futuras investigaciones que profundicen algunos de los tópicos que aquí se plantean de manera preliminar.

Si bien en el contexto académico anglosajón existe una sólida producción teórica en torno al capacitismo (ver, por ejemplo, Campbell, 2001, 2008, 2009; Bolt, 2005; Wolbring, 2008, 2011, 2012; Baril y Travenen, 2014; Vaahtera, 2016, 2019; Nario-Redmond *et al.*, 2019, Nario-Redmond, 2020), su estudio en el ámbito de la educación superior es reciente, presenta apenas un lustro (ver, Dolmage, 2017; Brown y Leigh, 2018, 2020; Be, 2019; y Singer y Bacon, 2020). Pese a su origen anglosajón, el capacitismo como categoría teórica también

² Los *Disability Studies* surgen en algunas universidades del Reino Unido a mediados de los años '70 del siglo XX, como una disciplina académica que cuestiona el abordaje exclusivo de la temática de la discapacidad detentado por las ciencias médicas y de la salud. De este modo, superan la tradición académica de estudiar la discapacidad desde una perspectiva exclusivamente clínica. Posteriormente en la década de los 80, este campo de estudios se comienza a desarrollar en universidades de Estados Unidos, Canadá y Australia. Ya en la década de 1990 y sobre todo en los primeros años del siglo XXI, se produce una significativa expansión de Programas de *Disability Studies* en universidades europeas y anglosajonas, contribuyendo a su consolidación como campo de formación académica (Linton, 2005; Barton, 2009; Stout y Schwartz, 2014).

ha sido abordado en el contexto español (por ejemplo, Toboso y Guzmán, 2009; Guzmán y Platero, 2012; Guzmán, 2012; Platero, 2013; Toboso, 2017; Moya Santander, 2014; García-Santesmases, 2016, 2017; Arnau Ripolles, 2016, 2019), pero no se encontraron referencias que aludan a la educación superior.

En contraposición a lo antes señalado, el estado del debate y producción académica en torno al capacitismo en Argentina es exiguo, aún constituye un área de vacancia siendo que es una categoría de análisis muy fecunda para las ciencias sociales y humanas³. A la fecha que se escribe este trabajo, se encontraron escasos artículos que hacen referencias tangenciales a la temática (ver, Danel y Gabrinetti, 2018; Tiseyra, 2019; Manes *et al.*, 2020), y ninguno que lo analice en el campo de la educación superior, tal como se mencionó al inicio de este apartado. En marcado contraste con este panorama de escasa reflexión académica, en otros países de la región constituye una categoría ampliamente abordada desde la segunda década del siglo XXI, sobre todo en Brasil, México y Colombia.

El trabajo se organiza en tres apartados, cada uno de los cuales supone un interrogante que se pretende responder de manera incipiente, a saber, ¿qué es el capacitismo?, ¿cómo se expresa en el campo de la educación superior? y ¿se puede desafiar el capacitismo en este campo? En ese sentido, en el primer apartado se intenta definir el capacitismo considerando los aportes de sus principales referentes académicos. Se aborda su carácter normalizador y discriminatorio y se lo describe como la expresión ideológica del modelo médico de la discapacidad. El segundo apartado, plantea que, si bien el ideario capacitista se expresa de manera multifacética en la educación superior, se pueden identificar dos manifestaciones fundantes que estructuran sus diversas manifestaciones cotidianas, como así también sus modos de resolución. Por un lado, la invención del estudiante promedio, que opera como base de sustentación para la conformación de los regímenes de organización académica en las IES, que derivarán en auténticos *regímenes de normalidad académica*. Por el otro, la invención del ‘problema de la discapacidad’, que suscitó diversas modalidades de abordaje para un ‘problema ilusorio’, que parece eclipsar el hecho de que la naturalización y reproducción de la ideología capacitista constituye el verdadero epicentro de las desigualdades educativas. Finalmente, en las conclusiones se señala que intentar desafiar la ideología capacitista en la educación superior implica lidiar con una contradicción inherente a este campo, a saber, impugnar las prácticas capacitistas en la institución cultural que las promueve con más fuerza. De esta manera, se subraya que objetar la cultura capacitista es objetar el *ethos* de la educación superior.

1. ¿Qué es el capacitismo?

En el contexto de los estudios sociales y culturales de la discapacidad, el capacitismo no detenta una interpretación unívoca. Desde sus primeros análisis a inicios de la década de 1980 hasta la actualidad, existe una multiplicidad de aproximaciones acerca de sus dimensiones, los modos en que se manifiesta y sus consecuencias, como así también, sobre las expresiones de resistencia a las actitudes y prácticas capacitistas, desarrolladas por los movimientos de reivindicación de derechos humanos de las personas catalogadas como discapacitadas.

En este trabajo entenderemos al capacitismo como un conjunto de ideas, creencias, actitudes y prácticas que establece un modo único de entender el cuerpo humano y la relación de este con su entorno, basado en la consideración de que existen determinadas capacidades intrínsecamente más importantes que otras, y que, a raíz de ello, las personas que las detentan son superiores que el resto. Según Campbell (2001) el capacitismo “produce un tipo particular de yo y de cuerpo (un cuerpo estándar) que se proyecta como perfecto, típico de la especie y, por lo tanto, esencial y plenamente humano” (p. 44).

En ese sentido, este cuerpo estándar o cuerpo normativo, es concebido como la expresión inmaculada de una naturaleza humana universal, es decir, representa el estándar de la condición humana. Se alude al cuerpo

³ Si bien a la fecha, en Argentina el capacitismo es una categoría prácticamente inexistente en el campo de las ciencias sociales y humanas, cabe destacar la interesante producción teórica-crítica en torno a la normalidad y a los estándares corporales, por ejemplo: Coriat (2002); Rosato y Angelino (2009); Rosato *et al* (2009); Angelino (2014); Ferrante y Venturiello (2014); Yarla de los Ríos *et al* (2019), entre otras.

completo, sano, proporcional, apto y productivo. En esta lógica todos los cuerpos que se distancien morfológicamente de ese ideal, serán concebidos como inferiores o serán sospechados de su humanidad.

Como se advierte, el capacitismo se basa en la creencia de que existen ciertas capacidades regulares, esperables, correctas y esenciales, para realizar actividades humanas. De esta manera este paquete de capacidades abarcaría las capacidades únicas y universales para el género humano.

Se puede plantear que el núcleo de estas creencias y de las prácticas que desencadena es el hecho de confundir u homologar la noción de *capacidad* con la de *funcionalidad*. Por capacidad se entenderá la aptitud, suficiencia o idoneidad para desempeñar una actividad, y siguiendo a Toboso y Guzmán (2009), la funcionalidad aludirá a los distintos modos de desempeñar o realizar esa actividad. Ahora bien, el capacitismo parece equiparar la capacidad con el modo mayoritario y estandarizado de realizar una actividad, desvalorizando los otros modos no estandarizados de desarrollarla. Es decir, homologa la capacidad con lo que Toboso y Guzmán (2009) denominan *funcionalidad mayoritaria*.

En tal sentido, la capacidad de trasladarse se asimila a la bipedestación, en tanto, funcionalidad mayoritaria; la capacidad de comunicarse a la comunicación oral; la capacidad de percibir a la percepción visual, desestimando otras múltiples funcionalidades no convencionales que posibilitan realizar esas capacidades. Siguiendo con los ejemplos anteriores: el desplazarse en silla de ruedas o con bastones, comunicarse a través de Lengua de Señas o pictogramas, percibir a partir del tacto y el oído, entre otras. De este modo, la funcionalidad mayoritaria se concibe como *funcionalidad universal*, perteneciente a todos los seres humanos, y como un *estándar de funcionalidad*, es decir, la modalidad normal y única de realizar una actividad.

Además de homologar capacidad con funcionalidad mayoritaria, el capacitismo incorpora un componente valorativo a las ‘capacidades humanas’, lo que las convierte en clasificables según algún criterio de importancia, pertinencia, validez, deseabilidad, productividad, efectividad, etc. Por lo tanto, habilita la posibilidad de juzgar, clasificar e incluso jerarquizar a las personas respecto a ‘sus capacidades’, así, por ejemplo, algunas personas serán consideradas educables, otras educables con apoyos específicos y otras no educables. Algunas serán productivas y otras no productivas, deseantes y no deseantes, deseables y no deseables, incluso, algunas serán apreciadas como humanas y otras tantas como cuasi o no humanas. En esa línea, Toboso y Guzmán (2009) advierten que “el primer paso para caer bajo la mirada capacitista es definir y trasladar al plano axiológico un conjunto de capacidades supuestamente inherentes atribuibles al cuerpo” (p.7). Este razonamiento nos conduce directamente a la noción de *funcionamiento único*, que según Toboso (2017) “considera que el conjunto de capacidades normativas, valoradas y favorecidas por el capacitismo, constituyen la única alternativa de funcionamiento posible” (p. 6).

En síntesis, el enfoque capacitista asigna al cuerpo normativo el criterio para interpretar, evaluar y juzgar la infinita variedad de cuerpos humanos y la multiplicidad de maneras de disponerlos en los espacios sociales. De esta manera, establece un orden normativo de la condición humana en sociedad que define las personas que serán consideradas capaces y las que serán percibidas como no capaces, incapacitadas o discapacitadas, a partir de la invención del binario *cuerpo capaz/normal* vs. *cuerpo incapaz/anormal*. La mirada capacitista interpreta la realidad y la existencia humana, tomando como referencia esta dicotomía. En esa línea, Campbell (2008) plantea que “la normatividad capacitista da como resultado una asimilación compulsiva, en la que no hay lugar para preguntar acerca de la diferencia, para imaginar la existencia humana de manera diferente” (p. 1).

Como se aprecia, a partir de su función normalizadora el capacitismo establece los contornos de la condición humana, es decir, crea fronteras y líneas divisorias muy claras para definir la humanidad legítima, normal. Lo humano en tanto condición heterogénea parece simplificarse y reducirse a ciertos márgenes impuestos por la creencia de una naturaleza humana universal. Así, el capacitismo supone una condición humana superior a otras que calificará como inferiores, evidenciando su carácter discriminatorio y su idea implícita de superioridad de un único patrón corporal. De esta manera, aquellas personas catalogadas como discapacitadas, serán ubicadas en “un estado disminuido del ser humano” (Campbell, 2001, p.44).

Por todo lo dicho, el capacitismo constituye una perspectiva discriminatoria que genera un etiquetamiento negativo en las personas que poseen una morfología corporal no normativa, las descalifica, las desvaloriza, las discapacita, las deshumaniza. Aquí es importante advertir las consecuencias prácticas de la “ideología capacitista” (Bolt, 2005), en este sentido, se la relaciona con otras perspectivas discriminatorias como el racismo, el clasismo, el edadismo, el gordismo y el sexismo. Así, como este último postula la supremacía de género del varón sobre la mujer, el capacitismo plantea la superioridad y deseabilidad de un único patrón de cuerpo humano, como señalamos anteriormente.

Como señalan Webber (1999), Campbell (2008, 2009), Baril y Travenen (2014), Hutcheon (2015), Vaahtera (2016; 2019), Singer y Bacon (2020), Brown y Leigh (2020) el capacitismo valora positivamente y privilegia normativamente la integridad y capacidad corporal/mental, como la manera preferida de existencia en la sociedad.

Aunado a lo antes dicho, se considera que el capacitismo constituye la expresión ideológica del denominado ‘modelo médico de la discapacidad’, perspectiva tradicional para entender, definir y abordar este fenómeno, que si bien en los últimos cincuenta años ha sido ampliamente objetada por las perspectivas del activismo en favor de los derechos humanos -como el modelo social, el modelo de la diversidad y la teoría crip- aún prevalece en las estructuras institucionales, las prácticas profesionales, las prácticas educativas y las actitudes de la sociedad.

En esta perspectiva la discapacidad se interpreta como categoría ‘natural’. De esta manera, se cimienta en principios de explicación biológicos, que definen la discapacidad como sinónimo de lo que el saber médico denomina *deficiencia* ya sea física, psíquica o sensorial. Es decir, se le atribuye una mono-causalidad biológica y se la construye como consecuencia de un déficit a ser erradicado -en la medida de lo posible- a partir de la rehabilitación médica. En esta lógica, las posibilidades de participación social de las personas concebidas como discapacitadas es una responsabilidad individual supeditada a las probabilidades de rehabilitación médica de sus cuerpos. Si la discapacidad es interpretada como una condición y atributo personal, se instala ‘la dificultad’ en la persona que no puede adaptarse a las necesidades y exigencias del sistema social en el cual está inserta. En ese sentido, subyace el supuesto de que estas personas habrían fracasado en sus posibilidades de interacción y participación social como consecuencia de alguna inferioridad biológica.

Según Oliver (1981) desde esta perspectiva los problemas que experimentan las personas catalogadas como discapacitadas son concebidos como directamente vinculados a la configuración de sus cuerpos, es decir, al hecho de ‘portar deficiencias’. Así, el núcleo problemático se sitúa en las personas, en sus cuerpos: el ‘cuerpo deficiente’, en tanto, antagonista del cuerpo normativo es concebido como el problema y el objeto de intervención en el campo de la discapacidad.

En este marco, la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM) de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1994), documento que representa la síntesis de esta perspectiva en el siglo XX⁴, presenta un esquema de análisis en el que la *deficiencia*, la *discapacidad* y la *minusvalía* son repercusiones de la enfermedad en tres niveles: orgánico, de la persona y social. En este esquema la discapacidad evidencia las consecuencias de la deficiencia desde el punto de vista del rendimiento funcional y de la actividad del individuo, implica fallos en la ejecución y desempeño de actividades y comportamientos rutinarios “normales”. En ese sentido, se puede plantear que la CIDDDM es un intento por tipificar y codificar los distintos grados de desviación de normas específicas que establecen estándares: *orgánicos*, de *actividad personal* y de *desempeño social*. La noción de deficiencia, implica la existencia de un cuerpo con características estándar. La concepción de discapacidad, supone una estandarización de actividades humanas

⁴ Cabe recordar que en el año 2001 la OMS aprueba su nueva y actual clasificación, la denominada Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF). Si bien se plantea que es superadora de su predecesora, ya que además de considerar los factores biológicos en la construcción conceptual del fenómeno de la discapacidad, también incorpora los condicionantes ambientales y contextuales, un análisis pormenorizado de la misma permite advertir que únicamente supuso un cambio semántico. Bajo la apariencia de “nuevos términos” la CIF conserva aún los conceptos propios de la perspectiva medicalizada de la CIDDDM del siglo XX, preservando el supuesto de la normalidad funcional que postula el saber médico.

y de cómo deben ser realizadas. Finalmente, el concepto de minusvalía, supone roles definidos según estándares de desempeño y de función social.

Como se observa, dos de los ejes a partir del cual se estructura el capacitismo, a saber, la concepción de cuerpo normativo y el supuesto de que las probabilidades de participación social de estas personas dependen de las técnicas de rehabilitación médica, es decir, de la posibilidad de restaurarlas y retornarlas a un estado lo más cercano posible a ese estándar corporal, son constitutivos de la perspectiva ortodoxa y aún dominante en materia de discapacidad. En tal sentido, Campbell (2008; 2009) afirma que una característica principal de un punto de vista capacitista es la creencia de que la discapacidad, entendida en términos de anomalía personal, es inherentemente negativa y si la oportunidad se presenta, se deberá mejorarla, curarla o eliminarla de hecho.

2. ¿Cómo se expresa el capacitismo en la educación superior?

Al ser parte constitutiva de la sociedad la educación superior y sus instituciones no escapan al velo de la ideología capacitista, su impacto es multidimensional, abarcando sus estructuras y relaciones. Como plantean Singer y Bacon (2020) “el capacitismo persiste, es experimentado y resistido por los miembros de la academia de formas multifacéticas” (p. 3).

En el apartado anterior, se advirtió que el ideario capacitista postula la supuesta existencia y superioridad de un único cuerpo humano en la sociedad –el cuerpo normativo– y el consecuente desprecio o desvalorización de otras existencias corporales. Este credo se manifiesta en los sistemas de educación superior de múltiples maneras, no obstante, se identifican dos fenómenos que podrían concebirse como las expresiones inaugurales y fundantes del capacitismo en este campo. Se hace alusión a la invención del estudiante promedio, y a la invención del ‘problema de la discapacidad’ en la educación superior.

2.1. Primera expresión fundante: la invención del ‘estudiante promedio’

Esta primera expresión del capacitismo supone la invención de un ideal de estudiante basado en un estándar de educabilidad. Es decir, la idea de una condición humana universal se materializa en la educación superior en la noción de ‘estudiante promedio’, que equivale a la creencia de que existiría algo así como un ‘estudiante universal’. Por ende, los atributos orgánicos, anatómicos, funcionales y cognitivos que conforman ese ideal, y que construyen un perfil de estudiante con capacidades para aprender, serán aquellos que representan a una supuesta naturaleza humana ecuménica. Este perfil de estudiante apto encarna lo deseado, lo esperado, lo normal, lo aceptado social e institucionalmente en este campo, a saber, el/a estudiante que se desplaza de manera bípeda, que percibe el mundo de manera visual y auditiva, que lee e interpreta textos en un tiempo estandarizado, que realiza actividades según un estándar de tiempo, recursos y modalidad, que posee una morfología corporal cuyas proporciones, peso y funcionalidad coinciden con el diseño estándar del mobiliario, del equipamiento, de los instrumentos y de las instalaciones, que se comunica de manera oral y en tiempos estandarizados, en síntesis, que posee el cuerpo completo, proporcional y sano. En ese sentido, ante la pregunta ¿Qué cuerpos son bienvenidos en la educación superior? o en términos de Singer y Bacon (2020) “¿Quiénes están invitados a participar y prosperar en la academia?” (p. 9), se considera que serán aquellas personas que posean los atributos antes descriptos, es decir, aquellas que se ajusten de manera más precisa al perfil de estudiante promedio.

En esa línea, a partir de los atributos que componen ese perfil ideal, se estructurarán los regímenes de organización académica de las universidades, y consecuentemente el diseño e implementación de las políticas de educación superior. Por *régimen de organización académica* (Mareño Sempertegui, 2012), se entiende el conjunto de pautas formales e informales, explícitas e implícitas, que determinan los canales y modalidades de acceso, permanencia, avance y egreso en las IES, en sus dimensiones administrativa, académica, urbano-

edilicia, comunicacional, informacional, tecnológica, etc.⁵ Delimitando el análisis en su dimensión académica, este concepto alude a lo establecido por:

- *los regímenes de enseñanza y/o reglamentos académicos de las unidades académicas*, es decir, los marcos normativos que instauran las disposiciones generales relativas a la organización académica de las carreras, así como las normas que regulan los procesos de matriculación, de cursado y de graduación;
- *los planes de estudio de las carreras*, que son los programas a partir de los cuales las unidades académicas organizan el proceso de enseñanza – aprendizaje. Contemplan la duración de la carrera, el perfil de egresado/a, los requisitos de ingreso, su organización, la secuencia de las asignaturas, así como los requisitos para obtener la graduación; y
- *los programas de las asignaturas*, es decir, la propuesta de enseñanza y de los aprendizajes que se pretenden lograr en la comunidad estudiantil, que contendrá los objetivos de aprendizaje, los contenidos, las actividades propuestas, la metodología de trabajo, la distribución tentativa de los tiempos, las modalidades y criterios de evaluación de los aprendizajes alcanzados, la bibliografía sugerida, así como el itinerario pedagógico propuesto.

En síntesis, engloba las modalidades de organizar, producir, transmitir, almacenar, comunicar, disponer, usar, evaluar y certificar el conocimiento, es decir, las modalidades tradicionales y convencionales de gestión del conocimiento y la información en la educación superior.

Ahora bien, en tanto estas modalidades tradicionales se reproducen en el tiempo, y se naturalizan por el uso y la costumbre como las únicas alternativas posibles -pese a la existencia de muchas otras, que simplemente se desconocen, o no se consideran relevantes- se cristalizan como patrones de normalidad académica, esto es, como estándares normalizadores de la práctica educativa a partir de los cuales valoramos el desempeño del estudiantado como esperable o normal (si se ajusta a estos estándares) o como dudoso y/o deficitario (si se desvía de ellos). Y de esta manera, un régimen de organización académica se transforma en un *régimen de normalidad académica* (Mareño Sempertegui, 2012).

En ese sentido, el imperativo de los patrones de normalidad académica, excluye a aquellos sectores de la población estudiantil que se alejan del perfil esperado, convirtiendo a la práctica educativa en una práctica exclusiva y excluyente, una práctica educativa capacitista.

De este modo, la invención del estudiante promedio desencadena un sinfín de manifestaciones cotidianas del ideario capacitista en la educación superior, que en los hechos suponen la estandarización y consecuente homogeneización de las prácticas de enseñanza. Lo que Hehir (2002, p.5) denomina el “capacitismo en acción”. A continuación, se destacan algunas:

- a) La implementación de un método único de enseñanza que permitiría obtener logros relativamente homogéneos por medios y estrategias homogéneas, y de esta manera garantizar la igualdad de oportunidades educativas. La preeminencia de este “supuesto capacitista” (Hehir, 2002, p.4) refuerza la creencia de que la igualdad educativa se alcanza a través de la homogeneización, y que todo el estudiantado puede y debe proceder de una única manera. Es decir, el estudiantado debe hacer lo mismo, en los mismos tiempos, en los mismos espacios, con los mismos medios, con la misma metodología, para así alcanzar los mismos logros. La naturalización de estos estándares obtura la posibilidad de diversificar las prácticas de enseñanza (por ejemplo, entender que existen múltiples modalidades de realizar una actividad para alcanzar un objetivo de aprendizaje) y conlleva a la estigmatización de aquellos/as estudiantes que no los alcanzan.
- b) La sospecha permanente sobre las posibilidades de aprender y transitar una carrera universitaria, que recae sobre el estudiantado que presenta lo que el saber médico define como ‘deficiencias’. La deficiencia constituiría un atributo corporal construido como atributo natural de ineducabilidad, un *atributo totalizador* que parece envolver a la persona y no permite apreciar sus otros atributos y

⁵ La noción de régimen de organización académica se basa parcialmente en el concepto de *régimen de organización social* de Lo Vuolo (2001:12).

- habilidades. En ese sentido, esta sospecha se asienta en la subestimación de sus aptitudes y en la desvalorización de su estatus de estudiante por el solo hecho de distanciarse del ideal de cuerpo normativo. Como plantean Platero (2013) y Toboso (2017) este ideal y su paquete de capacidades humanas es la base del capacitismo. De esta manera, el cuerpo no normativo, sería incompatible con el desarrollo pleno de la vida académica.
- c) Las actitudes y recomendaciones orientadas a disuadir o desaconsejar el inicio y la continuidad de los estudios universitarios, utilizando como argumento las ‘dificultades’ que se presentarán al/a estudiante debido a su estado de salud o a su configuración corporal/mental. Estas sugerencias disuasivas son formuladas con las mejores intenciones por docentes, e incluso, por profesionales de apoyo a la tarea docente, con el objetivo de anticiparse a lo que sin dudas sería un “fracaso evidente” (Brown y Leigh, 2020, p.233). Se trata de un pesimismo justificado en conjeturas capacitistas.
 - d) Las bajas o nulas expectativas educativas depositadas en este sector del estudiantado universitario respecto al estándar de rendimiento y logro académico establecido por las IES. Siguiendo a (Hehir, 2002) se puede plantear que, al comenzar una carrera universitaria, la población estudiantil definida como discapacitada, no solamente ingresa a un nuevo nivel del sistema educativo, sino sobre todo a un nuevo mundo de expectativas reducidas por desviarse del arquetipo de cuerpo normativo. Esta restricción en las expectativas también deviene de la preeminencia de suposiciones capacitistas, siendo estas las que socavan el desempeño educativo de estos/as estudiantes.
 - e) La inaccesibilidad imperante en las IES, en todas sus dimensiones (académica, administrativa, comunicacional, informacional, tecnológica, urbanística, edilicia). La ausencia de accesibilidad resulta una consecuencia esperable, ya que los atributos obligatorios de la especie humana que forman parte del cuerpo normativo, definen y establecen los “requerimientos dimensionales” (Coriat, 2002, pp. 37, 113), espaciales, comunicacionales, pedagógicos y estéticos para los espacios y entornos físicos y virtuales, instalaciones, prestaciones, comunicaciones y productos. Así como, los requerimientos orgánico-anatómicos y los requerimientos funcionales para la interacción humana.

Como se puede advertir, estas manifestaciones cotidianas del capacitismo parecen ser parte de la cultura del sistema de educación superior. Constituyen “barreras institucionales al aprendizaje y a la participación” (Booth y Ainscow, 2000) que generan consecuencias en la población estudiantil calificada como como discapacitada. En ese sentido, influyen en la vida de estas personas y pueden “moldear y afectar significativamente sus experiencias académicas” (Be, 2019, p.189).

Por todo lo señalado, se considera que la educación superior quizás sea el campo donde el capacitismo se expresa con mayor severidad, ya que establece un conjunto de capacidades, habilidades y destrezas que es necesario acreditar para avanzar o culminar un proceso formativo. En otros términos, instaura la obligatoriedad de un conjunto limitado de capacidades académicas esenciales. Como plantea Dolmage (2017) “la academia exige poderosamente la capacidad corporal y cognitiva... de hecho, pocas instituciones culturales hacen un trabajo tan bueno y exhaustivo para promover el capacitismo” (p.7). Basándose en ese conjunto de capacidades esenciales que se espera por parte del estudiante promedio, se diseñan los trayectos formativos, que aquí se denominarán *trayectos formativos normativos*, ya que se transforman en obligatorios. El trayecto formativo normativo sería el trayecto típico, el trayecto esperado respecto a lo establecido y reglado por los regímenes de enseñanza de las unidades académicas, los planes de estudio de las carreras y los programas de las asignaturas. Un trayecto educativo construido con base en un corpus normativo que organiza la vida académica y establece ‘lo normal’ en la educación superior, es decir, una serie de requisitos, criterios, modalidades y tiempos, a los que deberá adaptarse todo el estudiantado.

Ahora bien, gran parte de esas capacidades esenciales en realidad constituyen modalidades mayoritarias y convencionales de realizar una capacidad, es decir, funcionalidades mayoritarias. En tal sentido, frente a este trayecto formativo obligatorio, las poblaciones estudiantiles disidentes respecto a la norma, intentan construir *trayectorias educativas no normativas* que develan su carácter exclusivo, expulsivo y capacitista. Y, como se verá más adelante, estas trayectorias no normativas comenzarán a percibirse como problemáticas ya que fracturan las pautas del régimen de normalidad académica.

2.2. Segunda expresión fundante: la invención del ‘problema de la discapacidad’

El incremento del ingreso a la educación superior de algunos grupos poblacionales que históricamente no transitaban por sus aulas, como por ejemplo las personas catalogadas como discapacitadas, comenzó a interpelar, a poner en cuestión y a fracturar los regímenes de normalidad académica de sus instituciones. Es decir, fueron los cuerpos disidentes de la norma los que develaron el carácter normalizador y expulsivo de la práctica educativa de nivel superior. Con su presencia en las aulas (sean presenciales o virtuales) interpellaron la estandarización de la educación y la naturalización de esos estándares, aspectos que anteriormente parecían ser invisibles.

De esta manera, cuando la arquitectura académica construida con base en ese ideal de estudiante ‘capaz de aprender’, se comienza a resquebrajar debido a la irrupción de disidencias corporales, el acceso de las personas denominadas como discapacitadas a la educación superior comienza a ser percibido como un problema, empieza a interpretarse como una cuestión preocupante e intrincada por sus agentes institucionales. Es ahí cuando aparece una segunda expresión inaugural de la ideología capacitista, a saber, la invención del ‘problema de la discapacidad’ en este campo. En ese sentido, Bolt (2005) plantea que “es la ideología capacitista (...) la que causa la discapacidad” (p. 542). Este ‘nuevo problema’ de y en la educación superior comenzó a suscitar múltiples maneras de resolución que, a riesgo de caer en un reduccionismo de sus variados enfoques y procedimientos, podrían englobarse en tres modalidades principales. En primer lugar, el diseño de *adaptaciones curriculares*, que conciben el problema de la discapacidad en la educación superior como un problema individual de algunos/as estudiantes que poseen lo que se denomina como necesidades educativas especiales (NEE). Por ese motivo, este estudiantado requeriría una serie de adaptaciones o acomodamientos en los estándares convencionales de enseñanza y aprendizaje, a fin de compensar -de manera provisional- lo que se entiende como sus ‘dificultades individuales’. Es decir, los estándares no se cuestionan o revisan, permanecen inalterados, simplemente se adaptan de manera compensatoria a los impedimentos de quienes presentarían necesidades especiales.

En segunda instancia, la obligación de realizar *ajustes razonables*, que, en las antípodas, interpreta que el problema de la discapacidad en la educación superior no presenta un carácter individual, sino institucional debido a la ausencia de condiciones de accesibilidad. En esta lógica, la inaccesibilidad imperante en las IES genera barreras para el aprendizaje y la participación para aquellos/as estudiantes que se alejan del perfil ideal. De este modo, los ajustes razonables constituyen modificaciones o adaptaciones de carácter necesario y adecuado para un caso particular, orientados a garantizar el ejercicio del derecho a la educación en la comunidad estudiantil definida como discapacitada, en igualdad de condiciones que el resto, evitando así toda forma de discriminación (Comité DPD, Observación General 6, párrafos 18 y 25). Estas obligaciones jurídicas por parte de los Estados que ratificaron la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad son, a su vez, una manifestación de la atención a la diversidad y del reconocimiento de la dignidad humana en el estudiantado universitario. En tercer lugar, la obligación de implementar *medidas de accesibilidad*, a partir de la aplicación de los principios del Diseño Universal en este campo. Lo que supone la incorporación de la accesibilidad desde el origen del diseño y la planificación de todo entorno, edificación, servicio, equipamiento, así como, desde el inicio del diseño y la planificación didáctica de las asignaturas. En esta lógica, la accesibilidad es concebida como una característica básica de los entornos, productos y prácticas de enseñanza, que posibilita la participación de todo el estudiantado -independientemente de sus atributos particulares- y el ejercicio pleno de sus derechos en la educación superior.

Actualmente estas tres modalidades de abordaje coexisten en las IES, quizás la tercera en menor medida ya que requiere de un compromiso presupuestario permanente, así como, de un cambio sustancial en la cultura institucional, en sus políticas y en las prácticas educativas. En el plano de la implementación presentan una multiplicidad de variantes que las combinan, entretejen e incluso superponen. Como se puede advertir, las adaptaciones curriculares son una consecuencia y a su vez refuerzan los supuestos y las prácticas capacitistas en este campo, en ese sentido, se puede plantear que representan la clásica estrategia capacitista de resolución paliativa del problema de la discapacidad en la educación superior. Por su parte, los ajustes razonables y las medidas de accesibilidad, si bien constituyen dos tipos de obligaciones diferentes, comparten un mismo objetivo, a saber, garantizar la accesibilidad, y en consecuencia, los principios de igualdad y no discriminación.

Los ajustes razonables son una obligación *ex nunc*, es decir, deben realizarse “desde el momento” que un/a estudiante lo solicita para el ejercicio de sus derechos, mientras que las medidas de accesibilidad son una obligación *ex ante*, es decir, deben integrarse en las estructuras, procesos y prácticas institucionales, “antes” o independientemente de que algún/a estudiante las solicite. La obligación de proporcionar accesibilidad es una obligación proactiva y sistémica (Comité DPD, Observación General 6, párrafos 23 y 24). De este modo, se podría argumentar que ambas obligaciones constituyen modalidades incipientes de disputa y oposición al ideario capacitista en la educación superior.

Ahora bien, pese a que poseen diferencias, las tres modalidades presentan como eje común y constante la configuración de la discapacidad como problemática en este campo, ya sea que se la conciba como sinónimo de deficiencia personal y, por ende, como un problema individual de un grupo específico de estudiantes (primera modalidad) o se la interprete como expresión de la diversidad humana y un problema de carácter institucional (segunda y tercera modalidad). En tal sentido, parece no advertirse que el problema de la discapacidad en la educación superior, es una invención institucional derivada de la preeminencia de la ideología capacitista. Como se planteó anteriormente, todo lo que impugne o ponga en riesgo la efectividad y certeza de aquellos ‘modos únicos’ de gestión del conocimiento que conforman el régimen de normalidad académica, será concebido como una desviación y construido como “un problema que necesita una solución” (Dolmage, 2017, p.4; Brown y Leigh, 2020, p. XIV). Y en este mismo contexto, tampoco parece percibirse que, en realidad, el núcleo profundo de las estructuras institucionales generadoras de desigualdades en la educación superior es, justamente, la naturalización y reproducción de esa ideología.

2.3. Capacitismo naturalizado

Por lo antes señalado, se advierte que las modalidades de abordaje del problema de la discapacidad conviven en un contexto en el que, como señala Hehir (2002), los “supuestos, tendencias y prácticas capacitistas están profundamente arraigadas” (p.22). Un contexto en el que el capacitismo es endémico, inherente y se encuentra internalizado en la cultura institucional del sistema de educación superior (Dolmage, 2017; Brown y Leigh, 2018; 2020).

Durante las últimas dos décadas, en Argentina y en otros países de la región, la educación superior de gestión pública ha ido consolidando la concepción de la educación como un bien público y social, y como un derecho de todas las personas sin discriminaciones. Un sólido marco normativo ampara estas concepciones, por ejemplo, la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006, la Ley N° 27.204/2015 de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior, el Plan de Acción 2018-2028 de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES 2018) y la Convención Mundial sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones Relativas a la Educación Superior (UNESCO, 2019).

Si bien estos principios normativos reafirman su objetivo de constituirse en “una educación inclusiva y equitativa de calidad para todos” (UNESCO, 2019, p.2) y su carácter de “constructora del conocimiento como derecho humano universal y derecho colectivo de los pueblos” (IESALC-UNESCO, 2018, p.9), la educación superior sostiene una ética que no se divulga fuera de sus contornos, y que se conforma por un conjunto de valores y normas morales que privilegian “el perfeccionismo, la productividad, la excelencia, la eficiencia, la efectividad” (Brown y Leigh, 2020, p.3), así como la meritocracia y el espíritu competitivo e individualista.

Como plantea Dolmage (2017) “la ética de la educación superior todavía anima a los estudiantes y docentes a acentuar la capacidad, valorar la perfección y estigmatizar todo lo que insinúe debilidad intelectual (o física)” (p. 3). Bajo esta ética se utilizan criterios de productividad individual para evaluar las postulaciones a cargos docentes, a cargos, estancias y/o becas de investigación; se naturaliza la exigencia continua a desarrollar investigaciones de alta calidad, obtener fondos de investigación relevantes y producir artículos de investigación para ser publicados en revistas acreditadas y de alto impacto; se legitima que el avance en la carrera académica dependerá de criterios de productividad científica y de eficacia pedagógica; se honra la capacidad individual frente al resto y, por tanto, la competencia. En síntesis, las exigencias de eficiencia y excelencia han creado una cultura capacitista en la educación superior.

En esa línea, Singer y Bacon (2020) exponen que “la academia defiende las concepciones neoliberales del individualismo, la competencia y la independencia, lo que hace que las experiencias de docentes y estudiantes que no se ajustan a las normas corporal y mentalmente capaces sean muy desafiantes” (p. 5).

Se acuerda con Brown y Leigh (2020), en que la premisa de “un régimen tan rígido de productividad, efectividad y excelencia orientado hacia resultados y productos tangibles para apoyar la economía de prestigio de una universidad, es un ser humano estándar, normativo, completamente apto y con capacidades físicas y mentales” (p. 3). “La academia es, de hecho, una institución construida fundamentalmente por y para las personas corporal y mentalmente capaces” (Singer y Bacon, 2020, p.2). Por todo ello, se advierte que el capacitismo en el mundo académico está naturalizado. Naturalizar la ideología capacitista es naturalizar un orden asimétrico que privilegia a algunas personas y desecha a otras.

Ahora bien, su naturalización y el hecho de ser inherente a la cultura institucional de la educación superior, revela que las prácticas capacitistas, por lo general, no presentan un carácter intencional. La “imagen institucionalizada del cuerpo normativo” (Toboso y Guzmán, 2009, p.3) y su preeminencia en el imaginario de la sociedad determinan en gran medida las representaciones sobre el cuerpo, sobre sus atributos legítimos y sobre sus modalidades apropiadas de funcionamiento, es decir, las ideas respecto a cómo *debe* ser su morfología y qué *debe* hacer el cuerpo humano. Como resultado “el capacitismo se internaliza, normaliza y arraiga en la sociedad” (Brown y Leigh, 2018, p.986), y como se observó, las IES no son ajenas a ese proceso, sino que, por el contrario, lo exacerban debido a su lógica meritocrática y competitiva. En ese sentido, el capacitismo está naturalizado en los agentes universitarios y lo reproducen sin saberlo, no se cuestiona, es parte del sentido común. Básicamente es desconocido como fenómeno y no constituye un objeto de conocimiento -al menos en Argentina- por ende, no habría condiciones para nombrarlo, dotarlo de significado, analizarlo y reconocerlo en la propia práctica educativa.

Las cinco manifestaciones cotidianas del capacitismo señaladas en el punto 2.1. de este trabajo, expresan el carácter no intencional al que se alude. Se pueden mencionar numerosos ejemplos más.

Por ejemplo, el diseño e implementación de adecuaciones curriculares para un/a estudiante, bajo el supuesto de que estas constituyen la única modalidad para abordar el problema de la discapacidad en la educación superior. El equipo docente supone que de esta manera se resuelve el problema y se ayuda al/a estudiante a continuar su carrera. En páginas precedentes se señaló que las adecuaciones curriculares son una expresión y, a su vez, refuerzan los supuestos capacitistas. En tal sentido, no cuestionan o modifican los estándares normalizadores de la práctica educativa, sencillamente los adaptan compensatoriamente a los ‘impedimentos’ del/a estudiante.

Otro ejemplo podría ser la negativa de un equipo docente a diseñar y aplicar ajustes razonables a un/a estudiante que los solicita. Se sospecha sobre su legitimidad, bajo el supuesto de que el/la estudiante debería realizar la misma actividad o evaluación que el resto, con la misma modalidad, tiempos y medios. Esta negación que supone discriminación, no es deliberada ya que el equipo docente entiende que no es el modo de resolver el problema y que al realizarla estaría discriminando al resto del estudiantado. Se la concibe como una ventaja para quien la solicita ya que, si realmente quisiera y se esforzara, podría realizar la actividad o la evaluación igual que el resto.

3. A modo de conclusión: ¿Podemos desafiar la ideología capacitista en la educación superior?

Este trabajo se propuso comunicar algunas consideraciones conceptuales en torno al fenómeno del capacitismo, y analizar sus peculiares manifestaciones en el campo de la educación superior.

Se señaló que el capacitismo constituye una ideología y una perspectiva discriminatoria que desvaloriza a las personas catalogadas como discapacitadas, a partir de declarar la superioridad y deseabilidad de una única morfología corporal, compuesta por un conjunto de atributos que establecen los límites a la condición humana. En ese sentido, toda persona que se distancie morfológica, cognitiva y funcionalmente de este cuerpo

normativo será sospechada de su humanidad, y, por ende, excluida de la participación en los espacios comunes de la vida en sociedad. La función normalizadora del capacitismo erige como obligatorios a los atributos del cuerpo normativo.

Asimismo, se subrayó que el ideario capacitista se expresa de formas multifacéticas en la educación superior, impregna todas sus estructuras y parece exacerbarse debido a la ética meritocrática, competitiva y a la economía del prestigio propias de este campo. No obstante, se identificaron dos fenómenos concebidos como las manifestaciones inaugurales y fundantes del capacitismo, a saber, la invención del estudiante promedio y la invención del problema de la discapacidad en la educación superior.

Se advirtió que la primera implica la invención de un ideal de estudiante que porta los atributos del cuerpo normativo y que, por ende, sería apto para aprender. A partir de este ideal se constituyen los regímenes de organización académica de las IES, que, en virtud de la estandarización y reiteración naturalizada de sus pautas y modalidades de gestión del conocimiento, devienen en regímenes de normalidad académica, es decir, en sistemas compuestos por estándares normalizadores de la práctica educativa, de carácter obligatorio.

Por otra parte, se señaló que la preeminencia de la ideología capacitista en la educación superior, se manifiesta, a su vez, en la invención del problema de la discapacidad. En ese sentido, el ingreso de disidencias corporales a sus instituciones empieza a develar el carácter excluyente de los estándares educativos, interpelando su supuesta universalidad y efectividad. En consecuencia, la presencia de estos cuerpos comienza a interpretarse y se instala como un problema, el cual será abordado en términos de dificultades individuales que requieren medidas compensatorias (adecuaciones curriculares), o desde un enfoque de supresión de barreras institucionales y garantía de accesibilidad (ajustes razonables y medidas de accesibilidad).

Se argumentó a su vez que la invención de este problema y la hegemonía de la ideología capacitista en la educación superior, parecen velar el hecho de que el núcleo duro de las desigualdades educativas en este campo es precisamente la naturalización y reproducción de esa ideología. En tal sentido, se planteó que el capacitismo es endémico a la educación superior y se encuentra interiorizado en sus agentes. Sus valores y creencias parecen formar parte del imaginario institucional, y son asumidos como sentido común: el mérito y éxito individual, la efectividad, el perfeccionismo, la lógica emprendedora y competitiva. Por lo tanto, parece constituir una perspectiva discriminatoria de carácter no intencional, sus actitudes y prácticas no son percibidas como tales, no se ponen en duda, ‘simplemente suceden’. Se considera que ahí radica su mayor amenaza ya que genera consecuencias en las trayectorias educativas y en la vida del estudiantado que diverge del perfil de estudiante promedio, vulnerando sus derechos educativos y otros derechos humanos en la educación superior. Como señalan Brown y Leigh (2020) aunque “la discriminación y las actitudes capacitistas no son intencionales, se sienten” (p. 231).

En ese contexto, ¿podemos desafiar esta ideología en la educación superior? Intentar responder este interrogante remite a una contradicción estructural en este campo, que se denominará la ‘paradoja constitutiva’ de la educación superior. Se hace alusión a la pretensión de detener, desactivar y/o erradicar supuestos, actitudes y prácticas que se producen y reproducen cotidianamente, y que, sobre todo, constituyen el *ethos* de la educación superior. Como se observó en páginas precedentes, la educación superior es una de las instituciones culturales en la que el capacitismo parece ser inherente, además, es una de las que lo promueve con mayor ímpetu. Sin lugar a dudas, la exigencia de productividad, excelencia y talento individual ha generado una cultura capacitista.

En ese sentido, siguiendo las reflexiones de Davis (2009) en torno a la normalidad, se advierte que los modos de construcción de la discapacidad son el resultado de las formas instituidas de construcción de la normalidad, y como se planteó en este trabajo, en el campo de la educación superior el capacitismo, en tanto, consecuencia del imperativo de normalidad expresado en el cuerpo humano, crea el problema de la discapacidad y de los estudiantes nominados como discapacitados a partir de la creación de espacios, propuestas y prácticas inaccesibles, exclusivas y excluyentes, por lo tanto, discapacitantes. Por consiguiente, el problema de las desigualdades educativas que afrontan los/as estudiantes que divergen del ideal de cuerpo normativo radica en las formas en las que se construye la normalidad en este campo. Como se planteó anteriormente, el carácter normalizador del capacitismo se representa en los regímenes de normalidad académica de las IES. En tal

sentido, Dolmage (2017) evoca: “necesitamos comprender cómo funcionan las universidades para comprender plenamente cómo construyen la discapacidad” (p. 4).

En consecuencia, si se pretende generar acciones que promuevan la participación efectiva de las poblaciones abyectas en las IES, el primer gran desafío quizás sea comenzar a identificar, develar y a poner en cuestión aquellos patrones de normalidad académica, que se han ido construyendo, reproduciendo y legitimando en la práctica cotidiana, patrones a partir de los cuales se juzgan como ‘normales’, y por ende, como legítimas, ciertas modalidades de comunicación, de uso de los espacios y los objetos, de realización de actividades, de relacionarse con el conocimiento. Es decir, *desnormalizar* las prácticas o lo que es lo mismo, reconocer y superar los modos únicos e indiscutibles de gestión del conocimiento.

Son los patrones de normalidad académica los que deben ser interpelados y ser objetos de intervención institucional. Esto supone, por supuesto, un proceso de auto-reflexión institucional, una disposición a repensar y a revisar las prácticas, a preguntarse, a ‘mirarse’ y a ‘mirar’ las estructuras y lógicas institucionales. Una invitación a correr la mirada del estudiantado a las propias instituciones.

Ahora bien, iniciar dicho proceso de auto-reflexión institucional no es simple. Además de suponer una necesaria toma de posición y compromiso institucional al respecto, requiere como condición de posibilidad la revisión crítica de algunas perspectivas conceptuales ortodoxas en torno a la discapacidad, que impregnaron e impregnan aún el campo educativo, y que orientaron y orientan las políticas de ‘inclusión de la diversidad’. En tal sentido es imprescindible la problematización teórica y epistemológica del fenómeno del capacitismo en los circuitos de producción de conocimiento de la academia, es fundamental que se convierta en objeto de conocimiento para después constituirse en objeto de intervención. La creación de un campo emergente de investigación referido a los *Estudios del Capacitismo* en las ciencias sociales y humanas, parece ser ineludible, tal como sucede en otras latitudes (Campbell, 2008; 2009; Vaahtera, 2019).

Por otra parte, es indispensable que en ese proceso participen activamente quienes resisten cotidianamente los ideales y las prácticas capacitistas. Incorporar las experiencias y la mirada crítica de la población estudiantil referenciada como discapacitada, y otras disidencias, es fundamental.

Finalmente, intentar comprender y abordar el capacitismo en la educación superior demanda necesariamente un análisis interseccional, para garantizar el derecho a educación sin discriminaciones de ningún tipo. El gordismo, el edadismo, el lookismo, el sexismo y el capacitismo constituyen perspectivas discriminatorias y normalizadoras interrelacionadas que, en conjunto, mantienen el privilegio de algunos cuerpos en el mundo académico. Existe una multiplicidad de cuerpos y de corporalidades disidentes que permanentemente desafían el mandato de los ideales del cuerpo normativo. Interpelar, resistir y objetar la ideología capacitista es, finalmente, interpelar, resistir y objetar el imperativo de normalidad.

Referencias bibliográficas

Angelino, M. A. (2014). *Mujeres intensamente habitadas: ética del cuidado y discapacidad*. Fundación La Hendija.

Arnau Ripolles, S. (2016). Teoría crip: de la segregación a la inclusión, transitando por la re-apropiación y resignificación. *Pasajes*, 48-65.

<http://132.247.70.41/revistapasajes/gallery/4%20oficial%20articulo%202016%20lic.%20%20soledad%20arnau%20ripolles.pdf>

Arnau Ripolles, S. (2019). *Estudios críticos de y desde la diversidad funcional* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España]. e-espacio UNED. http://e-espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-Filosofia-Msarnau/ARNAU_RIPOLLES_SOLEDAD_TESIS.pdf

- Baril, A., & Travenen, K. (2014). Exploring ableism and cisnormativity in the conceptualization of identity and sexuality 'disorders'. *Annual Review of Critical Psychology*, 11(1), 389-416. <https://thediscourseunit.files.wordpress.com/2016/05/22-exploring.pdf>
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, (349), 137-152.
- Be, A. (2019). Ableism and disablism in higher education: The case of two students living with chronic illnesses. *Alter*, 13(3), 179-191. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875067217301220>
- Bolt, D. (2005). From blindness to visual impairment: terminological typology and the Social Model of Disability. *Disability & Society*, 20(5), 539-552.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid.
- Brown, N., & Leigh, J. (2018). Ableism in academia: where are the disabled and ill academics? *Disability & Society*, 33(6), 985-989. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09687599.2018.1455627>
- (2020). *Ableism in Academia: Theorising Experiences of Disabilities and Chronic Illnesses in Higher Education*. UCL Press.
- Campbell, F. K. (2001). Inciting Legal Fictions: 'Disability's' date with Ontology and the Ableist Body of Law. *Griffith Law Review*, 10(42), 42-62. https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/3714/17563_1.pdf?sequence=1
- (2008). Refusing able(ness): A preliminary conversation about ableism. *M/C Journal*, 11(3). <https://doi.org/10.5204/mcj.46>
- (2009). *Contours of Ableism. The Production of Disability and Aabledness*. Palgrave Macmillan.
- Comité Sobre Los Derechos De Las Personas Con Discapacidad (2018). *Observación general núm. 6 sobre la igualdad y la no discriminación*. GE.18-06662 (S).
- Coriat, S. A. (2012). *Lo urbano y lo humano*. Editorial Nobuko.
- Cruz Vadillo, R. y Casillas Alvarado, M. Á. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la educación superior*, 46(181), 37-53. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v46n181/0185-2760-resu-46-181-00037.pdf>
- Danel, P. M. y Gabrinetti, M. (2018). Pensiones no contributivas y personas en situación de discapacidad: tensiones entre protección social y capacitismo. *Revista de Políticas Sociales*, (6).
- Davis, L. (2009). Cómo se construye la normalidad. La curva de bell, la novela y la invención del cuerpo discapacitado en el siglo XIX. En: P. Brogna (comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp.188-211). Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, L. G. y López, C. I. (2004). Estudio sobre las concepciones y acciones relativas a la discapacidad en la Universidad Nacional de Mar del Plata. En A. Dell' Anno, M. Corbacho y M. Serrat (Coord.), *Alternativas de la Diversidad Social: las personas con discapacidad* (pp. 175-217). Espacio Editorial.
- Dolmage, J. T. (2017). *Academic ableism: Disability and higher education*. University of Michigan Press.
- Eroles, C. et al (2004). *La Universidad Pública como Universidad Privada*.
- Feldman, S. (Comp.) (2010). *La UNGS y el abordaje de la discapacidad*. Colección Textos Institucionales. Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Ferrante, C. y Venturiello, M. P. (2014). El aporte de las noticias de cuerpo y experiencia para la comprensión de la "discapacidad" como asunto político. *Revista chilena de terapia ocupacional*, 14(2), 45-59. <https://doi:10.5354/0719-5346.2014.35709>
- García-Santesmases, A. (2016). ¡Yes, we Fuck! El Grito de la Alianza Queer-Crip. 10.5212/Rlagg. v. 7. i2. 0015. *Revista Latino-Americana de Geografía e Género*, 7(2), 226-242.
- García-Santesmases, A. (2017). *Cuerpos (im)pertinentes. Un análisis queer-crip de las posibilidades de subversión desde la diversidad funcional*. [Tesis de Doctorado, Departamento de Sociología, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/109589/4/AGSF_TESIS.pdf
- Guzmán, P. y Platero, R. (2012). Passing, enmascaramiento y estrategias identitarias: diversidades funcionales y sexualidades no-normativas. *Intersecciones: Cuerpos y Sexualidades en la encrucijada*, 125-158. <https://core.ac.uk/download/pdf/36118599.pdf>
- Guzmán, F. (2012). Sobre mundos prácticos para cuerpos/personas diversos. *Revista Afuera. Estudios de crítica cultural*. <https://core.ac.uk/download/pdf/36110293.pdf>
- Hehir, T. (2002). Eliminating Ableism in Education. *Harvard educational review*, 72(1), 1-33. <https://web.colby.edu/ed374-fall2017/files/2016/09/Hehir-Eliminating-Ableism-.pdf>
- House, S. (1981). A Radical Feminist Model of Psychological Disability. *Off Our Backs*, 11(5), 34-35.
- Hutcheon, E. (2015). "Crippling" Resilience: Generating New Vocabularies of Resilience from Narratives of Post-secondary Students Who Experience Disability. [Master's thesis, Graduate Studies, University of Calgary]. ProQuest Dissertations Publishing. <https://www.proquest.com/openview/08f79961fe15507490abf8a99400bc60/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- IESALC-UNESCO (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- IESALC-UNESCO (2018). *Plan de Acción 2018-2028 de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES 2018)*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- Joly, E. (2001, 5 de diciembre). ¿Qué le pasa a la ciencia, a la tecnología y a la universidad con relación a las personas con discapacidad? ¿Las ve, las escucha, o es sorda y ciega? [ponencia]. Reunión sobre Discapacidad. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
- Katz, S. L. y Danel, P. M. (2011). *Hacia una universidad accesible*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Linton, S. (2005). What is disability studies? *Pmla*, 120(2), 518-522.
- Lo Vuolo, R. (2001). *Alternativas. La economía como cuestión social*. Grupo Editor Altamira.
- Manes, R., Garmendia, C. y Danel, P. M. (2020). Envejecimiento y vejez: aproximaciones conceptuales desde la decolonialidad. En C. Tello y P. Danel (Coord.), *Decolonialidad, Identidades Divergentes e Intervenciones*. (pp. 20-29). EDULP. Universidad Nacional de La Plata.
- Mareño Sempertegui, M. y Katz, S. L. (2011). *Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos*. Secretaría de Políticas Universitarias. Bienestar Universitario.

- Mareño Sempertegui, M. (2012). Las lógicas de la política educativa exclusiva: reacción de la academia ante una (im)posible democratización del conocimiento. En M.N. Ziletti y C. Aruza (Coord.), *Universidad y Sociedad. ¿Qué estamos haciendo frente a las problemáticas de la discapacidad? VII Jornadas Nacionales: Discapacidad y Derechos Humanos*. (pp. 245-258). UniRio Editora.
- Misischia, B. S. y Méndez, M. (Comp.) (2019). *Políticas en Educación Superior en las Universidades Públicas Argentinas: discapacidad y universidad, período 2014-2016*. Editorial de la Universidad Nacional del Nordeste.
- Misischia, B. S., Angelino, A. y Méndez, M. (2020). *Política pública universitaria y discapacidad. Sistematización, análisis y desafíos de la Red Interuniversitaria en Discapacidad en Argentina*. Archivo digital. <https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/3709/1/Pol%C3%ADtica%20Pública%20Discapacidad%20RLD.pdf>
- Molina Béjar, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de investigación*, 34(70), 109-128.
- Moreno Valdés, M. T. (2006): Integración/Inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior. En *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La Metamorfosis de la Educación Superior*. IESLAC - UNESCO. Ed. Metropolis.
- Moscoso Pérez, M. (2009). La 'normalidad' y sus territorios liberados. *Dilemata*, (1), 57-70. <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/5/5>
- Moya Santander, L. (2014). *Pedagocrip: Dar la palabra al cuerpo*. [Trabajo Final de Máster, Máster en Sociología de las Políticas Públicas y Sociales. Facultad de Economía y Empresa, Universidad de Zaragoza]. Archivo digital. <https://core.ac.uk/download/pdf/289977375.pdf>
- National Commission On The Observance Of International Women's Year. National Women's Conference Houston, T. (1978). *National plan of action adopted at National Women's Conference, Nov. 18-21, 1977, Houston, Tex*. Washington.
- Nario-Redmond, M. R., Kemerling, A. A., & Silverman, A. (2019). Hostile, benevolent, and ambivalent ableism: Contemporary manifestations. *Journal of Social Issues*, 75(3), 726-756. <https://doi.org/10.1111/josi.12337>
- Nario-Redmond, M.R. (2020). *Ableism: The Causes and Consequences of Disability Prejudice*. Wiley, Blackwell.
- Ocampo, A. (2012). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), pp. 227-239. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art10.pdf>.
- Oliver, M. (1981). *A new model of the Social Work role in relation to disability*. En J. Campling, *The handicapped person: A new perspective for social workers*. (pp. 20-39). RADAR.
- Organización Mundial De La Salud (OMS) (1994). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Manual de clasificación de la consecuencia de la enfermedad*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Palacios, A. (2019). Perspectiva de discapacidad y derechos humanos en el contexto de una educación superior inclusiva. *Pensar-Revista de Ciencias Jurídicas*, 24(4). <https://doi.org/10.5020/2317-2150.2019.10225>
- Pérez, L., Moreno, F. y Katz, S. (Comp.) (2013). *Discapacidad en Latinoamérica: Voces y experiencias universitarias*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).

- Platero, L. (2013). Críticas al capacitismo heteronormativo: queer crips. En VV.AA., *Transfeminismos: epistemes, fricciones y flujos*. (pp. 211-223). Tafalla: Txalaparta.
- Pugliese, J. C. (2005). *La Integración de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en la República Argentina*. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Rama, C. (2006). *La Tercer Reforma de la Educación Superior en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Rosato, A. y Angelino, M. A. (Eds.). (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad*. Noveduc Libros.
- Rosato, A., Angelino, A., Almeida, M. E., Angelino, C., Kippen, E., Sánchez, C., ... y Priolo, M. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, docencia y tecnología*, 20(39), 87-105. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14512426004.pdf>
- Ruth, B. (1978). Disabled Women Taking Control. *The Lesbian Tide*, 5(7), 7.
- Salinas Alarcón, M., Lissi, M. R., Medrano, D., Zuzulich Pavez, M. S. y Hojas, A. M. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, (63), 7-98. <https://core.ac.uk/download/pdf/148625899.pdf>
- Singer, S., & Bacon, J. (2020). Ableism in the academy: A series about disability oppression and resistance in higher education. *Critical Education*, 11(14), 1-13.
- Stout, A. & Schwartz, A. (2014). "It'll Grow Organically and Naturally": The Reciprocal Relationship between Student Groups and Disability Studies on College Campuses. *Disability Studies Quarterly*, 34(2). <http://dsq-sds.org/article/view/4253/3593>
- Tiseyra, M. V. (2019). Cuerpos (in) visibles: disputas de sentidos y tácticas de visibilización de "cuerpos no-promedio" dentro del arte latinoamericano. *Boletín Científico Sapiens Research*, 9(2), 73-79. <https://www.srg.com.co/bcsr/index.php/bcsr/article/view/353/276>
- Toboso Martín, M. y Guzmán, F. (2009, 11 al 13 de noviembre). Diversidad funcional: hacia la deconstrucción del cuerpo funcionalmente normativo [ponencia]. *I Congreso Internacional de Cultura y Género: La Cultura en el Cuerpo*, Universidad Miguel Hernández de Elche, Alicante, España.
- Toboso Martín, M. (2017). *Capacitismo*. En L. Platero; M. Rosón y E. Ortega (eds.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 73-81). Ed. Bellaterra.
- UNESCO (2019, 12 al 27 de noviembre). *Convención Mundial sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones Relativas a la Educación Superior*. 40ª reunión de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París.
- Vaahtera, E. (2016). Compulsory able-bodiedness and the stigmatised forms of nondisability. *Lambda nordica*, 17(1-2), 77-101.
- (2019). Crippling Swimming. Culture, Ableism, and the Re-articulation of Able-Bodiedness. *Helsinki Studies in Education*, 45. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/299880/CRIPPING.pdf?sequence=5>
- Webber, J.E. (1999). What Could I Know of Racism? *Journal of Counseling and Development: JCD*, 77(1), 20-23.
- Wolbring, G. (2008). The politics of ableism. *Development*, 51(2), 252-258. <http://robertcdennis.cikeys.com/wp-content/uploads/2017/01/out1.pdf>

Wolbring, G. (2011). *Ableism, disability studies and the academy*. Equity Matters blog of the Canadian Federation for the Humanities and Social Sciences.

Wolbring, G. (2012). Expanding ableism: Taking down the ghettoization of impact of disability studies scholars. *Societies*, 2(3), 75-83. <https://doi.org/10.3390/soc2030075>

Yarza de los Ríos, A., Sosa, L.M. y Pérez Ramírez, B. (Coords.). (2019) *Estudios críticos en discapacidad: una polifonía desde América Latina*. Grupo de Trabajo Estudios críticos sobre discapacidad. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/06/GT-Estudios-criticos-discapacidad.pdf>

Leyes

Ley de Educación Nacional, N° 26.206 de 2006. Congreso de la Nación. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior, N° 27.204 de 2015. Congreso de la Nación. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/250000-254999/254825/norma.htm>

Fecha de presentación: 12/1/2021

Fecha de aprobación: 7/4/2021