

# Inclusión, interculturalidad y acceso a la educación superior en Misiones, Argentina

Yamila-Irupé Nuñez y Lelia Schewe

## RESUMEN

En este artículo nos proponemos describir las acciones desarrolladas para la ampliación del acceso a la educación superior en la provincia de Misiones, Argentina, vinculadas a la población estudiantil con discapacidad e indígena de la provincia. A fin de no perder de vista que existen múltiples y diferentes modos (historias y posiciones) de experimentar la interculturalidad y la inclusión, trabajaremos comparando los resultados de nuestras investigaciones personales junto a dos grupos poblacionales: estudiantes con discapacidad y estudiantes guaraníes; su inserción al nivel educativo superior, y la persistencia de problemas y cuestiones aún no resueltas. Para el caso de los estudiantes guaraníes, se trabajó desde un enfoque etnográfico; para el caso de los estudiantes con discapacidad se trabajó desde el enfoque biográfico narrativo en conjunción con el análisis de documentos.

**Palabras clave:** educación superior, desigualdad, indígenas, discapacidad, inclusión, interculturalidad, Argentina.

### Yamila-Irupé Nuñez

[yamilairupe88@gmail.com](mailto:yamilairupe88@gmail.com)

Argentina. Doctora en Antropología Social, Universidad Nacional de Misiones (UNAM), Argentina. Investigadora en la Secretaría de Investigación de la FHYCS, UNAM, Argentina. Temas de investigación: educación e interculturalidad, relaciones interétnicas y acceso a derechos básicos de poblaciones vulnerables diversas en contextos de pobreza (espacios rurales y urbanos), en especial pueblos indígenas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0810-7123>.

### Lelia Schewe

[lelia.schewe@gmail.com](mailto:lelia.schewe@gmail.com)

Argentina. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de La Plata, Argentina. Profesora Adjunta en la Universidad Nacional de Misiones, Argentina. Temas de investigación: educación y discapacidad. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3773-8909>.



## Inclusão e interculturalidade no acesso ao ensino superior em Misiones, Argentina

### RESUMO

Neste artigo propomos descrever as ações desenvolvidas para a ampliação do acesso ao ensino superior na província de Misiones, Argentina, vinculadas à população estudantil com deficiência e indígenas da província. Para não perder de vista que há múltiplas e diferentes formas (histórias e posições) de vivenciar a interculturalidade e a inclusão, trabalharemos comparando os resultados de nossa pesquisa pessoal com dois grupos populacionais: alunos com deficiência e alunos guaranis; sua inserção no ensino superior e a persistência de problemas e questões ainda não resolvidas. No caso dos alunos guaranis, trabalhamos a partir de uma abordagem etnográfica. No caso dos alunos com deficiência, trabalhamos a partir da abordagem biográfica narrativa em conjunto com análise documental.

**Palavras chave:** Ensino superior, desigualdade, indígena, deficiência, inclusão, interculturalidade, Argentina.

---

## Inclusion and interculturality in access to higher education: the case of Misiones, Argentina

### ABSTRACT

In this article we propose to outline the actions developed for the expansion of access to higher education in the province of Misiones, Argentina, with a special attention to the disabled and indigenous student population of the province. In order not to overlook the fact that there are multiple and different ways (histories and positions) of experiencing interculturality and inclusion, we proceed by comparing the results of our personal research with two population groups: students with special needs and Guaraní students; their insertion into higher education, and the problems and issues that remain unresolved. In the case of Guaraní students, we approach the issue from an ethnographic perspective; in the case of students with disabilities, we use a narrative biographical approach in conjunction with the analysis of documents.

**Key words:** Higher education, Inequality, Indigenous, Disability, Inclusion, Interculturality, Argentina.



## Introducción

La educación superior en Argentina ha atravesado diferentes momentos de expansión. El primero de ellos se da entre las décadas de 1960 y 1970 y uno de sus mayores rasgos distintivos fue que la centralidad de la agenda política estuvo marcada por la idea de modernización. Así, se proponía una forma de conocimiento caracterizada por la abstracción, la universalidad y la verificación empírica, gestada en la ciencia moderna y concebida como superior. En ese sentido, todo lo que quedaba fuera de esos parámetros se consideraba inferior o no válido. En cambio, durante el segundo ciclo de expansión se pone especial énfasis en la cuestión de la ampliación, inclusión e interculturalidad. Desde Latinoamérica se generó un interés por la existencia de saberes originarios (indígenas) y de otros pueblos (afro-descendientes e inmigrantes, principalmente), grupos y movimientos (de mujeres, LGBTTIQ+, de personas con discapacidad, etcétera) y la relación que gestaban entre sus saberes propios con los conocimientos hegemónicos. Se comenzó a cuestionar la visión europea y colonial del saber, es decir, a reconocer lo no-occidental como formas que tienen particularidades (Walsh, 2006 y 2008; Segato, 2011; Rivera Cusicanqui, 2010; Mignolo, 2000) y esto ha llevado, en educación, a hablar de interculturalidad, de epistemes fronterizas (Mejía Jiménez, 2011) y justicia epistémica (Vite Hernández y Ortega Roldán, 2022). Sin embargo, la aplicación de estos debates en las políticas públicas de Argentina se reflejó en términos de ampliación de la educación y esto no implica precisamente su democratización, pues el tratamiento del derecho a la educación en términos de “ampliación” persigue la expansión de la matrícula de estudiantes y no garantiza necesariamente la representación equitativa de los diversos grupos sociales (estudiantes de sectores populares, afrodescendientes, indígenas, personas con discapacidad, entre otros) en la educación superior. Esto debido a que “las dinámicas de expansión de la educación conviven con rasgos estructurales que delinean su carácter contradictorio

y desigual. En este sentido, asegurar una plena democratización de la educación superior todavía constituye un desafío para las políticas estatales y las propias instituciones” (Suasnábar y Rovelli, 2016: 83).

En lo que sigue, nos proponemos describir las acciones desarrolladas en la provincia de Misiones (Argentina) para la ampliación del acceso a la educación superior de estudiantes con discapacidad e indígenas, dos grupos poblacionales que comparten dificultades en el acceso y egreso del sistema educativo superior. Nuestra atención sobre la problemática del acceso a la educación con estas poblaciones se remonta a nuestras carreras de grado, antropología y educación especial respectivamente, pero hallaron un espacio de convergencia y un punto de debate en el equipo de investigación “Inclusión de indígenas, personas con discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en la universidad” (16/H484, registrado en la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, Argentina). A partir del trabajo en equipo en dicho proyecto, de 2017 a 2021, pudimos dar cuenta de que, a pesar de las particularidades de cada grupo de estudiantes (indígenas y con discapacidad), existen múltiples similitudes que presentan ambas poblaciones en cuanto a las dificultades de acceso al sistema educativo formal de la provincia. De allí nace el deseo por presentar esta breve síntesis de lo que implicó ese recorrido y de los resultados que obtuvimos. Si bien este trabajo se centrará en estos dos grupos poblacionales, no hay que dejar de resaltar que este medio se compone además por otros sujetos, por ejemplo, grupos que han migrado de un país a otro, o poseen características culturales particulares marcadas por relaciones fronterizas, como es el caso de estudiantes acostumbrados al portugués o su variante lingüística “portuñol”, hablado en varias colonias de la provincia de Misiones. Todos estos sujetos colectivos poseen sus propias variantes lingüísticas, productivas e identitarias que hay que considerar en cada caso.

Los datos empíricos que presentamos aquí sobre estudiantes guaraníes (Nuñez, 2012; 2018; 2019) y estudiantes con discapacidad (Schewe, 2017; 2018; 2021) fueron producidos a partir de nuestras investigaciones desarrolladas en Misiones. En cuanto al caso de los estudiantes guaraníes, se trabajó desde un enfoque etnográfico. El trabajo de campo se realizó aplicando las técnicas de observación participante, entrevista semi-estructurada y en profundidad, con el objetivo de reconstruir las trayectorias educativas y laborales de estudiantes guaraníes y de auxiliares docentes indígenas (ADI). Esta información fue luego ampliada a partir de entrevistas puntuales a los parientes de algunos/as de ellos/as. Se trabajó junto a la totalidad de estudiantes guaraníes registrados en instituciones de educación superior (IES) en 2015, así como con ex-estudiantes guaraníes y ADI de la provincia de Misiones. Las observaciones se llevaron a cabo en ámbitos académicos (clases, talleres, encuentros de estudiantes, tutorías que brindaban estudiantes guaraníes universitarios a jóvenes de niveles educativos anteriores, etcétera) y extra-académicos, ligados a la cotidianidad dentro de las comunidades guaraníes.

En el caso de los estudiantes con discapacidad se trabajó desde el enfoque biográfico narrativo en conjunción con el análisis de documentos sobre los procesos de escolarización, desde la educación primaria especial (Schewe, 2018) hasta los niveles de educación media (Schewe, 2021) y superior (Schewe *et al.*, 2020). Sobre el primer enfoque mencionado, la intención central fue reconstruir las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad en la educación media y superior, pero teniendo en cuenta que los recorridos biográficos son los que explicitarían las condiciones necesarias para las continuidades. Además, se realizaron entrevistas complementarias a los familiares a cargo de estudiantes con discapacidad, docentes, directivos de instituciones educativas y referentes de sindicatos docentes que participaron en procesos de diseño e implementación de políticas educativas vinculadas a la discapacidad.

### **Inclusión(es) en la universidad**

La introducción de la noción de inclusión en el diseño de políticas educativas supuso un cambio sustancial en el foco analítico. Su punto de partida es el reconocimiento de que las sociedades no son homogéneas y de que la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado. En este sentido, plantea el derecho universal al aprendizaje, independientemente de las características individuales, con el fin de proporcionar atención al conjunto de demandantes según sus propias necesidades, lo que implica velar y generar condiciones adecuadas para la obtención de resultados favorables (Chiroleu, 2009). De este modo se argumenta que la inclusión en la educación superior (que integre las nociones de equidad de acceso, participación, aprovechamiento, progreso y culminación de los estudios) contribuiría a reducir la desigualdad y a aumentar la cohesión social. Sin embargo, ampliar las oportunidades de acceso sin tomar en consideración las diferentes necesidades de los grupos excluidos, sólo termina por reproducir las desigualdades al interior de las IES, elevando las tasas de deserción y/o repitencia, y limitando así las posibilidades de empleo, los niveles de remuneración y la productividad en el mercado ocupacional (Aponte-Hernández, 2008).

Durante los primeros intentos de institucionalización de la educación de algunas minorías poblacionales en Argentina, la élite gobernante estaba conformada en su mayoría por médicos que “asumieron la responsabilidad política y social de ser herederos-portadores de los nuevos valores de la civilización” (Ferro, 2010: 14) a partir de su formación y concepciones sobre el orden social. Los elementos vinculados a las tecnologías de disciplinamiento social se ocultaban bajo la premisa de proteger a la sociedad de la barbarie; era necesario identificar y definir a los “anormales” desde los elementos de su propio campo, estableciendo los parámetros correspondientes. En este contexto, comenzaron a diseñarse los primeros proyectos de creación de un sistema



público de educación, paralelo a la educación común: colonias agrícolas rurales, escuelas para niños “débiles”, escuelas al aire libre, colonias de vacaciones, clases diferenciales. La inclusión, en este caso, implicó la existencia de un espacio que está conformado por aquellos sujetos que no han podido ser parte de un sistema escolar regular, esto significa que se refiere a la construcción de un “otro” como aquel que sale de los límites de la norma.

En las instituciones educativas formales es frecuente encontrarse con el discurso de que “hay algunos estudiantes que tendrían posibilidades de compartir y competir con pares y otros que no” (Schewe, 2018: 62). En el caso de los estudiantes con discapacidad, por ejemplo, esta visión se corresponde con perspectivas esencialistas, que explican la discapacidad desde patologías individuales y corresponden a un modelo médico o del déficit (Slee, 2010), y por otro lado, a que los apoyos que requiere la educación de personas con discapacidad en espacios educativos comunes no se encuentran disponibles. Los estudiantes que no logran incorporarse a los espacios que corresponden a la educación común y no acreditan los niveles primario y secundario, se encuentran limitados en cuanto al acceso a la universidad, por no contar con las correspondientes certificaciones. Esto significa que, si ese proceso se lleva a cabo dentro de circuitos diferenciales, aunque acrediten los conocimientos, solamente podrían acceder a los programas especiales y recursos específicos que se encuentren disponibles en su contexto.

Las universidades son un espacio fundamental para el ejercicio de la ciudadanía, sobre todo si se trata de la universidad pública. Sin embargo, por las condiciones que se configuran, los estudiantes con discapacidad aún “están en los márgenes de la institución universitaria y quedan invisibilizados por su baja adecuación al estereotipo de estudiante o profesional proyectado” (Seda, 2014: 92). El diseño y aplicación de políticas públicas inclusivas en la educación superior, adquiere características singulares

en los diversos países, respondiendo a factores propios de su estructuración social, a las lógicas sobre las que se asientan sus IES, y a los procesos ideológicos globales que afectan de manera dispar sus valores e instituciones (Chiroleu, 2009).

El desarrollo de políticas de acción afirmativa (en adelante, PAA) da cuenta de la aplicación de un concepto más dinámico de igualdad, que procura traspasar los aspectos formales para operar efectivamente en realidades sociales concretas. Su característica central es que procuran aproximarse al ideal constitucional de la igualdad material, tratando de neutralizar los efectos de los distintos tipos de discriminación existentes, para promover una diversidad étnica, cultural y sexual que resulte representativa de la sociedad en los ámbitos de la educación y el trabajo. Las PAA pueden definirse como un conjunto de políticas públicas y privadas de carácter obligatorio, facultativo o voluntario, concebidas para combatir la discriminación racial, de género, de origen nacional o de características físicas. Su implementación apunta a corregir o mitigar los efectos presentes de una discriminación practicada en el pasado, teniendo como objetivo concretar el ideal de igualdad de acceso efectivo a bienes fundamentales, como la educación y el empleo (Barbosa, 2001). Se trata, pues, de políticas y de mecanismos de inclusión concebidos para concretar un objetivo constitucional universalmente reconocido: el de la igualdad de oportunidades al que todos los seres humanos tienen derecho. De esta manera, la igualdad deja de ser simplemente un principio jurídico y pasa a ser un objetivo constitucional a ser alcanzado por el Estado y por la sociedad (Barbosa, 2001). Se trata de medidas reparatorias que procuran enfrentar los efectos que la discriminación de derecho y de hecho ha generado en grupos que experimentaron situaciones históricas de sometimiento y exclusión.

Aunque es común asociar las PAA con la implementación de una política de cuotas, ésta es sólo una de sus posibles formas de operativización, que no

agota otras formas de implementación. Si bien las PAA fueron originalmente diseñadas para atender la situación de grupos discriminados a partir de una característica determinada (color, género, discapacidad), estas políticas, en un sentido amplio, se orientan hacia todos los grupos excluidos, agrupados bajo categorías más generales, como la situación de pobreza estructural.

Desde hace unas décadas, algunas IES comenzaron a enfrentar el desafío de la “colonialidad del saber” (Lander, 2000), en la búsqueda de diversificar el conocimiento, relacionarlo con conocimientos locales y saberes alternativos “que en su confluencia pueden y deben hibridarse, fertilizándose mutuamente para constituir nuevos cánones diversificados, enredados y glocalizados<sup>1</sup> de conocimiento” (Dietz y Mendoza Zuany, 2008: 5). En este ámbito emergente de gestión de la diversidad, Gunther Dietz y Laura Mateos Cortés (2008) identifican dos estrategias principales mediante las cuales las políticas inclusivas desarrolladas por IES de América Latina pretenden “diversificar”, “multiculturalizar” o “interculturalizar” la educación superior.

En algunos casos se ha optado por la creación de nuevas instituciones, constituyéndose a veces sistemas paralelos de educación superior. Este es el caso de Venezuela, donde se desarrolló en los últimos años una intensiva política de creación de instituciones orientadas a atender a estudiantes provenientes de sectores sociales desfavorecidos, que no habían sido seleccionados para ingresar en los establecimientos tradicionales (Chiroleu, 2009). Por otro lado, en México y algunos países andinos como Bolivia y Ecuador, se han creado instituciones de carácter étnico (universidades indígenas) para atender a estudiantes indígenas, a veces de manera excluyente y otras no. Las propuestas de este tipo se caracterizan por:

- IES indígenas e IES interculturales. Mientras que las primeras están destinadas explícitamente a las

poblaciones indígenas de una determinada región, estado o país, las segundas son dirigidas al conjunto de la sociedad con el fin de “interculturalizar” y descentralizar la educación superior (Dietz *et al.*, 2008), mediante la aplicación de un enfoque de “interculturalidad para todos” (Schmelkes, 2003). Estas IES surgen de la confluencia de académicos, indígenas y organizaciones no gubernamentales (ONG), así como de instancias gubernamentales “posindigenistas”, y su carácter intercultural es un tema aún por probarse en el día a día universitario (Ávila Pardo y Mateos Cortés, 2008).

En otros países, en cambio, se han aplicado en las instituciones ya existentes, a través de varios mecanismos alternativos, tales como: a) el apoyo económico a estudiantes con carencias; b) las políticas de acción afirmativas, que a menudo se operativizan a través de cuotas para ciertos grupos que experimentan o experimentaron algún tipo de discriminación, y c) la creación de cursos especiales destinados a esos grupos. Las políticas implementadas en Argentina y Brasil se insertan en la tipología de países que desarrollan diversos mecanismos de inclusión dentro de las instituciones ya existentes, cuyos ejes generales consisten en:

- Propuestas desde IES convencionales. Se trata de experiencias (algunas veces concebidas como experiencias piloto) que surgen del interior de las universidades públicas con el fin de “interculturalizar” la educación superior, objetivo que intentan cumplir a través de los tres ámbitos clásicos de la “educación multicultural” anglosajona (Banks, 1986; Sleeter, 1996), a saber: a) la diversificación del currículum de determinadas carreras; b) la apertura de la plantilla del profesorado a grupos hasta entonces minoritarios y/o marginados, y c) la implantación de programas de acción afirmativa dirigidos a estudiantes indígenas o afrodescendientes (Dietz y Mateos Cortés, 2008).

En esta segunda estrategia también se encuentran

<sup>1</sup> Entendemos “glocalización” como el proceso mediante el cual se da la fusión estratégica entre conocimientos globales y locales.



los espacios destinados a la discapacidad, en tanto lugares de gestión de recursos, construcción de apoyos, concientización o atención a la diversidad de situaciones que pueden presentarse.

### **Políticas y programas en Argentina**

Con el retorno a la democracia en Argentina en 1983, el ingreso directo se convierte en la modalidad de acceso más extendida en las universidades públicas argentinas. Este sistema “abierto”, no obstante, no supone garantía alguna de permanencia y mucho menos egreso de las IES, en las que la tasa de abandono durante apenas el primer año se aproxima al 50% (Chiroleu, 2009). En cuanto a las IES de tipo no-universitario, la heterogeneidad es el rasgo dominante, pues por pertenecer a las jurisdicciones provinciales quedan libradas a la normativa que las mismas establezcan. Sin embargo, es usual que el nivel de exigencias en el momento del acceso sea comparativamente bajo en relación con el de IES universitarias.

En nuestro país, el ingreso directo a la mayor parte de las IES públicas, junto a la gratuidad de las mismas, son factores considerados en sí mismos políticas inclusivas, mientras que los programas de becas, que podrían constituir una política inclusiva, adquieren un carácter complementario, y como tales, ocupan un lugar secundario en el contexto general de las políticas sectoriales (Chiroleu, 2014a; 2014b; 2016a; 2016b). A partir de 1996, se establecen dos programas importantes de apoyo económico a los estudiantes universitarios: el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU), orientado a estudiantes de universidades nacionales que provienen de hogares en situación de pobreza estructural y tienen buen rendimiento académico, y el Programa de Créditos para la Educación Superior, alternativa de financiamiento a estudiantes que coyunturalmente atraviesan una situación económica crítica pero están en condición de garantizar el reintegro del préstamo. Posteriormente, en 2000, se incorporan subprogramas

para indígenas y personas con discapacidad, con el objeto de reducir los efectos derivados de otro tipo de desigualdades (como la discapacidad y la discriminación étnico-cultural), que ubican a muchos estudiantes en condiciones de vulnerabilidad en el sistema universitario (SPU, 2005). En 2006, el PNBU del Ministerio de Educación crea un subprograma “destinado a favorecer el acceso de los alumnos que padezcan una alteración funcional permanente o prolongada que, en relación con su edad y medio social, implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral” (Resolución 1299/2006). Y a finales de 2008, se crea el Programa de Becas Bicentenario, destinado a estudiantes provenientes de hogares de bajos ingresos que aspiren a carreras universitarias o tecnicaturas científico-técnicas. Por estas vías se procura elevar la matrícula en carreras consideradas estratégicas para el país, y simultáneamente actuar en términos de equidad social.

Siguiendo el esquema propuesto por Dietz y Mateos Cortés (2008), en el que las IES son clasificadas a partir del tipo de relación que establecen con las poblaciones indígenas, afrodescendientes, minoritarias o marginales, podemos ubicar a la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) dentro del grupo de universidades convencionales/tradicionales. Este grupo de IES se establecen sobre los cánones occidentales, pero promueven medidas diferenciales para el acceso, la permanencia y la graduación de estudiantes indígenas y/o afrodescendientes, denominadas como “modalidad de inclusión de individuos” o como “acción afirmativa” (Mato, 2016). Por lo general, las medidas que implementan se apoyan en discursos que invocan la diversidad, multiculturalidad o interculturalidad para fundamentar el otorgamiento de becas y/o apoyo tutorial a los estudiantes, o bien mediante la implementación de cupos de vacancia universitaria para estudiantes con discapacidad, en situaciones de pobreza, migrantes, afrodescendientes e indígenas, como solución inclusiva.

Esta nueva manera de relacionarse con sectores denominados “minoritarios o vulnerables” por parte de las IES tradicionales, se debe en gran medida al cambio de contexto político social durante la última década, tanto a nivel nacional como latinoamericano, que permitieron la aplicación de medidas específicas para la inclusión educativa. Este cambio permitió introducir el debate sobre accesibilidad, equidad e igualdad de oportunidades, e impulsó modificaciones en las legislaciones y en los discursos sobre la puesta en valor de la diferencia sociocultural y el acompañamiento a las demandas de los pueblos indígenas y afrodescendientes (Rezaval, 2008).

En Argentina, además de las becas nacionales, un gran número de IES han establecido vínculos pedagógicos para la atención de las demandas indígenas y de sectores escasamente representados en el nivel superior, como el Programa de Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste (Artieda y Rosa, 2012), el Proyecto de Tutorías para Estudiantes de Pueblos Originarios de la Universidad Nacional de Salta (Guaymás *et al.*, 2011; Bergagna *et al.*, 2012), el Programa para Estudiantes Huarpes coordinado por la Secretaría de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional de Cuyo (Rezaval, 2008), entre otros. Mediante la combinación de investigación con extensión universitaria, estas propuestas aportan un diálogo más fluido entre las IES, comunidades indígenas y la sociedad en general (Rosso, 2016). Estas acciones no sólo aumentan las oportunidades individuales para los estudiantes, sino que también contribuyen a desarrollar capas de profesionales indígenas que sirven de manera directa a sus comunidades. En el caso de los guaraníes de Misiones, muchos de estos profesionales en formación juegan papeles fundamentales en el desarrollo y gestión de proyectos y programas destinados a sus comunidades. Sin embargo, hay que señalar que los programas de becas y tutorías no alcanzan a cubrir las necesidades y demandas, pues en las IES convencionales los estudiantes guaraníes deben lidiar con otros problemas que escapan al alcance

de dichos programas, como dinámicas de interacción discriminatorias tanto por parte de sus compañeros como de los docentes y el personal administrativo, la falta de adaptación curricular (que no contempla los conocimientos del pueblo guaraní), la lejanía de sus familiares y comunidades, entre otras.

En el caso de estudiantes con discapacidad se crearon espacios institucionales específicos para la implementación de configuraciones de apoyo, redes interinstitucionales para el abordaje de la discapacidad en la educación superior, programas de distribución de recursos y espacios de formación (Camún *et al.*, 2019). Las actividades que se construyen consisten en charlas de concientización y espacios de intercambio (Velázquez *et al.*, 2021), pero no se han destinado recursos ni apoyos suficientes para las clases y evaluaciones de quienes requieren configuraciones específicas (como intérpretes de Lengua de Señas Argentina (LSA), apoyos en Sistema Braille, comunicación aumentativa o alternativa, adaptación de textos para la utilización de lectores de pantalla y, en el caso de las propuestas en tiempo de aislamiento, distanciamiento social y actividades en contextos de virtualidad por la pandemia, accesibilidad Web), lo que repercute en las continuidades de las trayectorias educativas de jóvenes con discapacidad, que continúan siendo resueltas individualmente o por voluntades de quienes colaboran con los procesos (Dormond, 2021; Velázquez *et al.*, 2021). A continuación, nos detendremos en la descripción de cada caso.

### La inclusión de la población guaraní en la educación superior de Misiones

La extensión es la tercer misión de la Universidad, el enhebramiento de ésta con la docencia y la investigación, permite avanzar sobre una mejor definición de ellas, y en una ampliación de los significados de la concepción de universidad, que ya no se encierra en sí misma, sino que se conecta con su medio social entablando un diálogo destinado al enriquecimiento mutuo (Camilloni, 2010: 7).



En 2007 se habían detectado apenas cinco jóvenes guaraníes en establecimientos terciarios y universitarios. En respuesta a esta situación, en 2008 la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Misiones presentó el Proyecto “*Oñopytyvó Va’ekuéry Oñemboeápy*” (Los que ayudan a estudiar) al Programa Nacional de Voluntariado Universitario. Esta propuesta constituye el primer antecedente de acción afirmativa destinada a la población guaraní de Misiones dentro de la UNaM. La iniciativa contemplaba el dictado de tutorías, talleres de lectura y visitas a las comunidades guaraníes, con el fin de divulgar las posibilidades académicas de la Universidad. Aunque la propuesta no contó con financiamiento, logró sumar la adhesión de todos los estudiantes guaraníes y de algunos estudiantes no-indígenas de la facultad que se desempeñaron como tutores, entre los cuales nos incluimos. Como resultado directo de esta acción, en 2009 se registró un aumento en las inscripciones de estudiantes guaraníes en el sistema educativo superior de la provincia. Ese mismo año, el proyecto se amplía a toda la Universidad como “Programa de promoción y apoyo a estudiantes guaraníes que cursan carreras en la UNaM”, a través del cual se realizaron reuniones con docentes con el fin de evaluar los planes de estudio de las carreras, y se aseguró que los estudiantes guaraníes pudieran contar con becas de pasajes, comedor, apuntes y un albergue exclusivo. Sin embargo, no se consiguió garantizar una beca económica tanto para ellos como para los tutores (quienes también eran estudiantes), lo que influyó negativamente en la regularidad del acompañamiento tutorial y, consecuentemente, en el progresivo abandono de los tutores y la deserción de los estudiantes guaraníes. En el periodo 2013-2014 no se registraron en la UNaM inscripciones de estudiantes guaraníes. Este hecho, así como la evidencia de la elevada tasa de deserción, motivó a dos estudiantes guaraníes de Trabajo Social de la FHyCS, a solicitar nuestra colaboración para elaborar un programa de becas y acompañamiento tutorial, que fue presentado

en 2014 con el nombre de “*Jaguata pavẽ Ñembo’eápy*” (Caminemos todos por la Educación) a la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), y obtuvo aprobación hacia fines de ese mismo año. Para ello tuvimos que realizar previamente un relevamiento de los estudiantes guaraníes matriculados a nivel provincial o que quisieran matricularse en distintas IES durante el período 2015. El principal objetivo de este programa era llevar la educación intercultural más allá del nivel secundario y propiciar la inserción de estudiantes guaraníes en el nivel educativo superior de Misiones, tanto universitario como terciario, en IES públicas y privadas. La aprobación del Programa, con carácter experimental por tres años, tenía el objetivo de apostar por un programa de continuidad, habida cuenta de las profundas asimetrías que existen entre los estudiantes guaraníes en sus trayectorias de escolaridad primaria y secundaria. El programa apuntaba a responder la demanda de los guaraníes de acceso a la educación de nivel superior (universitaria, terciaria e institutos superiores de formación docente) y tenía como objetivo contribuir al aumento de la matrícula de estudiantes guaraníes, su índice de permanencia y egreso, para finalmente poder avanzar sobre el propósito de fondo: revalorizar la cultura guaraní a través de su propia población. La novedad residía en que no estaba limitado al espacio de la UNaM, ya que incluía la totalidad de IES de Misiones que presentarían matrícula indígena. La planificación incluía una segunda instancia, a ser implementada en convenio con el Instituto de Política Lingüística del Ministerio de Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Misiones, para brindar títulos para los ADI, que serían expedidos por la UNaM. De esta manera, se esperaba poder superar algunas de las diferencias estructurales que viven en relación con el docente con el que comparten el aula. Por diversos motivos vinculados a la dinámica institucional tanto de la Universidad como de la dependencia gubernamental, esta etapa no llegó a concretarse y el programa funcionó únicamente durante el periodo lectivo 2015.

Para la puesta en marcha de la iniciativa, a principios de 2015 se llevó a cabo una reunión general con los estudiantes guaraníes de nivel superior a la que asistieron 39 estudiantes. Allí se eligieron delegados representantes para que integrasen el equipo del programa, dos estudiantes titulares y dos suplentes, que estuvieran en condiciones, principalmente de tiempo, de garantizar el nexo comunicativo con sus compañeros y de participar en las reuniones del equipo. El apoyo y acompañamiento que brindaba el programa a este grupo de estudiantes, consistía en la organización de un sistema de tutorías académicas rentadas, brindadas por estudiantes avanzados y egresados contratados por la UNaM, que pertenecieran a la misma institución y carrera donde se registraban los estudiantes. Estos tutores tenían un régimen de trabajo de 40 horas mensuales con estudiantes guaraníes, divididas en varios encuentros semanales. En estas reuniones, pautadas previamente por ambas partes, se trataban contenidos específicos de las materias en las que presentaran mayor dificultad, así como el estudio de la carrera en general. Su función consistía además en brindar un acompañamiento en los trámites institucionales (como inscripciones en materias y exámenes o pedido de certificados, especialmente entre los que cursaban su primer año). De manera simultánea, el programa contemplaba otorgar becas mensuales de apoyo económico para estudiantes guaraníes, en diferentes montos dependiendo de la posesión o no de otra beca o apoyo económico (ya que algunos poseían en ese entonces ayudas como la “beca para estudiantes terciarios y universitarios pertenecientes a pueblos originarios” del CEDIT, becas del Obispado “Caritas”, becas PROGRESAR o PNBU).

A lo largo del período lectivo 2015 se implementaron actividades de capacitación destinadas a los tutores provenientes de diferentes IES y carreras, en los que se trabajaron los criterios de la tutoría pedagógica, las dificultades y logros encontrados desde su rol, y los principios generales de la cultura y la realidad

social del pueblo guaraní. Esto último era de especial relevancia, ya que si bien la mayoría ejercía como docente o eran profesionales egresados de las mismas IES, carecían de una formación propiamente intercultural, es decir, desconocían cuestiones básicas de la población que asiste a sus IES o viven en el mismo pueblo y/o provincia que ellos. La iniciativa fue bien recibida por los tutores, como se percibe en la siguiente declaración:

Yo aprendí mucho con P [estudiante guaraní]. No conocía nada de los guaraníes, y me enteré de mucho. Al principio no sabía cómo hacer para enseñar, pero fue un proceso [...] Los talleres me ayudaron mucho y también P. Fuimos aprendiendo los dos, y estoy contenta de que haya sido así. Me di cuenta que a nosotros nos enseñan en la carrera muchas cosas, pero no a cómo transmitir ese conocimiento. Y hablando con los otros tutores, también me di cuenta que en el caso de los que estudiaron para ser docentes tampoco tienen una buena formación, porque a ellos les pasaba lo mismo que a mí, que no sabíamos qué hacer y teníamos miedo de hacer algo mal, por desconocimiento viste. Creo que deberían enseñar a todos, eso en la universidad. No digo sólo para los que van a ser docentes, sino a todos, porque un día les va tocar enseñar o trabajar con guaraníes, y por ignorancia van a hacer mal las cosas (Tutora del Programa *Jaguata pavẽ Ñembo'eapy*. Entrevista realizada por Nuñez, 2015).

Al final del período lectivo 2015, el programa organizó un segundo encuentro de estudiantes, donde se impulsó la elaboración de un autodiagnóstico por parte de los estudiantes guaraníes, con el objetivo de evaluar el trabajo llevado a cabo en dicho período (a nivel personal, en relación con sus tutores, y del programa en general), y de planificar actividades de extensión para las cohortes que ingresarían en el período académico 2016. Como resultado, se planificó la elaboración de una lista de carreras “prioritarias”,



para la realización de videos de promoción. Para ello, los representantes estudiantiles se comunicaron con sus compañeros y comunidades (ancianos, *mburuvicha*, ADI, familiares), quienes conjuntamente, y en razón de las necesidades expresadas por el pueblo guaraní, armaron una lista de carreras prioritarias a difundir que incluía las alternativas de dónde estudiarlas, tanto institucionales como locales (véase cuadro 1).

Los videos promocionales fueron elaborados con la participación de los estudiantes, tanto en la elaboración de los guiones y traducciones como en la actuación. En los mismos comentaban el contenido

de las carreras y sus experiencias en relación con: 1) ingreso a la institución, 2) estudio/biblioteca/trámites, 3) albergue, 4) comedor, 5) transporte/movilidad y 6) tutorías. Aunque esta lista operaba como guía, los estudiantes tenían libertad para hablar sobre otros temas que consideraban importantes, como sus familias, el trabajo en relación con el estudio, entre otras. Las copias digitales fueron distribuidas a los estudiantes para que las llevaran a sus comunidades, y fueron proyectadas en las visitas a las comunidades y colegios durante la etapa de difusión de carreras.

**Cuadro 1**

Nº	Disciplinas	IES y ciudad donde se ubica
1	Abogacía	UNNE, UCSF (sede Posadas)
2	Administración	FCE, UNaM (sede Posadas)
3	Biología	FCEQYN, UNaM (sede Posadas), FCF, UNaM (sede Eldorado), ISFD Braslavsky (Salto Encantado)
4	Bioquímica	FCEQYN, UNaM (sede Posadas)
5	Cerámica	FAYD, UNaM (sede, Oberá)
6	Comunicación Social	FHYCS, UNaM (sede Posadas)
7	Educación Física	ISFD Braslavsky (Salto Encantado), ICL (Oberá), ISARM (sede Posadas)
8	Educación Inicial	Diversos ISFD (Eldorado, Wanda, Apóstoles, A. del Valle, Oberá, Posadas)
9	Educación Primaria	Diversos ISFD (Leandro N. Alem, Montecarlo, Puerto Rico, Oberá, San Ignacio, A. del Valle, Wanda, Posadas, Eldorado, Bernardo de Irigoyen, San Vicente, San Pedro, Iguazú, Apóstoles)
10	Enfermería	Esc. Enfermería, FCEQYN, UNaM (sede Posadas)
11	Farmacia	FCEQYN, UNaM (sede Posadas)
12	Gestión Ambiental	Instituto Saavedra (Posadas)
13	Guardaparque	ISSP (San Pedro)
14	Historia	FHYCS, UNaM (sede Posadas)
15	Informática	FCEQYN, UNaM (sedes Posadas, Apóstoles e Iguazú)
16	Investigación Socioeconómica	FHYCS, UNaM (sede Posadas)
17	Letras	FHYCS, UNaM (sede Posadas), ISFD Braslavsky (A. del Valle)
18	Locución	ISARM (Posadas)
19	Medios Audiovisuales	FAYD, UNaM (sede Oberá)
20	Música	ESMU (Posadas)
21	Nutrición	UGD (sedes Posadas y Eldorado)
22	Producción Agrícola Ganadera	ISSET (sedes 25 de Mayo y Salto Encantado)
23	Producción Agroforestal	FCF, UNaM (sede San Vicente)
24	Trabajo Social	FHYCS, UNaM (sede Posadas)
25	Turismo	FHYCS, UNaM (sede Posadas)

Además del programa aludido, en Misiones existen otras becas y programas de apoyo destinados a mejorar las condiciones de ingreso al sistema educativo superior para los guaraníes. Entre éstos, el que compartía algunos puntos en común con aquél, es el Programa de Innovación Tecnológica Productiva de los Pueblos Originarios (PITPPO) del CEDIT, que durante su primer año de ejecución trabajó con la colaboración del programa de la UNaM. El mismo consistía en un programa de pasantías que otorgaba una beca económica mensual por el periodo de un año (con posibilidad de renovación), y requería la presentación de una propuesta o plan de trabajo para ser desarrollado en sus comunidades o que tuviera inferencia en problemáticas relacionadas con la población guaraní. En su primer año de ejecución, se realizó un corto audiovisual con la participación de la Facultad de Arte y Diseño de la UNaM para mostrar la puesta en práctica del programa y cómo fue recibido por los destinatarios. No obstante, este programa no contemplaba (al menos en su primer año de ejecución) el pago a tutores, y dado que los beneficiarios guaraníes residen lejos de la capital, donde se ubica el CEDIT, no se pudo realizar un seguimiento riguroso por parte de la institución, y no todas las propuestas presentadas fueron llevadas adelante efectivamente. Para transformar las propuestas en acciones hacen falta conocimientos específicos acerca de elaboración de proyectos, realización de diagnósticos, metodologías de intervención comunitaria, entre otros, para los cuales los estudiantes carecían de preparación y acompañamiento. A partir de 2017 la convocatoria fue cambiada para adecuarse a los requisitos del llamado a becas generales que otorga la institución. Esto implica la inscripción a través de una plataforma virtual, solicitar la participación de un/a director/a y co-director/a que apruebe el plan de trabajo, entre otros. Es decir, aunque se mantiene un cupo de becas específicas para estudiantes guaraníes, se han incorporado una serie de requisitos que ajustan los mecanismos de acceso

y que pueden llegar a producir efectos contrarios a los declarados, toda vez que demandan el uso de herramientas más complejas y la posesión de relaciones sociales más específicas.

Otro recurso económico de que disponen los estudiantes guaraníes en Misiones, son las “becas de pueblos originarios para nivel secundario y nivel superior o universitario”. El único requisito de acceso a esta ayuda es que el estudiante se encuentre efectivamente inscrito en una institución educativa y cursando sus estudios. El monto ofrecido en 2015 equivalía a 1 300 pesos mensuales, sin embargo, se registraron demoras de hasta cinco meses en los desembolsos. Por último, tanto la EIB como la Fundación Cáritas ofrecían ayudas económicas con montos que rondaban los 400 pesos mensuales.

En el caso de algunos estudiantes con los que trabajamos, también se registró el acceso a becas de programas nacionales, como el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR). Los requisitos para acceder a esta beca son similares a los de los demás programas: inscripción y asistencia a una institución educativa habilitada, y que sus ingresos no sean superiores al Salario Mínimo, Vital y Móvil. Otro aporte complementario con el que contaban los estudiantes guaraníes, es la beca de “estímulos económicos para pueblos originarios de formación docente” del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Se trata de una ayuda económica destinada a incentivar a los jóvenes de pueblos originarios al ingreso o continuidad en carreras de formación docente.

Un dato que llama poderosamente la atención es la disparidad de género entre varones y mujeres. Sobre el total de 42 estudiantes guaraníes en 2015 apenas 11 (26.1%) eran mujeres, esto es, casi un tercio de los varones. La escasa representación de mujeres guaraníes en IES se vincula a dos ejes centrales. En primer lugar, tanto los programas de becas como las IES de Misiones, carecen en la práctica de una perspectiva de género inclusiva, a pesar de que se



insiste sobre ello con frecuencia. Este constituye un desafío central que precisa ser abordado con urgencia. En segundo lugar, que la dificultad diferencial en el acceso a la educación superior es un rasgo cuyos orígenes deben ser rastreados a los niveles escolares previos, y que tiene implicaciones centrales para la forma en que se concibe la educación, tanto en las escuelas como en las comunidades.

En relación con las becas con que cuentan los guaraníes, es interesante señalar que para un total de 42 estudiantes se registran 161 formas de ayuda económica. En otras palabras, cada estudiante tiene en promedio casi cuatro becas para realizar sus estudios. Este hecho expone de forma contundente al menos dos aspectos relativos a las posibilidades de acceso y sobre todo permanencia de guaraníes en IES: 1) En primer lugar, que las posibilidades de hacer frente a los gastos que implica la educación superior, aun cuando ésta es de carácter “gratuito”, demandan para un estudiante guaraní la combinación de diversos ingresos. En otras palabras, a pesar de la cantidad y diversidad de programas, ninguno de ellos es suficiente para cubrir los gastos mínimos necesarios. Esto por dos motivos principales: a) no contemplan la totalidad de gastos que implica salir de las comunidades, mantenerse en espacios urbanos y procurar los materiales de estudio; y b) no contemplan que las estrategias familiares y matrimoniales de los guaraníes difieren considerablemente de las de otros estudiantes no-indígenas, pues en general los guaraníes ya han formado sus propias familias cuando inician sus estudios, y necesitan aportar a la economía de sus unidades domésticas como de sus familias extensas, además de mantener un contacto regular con sus comunidades. En este sentido, las políticas de acción afirmativa analizadas dan cuenta de un magro ejercicio analítico para adecuarse a las realidades de los sectores populares, en general, y las poblaciones indígenas en particular. 2) Un segundo aspecto relativo a la cantidad de becas está asociado al hecho de que, para cubrir los gastos requeridos,

los guaraníes tienen que multiplicar *ad infinitum* sus estrategias para captar recursos. Esto supone en la práctica una inversión temporal y afectiva considerable que bien podría ser canalizada a los estudios, además de una dosis importante de capital social para conocer las fuentes de financiamiento.

En términos generales, en 2015 los guaraníes obtuvieron sus recursos complementarios a partir de ocho programas distintos, cuyas fuentes de financiamiento provienen de diversas instituciones, no siempre vinculadas de manera directa al ámbito educativo: a) UNaM, con dos programas; b) gobierno provincial con dos programas; c) gobierno nacional con dos programas, y d) iglesia católica con dos programas. De estas cuatro fuentes de financiamiento, el gobierno provincial aportó 65 becas (40.3%), la UNaM contribuyó con 63 (39.1%), la iglesia católica participó con 22 (13.6%) y el gobierno nacional con 11 (6.8%). Hay que aclarar que estas cifras no son indicativas de los presupuestos asignados, ya que no se indican los montos correspondientes a cada beca. No obstante, dan una idea general de que las principales fuentes de financiamiento son producidas en el territorio provincial, y que la participación del gobierno nacional es ínfima en este aspecto.

Otro aspecto interesante tiene que ver con los trabajos remunerados declarados por los guaraníes. Del total de estudiantes guaraníes en la Provincia de Misiones en 2015, poco más de un tercio manifestaron estar empleados (13, equivalente a 31.7%). Este dato evidencia que las estrategias desplegadas por los guaraníes para procurarse recursos en forma de becas, tiene un grado de eficacia relativamente alto. Entre los estudiantes trabajadores, dos lo hacían como agentes sanitarios del Ministerio de Salud de la Provincia, ocho se desempeñaban como ADI, dependiendo del Área EIB del Ministerio de Educación de la Provincia, dos como docentes en instituciones educativas provinciales y uno estaba empleado en el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), dependiente de la Nación. Esta información indica tres

aspectos interesantes relativos a las posibilidades de inserción laboral de esta población. En primer lugar, todos los casos corresponden a empleos con relación de dependencia en instituciones estatales, constituyendo así un circuito de trabajo indígena. En segundo lugar, la gran mayoría de los guaraníes que trabajan, lo hacen en empleos vinculados directamente con la educación. Este aspecto es central para entender la dinámica del nuevo circuito laboral indígena, así como de las orientaciones que los y las estudiantes muestran en relación con la elección de carreras, sus posibilidades de inserción laboral, y la vinculación con sus comunidades como profesionales.

No obstante las múltiples dificultades y deficiencias señaladas en los programas analizados, no hay que olvidar que si no existieran, las posibilidades reales de que la población guaraní llegara a la educación superior serían casi nulas. Nuestro recorrido muestra que aunque las políticas de acción afirmativa están lejos de alcanzar los objetivos que se proponen, al menos en materia educativa, no se puede negar que constituyen un paliativo indispensable para la población indígena. El desafío está en generar las condiciones estructurales para su institucionalización, continuidad y seguimiento riguroso, atendiendo a las especificidades económicas, culturales, sociales, lingüísticas y políticas de las poblaciones a las que se dirigen. Sin descuidar en este diseño e implementación los estudios en profundidad sobre las dinámicas de las instituciones educativas a las que apuntan.

### **Estudiantes con discapacidad en la educación superior**

Recientemente, se han organizado espacios institucionales destinados al acompañamiento de estos grupos poblacionales. En Argentina, varias universidades se encuentran construyendo espacios específicos para atender a las demandas de apoyos específicos para estudiantes con discapacidad: programas de inclusión, observatorios, comisiones, proyectos de accesibilidad académica, entre otros.

En el caso de la provincia de Misiones, el estatuto de la UNaM contempla que “preverá los medios necesarios para garantizar la igualdad de oportunidades en sus diferentes ámbitos a los integrantes de la Comunidad Universitaria que padezcan algún tipo de discapacidad” (UNaM, 2012a), así como también promoverá “un sistema de acciones tendientes a la prevención de discapacidades, la rehabilitación y equiparación de oportunidades, de los integrantes de la comunidad universitaria que padezcan algún tipo de discapacidad” (UNaM, 2012b).

En 2014 se creó en la FHyCS-UNaM el proyecto de extensión “oficina de orientación permanente para estudiantes con discapacidad y equipos docentes de cátedras” (Resolución HCD 117). Este proyecto, gestado a partir de las demandas de estudiantes y docentes, comenzó a funcionar realizando actividades específicas de acompañamiento y apoyo de diversa índole.

En 2015, según los datos proporcionados por integrantes del proyecto, el 17% de los ingresantes a la FHyCS manifestó tener algún tipo de discapacidad. Al año siguiente, debido al incremento de las demandas por parte de numerosos equipos de cátedras, el proyecto se transformó en el programa de extensión “Oficina de Inclusión Educativa” (Resolución HCD 109), contando con un espacio físico, en el edificio de la Facultad. Los objetivos que persigue esta oficina se vinculan a:

Programar y brindar orientación pedagógica específica a estudiantes con discapacidad y equipos docentes de cátedras Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales; fomentar la visibilización de las barreras en torno a la problemática de la discapacidad en el ámbito de la FHyCS-UNaM y su articulación con el nivel medio; disponer de un espacio académico para el intercambio entre docentes y estudiantes acerca de la temática de la discapacidad en el ámbito universitario; proyectar talleres de construcción de configuraciones de apoyo específicas a las demandas



de docentes y estudiantes con discapacidad; promover la articulación de actividades con otros proyectos de la FHyCS-UNaM; ofrecer a los estudiantes, la posibilidad de participación activa en los espacios académicos que se desarrollen a partir del proyecto; impulsar el desarrollo de las prácticas sociales inclusoras en los ámbitos que transitan los docentes y estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales” (Denti, 2018: 28).

Una de las dificultades del espacio es la cuestión estadística, vinculada a la auto-percepción de la discapacidad. Con respecto a los intentos de obtener información sobre estudiantes ingresantes con discapacidad a través de un formulario donde manifestaban su autopercepción, una de las integrantes relataba que:

Los estudiantes con discapacidad serían el 17% del estudiantado. En cuanto al tipo de discapacidad: visual representaba el 68% [...], dificultades para hablar 8%, auditivo 5% y problemas de columna 19%. Se daban cuestiones que salían, según lo que consideraban los estudiantes que tenían como problemático, algunos estaban [...] con problemas de columna o en piernas y pies brazos manos, otras ideas como que lo visual fue lo más significativo (Entrevista ERP2).

Este programa no cuenta con financiamiento específico y las actividades se realizan a partir de las voluntades de los colaboradores y de la carga horaria destinada a actividades de extensión universitaria de los docentes participantes. Las gestoras del proyecto participan en las actividades de iniciación a la vida universitaria de la unidad académica, a fin de difundir la importancia de los apoyos y el acompañamiento específico necesarios para la permanencia de todos los estudiantes en la universidad y el sentido que tendría gestionar e implementar las configuraciones de apoyo. Entre los participantes, los y

las estudiantes con discapacidad que se encuentran en estadíos avanzados de sus carreras, también colaboran con los estudiantes ingresantes. Por otro lado, el proyecto de investigación “Estudiantes con discapacidad en la universidad” (16/H509-PI) de la Secretaría de Investigación (FHyCS), iniciado en 2018, se construye como espacio de articulación entre militancia (a partir del trabajo con el Movimiento de Estudiantes en Unidad) y otros espacios de acción concreta sobre los apoyos necesarios para estudiantes con discapacidad.

Es de destacar, como otro espacio universitario que funciona en red con dicha facultad y es modelo a seguir para las actividades vinculadas a la discapacidad en ES, el Observatorio de Discapacidad del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), creado en 2012. Dicho Observatorio se propone intencionalmente como un:

ámbito de diálogo, promoción y articulación, que permita potenciar la visibilidad de ciertas temáticas, sin dejarlas circunscriptas sólo a los espacios de interés de determinados “especialistas”. La decisión es tomada porque, si bien en la actualidad se habla del “modelo social” para el abordaje de la discapacidad, aún es habitual considerar el tema desde un punto de vista limitado, que requiere la atención de especialistas conocedores de aspectos vinculados a la rehabilitación. Esto contribuye a que la mayoría de la población siga considerando este tema con indiferencia, o como situación irrelevante, desde un enfoque social y de derechos” (Toledo y Schewe, 2017: 3).

Los objetivos que se han propuesto en este marco se vinculan a generar la producción, enseñanza y transferencia de conocimientos de alto nivel académico en relación a la discapacidad, en la región y en el mundo; contribuir a la formación de una comunidad universitaria mejor informada, responsable y crítica, promoviendo la participación activa en la discusión

de asuntos relacionados con la discapacidad; desarrollar investigación científica, cultural y humanista, e impulsar actividades de extensión y vinculación social; promover la reflexión, la discusión y la responsabilidad pública en relación con la temática; ejercer monitoreos críticos de las políticas relacionadas con la discapacidad; establecer un diálogo con los diferentes organismos que nuclean a esta población para accionar articuladamente; abrir un espacio social, de carácter plural, para la reflexión sobre la problemática de la discapacidad (UNQ, 2012). Para ello, los participantes organizan reuniones mensuales en las que diseñan actividades de investigación, extensión y transferencia como espacios de intercambio, los simposios internacionales de debate, en los que se prioriza la participación de personas con discapacidad. Las investigaciones del Observatorio incluyen temáticas vinculadas al acceso a la educación y las posibilidades de inserción laboral.

Otro ejemplo de estos intercambios constituye la organización “Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad” (REDI) que destina recursos económicos para que representantes de organizaciones de personas con discapacidad de la provincia de Misiones, participen en instancias de informes y rendiciones sobre el cumplimiento de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CIDPD).

Luego de este breve recorrido queda claro que en la provincia de Misiones no existen los recursos suficientes para las intervenciones necesarias, pero, con la colaboración de otros espacios, se logra fortalecer algunas acciones de participación. Estas acciones constituyen formas de continuidades para quienes, como estudiantes con discapacidad, pretenden estudiar.

Para adentrarnos en las particularidades de las continuidades en la formación de estudiantes con

discapacidad, recurrimos a profundizar las indagaciones a partir de entrevistas biográficas.<sup>1</sup> En encuentros distendidos, de charlas, al aire libre, nos dejamos sorprender por los sentidos más profundos de lo planteado en este proyecto: la discapacidad no puede ser tomada solamente como un concepto teórico, se trata de una experiencia (Mello y Nuernberg, 2012).

Por eso, construimos las narrativas sobre las experiencias universitarias de tres estudiantes con discapacidad: un varón con ceguera, una mujer con baja visión y una mujer con retraso madurativo y disartria. Los relatos presentaron las historias personales desde los inicios de la escolarización, remitiéndose a cada instancia de decisión sobre los procesos, que en el caso de los estudiantes con discapacidad son fundamentales, porque existen múltiples formas de continuidad a partir de cada posibilidad y múltiples exclusiones. Esas posibles formas fueron descritas por Barrozo *et al.* (2017):

- Acompañamiento individual: con acompañante terapéutico, o docente de apoyo individual.
- Acompañamiento institucional: con convenios interinstitucionales con las escuelas, centros o espacios terapéuticos o de Educación Especial.
- Acompañamiento externo: con intervención (diagnósticos o informes) de otros profesionales que no trabajan en las instituciones educativas a las que asiste el estudiante.
- Posibilidades de acompañamiento institucional: sin acompañamiento y sin intervención de otros profesionales, pero con posibilidades de que se gestionen.
- Sin acompañamiento: sin intervención de otros profesionales y sin posibilidades de que se gestione.

<sup>1</sup> Los datos que aparecen aquí se retoman del informe final del proyecto de investigación “Inclusión de Estudiantes con discapacidad en la universidad” (16H1178IDP) de la Secretaría de Investigación de la FHyCS-UNaM.



Por sus complejidades y particularidades, cada una de estas formas implica un análisis específico, que no se puede generalizar a otras experiencias, por lo que consideramos pertinente la decisión metodológica de trabajo con el enfoque biográfico narrativo en esta instancia. Las narrativas construidas nos permiten un análisis de las trayectorias, priorizando y respetando las voces de quienes participaron como estudiantes.

Las experiencias estudiantiles a las que accedimos permiten vislumbrar una pregunta: ¿Cuántos estudiantes no continuaron sus estudios universitarios por cuestiones vinculadas a las desigualdades estructurales? Al indagar sobre las políticas, programas y prácticas institucionales podemos afirmar que nos queda mucho trabajo por hacer para lograr espacios de justicia epistémica, sobre todo teniendo en cuenta que no se registran egresos de estudiantes con discapacidad oficialmente, solo hay algunos casos de evidente discapacidad motriz que se recuerda desde la informalidad.

Dos estudiantes que participaron en las entrevistas biográficas tienen una discapacidad que podríamos describir como “similar” o con cuestiones en común, pero experiencias totalmente diferentes en su tránsito por la educación superior. Eso coincide con lo que afirmó Mello (2007: 369) cuando consideró necesario advertir que existen diferencias, por ejemplo, entre ser sordo “oralizado” y “no oralizado”,<sup>3</sup> “embora possuam deficiências semelhantes, vivenciam incapacidades diferentes”. El aporte desde las vivencias, permite develar una representación prejuiciosa general, no todas las personas ciegas leen en Braille y no todas las personas sordas son usuarias de la Lengua de Señas. Esto conduce a intervenciones poco pertinentes con respecto a la accesibilidad

comunicacional, la utilización de recursos y lo que plantean algunos documentos legales.

Recurrimos aquí a un interesante cuento escrito por David Babi, titulado “El quinto sentido”, para ilustrar cómo se construyen las perspectivas: el autor propone una ficción que explora la sospecha de un sistema de tacto expandido, oculta por la hegemonía visocentrista. Esta hegemonía fue propuesta también por otros autores como Skliar, en una entrevista realizada por Violeta Guyot (1998: s.p.), “se hace de la lengua de señas de los sordos un problema, cuando en verdad lo que es problemático es el discurso hegemónico alrededor de la lengua oral”.

Con esas diferencias también se vinculan las concepciones sobre la inclusión de autoridades, profesores, estudiantes y personal de apoyo, quienes afirman estar haciendo lo posible pero, quienes participaron como estudiantes con discapacidad, manifiestan serias dificultades que se contradicen en gran parte con las afirmaciones de los gestores de las políticas.

Hacia la intención de contribuir a la generación y desarrollo de nuevas políticas afirmativas y/o al mejoramiento de las ya existentes, pretendemos aportar que es necesario evaluar seriamente las acciones de apoyo para los estudiantes con discapacidad. Por el recorrido de la investigación mencionada notamos que se conciben como “ayudas” o acciones aisladas informales, lo que resulta preocupante por su carácter transitorio y dependiente de la voluntad.

Los materiales de las cátedras tienen que ser accesibles, lo que también demandaría un trabajo de reorganización y revisión de los textos y los formatos en que son presentados. Como no se trata solamente de textos, también es necesario trabajar sobre presentaciones, videos e inclusive, formas de desarrollar

<sup>3</sup> “A deficiência auditiva (DA) pode ser caracterizada de diferentes formas, e a escala da audição apresenta vários graus, sendo que algumas pessoas escutam muito pouco, percebendo apenas sons ambientais de alta intensidade, e outras conseguem ouvir a voz humana, mas não conseguem compreender as palavras, principalmente devido à poluição sonora existente no ambiente. Há, também, aquelas que ouvem sons na faixa das baixas frequências, o que faz com que percebam apenas partes das palavras, isto é, as palavras ficam soltas e incompletas tal que [...] estas vão precisar da leitura labial para completar o que lhes falta no processo de formação sonora das palavras” (Mello, 2007: 374-375).

las clases. Por eso, es necesario que se destinen recursos específicos para los espacios institucionales que se dedican al trabajo con la discapacidad. Uno de los estudiantes entrevistados afirma que las charlas de concientización no son suficientes para transformar la situación, y otro, que no se pueden sostener espacios que solamente pretendan contener y no construyen apoyos.

En ese sentido, es urgente que quienes gestionan espacios específicos institucionales se formen y actualicen sus saberes en temáticas vinculadas al trabajo que realizan.

Los estudiantes que participaron dicen estar conformes con el sistema de becas, con el acceso a la universidad pública, con la oportunidad de ingresar a cursar carreras, pero los inconvenientes son comunes cuando comienzan a solicitar apoyos específicos y se encuentran con que los responsables no están en condiciones de dar respuestas. Queda pendiente en el estudio mencionado, una indagación más profunda de la cuestión docente.

### Notas finales

Tanto la antropología social como la educación especial (nuestros campos de formación, respectivamente) han conseguido prolíferos avances y desarrollos en cuanto a la teoría y la *praxis*, que de ser incorporados en las políticas públicas, en las planificaciones curriculares, en los espacios de militancias y en sentido amplio en los diversos espacios laborales, podrían generar una verdadera transformación a nivel societal y específicamente sobre las realidades cotidianas de las poblaciones que presentamos en este escrito, las cuales deben enfrentar cotidianamente múltiples violencias que se ejercen por acción u omisión (indiferencia).

Desde nuestro lugar, el espacio académico (investigación y docencia, o transferencia del conocimiento en sentido amplio) sostenemos la ilusión de que a través de la difusión de sus realidades aportamos un granito de arena a este proyecto conjunto que

algunos/as ciudadanos/as sostenemos que implica el rompimiento o superación de las barreras socio-culturales, materiales e inmateriales, impuestas o autoimpuestas, en vista de alcanzar una sociedad más democrática, pluricultural e igualitaria para todos, todas y todes.

Los cambios producidos en el orden social, producto de la globalización-mundialización, han generado demandas culturales, educativas, tecnológicas, sanitarias, comunicacionales, políticas y económicas que giran en torno a la inclusión e interculturalidad como ejes transversales. Ello implicó diversas posturas y tomas de posicionamiento acerca del modo de presentar esos reclamos de justicia social, pero en términos amplios podríamos señalar que los diferentes colectivos coinciden en la necesidad imperante del reconocimiento de la diversidad cultural, lo que implica también el reconocimiento de las diferencias de género y de clase.

Si bien es cierto que se han ampliado los márgenes de derecho y las acciones destinadas a las poblaciones mencionadas a lo largo de este artículo, consideramos que las desigualdades siguen caracterizando a nuestro sistema educativo superior. Estas se expresan en las estadísticas, siendo particularmente notoria la brecha de acceso y egreso de la población indígena y con discapacidad.

Precisamos de políticas públicas que favorezcan la educación desde una perspectiva inclusiva e intercultural y con una mirada que considere la interseccionalidad o articulación de identidades. Pero no únicamente como la conjugación de conceptos (como el de etnia, género y discapacidad), sino como componentes que deben ser articulados en las políticas de acceso a la educación. Señalamos también la importancia de no perder de vista que existen múltiples y diferentes modos (historias y posiciones) de experimentar la interculturalidad y la inclusión (no implica la homogenización; sino lograr la unidad en la diferencia preservando la diferencia en la unidad), y que resulta crucial que se revean los



currículos educativos y modifiquen aquellos contenidos que aún albergan y sostienen positivamente la preeminencia de la blanquedad, el capacitismo, el patriarcado, la heterosexualidad, la superioridad del conocimiento occidental por sobre los demás saberes, entre otros. Creemos que una de las maneras de materializar estas necesarias modificaciones es a través de proyectos y programas concretos. Es decir,

a partir de iniciativas institucionales que involucren a los diferentes actores educativos en la promoción de la equidad y la inclusión como camino a seguir para la interculturalización de las instituciones de educación superior. Pues, de esta manera, es posible transformar lo que se considera como la problemática de la accesibilidad, en posibilidades de continuidades en el sistema educativo. ■

## Referencias

- Aponte-Hernández, Eduardo (2008), “Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021”, en *Conferencia regional de educación superior Cartagena. Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, capítulo 4, pp. 113-154.
- Artieda, Teresa y Laura Rosso (2012), “Indígenas en la universidad. Reflexiones sobre el programa Pueblos Indígenas desde la práctica de la gestión”, en *III Congreso latinoamericano de Antropología*, Santiago de Chile, s/p.
- Ávila Pardo, Adriana y Laura Mateos Cortés (2008), “Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural”, *TRACE Travaux et recherches dans les Amériques du Centre*, núm. 3, pp. 64-82.
- Banks, James (1986), “Multicultural education: development, paradigms and goals”, en James Banks y James Lynch (eds.), *Multicultural education in western societies*, Nueva York, Praeger, pp. 2-28.
- Barbosa Gomes, Joaquim Benedito (2001), “As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva”, en *Seminário Internacional as Minorias e o Direito. Conselho da Justiça Federal*, Brasil, Centro de Estudos Judiciários, AJUFE/Fundação Pedro Jorge de Mello e Silva/The British Council (Série Cadernos do CEJ, núm. 24, pp. 85-123).
- Barrozo, Natalia Noemí, Lelia Schewe y Cristina Pereyra (2017), “Trayectorias escolares de personas con discapacidad en la educación secundaria en Argentina”, en Alejandro Rodríguez Martín (coord.), *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*, España, Editorial de la Universidad de Oviedo, pp. 1595-1603.
- Bergagna, Alejandra, Karina Carrizo y Mónica Sacchi (2012), “La dimensión intercultural en salud. Experiencia en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Salta, Argentina”, *Revista ISEES*, núm. 11, pp. 103-116.
- Camilloni, Alicia (2010), “Calidad académica e integración social”, en *IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria*, UNCU, Mendoza, Argentina, s/p.
- Camún, Andrea, María Esther Fernández, Andrea Gaviglio y Andrea Perez (2019), “Discapacidad y educación universitaria: experiencias y narraciones”, en Alexander Yarza de Los Ríos, Laura Mercedes Sosa y Berenice Perez Ramírez (coord.), *Estudios críticos en discapacidad, una polifonía desde América Latina*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 157-181.
- Chiroleu, Adriana (2016a) *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*, Buenos Aires, IEC-CONADU, CLACSO.
- Chiroleu, Adriana (2016b), “Políticas públicas de inclusión y democratización universitaria: hacia una ampliación de las bases sociales de las instituciones”, en *La Universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas. Debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa*, Río Gallegos, Editorial de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, pp. 9-39.

- Chiroleu, Adriana (2014a), “Desigualdades en educación superior y políticas públicas. Los casos de Argentina, Brasil y Venezuela”, *Revista Universidades*, núm. 59, pp. 9-21.
- Chiroleu, Adriana (2014b), “Democratización universitaria y desigualdad en América Latina”, *Revista Política Universitaria*, núm. 1, pp. 26-31.
- Chiroleu, Adriana (2009), “Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil”, *Pro-Posições*, núm. 20, pp. 141-166.
- Denti, María Laura (2018), “Todos somos uno con los demás (Inclusión Educativa)”, en *Jornada de Inclusión a la Vida Universitaria*, pp. 27-29 <[http://www.fhycs.unam.edu.ar/carreras/wp-content/uploads/2018/02/Compilación\\_CUADERNO-DE-INGRESO-2018.pdf](http://www.fhycs.unam.edu.ar/carreras/wp-content/uploads/2018/02/Compilación_CUADERNO-DE-INGRESO-2018.pdf)>.
- Dietz, Gunther, Rosa Guadalupe Mendoza-Zuany y Sergio Téllez (eds.) (2008), *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*, Quito, Ediciones Abya-Yala.
- Dietz, Gunther y Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe (2008) “Interculturalizando la educación superior?”, *Revista TRACE*, núm. 53, pp. 5-12.
- Dietz, Gunther y Laura Mateos Cortés (2008), “Los estudiantes indígenas en las universidades latinoamericanas: ¿nuevos sujetos, nuevos enfoques?”, *Cuadernos Interculturales*, vol. 6, núm. 10, pp. 11-14, Universidad de Playa Ancha Viña del Mar, Chile.
- Dormond, Noelia (2021), “Graduados con discapacidad en el nivel superior: reflexiones iniciales sobre las trayectorias, los apoyos y los cuidados”, en *II Jornadas de Investigación en Ciencias Sociales*, Comodoro Rivadavia, Argentina, Universidad de la Patagonia San Juan Bosco, s/p.
- Escobar, Arturo (2004), “Worlds and knowledges otherwise: the Latin American modernity/Coloniality Research Program”, *Cuadernos del CEDLA*, núm. 16, pp. 31-67.
- Ferro, Gabriel (2010), *Degenerados, anormales y delincuentes*, Buenos Aires, Marea Editorial.
- Guaymás, Álvaro, Adriana Zaffaroni y Gerardo Choque (2011), “Proyecto de Educación Popular en Comunidades Indígenas Wichi del Paraje La Puntana. Departamento Rivadavia. Provincia de Salta. Argentina”, *Revista Extensión en red*, núm. 2, pp. 1-9.
- Guyot, Violeta (1998), *Epistemología de la educación especial. Entrevista a Carlos Skliar*, <<http://www.fts.uner.edu.ar>> [Consulta: febrero de 2023].
- Lander, Eduardo [comp.] (2000), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Mato, Daniel (coord.) (2016), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Buenos Aires, EDUNTREF.
- Mejía Jiménez, Marco Raúl (2011), *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la educación popular)*, Perú, Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).
- Mello, Anahí (2007), “Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais”, *Educação y Pesquisa*, núm. 32, pp. 369-386, <<https://www.scielo.br>> [Consulta: febrero de 2023].
- Mello, Anahí y Antonio Nuernberg (2012), “Gênero e deficiência: interseções e perspectivas”, em *Revista Estudos Feministas*, núm. 20, pp. 635-655, <<https://periodicos.ufsc.br>> [Consulta: febrero de 2023].
- Mignolo, Walter (2000), “La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad”, en Eduardo Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 34-52.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006), *Resolución 1299/2006*, Argentina, <<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resolución-1299-2006-120661/texto>>.
- Nuñez, Yamila Irupé (2019), “Interculturalidad, educación superior y mercado laboral. Un recorrido por las trayectorias de los estudiantes universitarios y egresados guaraníes de la Provincia de Misiones (Argentina) y del estado de Paraná (Brasil)”, Tesis de Doctorado en Antropología Social, Argentina,



- Programa de Posgrado en Antropología Social (PPAS), Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones.
- Nuñez, Yamila Irupé (2018), “Abriendo camino. Estudiantes mbya-guaraní en Instituciones de Educación Superior de la Provincia de Misiones (Argentina)”, Tesis de Maestría en Antropología Social, Argentina, Programa de Posgrado en Antropología Social (PPAS), Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones.
- Nuñez, Yamila Irupé (2012), “Educación superior en contextos de interculturalidad: el caso de los estudiantes guaraníes en la FHyCS-UNaM”, Tesis de Licenciatura en Antropología Social, Argentina, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones.
- Rezaval, Julieta (2008), “Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú”, Tesis de Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales, Buenos Aires, FLACSO.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2010), *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, Buenos Aires, Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2010), “Chhixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores”, en M. Yupi (comp.), *Modernidad y pensamiento descolonizador. Memoria del Seminario Internacional*, La Paz, U-PIRB-IFEA, pp. 3-16.
- Rosso, Laura (2016), *Pueblos indígenas y Universidad Nacional del Nordeste: diálogos posibles desde la investigación y la extensión*, Corrientes, Universidad Nacional del Nordeste.
- Schewe, Lelia (2021), “Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad: logros, obstáculos y desafíos en la educación secundaria”, Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, Argentina, Universidad Nacional de La Plata.
- Schewe, Lelia (2018), “Políticas públicas de inclusión de personas con discapacidad: continuidades y discontinuidades en los procesos para su implementación”, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, Argentina, Universidad Nacional de Quilmes.
- Schewe, Lelia (2017), “Discapacidad, educación especial y educación inclusiva. Reflexiones necesarias”, *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, vol. 5, núm. 1, pp. 59-64.
- Schewe, Lelia, Noelia Dormond, Hernán Vidales y Santiago Andrujovich (2020), “Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en la Universidad”, *Informe de investigación (16H509PI)*, Misiones, Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones.
- Schmelkes, Sylvia (2003), “Educación superior intercultural: el caso de México”, en *Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas*, México, ANUIES, pp. 1-9.
- Secretaría de Políticas Universitarias, (SPU) (2005), *Anuario 2005 de Estadísticas universitarias*, Argentina <[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anuario\\_2005.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anuario_2005.pdf)>.
- Seda, Juna Antonio (2014), *Discapacidad y universidad*, Buenos Aires, Eudeba.
- Segato, Rita Laura (2011), “Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial”, en Karina Bidaseca y Vanesa Vazquez Laba (comps.), *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*, Buenos Aires, Godot, pp. 17-30.
- Slee, Robert (2010), *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*, Madrid, Morata.
- Sleeter, Christine (1996), *Multicultural education as social activism*, Nueva York, SUNY Press.
- Suasnábar, Claudio y Laura Inés Rovelli (2016), “Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la educación superior en la Argentina”, *Proposicoes*, volumen 27, núm. 3, pp. 81-104.
- Toledo, Gabriela y Lelia Schewe (2017), “Experiencias innovadoras en la universidad: el Observatorio de discapacidad de la UNQ”, en *XIV Congreso Internacional de Educación Inclusiva: Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*, Principado de Asturias, España, pp. 2065-2072.

- Universidad Nacional de Misiones (UNaM) (2012a), “Artículo 23”, *Estatuto de la Universidad Nacional de Misiones aprobado por la X Asamblea Universitaria, Universidad Nacional de Misiones, Argentina* <[https://www.unam.edu.ar/images/documentos/estatuto\\_unam.pdf](https://www.unam.edu.ar/images/documentos/estatuto_unam.pdf)>.
- UNaM (2012b), “Artículo 24”, *Estatuto de la Universidad Nacional de Misiones aprobado por la X Asamblea Universitaria, Universidad Nacional de Misiones, Argentina* <[https://www.unam.edu.ar/images/documentos/estatuto\\_unam.pdf](https://www.unam.edu.ar/images/documentos/estatuto_unam.pdf)>.
- Velazquez, Lucía, Betzabé Lara Franco y David Babi (2021), “Estudiantes con discapacidad en la universidad, entre investigación y militancia”, en *II Jornadas de Investigación en Ciencias Sociales*, Comodoro Rivadavia, Argentina, Universidad de la Patagonia San Juan Bosco, s/p.
- Vite, Diana y Elizabeth Ortega Roldán (2022), “De las violencias epistémicas hacia su transgresión”, en Lelia Schewe y Alexander Yarza de los Ríos (coords.), *Cartografías de la discapacidad. Una aproximación pluriversal*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 55 a 60.
- Walsh, Catherine (2008), “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado”, *Tabula Rasa*, núm. 9, Bogotá, pp.131-152.
- Walsh, Catherine (2006), “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial”, en Catherine Walsh, Álvaro García Linera y Walter Dignolo, *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*, Buenos Aires, Ediciones Del Signo, pp. 17-50.

**Cómo citar este artículo:**

Nuñez, Yamila-Irupé y Lelia Schewe (2023), “Inclusión, interculturalidad y acceso a la educación superior en Misiones, Argentina”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. XIV, núm. 41, pp. 154-175, DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.41.1585> [Consulta: fecha de última consulta].