

## Reflexión sobre la comprensión de la discapacidad en las políticas inclusivas universitarias de América Latina

### Reflection on the understanding of disability in inclusive university policies in Latin America

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins<sup>1</sup>  
[sandra.eli@unesp.br](mailto:sandra.eli@unesp.br)  
<http://orcid.org/0000-0002-4247-1447>

Maria José Bagnato<sup>2</sup>  
[majose@psico.edu.uy](mailto:majose@psico.edu.uy)  
<https://orcid.org/0000-0002-7152-4368>

Giulia Morais dos Santos<sup>3</sup>  
[giulia.morais@unesp.br](mailto:giulia.morais@unesp.br)  
<https://orcid.org/0009-0006-7894-1224>

Angel Maria Ojeda Lopez<sup>4</sup>  
[angelojeda10@gmail.com](mailto:angelojeda10@gmail.com)  
<https://orcid.org/0009-0001-2683-7891>

**Resumen:** Este texto tiene como objetivo describir la comprensión del concepto de situación de discapacidad en las políticas universitarias y como los mismos posibilitan la formación académica de estos estudiantes en países de Latinoamérica, así como su orientación en las políticas institucionales en dos universidades públicas - en Brasil y Uruguay. Con el propósito de construir una línea narrativa de la construcción del término situación de discapacidad y cómo esta perspectiva se ve en las

---

<sup>1</sup> Docente do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano e do Programa de Educação da Universidade Estadual Paulista - Unesp, Marília - Brasil.

<sup>2</sup> Docente del Programa de Psicología de la República do Uruguay, Montevideo - Uruguay.

<sup>3</sup> Discente de Jornalismo. Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design - Câmpus de Bauru - Brasil.

<sup>4</sup> Doutorando del Programa de Psicología de la República do Uruguay, Montevideo- Uruguay.

prácticas universitarias, aclaramos que las principales fuentes de información que fueron incluidas remiten a documentos que discuten la discapacidad en la educación superior, a saber: documentos oficiales, como la Ley Brasileña de Inclusión (LBI) y la política institucional de la Universidad Estadual de Paulista (Unesp), y asimismo pondremos en análisis de la ley 18651 ley integral de personas con discapacidad en Uruguay y la propuesta del Rector de la Universidad de la República (Udelar). El análisis de las políticas institucionales de apoyo a la educación de estudiantes en situación de discapacidad en las dos universidades revela avances significativos en la construcción de un modelo universitario más inclusivo, aunque permeado por desafíos estructurales y culturales.

**Palabras clave:** Educación superior; Inclusión; Política educativa.

**Abstract:** This text aims to describe the understanding of the concept of disability status in university policies and how these policies enable the academic training of students in Latin American countries, as well as how they guide institutional policies at two public universities - in Brazil and Uruguay. In order to construct a narrative line of the construction of the term disability status and how this perspective is seen in university practices, we clarify that the main sources of information included refer to documents that discuss disability in higher education, located on the websites of both universities, namely: official documents, such as the Brazilian Inclusion Law (LBI) and the institutional policy of the State University of São Paulo (Unesp). We will also analyze Law 18651, the Comprehensive Law for Persons with Disabilities in Uruguay, and the proposal of the Rector of the University of the Republic (Udelar). An analysis of institutional policies supporting the education of students with disabilities at the two universities reveals significant progress in building a more inclusive university model, albeit one that is plagued by structural and cultural challenges.

**Keywords:** Higher education; Inclusion; Educational policy

## Introducción

Este artículo tiene como propósito aportar a la comprensión del accionar colectivo en torno al desarrollo del concepto de situación de discapacidad en las normativas institucionales que disciplinan el tema de la inclusión educativa en la Universidad Estadual de Paulista (Unesp), localizada en Brasil y en la Universidad de la República (Udelar), del Uruguay. Asimismo, objetiva describir de forma analítica el modelo conceptual de la discapacidad presente en las acciones políticas que dan lugar a la inclusión en ambas universidades.

Este ensayo teórico se enmarca de las actividades que integran el plan de trabajo aprobado por el programa Escala de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. Forma parte del doctorado en Psicología de la Universidad de la República, adscripto en la línea: “Prácticas de cuidado y promoción de autonomía” y del Centro de Experimentación e Innovación Social (CEIS). También

forma parte de la línea de trabajo de la docente brasileña, al Programa de Pos-Grado en Educación, en la Línea de investigación en Educación Especial/ eje Transversal “Diferencian Inclusión y Educación, Movimientos Sociales e Inclusión de la Red Internacional de Investigación Diferencia, inclusión y educación, en el proyecto titulado “Indicadores de accesibilidad en la Educación Superior”. Las acciones de movilidad integran los estudios e investigaciones de los autores, y están en consonancia con sus actividades junto a las desarrolladas en el Comité de Accesibilidad y Discapacidad (CAAyD/AUGM) y a Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos (REDLAT) de la cual las docentes forman parte.

Para realizar este estudio se hace un ensayo teórico que como plantean Zunino y Muraca (2012) consiste en poner en análisis una problemática a partir de la complementación o el contraste de diversas fuentes. En este trabajo vamos a elucidar la concepción de discapacidad.

Con el propósito de construir una línea narrativa de la construcción del término situación de discapacidad y cómo esta perspectiva se ve en las prácticas universitarias, aclaramos que las principales fuentes de información que fueron incluidas remiten a documentos que discuten la discapacidad en la educación superior, localizadas en las páginas de ambas universidades, a saber: Unesp - documentos oficiales, como la Ley Brasileña de Inclusión – LBI (Brasil, 2015) y la política institucional de la Universidad Estadual de Paulista (Unesp) no Brasil, y asimismo pondremos en análisis de la ley integral de personas con discapacidad (Uruguay, 2010) y la propuesta del Rector de la Universidad de la República (Udelar), del Uruguay.

Para la interpretación de los datos documentales se utilizó en análisis temático, buscando complementar lo que hay en común entre los documentos de cada universidad. El análisis se hizo a través de un proceso descriptivo con base en Sánchez (2010), las categorías fueron indicadas a partir de la lectura exhaustiva de los materiales. A partir de esto fue posible contemplar das temáticas principales:

1) Descripción general y contextualización de la comprensión de la discapacidad en las políticas de la educación superior en dos países de Latinoamérica.

2) Aspectos académicos y filosóficos que dan lugar al término de las políticas de inclusión presentes en dos universidades en contextos distintos.

## **Situación de discapacidad y su trabazón con discapacidad**

Dar visibilidad a las distintas situaciones de discapacidad es algo que se viene trabajando desde los años 60, tanto a nivel teórico desde la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS), como a nivel de reclamos de las personas en situación de discapacidad.

El concepto discapacidad ha pasado por diferentes paradigmas de construcción del conocimiento, destacamos el médico y el social, este último con perspectiva de reconocimiento de las personas en situación de discapacidad como ciudadanos de derecho. Alejada de los modos explicativos religiosos y, sobre todo, de la mirada reparadora y capacitista de la medicina, la deficiencia será problematizada en este artículo a partir de la perspectiva derechos humanos en diálogo con la psicología, sociología, antropología, filosofía, educación, entre otras áreas de estudios en ciencias humanas, conforme asevera Martins et al. (2022).

Esta concepción teórica está en armonía con las prerrogativas descritas en la Convención (ONU, 2006), a través de legislación específica como es el caso del Decreto nº 6.949 (Brasil, 2009) y de la Ley nº 18651 (Uruguay, 2010), que serán profundizados en los siguientes párrafos.

En otras palabras, este texto tiene por objetivo describir la comprensión del concepto de situación de discapacidad, el cual da forma las políticas universitarias y posibilitan la formación académica de los estudiantes en situación de discapacidad<sup>5</sup> en países de Latinoamérica, bien como estos orientan las políticas institucionales universitarias en dos universidades públicas - en Brasil y Uruguay.

## **Una mirada a la situación de discapacidad en las políticas de la educación superior en Brasil e Uruguay: aspectos a destacar**

Podemos entender la discapacidad como un proceso complejo que se fue desarrollando a lo largo de la historia a través de prácticas y acciones que se pueden ver en la descripción de distintos modelos teóricos que fueron evolucionando a lo largo del tiempo.

En la edad media, predominaba el modelo moral, modelo de prescindencia o exterminio, donde directamente se eliminaban a las personas en situación de discapacidad; más adelante se las recluía fuera de las ciudades. Luego con el desarrollo de la ciencia surge el modelo médico, donde se pensaba que la discapacidad estaba únicamente en la persona, que había que rehabilitar, como plantea la OMS en su Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidad y Minusvalía (CIDDDM, 1980).

Posteriormente aparece el modelo social donde se entiende que la sociedad es responsable de la situación de discapacidad, considera que las causas que originan la discapacidad no son religiosas, ni científicas, sino que son, en gran medida, sociales (Palacios, 2008). Desde esta nueva perspectiva, se pone énfasis en que las personas en situación de discapacidad pueden contribuir a la sociedad en iguales circunstancias que las demás, pero siempre desde la valoración a la inclusión y el respeto a lo diverso. Se señala que las personas en situación de discapacidad no están calificadas debido al rechazo de la sociedad a acomodar las necesidades individuales y colectivas dentro de la actividad general de la vida, económica y cultural (Victoria, 2013).

Esos modos de comprensión significan grandes cambios para entender los modelos de pensamiento y evaluación de la discapacidad a partir de la perspectiva biopsicosocial, que podemos decir tiene sus inicios en 1977 por George Engel. Es una integración de los componentes del modelo médico y del modelo social donde el ser humano es el eje central, y que toma los elementos biológicos, psicológicos y las condiciones sociales. Dice Peña, Calvo y Gomez (2020) el estado del funcionamiento, discapacidad o salud de las personas, dependen de su estado físico, psicológico o social, y en este mismo sentido, la intervención individual debe abarcar estas tres esferas.

Este modelo aborda la discapacidad principalmente como un problema desde diferentes dimen-

---

<sup>5</sup> Aclaremos que la palabra “en situación de discapacidad” se adoptará como estándar en el texto. Las justificaciones de esta decisión se expondrán más adelante en el artículo. Mantendremos la ortografía original de la palabra por los autores referenciados sólo cuando aparezca entre citas directas en el texto.

siones, aproximándose a un concepto integrador. Sin embargo, algunos de los aspectos discutidos en este modelo son la fragmentación de los aspectos psicológicos, biológicos y sociales, así como la falta de integración de estos aspectos con elementos ambientales y sociales (Peña, Calvo y Gomez, 2020; Pérez y Chhabra, 2019).

Podemos decir que, dentro de estos paradigmas, surgen diferentes corrientes que, dependiendo del contexto y del momento en que aparecen, aportan nuevas perspectivas, como el movimiento de vida independiente, que propone el reconocimiento de la alteridad o diversidad funcional y su lucha por el reconocimiento político activo no violento en defensa de los Derechos Humanos (Arnau, 2012)<sup>6</sup>.

Modelo este que reflejo en Brasil, la Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, “*diseñado para garantizar y promover, en condiciones de igualdad, el ejercicio de los derechos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, con vistas a su inclusión social y ciudadanía*” (Brasil, 2015, p. 8, nuestra traducción). La concepción de discapacidad presente en la “Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” en su protocolo Facultativo, firmado en Nova York 30 de marzo de 2007, promulgado por el Decreto No. 6.949 de agosto de 2009 y por la “Ley Brasileña de Inclusión – Estatuto da Persona con Discapacidad” (Brasil, 2015) se basa en el modelo social de los derechos humanos, en el cual el concepto de persona en situación de discapacidad depende fundamentalmente del entorno en el que se inserta, se afirma que la discapacidad en sí misma no “inhabilita” al individuo sino la asociación de una característica del cuerpo humano con el ambiente insertado. Es la propia sociedad la que le quita capacidad al ser humano con sus barreras y obstáculos, o con la ausencia de apoyo (Brasil, 2015, nuestra traducción).

La evaluación será biopsicosocial siempre que sea pertinente para delimitar el universo de beneficiarios de los derechos garantizados, es decir, deberá sumar al análisis médico, la visión social, del entorno, con el fin de valorar la discapacidad, a partir de un equipo multidisciplinario. Dentro de los dos años siguientes a la entrada en vigencia de la LBI, estos mecanismos deberán ser creados por el Poder Ejecutivo Federal (Brasil, 2015). La evaluación de las personas en situación de discapacidad en estas formas se realiza con base en el concepto de funcionalidad establecido en el Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF) de la OMS (2001), y mediante la aplicación del Índice Brasileño de Funcionalidad Aplicado con Fines de Jubilación (Feminella y Lopes, 2016), observación esta que se encuentra en discusión en el Ministerio dos Direitos Humanos e da Cidadania, durante el gobierno de Lula (2022 - 2026) en Brasil. Para saber más sobre el tema, consulte el estudio de Valente, Di Pietra y Adamczyk (2021).

En Uruguay a Ley Nº 18651 (Uruguay, 2010) de Protección de las personas en situación de discapacidad en el artículo 2 plantea

Se considera con discapacidad [en situación de discapacidad] a toda persona que padezca o presente una alteración funcional permanente o prolongada, física (motriz, sensorial, orgá-

---

<sup>6</sup> La literatura internacional recoge diferentes modelos teóricos para explicar la discapacidad, como son: de diversidad funcional, ecológico, la resignificación del adjetivo crip como en términos de orgullo (Mareño, 2021), entre otros.

nica, visceral) o mental (intelectual y/o psíquica) que con relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral (Uruguay, p. 1, 2010).

Más adelante plantea que corresponde a la Comisión Nacional Honoraria de la Discapacidad la elaboración, el estudio, la evaluación y la aplicación de los planes de política nacional de promoción, desarrollo, rehabilitación biopsicosocial e integración social de la persona en situación de discapacidad, a cuyo efecto deberá procurar la coordinación de la acción del Estado en sus diversos servicios, creados o a crearse, a los fines establecidos en la citada normativa (Uruguay, 2010).<sup>7</sup>

Estas leyes que son las que guían las acciones tanto en la Unesp como en Udelar, y ambos países acuerdan con la Convención Internacional de Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

En estas medidas aparecen correspondencias con los conceptos basados en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), creada en la 54 Asamblea Mundial de la Salud, de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001). Fue concebida como medida estándar para evaluar salud y discapacidad tanto individual como poblacional, y fue aceptada por los 191 países miembros de la OMS, el 22 de mayo de 2001 (Padilla-Muñoz, 2010). Dentro de estos países se encuentra Brasil y Uruguay los cuales han adoptado el CIF para sus políticas institucionales. La CIF (2001) es válida para todas las personas y entiende la discapacidad como una condición de salud inherente a las personas, que pueden pasar por situaciones de discapacidad ya sean temporarias o permanentes. La CIF (2001) tiene dos partes, cada una con dos componentes: Parte 1. Funcionamiento y Discapacidad (a) Funciones y Estructuras Corporales (b) Actividades y Participación y Parte 2. Factores Contextuales (c) Factores Ambientales (d) Factores Personales, por lo tanto operacionaliza el modelo biopsicosocial se adhiere al modelo biopsicosocial (OMS, 2001).

El modelo abordado en la “Convención Internacional Sobre Las Personas Con Discapacidad” (ONU, 2006), que es base de las leyes en Brasil y Uruguay y en las universidades es el modelo social. En este estudio adoptaremos el término impulsado por Martins et al. (2022) quienes parecen tratar de ampliar la mirada sobre la definición presente en la LBI, plantean el concepto “situación de discapacidad”, ya que es una situación que depende del contexto, del momento y de las posibilidades que la sociedad, la economía y la política den lugar a las potencialidades del sujeto. Se necesita una cooperación interdisciplinar entre los sujetos, en el proceso de legitimación de derechos educacionales y de formación profesional de las minorías político-sociales.

Los artículos revisados plantean “modelo social da discapacidad” expresando la idea de que discapacidad es más una de las características humanas que constituyen el sujeto (Brasil, 2015; Feminella

<sup>7</sup> Actualmente se está en proyecto de ley la creación de un Instituto de Derechos de las Personas con Discapacidad, lo que modificaría la adjudicación de responsabilidades políticas. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>. Acceso: 05 de dez 2026.

y Lopes, 2016). Sin embargo, y en general los estudios en la educación especial en Brasil y Uruguay utilizan el término “Persona con Discapacidad” (PcD) considerando que nuestros países refrendan la “Convención sobre de los Derechos de las Personas con Discapacidad”. Por lo tanto, las expresiones son el resultado de la lengua, de las representaciones sociales del significado que le es propia, entre otros muchos conceptos. Hemos considerado que si bien la sigla *Persona con Discapacidad* (español) o *Pessoa com deficiência* - PcD (portugués) tiene implicaciones muy diferentes; en ambas conllevan objetivos semejantes, que apuntan básicamente a la inclusión social, educativa y política de las personas a quienes se dedica esta publicación, de lo cual nos distanciamos para asumir como propone el próximo tópico.

### **Situación de discapacidad perspectiva del modelo social**

La ruptura con las directrices del sector salud - que entienden la discapacidad como una enfermedad -, así como los avances en la comprensión de esta relación, especialmente al distinguir normalidad y patología, fortalecieron las discusiones en torno a la valorización del modelo social de la discapacidad. Esta perspectiva amplía la visión de la discapacidad más allá de su concepción como patología, reconociendo a la persona en su totalidad, valorando sobre todo los aspectos sociales, históricos y culturales que determinan sus formas de vida y su autonomía (o no) en la vida en sociedad.

Esta visión se fortalece en medio de las alianzas entre los movimientos de personas en situación de discapacidad y los discursos de los grupos subalternos, que resaltan los derechos sociales, la justicia y la participación en diferentes contextos sociales. Influenciado por los estudios feministas, los estudios de género, las teorías Queer y Crip, este movimiento promueve cambios a favor de la valoración de las diferencias y singularidades humanas. Bampi et al. (2010) clasifican esta evolución teórica como resultado de la primera generación de estudios críticos sobre discapacidad, que, luego de tres décadas, comienza a señalar a la interseccionalidad como un elemento central en la constitución del objeto a comprender (Diniz, 2007).

Este movimiento, por lo tanto, desplaza la comprensión de la discapacidad como un problema exclusivo del sujeto, concibiéndola como un fenómeno cultural atravesado por factores económicos, sociales y políticos. Esta visión contrasta con los enfoques que entienden la discapacidad como una lesión, enfermedad o limitación física, sin considerar, sobre todo, las causas profundas de las desigualdades sociales y desventajas que experimentan las personas en situación de discapacidad. Considerarlo como un incidente aislado, una anomalía, una condición clínica o un diagnóstico refuerza su asociación con los costos públicos. En esta concepción, la discapacidad se relaciona a menudo con la incapacidad para realizar habilidades consideradas básicas para la vida en sociedad, lo que exime a las estructuras sociales de responsabilidad por la opresión y marginación de este grupo. En este contexto, las personas en situación de discapacidad quedan reducidas a una posición pasiva, pasando a ser objeto de políticas de bienestar social y de educación especial.

Así, proponemos situar la discapacidad como un acontecimiento, un proceso dinámico y abierto, en el que pueden ocurrir experiencias imprevistas, generando transformaciones a partir de las interac-

ciones sociales, como señalan Bárcena y Vilela (2006). La sociedad, por tanto, es responsable de la situación de discapacidad impuesta a las personas, entendiendo que esta condición va más allá de la visión biomédica del daño corporal, identificándose a partir de las restricciones que impiden la plena participación en diversos contextos sociales (Bampi et al., 2010). Por este motivo, en este texto se adopta la expresión “en situación de discapacidad”, en línea con Martins et al. (2023), quienes sostienen que las experiencias humanas están moldeadas - y atravesadas - por la presencia de estos cuerpos en contextos políticos, sociales y económicos, en los que se manifiestan singularidades y subjetividades individuales.

Dicho esto, el siguiente tema pretende discutir las políticas institucionales que orientan y apoyan la formación de estudiantes en situación de discapacidad en dos contextos diferentes, a saber: Brasil y Uruguay.

## **Políticas institucionales que apoyan la formación de estudiantes en situación de la discapacidad: el caso de dos universidades de Latinoamérica**

Dentro el documentos y marcos internacionales destacan las políticas: la Declaración de Salamanca 1994, se consolida que “Todos los estudiantes tienen derecho a la educación Inclusiva”; en Brasil, Ley Brasileña de inclusión del persona en situación de discapacidad Ley 13146 (Brasil, 2015); En Uruguay, la Ley N° 18651 (Uruguay, 2010), ley general de educación; reconociendo un reclamo de larga data de las organizaciones de la sociedad civil (Pagni, 2023; Bagnato y Viera 2022; Martins y Louzada, 2022; Ciantelli, 2023).

### **Uruguay**

La Udelar al ser de acceso libre, no impide la participación de estudiantes en situación de discapacidad. En algunas facultades hay un formulario de ingreso donde los estudiantes se pueden autoidentificar con alguna situación de discapacidad. La Red Temática de Discapacidad (Retedis) por su parte, diseñó un documento con una serie de lineamientos de accesibilidad para el tránsito educativo inclusivo, quien a través de grupo interdisciplinario hacen acuerdo en las ayudas que se pueden brindar. Cada facultad establece sus mecanismos de apoyo a partir de las Unidades de Apoyo a la Enseñanza o a los equipos destinados a tal fin.

En Uruguay la Ley N° 18651 (Uruguay, 2010) establece beneficios para que las personas en situación de discapacidad puedan acceder a un empleo en la actividad pública o privada. En cuanto al ámbito laboral, se establece una cuota para personas en situación de discapacidad y es del 4%. Los solicitantes además de completar un formulario online del ministerio de desarrollo social también deben llevar un certificado de evaluación realizado por distintos profesionales dependiendo de la discapacidad (pudiendo ser evaluado y firmado por médico, fonoaudiólogo, oculista, psicólogo, psiquiatra) (Uruguay, 2023).

Asimismo, es importante destacar que el Gobierno de Uruguay en la página oficial especifica la terminología oficial para referirnos a discapacidad, se acepta persona con base en la “Convención Internacional sobre los Derechos de Personas con Discapacidad” (CDPD). Todavía plantea que otro tér-



mino correcto es situación de discapacidad. Actualmente se han generado nuevas discusiones, las que conviven con la terminología utilizada en el marco de la convención y que proponen conceptualizar: “persona en situación de discapacidad”. De esta forma, se retoma la idea de sujeto de derecho y se coloca la discapacidad como una construcción social, donde las personas son “ubicadas” en esa situación de desventaja y desigualdad a partir de las barreras que enfrentan cotidianamente (Uruguay, 2023).

La Ley No. 1.8651 de “Protección Integral a las personas con discapacidad” de 2010 dispone un capítulo para la educación (Uruguay, 2010), en donde se especifica que se facilitará la continuación de estudios de toda persona en situación de discapacidad que haya aprobado la fase de instrucción obligatoria, la accesibilidad física y tecnológica para el desarrollo de su formación educativa. La Udelar, implementa el mecanismo de autoidentificarse y recibir apoyo de las Unidades de Apoyo a la Enseñanza, destacando que en este caso no se solicita un certificado médico-psicológico, sino que se focaliza en consultar sobre las necesidades de apoyo para el tránsito educativo.

Por otra parte, Uruguay posee una Red Temática de Discapacidad (RETEDIS) creada en el año 2008 y perteneciente a la Universidad de la República. Su fundamentación está dada por un campo conceptual y la aplicación de conocimientos, centrada principalmente en la sensibilización a través de la investigación y la cátedra (Tejeda-Cerda y Fernández-Moreno, 2015).

La Retedis tiene por finalidad propender a la integración interdisciplinaria de conocimientos y recursos de la Udelar, que permita potenciar capacidades, generar acuerdos, planificar acciones y desarrollar proyectos en los contextos universitarios y en la comunidad. Uruguay se caracteriza por una normativa nacional que garantiza y protege la educación de las personas en situación de discapacidad. Respecto a su política institucional busca la socialización y actualización acerca de la temática, en sus lineamientos señala la importancia y beneficios de trabajar con relación a la diversidad humana para el cambio en el diseño de políticas focalizadas (Viera y Zeballos, 2018).

La diversidad humana es entendida desde una perspectiva histórico cultural, donde la misma se da a partir de la noción de que los procesos de socialización y la adquisición de rasgos que nos hacen diferentes unos a otros y que construyen nuestra identidad. La diversidad humana abarca lo genético, accidentes de la vida, identidad cultural, familia y escuela que influyen en la trasmisión de los valores y creencias que se dan en una cultura sociedad y un contexto determinado.

Cuando decimos diversidad humana en educación nos referimos a la búsqueda de garantizar el ajuste optativo entre las diferencias de cada sujeto, y buscar diferentes medidas de apoyo e intervención.

Según el censo de estudiantes Udelar (2012), el 1,3% de los estudiantes consideran que presentan cualquier discapacidad como por ejemplo en la Facultad de Psicología en el año 2016 y 2017 esta población representa 1.4% de los estudiantes ingresantes.

Particularmente, el abordaje de la discapacidad concebida desde una perspectiva de derechos implica pensar la temática desde el modelo social; es decir, se trata de un concepto que evoluciona en tanto es una construcción social. Según las recomendaciones de la Convención de los Derechos de Personas con Discapacidad (ONU, 2006), la Udelar debe garantizar el acceso, permanencia y egreso de sus estudiantes sin importar sus condiciones físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, como también garantizar el derecho a trabajar de las personas en situación de discapacidad en igualdad de condiciones. A su vez, debe aspirar al logro de una accesibilidad universal, principalmente, a través

de dos estrategias: una genérica, de diseño universal, para la totalidad del demo universitario y, otra específica, de ajustes razonables, para la singularidad de cada situación (Udelar, 2020).

En 2016 se establece en Facultad de Psicología a propuesta de Decanato el Programa de Renovación de la Enseñanza (Proren) como el lugar de referencia para el asesoramiento y orientación para estudiantes en situación de discapacidad. El Proren integra a la Comisión de Inclusión Educativa intensificando una de sus líneas de trabajo.

En este contexto el Proren promueve un abordaje sistemático a nivel institucional de todas las situaciones de discapacidad para generar respuestas institucionales que las atiendan y mejoren el tránsito curricular en la Facultad.

A comienzos de 2017 fueron finalizados y publicados los protocolos para el abordaje de los estudiantes en situación de discapacidad dentro de la Institución como marco de referencia.

El protocolo tiene como base “Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” (ONU, 2006) la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre la persona con déficit y las barreras debidas a la actitud y al entorno (...).

Tiene como marco normativo la Ley N° 18651 de Protección integral de personas con discapacidad, de la cual se extraen estos conceptos de su Artículo 77 que atañen a este protocolo: Barreras físicas urbanas: obstáculos existentes en las vías y espacios públicos que impiden o dificultan el desplazamiento y el uso de los elementos de urbanización. Barreras físicas arquitectónicas: aquellos obstáculos físicos que impiden que personas con discapacidad puedan llegar, acceder, desplazarse o hacer uso de las instalaciones de los edificios. Adaptabilidad: implica la posibilidad de modificar en el tiempo el medio físico con el fin de hacerlo completa y fácilmente accesible a las personas con discapacidad. Rampa digital: es aquel recurso/adaptación tecnológica que permite a todas las personas utilizar el mismo software (Uruguay, p. 1, 2010).

A partir de estas directrices se generan nuevos protocolos para que sean completados en el formulario de ingreso disponible en el sitio de la Universidad<sup>8</sup>.

## Brasil

Según datos del Censo de Educación Superior, la matrícula de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior pasó de 29.034 en 2013 a 92.756 en 2023 (INEP, 2023), lo que representa el 0,9% de un total de más de 9,9 millones de matriculados. El resultado de este crecimiento continuo es la presencia de legislación y acciones para fortalecer los derechos de este grupo. Las políticas públicas en Brasil pueden definirse como “iniciativas gubernamentales que buscan, de forma institucionalizada, enfrentar un problema público” (INEP, 2023). Así, el Estado, como agente central, es responsable de crear legislación y propuestas que busquen mitigar esas dificultades existentes en las diferentes esferas de la sociedad.

<sup>8</sup> Disponibel en: <https://formularios.udelar.edu.uy/forma/>. Acceso em: 05/12/2025.

A partir de los años 80 y 90 se produjeron en Brasil importantes logros en el ámbito legislativo sobre derechos humanos y civiles. En 1988, con la creación de la Constitución Federal, se consolidaron los derechos fundamentales.

Con la nueva corriente de pensamiento internacional defendida por las personas en situación de discapacidad cuestionando el modelo integracionista en educación, con el lema “*nada sobre nosotros, sin nosotros*” (UPIAS, 1975), se produjeron diversos documentos relevantes, entre ellos la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); la Declaración de Jomtien (1990) y la Declaración de Salamanca (1994). Esta última, en particular, introduce el concepto de educación especial a nivel internacional y establece el compromiso de los países participantes con la educación para todos, reconociendo la necesidad de una educación inclusiva para niños, jóvenes y adultos en situación de discapacidad, considerando también la creación de sistemas y programas educativos que tengan en cuenta la diversidad de características y necesidades de los alumnos, planteando también el debate sobre las NEE (necesidades educativas específicas), que deben tener lugar en las escuelas regulares. Además, al defender la escolarización regular, la declaración explica que:

Las escuelas regulares que tienen esa orientación inclusiva son el medio más eficaz de combatir las actitudes discriminatorias creando comunidades acogedoras, construyendo una sociedad inclusiva y logrando una educación para todos; Además, estas escuelas proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en última instancia, la rentabilidad de todo el sistema educativo de todo el sistema educativo (Salamanca, 1994 s/p.).

Con el objetivo de informar las políticas y acciones de los gobiernos, organizaciones internacionales o agencias nacionales de ayuda, organizaciones no gubernamentales u otras instituciones, la Declaración pretende fundamentalmente explicar la importancia del acceso a una educación de calidad, con diferentes enfoques de aprendizaje y diferentes recursos disponibles que puedan contribuir al aprendizaje de todos los estudiantes.

Entre esas leyes, existe en Brasil la Ley de cotas N° 12711 (Brasil, 2012), proyectada para reducir la exclusión social, la ley plantea que las Universidades Federales deben reservar 50% de las cuotas de ingreso para estudiantes negros, pardos, indígenas, estudiantes de escuelas públicas y personas en situación de discapacidad (Mota, 2023).

La Ley Brasileña de Inclusión N° 13146 – LBI (Brasil, 2015) tiene como objetivo asegurar y promover en condiciones de igualdad el ejercicio de derecho de las personas con discapacidad.

La LBI detalla las normas y organiza, en una sola ley, todos los derechos y deberes que estaban dispersos en decretos, ordenanzas y enmiendas a través de 127 artículos que, separados en 18 capítulos, tratan del derecho a la vida, a la rehabilitación, a la salud, a la educación, a la vivienda, al trabajo, a la asistencia social, a la cultura, al deporte, al turismo y al ocio, al transporte y a la movilidad, a la información y a la comunicación, a las tecnologías de apoyo, a la participación política y al acceso a la justicia, la seguridad social, el derecho a la cultura, el deporte, el turismo y el ocio, el transporte y la movilidad, el derecho a la información y la comunicación, la tecnología de asistencia, la participación política y el acceso a la justicia, así como qué agentes son responsables de hacer realidad estos derechos.

El modelo único de evaluación de la discapacidad fue desarrollado por la Secretaría de Previsión Social, Ministerio de Ciudadanía e Instituto Nacional de Previsión Social (INSS), que incorpora “[...] contribuciones de la Secretaría Nacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (SNDPD), en línea con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (ONU) y la Ley de Inclusión Brasileña (LBI) y, por lo tanto, cumple plenamente con el marco regulatorio brasileño” (Traducción nossa). El modelo único de evaluación con base en el modelo biopsicosocial y la CIF establece necesario la evaluación por parte de un equipo multidisciplinario, pero aún la palabra final es del médico (Martins y Ciantelli, 2023).

La Unesp ha privilegiado la comprensión del modelo social de la discapacidad, siguiendo los parámetros de la LBI y de la “Convención de los derechos de personas con discapacidad”.

En cuanto a la identificación del perfil de los estudiantes en situación de discapacidad, la Universidad Estadual Paulista (Unesp) los registra mediante formularios de inscripción introducidos en los sistemas electrónicos de gestión académica: el Sistema de Graduación (SisGrad) y el Sistema de Posgrado (SisPG). Este proceso se basa en la autodeclaración, de acuerdo con las directrices del Censo de Educación Superior y la definición legal establecida por la “Ley Brasileña de Inclusión de las Personas con Discapacidad” (Brasil, 2015).

En el SisGrad, específicamente, el formulario ofrece una breve explicación conceptual de la discapacidad, tomada de los documentos de la Política Nacional de Educación Especial desde la Perspectiva de la Educación Inclusiva, que considera a las personas en situación de discapacidad como:

Aquellos que presentan impedimentos a largo plazo, de naturaleza física, mental, intelectual o sensoriales, que en interacción con diversas barreras pueden restringir su participación plena y efectiva en la escuela y en la sociedad. Los alumnos con trastornos globales del desarrollo son aquellos que presentan alteraciones cualitativas en las interacciones sociales recíprocas y en la comunicación, un repertorio de intereses y actividades restringido, estereotipado y repetitivo. En este grupo se incluyen los alumnos con autismo, síndromes del espectro autista y psicosis infantil. Los alumnos superdotados son aquellos que demuestran un alto potencial en cualquiera de las siguientes áreas, solas o combinadas: intelectual, académica, liderazgo, psicomotricidad y artes. También, aquellos que muestran alta creatividad, gran implicación en el aprendizaje y realización de tareas en áreas que les interesan (Brasil, 2009 s/p).

A partir de esta definición, los alumnos declaran su identificación con las condiciones allí descritas. Si la respuesta es afirmativa, el sistema les permite seleccionar una o varias categorías de discapacidad, como: ceguera, baja visión, visión monocular, sordera, hipoacusia, sordoceguera, discapacidad física, discapacidad intelectual, discapacidad múltiple, Trastorno del Espectro Autista (TEA), altas capacidades u otras.

Esta misma pregunta incluye también pasajes explicativos vinculados a cada categoría, que ejemplifican las barreras y los recursos de apoyo institucional potencialmente necesarios para los estudiantes. Este enfoque pretende fomentar la claridad y la responsabilidad en la autodeclaración, a modo de autorreflexión sobre la experiencia de la discapacidad en el contexto universitario. Además, los estudiantes deben indicar, por orden de prioridad, cuáles son sus necesidades específicas a efectos de planificación educativa y de accesibilidad.

Como señalan Martins y Louzada (2022), ya existen importantes limitaciones a este proceso en el Sistema de Postgrado de la Unesp (SisPG). El sistema restringe las opciones de designación a las relacionadas con discapacidades físicas, visuales y auditivas y no incluye categorías fundamentales como discapacidad intelectual, discapacidades múltiples, trastornos del desarrollo o altas capacidades/superdotación. Esta limitación compromete la adherencia del SisPG a los lineamientos del Censo del INEP y a las políticas nacionales de inclusión, dificultando el reconocimiento pleno de la diversidad de estudiantes con Necesidades Educativas Específicas (NEE), que no son beneficiarios de las políticas de educación especial en país.

Sin embargo, desde 2011 la Unesp ha mostrado su preocupación por el tema a través de la creación de una Comisión Permanente de Accesibilidad e Inclusión, por medio de la Ordenanza Unesp 850, del 9 de diciembre de 2011. En 2020, se aprobó la Política de Accesibilidad y Responsabilidad Social, que organiza las directrices generales sobre el tema, además de estructurar las funciones del Comité de Accesibilidad, que, desde su creación, este Comité, como explican Martins y Ciantelli (2023, p. 331),

Ya garantizado la accesibilidad arquitectónica, una biblioteca hablada y material en Braille en varias unidades. Los coordinadores y profesores de los distintos cursos de la Unesp han intentado hacer, en la medida de lo posible, las adaptaciones curriculares necesarias para garantizar el aprendizaje de todos. Por supuesto, aún tenemos barreras en la universidad y una de ellas es la actitudinal, pero cuanto más aprendamos a convivir con las diferencias, más ampliaremos las culturas, prácticas y políticas inclusivas.

La Ordenanza No. 69 instituyó las Directrices Gerais da Política de Accesibilidad y inclusión de la universidad brasileña (Unesp, 2020) que definió que corresponderá a cada Unidad elaborar un plan de metas y acciones, con vigencia de cuatro años, con base en la política. Dichas actividades serán monitoreadas y apoyadas por la Comisión Permanente de Accesibilidad. En los cinco primeros años de funcionamiento del CPAI, se ha dedicado a diagnosticar las barreras de accesibilidad, especialmente las físicas, a preparar recursos para recibir e incluir a estudiantes con necesidades específicas en los programas de grado y posgrado y a empezar a implantar equipos y programas informáticos. El documento de la Unesp, por su parte, nombra cuatro grandes líneas de actuación por la Ordenanza nº 69 (Unesp, 2020):

- I - política y cultura institucional;
- II - acceso y permanencia (física) en los diferentes ambientes de la Unesp;
- III - promoción de ajustes razonables (tecnologías de asistencia) para la accesibilidad a los servicios y materiales producidos en la universidad (materiales y equipos accesibles);
- IV - Accesibilidad estructural, materiales y equipamientos (servicios y apoyo pedagógico y educativo trabajo) (Unesp, 2020 s/p).

La ordenanza también establece un Plan de Metas y Acciones, el mapeo georreferenciado de información sobre tipos de discapacidad, la creación de redes de comunicación, así como la implementación de recursos, materiales y capacitación con el objetivo de fomentar propuestas, actitudes y acciones que puedan promover la expansión de una cultura inclusiva en todo el personal docente,

estudiantil y técnico administrativo que forma parte de la institución. Por ejemplo, los artículos 9 y 14 de la ordenanza. El Artículo 9 - Refuerza el principio de la necesidad de materiales y equipamientos didácticos y pedagógicos para alumnos ciegos, sordos, de acuerdo con la legislación federal a que se refiere esta Ordenanza:

I - traductores;

II - escáneres;

III - lectores de braille;

IV - otros equipos que puedan ser necesarios en función de las necesidades educativas especiales que presenten los alumnos, el personal administrativo o los profesores.

Artículo 14 - Deben ofrecerse cursos de formación básica continua a los profesores de la Unesp en educación inclusiva y especial en función de la demanda de docentes y estudiantes (Unesp, 2020 s/p).

Los avances institucionales de la Unesp en materia de accesibilidad e inclusión de estudiantes en situación de discapacidad incluyen acciones coordinadas principalmente por la Comisión Permanente de Accesibilidad e Inclusión (CPAI) y la Coordinación de Acción Afirmativa, Diversidad y Equidad (CAADI), recién denominada en abril de 2025, de Pro rectoría que trata esta temática en la Universidad. Desde 2020, se han promovido cambios estructurales significativos, como la institucionalización de las Comisiones Locales de Accesibilidad e Inclusión (CLAIs) a través de la Instrucción Normativa 001/2020, y el Censo de la Diversidad 2021, que mapeó a los estudiantes con discapacidad en los cursos de grado por campus en 2020. La formación docente y técnica se reforzó con la creación de la asignatura “Accesibilidad e Inclusión”, implementada en 12 campus, y con talleres temáticos en colaboración con la “Secretaría de Estado de los Derechos de las Personas con Discapacidad” (SEDPcD). La universidad también promovió proyectos pedagógicos y debates institucionales, como el Foro Permanente sobre Diversidad, Equidad y Derechos Humanos. Con el objetivo de sensibilizar y combatir el capacitismo, el CAADI organizó cursos y elaboró guías sobre prácticas anti-capacitistas (capacitismo vs. inclusión) y sobre la inclusión de personas con autismo, en colaboración con otras universidades (Guía del Trastorno del Espectro Autista - TEA).

La producción académica también ha reflejado cambios en la sensibilización sobre el tema y el compromiso institucional, con la elaboración de trabajos de fin de curso, disertaciones y tesis sobre el tema de la inclusión. Además, según el informe CAADI (Unesp, 2023), existen 37 grupos de investigación repartidos por diferentes campus dedicados al estudio de la discapacidad y la accesibilidad.

El análisis de las políticas institucionales de apoyo a la educación de estudiantes en situación de discapacidad en la Unesp revela avances significativos en la construcción de un modelo universitario más inclusivo, aunque permeado por desafíos estructurales y culturales. Es posible demostrar que la universidad ha desarrollado una arquitectura normativa y operativa consistente, apoyada en legislación nacional como la LBI y directrices internacionales de derechos humanos, que culmina en la institucionalización de mecanismos como el CPAI, los planes cuatrienales de metas y los sistemas de autodeclaración.

La presencia de actividades de formación, la producción de materiales de orientación y el fortalecimiento de la investigación académica en el área indican una transición del pensamiento asistencialista a modelos inclusivos, basados en el paradigma de los derechos y la participación.

Sin embargo, persisten barreras como la limitación del SisPG para registrar la diversidad de perfiles de los estudiantes con la validación de autodeclaraciones basadas en criterios biomédicos, la desigualdad en la difusión de información sobre cómo solicitar recursos y cuáles son, así como las resistencias actitudinales presentes en la cotidianidad académica, que imposibilitan el arraigo de una cultura inclusiva en la universidad en todas sus prácticas, discursos y actitudes. La superación de estos obstáculos requiere acciones intersectoriales continuas, una mayor coordinación entre docencia, gestión y extensión, la creación de mecanismos internos de evaluación y seguimiento de la calidad de la infraestructura y la enseñanza ofrecida en la universidad, así como el fortalecimiento de las voces de los propios estudiantes en situación de discapacidad como protagonistas en la formulación de políticas.

## Conclusiones

Podemos ver a lo largo de este artículo que la “Convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad” (Brasil, 2009) sentó las bases del modelo social de la discapacidad que permite otras nuevas formas de abordar el concepto ya sea desde el modelo biopsicosocial, modelo de derechos, modelo de la diversidad, perspectiva crip, por lo que es importante concluir que acordamos en postular la expresión “situación de discapacidad” en español y “situação de deficiência” en portugués, desde nuestra perspectiva se corresponde aún más al modelo biopsicosocial desde una perspectiva de derechos, diversa y crip. Porque entendemos que es una situación que no depende solo de la persona y de la sociedad sino también aborda lo psicológico y que se da a partir de las políticas y de las capacidades de los gobiernos y universidades de poner en línea de debate el respeto y trato digno a todas las personas.

Ambas universidades, ancladas en marcos internacionales, vienen impulsando transformaciones normativas y operativas guiadas por una concepción ampliada de la discapacidad como una construcción relacional y contextual, y no meramente médica.

La Udelar basa su acción en la Ley 18.651 (Uruguay, 2010) y en la construcción conceptual desarrollada por Retedis (Red Temática de Discapacidad). La universidad asume la “situación de discapacidad” como un concepto operativo, centrado en la eliminación de barreras y la escucha de las necesidades de apoyo, sin requerir necesariamente informes biomédicos. La flexibilidad de las acciones, implementadas de forma descentralizada por unidades y comités locales como Proren, favorece el reconocimiento de la singularidad de las trayectorias de los estudiantes y promueve un entorno más receptivo y sensible a las especificidades de cada caso.

En Brasil, existe una vasta estructura normativa como la Ley Brasileña de Inclusión – LBI (Brasil, 2015). La Unesp, al considerarlo en sus políticas institucionales, también cuenta con un documento específico que contempla las políticas de accesibilidad e inclusión en la Ordenanza n° 69 (Unesp, 2020). La autodeclaración en los sistemas SisGrad y SisPG marca un avance, pero aún tiene limitaciones, a pesar de

todavía tipificar la discapacidad en categorías – en su formulario de matrícula, no exige la comprobación del examen médico para asegurar la aplicación de los apoyos y recursos que requieran los estudiantes.

Sin embargo, existen desafíos comunes a ambas instituciones: la fragmentación entre las esferas normativa y operativa, la falta de sistematización de las prácticas de recepción y evaluación y la insuficiente institucionalización de los mecanismos de seguimiento y control social de las políticas. Además, persiste la tensión entre los enfoques biomédicos y el modelo social establecido en la legislación en la que se basan las políticas institucionales, lo que también pone de relieve el hecho de que los criterios médicos siguen determinando quién tiene derecho a recibir apoyo educativo, especialmente en otros espacios educativos en Brasil – por ejemplo, en educación secundaria.

Las universidades analizadas demuestran un compromiso con la inclusión, pero la materialización de sus principios es aún desigual e incipiente. Existe una necesidad urgente de convergencia entre las políticas, la formación docente, la infraestructura accesible y la participación de las personas en situación de discapacidad en el diseño y evaluación de las políticas que les afectan. En este sentido, las instituciones de educación superior deben superar la lógica asistencialista y avanzar hacia una cultura institucional efectivamente anticapacitista, crítica e inclusiva, en la que la educación de calidad ya no sea un privilegio de una parte de la sociedad, sino un derecho constitucional de todos.

## Agradecimientos

Consejo Nacional para el Desarrollo Científico y Tecnológico (Chamada CNPq nº 18/2024 - Bolsas de Productividad em Pesquisa – PQ)

Apoyo de emergencia para equipos estrictamente de carácter multiusuario (04/2025) y Apoyo a la investigación en desarrollo por parte de grupos y redes de humanidades (02/2025) - PROPe/Unesp.

Asociación de Universidades Grupo Montevideo – Comité Académico de Accesibilidad y Discapacidad (AUGM/ CAAyD)

## Referencias

ALBORÉS, M.; CHIAVONE, L.; CRUZ, A.B.S. 2019. Desafíos de la inclusión educativa en la Facultad de Psicología (Udelar). *Interações*, **11**(2):123-145. <https://doi.org/10.29156/inter.11.2.9>

AMARO, M.C. 2019. Formación docente para la atención a la diversidad en educación superior: Una búsqueda de posibilidades para la enseñanza. *Revista de Educación Inclusiva*, **12**(1):51-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=7017824>

ARNAU, S. 2012. De la discapacidad a la diversidad funcional: un ejercicio de dis-normalización. *Revista Internacional de Sociología*, **70**(2):289-309. <https://doi.org/10.3989/ris.2008.05.22>

BAGNATO, M.J. 2017. La inclusión educativa en la enseñanza superior: Retos y demandas. *Educar em Revista*, **33**(spe.3):15-26. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51050>



BAMPI, L.N.; GUILHEM, D.; ALVES, E.D. 2010. Modelo social: Uma nova abordagem para o tema deficiência. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, **18**(4):1-9. <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v5i1.1759>

BÁRCENA, F.; VILELA, E. 2006. Acontecimento. In: A.D. CARVALHO (org.). *Dicionário de filosofia da educação*. Porto, Porto Editora, p. 14-19.

BRASIL. DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponible en: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acceso en: 05/12/2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília, Diário Oficial da União, 2015. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)

BRASIL. Ministério da Educação. 2008. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, MEC/SEESP.

BRUNOW, H.; DI CASCIA, N.; BUCHALLA, M. 2008. O papel das classificações da OMS - CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, **11**(2):324-335. <https://doi.org/10.1590/S1415-790X2008000200014>

CABRAL, L.S.A. 2021. Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IF-BRM), diferenciação e acessibilidade curricular. *Cadernos CEDES*, **41**(114):153-163. <https://doi.org/10.1590/cc223543>

CIANTELLI, A.P.C.; LEITE, L.P. 2022. Psicologia e inclusão. *Educação e Filosofia*, **36**(76):97-132. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n76a2022-60803>

COLLINS, P.H. 2019. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo, Boitempo, 496 p.

COLOMBIA, H.; LEMA, C.; OBANDO, P.; MARITZA, L.; DE VIDA, C. 2009. Situación y discapacidad. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, **14**(1):12-36.

DINIZ, D. 2007. *O que é deficiência*. São Paulo, Brasiliense, 96 p.

FEMINELLA, A.P.; LOPES, L.F. 2016. Disposições gerais / Da igualdade e da não discriminação e cadastro-inclusão. In: J.M. SETUBAL; R.A.C. FAYAN (orgs.), *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Comentada*. Campinas, Fundação FEAC, p. 25-48. Disponible en: <https://www.feac.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Lei-brasileira-de-inclusao-comentada.pdf>. Acceso en: 05/12/2025.

HERNANDEZ RIOS, M.I. 2015. The concept of disability: From a disease to a rights approach. *Revista CES Derecho*, **6**(2):46-59.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). 2023. Censo da Educação Superior 2023. Brasília, INEP/MEC. Disponible en: <https://www.inep.gov.br/>

[gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior](http://gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior). Acceso en: 05/12/2025.

JACOBO, B.E.Z.; TAPIA, M.C.H. 2021. Carácter de interpelación de la “discapacidad”: Política y prácticas emergentes. *Revista Educação Especial*, **34**:1-18. <https://doi.org/10.5902/1984686X67662>

JOMTIEN, TAILÂNDIA: UNESCO. 1990. Educação para todos: O compromisso de Dakar. UNESCO. Disponible en: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acceso en: 05/12/2025.

LOZANO, A.L.; C.M.; RIVAS, D. 2002. Diversidad humana y educación: Intervenciones para optimizar el desarrollo psicológico. *Intervención Psicosocial*, **11**(2):143-165. <https://iris.who.int/handle/10665/75356>

LUIS, S.; SÁNCHEZ VAZQUEZ, A.; JOSÉ, M.; LAHITTE, B.; TUJAGUE, H.; PAULA, M. 2011. Análisis descriptivo. In: ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD; BANCO MUNDIAL. Disponible en: <http://www.who.int/iris/handle/10665/75356>. Acceso en: 05/12/2025.

MAREÑO, M. 2021. Teoría Crip y educación inclusiva: nuevas perspectivas desde los estudios críticos de la discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, **14**(2):88-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8149227>

MARTINS, S.E.S.O.; CIANTELLI, A.P.C; LOUZADA, J.C.A. O INES-BRASIL como facilitador da identificação de barreiras de acessibilidade em uma universidade pública brasileira. In: S.E.S.O.

MARTINS; A.P.C. CIANTELLI (orgs.). *Inclusão universitária no século XXI: dilemas atuais*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: *Cultura Acadêmica*, 2023. p. 27-78. DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-342-7.p27-78>.

MARTINS, S.E.S.O.; CIANTELLI, A.P.C.; NUNES, L.C.A. 2022. Políticas censitárias em universidades públicas da América Latina: A não palavra como lugar de escuta e compreensão de estudantes na situação da deficiência. *Revista Cocar*, **13**:1-28. Disponible en: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4780>. Acceso en: 05/12/2025.

MARTINS, S.E.S.O.; CIANTELLI, A.P.C.; OLIVEIRA, D.C.; SEGURA, A. 2023. Divergências entre os indicadores de matrículas de estudantes brasileiros em situação de deficiência do ensino médio ao ensino superior. *Revista Argentina de Educación Superior*, **15**:44-59. Disponible en: <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/1717/1388>. Acceso en: 05/12/2025.

MARTINS, S.E.S.O.; LOUZADA, J.C.D.A. 2022. Política de identificação de estudantes em situação de deficiência em uma universidade pública brasileira. *Educação e Filosofia*, **36**(76):65-96. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n76a2022-61976>

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD; BANCO MUNDIAL. 2011. *Informe mundial sobre la discapacidad 2011*. Ginebra, Organización Mundial de la Salud, 380 p. Disponible en: <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789241564182>. Acceso en: 05/12/2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. 2003. *Classificação Internacional de Funcionalidade*,

*Incapacidade e Saúde*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 326 p. Disponible en: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.crpsp.org.br/arquivos/CIF.pdf>. Acceso en: 05/12/2025.

PADILLA-MUÑOZ, A. 2010. Discapacidad: Contexto, concepto y modelos. *Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 16:381-414. Acceso en: 05/12/2025: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/824/82420041012.pdf>. Acceso en: 05/12/2025.

PAGNI, P.A. 2023. Corpos deficientes, seus movimentos políticos por inclusão e seus agenciamentos no Ensino Superior Brasileiro: Um ensaio à luz da filosofia da diferença. In: S.E.S.O. MARTINS; A.P.C. CIANTELLI (orgs.), *Inclusão universitária no século XXI: Dilemas atuais*. São Paulo, Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, p. 27-78. Disponible en: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab\\_editorial/catalog/download/400/3997/7217?inline=1](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/400/3997/7217?inline=1). Acceso en: 05/12/2025.

PAGNI, P.A. 2026. *Corpos deficientes e educação inclusiva: entre a interseccionalidade e as filosofias da diferença*. São Paulo, Editora Unesp, 245 p.

PALACIOS, A. 2008. *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, Cermi, 520 p. Disponible en: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf>. Acceso en: 05/12/2025.

PAZ-MALDONADO, E. 2021. La inclusión educativa del estudiantado universitario en situación de discapacidad en Honduras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, **29**:738-760.

PEÑA HERNÁNDEZ, P.A.; CALVO SOTO, A.P.; GÓMEZ RAMÍREZ, E. 2020. Modelos teóricos en discapacidad. In: A.P. CALVO SOTO; E. GÓMEZ RAMÍREZ; J. DAZA ARANA (eds.), *Modelos teóricos para fisioterapia*. Cali, Editorial Universidad Santiago de Cali, p. 149-177. <https://doi.org/10.35985/9789585583535>

PÉREZ DALMEDA, M.E.; CHHABRA, G. 2019. Modelos teóricos de discapacidad: Un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, **7**(1):7-27. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>

RAYAS ROJAS, L.T.; MÉNDEZ PUGA, A.M. 2017. Los estudiantes universitarios ante la escritura del ensayo académico: Dificultades y posibilidades. *Innovación Educativa*, **17**(75):123-147. Disponible en: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732017000300123&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732017000300123&script=sci_arttext). Acceso en: 05/12/2025.

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY. Ministerio de Desarrollo Social. 2023. Guía de terminología sobre discapacidad. Montevideo, MIDES. Disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/discapacidad>. Acceso en: 05/12/2025.

SÁNCHEZ, M. 2010. El ensayo escolar en las humanidades: Entre la exposición y la argumentación. In: XI ENCUENTRO NACIONAL DE ESTUDIOS EN LENGUAS, Tlaxcala, 2010. Memorias... Tlaxcala, Universidad Autónoma de Tlaxcala, p. 1-15.

SANTOS, E.; SOUZA, D.C.B.N.; SANTOS, P.Â.C.H. 2022. Políticas educativas e a inclusão no Ensino Superior. *Educação e Filosofia*, **36**(76):37-63. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n76a2022-60485>

SANTOS, M.C. 2022. A língua, as palavras, as expressões, os sentidos... In: S.E.S.O. MARTINS; P. BORDÓN (coords.), *Políticas inclusivas de educação superior: Contribuições del Comité Académico en Accesibilidad y Discapacidad de la AUGM*. São Paulo, UNESP/UNL, p. 45-67. Disponible en: <https://www.unc.edu.ar/vida-estudiantil/libro-%C2%ABpol%C3%ADticas-inclusivas-de-educaci%C3%B3n-superior-%C2%BB>. Acceso en: 05/12/2025.

TEJEDA-CERDA, P.; FERNÁNDEZ-MORENO, A. 2015. Políticas de educación superior en países del Cono Sur. *Revista de la Facultad de Medicina*, **63**(Supl. 3):S33-S40. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v63n3sup.49329>

TORRES-CANO, S.M.; CORREA-MEJÍA, D.A. 2021. Impact of corporate governance on the value of Latin American companies: Evidence from the MILA. *Suma de Negocios*, **12**(26):73-82. <https://doi.org/10.14349/sumneg/2021.V12.N26.A8>

UNESCO. 1994. Declaração de Salamanca e o enquadramento da acção - Necessidades educativas especiais. Salamanca, UNESCO, 48 p. Acceso en: 05/12/2025. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acceso en: 05/12/2025.

UNION OF THE PHYSICALLY IMPAIRED AGAINST SEGREGATION. 1976. Fundamental principles of disability. London, UPIAS, 15 p. Disponible en: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgleclefindmkaj/https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf>. Acceso en: 05/12/2025.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (UDELAR). 2020. Propuesta del Rector 2020-2024: Una Universidad comprometida con el país. Montevideo, Udelar, 156 p. Disponible en: <https://ei.udelar.edu.uy/noticia/propuesta-udelar-al-pais-2020-2024-plan-estrategico-desarrollo>. Acceso en: 05/12/2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). 2011. Resolução UNESP nº 850, de 9 de dezembro de 2011: Dispõe sobre a criação da Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão da UNESP. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 10 dez. 2011. Disponible en: <https://sistemas.unesp.br/legislacao-web/?base=P&numero=850&ano=2011&dataDocumento=09/12/2011>. Acceso en: 05/12/2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). 2019. Relatório de avaliação institucional 2015-2019. São Paulo, Unesp, 245 p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). 2020. Portaria nº 69, de 12 de fevereiro de 2020: Institui as Diretrizes Gerais da Política de Acessibilidade e Inclusão na UNESP. Disponible en: <https://www.ibilce.unesp.br/Home/Comissoes671/portarias-69-2020.pdf>. Acceso en: 05/12/2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). 2020. Instrução nº 1, de 18 de agosto de 2020: Disciplina a composição e o funcionamento das Comissões Locais de Acessibilidade e Inclusão. São Paulo, Unesp. Disponible en: <https://www2.unesp.br/portal#!/cpa/avaliacao-institucional/historico/>. Acceso en: 05/12/2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). 2022. Resolução UNESP nº 07, de 26 de janeiro de 2022: Cria a Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (CAADI). São Paulo, Unesp. Disponible en: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www2.unesp.br/Modulos/Noticias/37801/resolucaoacaadi.pdf>. Acceso en: 05/12/2025.

URUGUAY. Ley nº 18.437, de 12 de diciembre de 2008. Ley General de Educación. Montevideo, Diario Oficial, 2008. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>. Acceso en: 05/12/2025.

URUGUAY. Ley nº 18.651, de 19 de febrero de 2010. Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad. Montevideo, Diario Oficial, 2010. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>. Acceso en: 05/12/2025.

VALENTE, L.; DI PIETRA, C.; ADAMCZYK, S. 2021. Avaliação biopsicossocial da deficiência no Brasil: desafios e perspectivas. *Ciência & Saúde Coletiva*, **26**(7):2891-2902. Disponible en: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/7380/1/2021.12.17%20-20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Biopsicossocial%20da%20Defici%C3%A7%C3%A3o%20P4%20ODS.pdf>. Acceso en: 05/12/2025.

VICTORIA MALDONADO, J.A. 2013. El modelo social de la discapacidad: Una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, **46**(138):1093-1109. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0041-86332013000300008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008). Acceso en: 05/12/2025.

VIERA, H. 2016. Publicaciones periódicas del Uruguay. *Journalism History*, **41**(4):229-230. <https://doi.org/10.1080/00947679.2016.12059134>

VIERA, H.; ZEBALLOS, Y. 2018. Políticas de inclusión en la Universidad de la República: avances y desafíos. *Páginas de Educación*, **11**(2):67-88.

WOLMAN, J.C.; MOLINA, E.B.; PEPE, G.G.; CAILLET-BOIS, C.; DUVOY, A.; LÓPEZ GÓMEZ, A.; BAGNATO NÚÑEZ, M.J. 2020. Inclusión educativa en la educación superior uruguaya. *Revista de la Facultad de Psicología*, **9**(1):45-67. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/323672513\\_La\\_inclusion\\_educativa\\_en\\_la\\_ensenanza\\_superior\\_retos\\_y\\_demandas](https://www.researchgate.net/publication/323672513_La_inclusion_educativa_en_la_ensenanza_superior_retos_y_demandas). Acceso en: 05/12/2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. 2001. International classification of functioning, disability and health: ICF. Geneva, World Health Organization, 299 p. Disponible en: <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>. Acceso en: 05/12/2025.

ZUNINO, C.; MORACA, M. 2012. El ensayo académico. In: L. NATALE (coord.), *Carrera: Escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, p. 61-78. Disponible en: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://wacclearinghouse.org/docs/books/encarrera/zunino.pdf>. Acceso en: 05/12/2025.

Submetido: 26/06/2025

Aceito: 10/11/2025