

ARTÍCULOS

Trayectorias, acompañamientos y discapacidad en la formación docente. Sentidos y tensiones en institutos superiores de formación docente

Cristina del Valle Pereyra, Centro de Investigaciones y Transferencia de Golfo San Jorge

- Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco - CONICET, Argentina

pereyra.cristina@gmail.com

Fabiana Wilensky, Instituto Superior de Formación Docente N° 810, Argentina

wilenskyfabi@gmail.com

Andrea Gisel Gutiérrez Pastrana, Instituto Superior de Formación Docente N° 802, Argentina

agpastrana90@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.33255/2591/2482>

Fecha de recepción: 30/10/2025

Fecha de aceptación: 11/12/2025

Resumen

En este artículo presentamos resultados de una investigación que explora las modalidades de acompañamiento institucional y pedagógico en torno a estudiantes con discapacidad en institutos superiores de formación docente de Comodoro Rivadavia, Chubut. El estudio se inscribe en enfoques de investigación relacional-dialéctico (Achilli, 2005) y etnográfico en educación (Rockwell, 2009), que posibilitan construir conocimiento situado a partir de las experiencias de los actores institucionales. Analizamos los relatos de coordinadores de carrera y de políticas estudiantiles, bedeles y equipos directivos para conocer cómo se construyen, en las prácticas cotidianas, los sentidos acerca de la discapacidad, la autonomía y la formación docente. Los resultados evidencian que las trayectorias formativas se configuran como procesos no lineales, atravesados por desigualdades estructurales y tensiones entre políticas inclusivas y condiciones materiales precarias. Ante la ausencia de normativas específicas y recursos sostenidos, las instituciones despliegan acompañamientos singulares que expresan una ética de cuidado y responsabilidad colectiva. Los análisis muestran que los sentidos en torno a la discapacidad y el ejercicio profesional se disputan en un campo de tensiones donde se entrecruzan género

Como citar

Pereyra, Cristina del V.; Wilensky, F., & Gutiérrez Pastrana, A. G. (2025). Trayectorias, acompañamientos y discapacidad en la formación docente: sentidos y tensiones en institutos superiores de formación docente. *Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*, (16), 36–55. <https://doi.org/10.33255/2591/2482>



y capacitismo. Acompañar implica una práctica pedagógica y política que desafía la ideología de la normalidad y afirma el derecho a una formación docente más justa e inclusiva.

Palabras clave: trayectorias, acompañamiento, discapacidad, autonomía, formación docente

Educational Trajectories, Support Practices, and Disability in Teacher Education. Meanings and Tensions in Higher Teacher Training Institutes

Abstract

This article presents the results of a study that explores the modalities of institutional and pedagogical support for students with disabilities in teacher training institutes in Comodoro Rivadavia, Chubut. The study is grounded in relational-dialectical (Achilli, 2005) and ethnographic approaches in education (Rockwell, 2009), which make it possible to construct situated knowledge based on the experiences of institutional actors. We analyze the accounts of program coordinators, student affairs staff, administrative officers, and management teams to understand how, in everyday practices, meanings about disability, autonomy, and teacher education are constructed. The results show that educational trajectories take shape as non-linear processes, shaped by structural inequalities and by tensions between inclusive policies and precarious material conditions. In the absence of specific regulations and sustained resources, institutions develop singular, relational forms of support that express an ethic of care and collective responsibility. The analyses reveal that meanings around disability and professional practice are contested within a field of tensions where gender and ableism intersect. To accompany students thus entails a pedagogical and political practice that challenges the ideology of normality and affirms the right to a more just and inclusive teacher education.

Keywords: educational trajectories, support practices, disability, autonomy, teacher education

Introducción

Este trabajo se desprende de un proyecto de investigación que tiene como objetivo indagar las percepciones de los estudiantes con discapacidad respecto de los acompañamientos institucionales y pedagógicos a sus trayectorias formativas en carreras de profesorados de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB) y de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la ciudad de Comodoro Rivadavia, provincia de Chubut, Argentina. El estudio parte de un enfoque situado en la intersección entre el campo de la discapacidad y la formación docente en el nivel superior, con el propósito de aportar elementos para el análisis de las prácticas institucionales y pedagógicas orientadas a garantizar el derecho a la educación superior y a la formación profesional.

En particular, en este artículo presentamos los primeros análisis de la investigación, centrando la atención en las modalidades de acompañamiento institucional y pedagógico que se configuran en la formación docente, a partir del estudio de tres ISFD. El abordaje que desarrollamos se sustenta en fundamentos epistemológicos de los estudios críticos en discapacidad producidos en América Latina (Rojas *et al.*, 2020), que cuestionan los marcos hegemónicos de comprensión de la discapacidad y la ubican como una construcción histórica, social y política, atravesada por múltiples formas y sistemas de exclusión, desigualdad y disputa de sentidos. Desde esta perspectiva, resulta indispensable el diálogo con las construcciones teóricas decoloniales, interculturales y feministas, que develan los entramados de poder, dominación y jerarquías impuestas a los sujetos que responden al modelo capacitista de funcionalidad, productividad y corporalidad. Dichos enfoques permiten visibilizar los saberes que permanecen en los márgenes del campo académico y profesional, así como las limitaciones que enfrentan las personas con discapacidad para el ejercicio pleno de la ciudadanía.

Partimos de concebir el derecho a la educación superior no sólo como acceso, sino también como posibilidad efectiva de permanencia, participación y egreso. Por ello, consideramos que los ISFD deben garantizar condiciones materiales y pedagógicas que habiliten trayectorias formativas justas, colectivas y posibles, reconociendo la diversidad de recorridos y experiencias. En Argentina, a partir de la aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley N.º 26378), así como de la Ley de Educación Nacional (Ley N.º 26206), la Ley de Educación Superior (Ley N.º 24521) y la ley sobre el Sistema de Protección Integral (Ley N.º 22431), se consolidaron marcos normativos que reconocen el derecho a una educación inclusiva y de calidad. Sin embargo, estudios recientes advierten la persistencia de barreras estructurales –arquitectónicas, académicas, comunicacionales y actitudinales– que obstaculizan las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad en el nivel superior (Arellano *et al.*, 2021; Misischia, 2020; Pérez, 2024).

En este estudio, recuperamos la noción de trayectoria formativa como

un proceso singular, histórico y en permanente construcción, atravesado por condiciones institucionales, sociales y subjetivas (Nicastro y Greco, 2009). En este sentido, tal como señalan Arellano *et al.* (2021), entendemos que la accesibilidad no puede reducirse a un conjunto de recursos o adaptaciones individuales, sino que debe comprenderse como una dimensión estructural, relacional y pedagógica que atraviesa los modos de enseñar, aprender y vincularse dentro de las instituciones.

Asimismo, siguiendo a Nicastro y Greco (2009), concebimos al acompañamiento como un dispositivo pedagógico, ético y político que habilita la construcción de un encuadre compartido en el que se suspenden las lógicas del *deber ser* y se abren espacios para el diálogo, la escucha y la creación conjunta de sentidos. Así concebido, el acompañamiento se inscribe en una apuesta por el reconocimiento mutuo y la transformación de las condiciones que habilitan y posibilitan la participación plena en la formación docente.

Por este motivo, consideramos necesario recuperar las voces de los sujetos como agentes activos del proceso formativo, así como reconocer las experiencias y modalidades de acompañamiento institucional y pedagógico que se configuran en cada uno de los ISFD. Partimos de analizar estas prácticas desde sus particularidades locales, regionales e institucionales, que permean los sentidos y decisiones que las sustentan.

Por último, presentamos a continuación el eje analítico que orienta nuestro estudio. Tal como mencionamos, en este artículo partimos del reconocimiento de las modalidades de acompañamiento institucional y pedagógico que se construyen en los institutos de formación docente. Advertimos que dichas modalidades expresan sentidos sobre los sujetos con discapacidad, y particularmente sobre los sujetos con discapacidad en el nivel superior no universitario. Al respecto, analizamos y reflexionamos cómo esas modalidades y sentidos dan cuenta de un entramado relacional e intersubjetivo que disputa las condiciones materiales, estructurales, normativas y simbólicas vinculadas con la discapacidad y la formación profesional. En este entramado se inscriben decisiones de gestión institucional y pedagógica, que al mismo tiempo que se configuran, interrogan y problematizan las prácticas establecidas, abren paso al reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad y a la construcción de condiciones inclusión y accesibilidad.

Acerca de la perspectiva teórico-metodológica y una aproximación a los institutos de formación docente

Nuestra investigación se desarrolla desde un enfoque etnográfico (Rockwell, 2009) y relacional-dialéctico (Achilli, 2005), que nos permite comprender cómo las instituciones de formación docente configuran prácticas y sentidos en torno a los acompañamientos a estudiantes con discapacidad en el nivel superior. Estos enfoques nos orientan a situar la mirada en la vida institucional cotidiana, en las interacciones, discursos y decisiones

que dan forma a los modos en que se construyen las condiciones de accesibilidad y se sostienen las trayectorias formativas.

El trabajo de campo se desarrolló entre los años 2024 y 2025 en tres ISFD de Comodoro Rivadavia, provincia de Chubut, Argentina. Estos institutos –de gestión estatal y privada– presentan configuraciones diversas en su organización, en las carreras que ofrecen y en las estrategias institucionales que despliegan frente a las particularidades y diversidades de sus estudiantes. Esas diferencias nos permiten observar contrastes y regularidades en las modalidades de acompañamiento, así como también reconocer los sentidos que les distin tes actores atribuyen a las políticas de inclusión y de accesibilidad en el nivel superior.

Partimos del supuesto de que los acompañamientos constituyen procesos pedagógicos, éticos y políticos que se inscriben en tramas institucionales específicas. Por ello, nuestro propósito no fue únicamente describir programas o prácticas, sino comprender las configuraciones relacionales que los sustentan, atendiendo a las tensiones, negociaciones y estrategias que les actores despliegan para garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes con discapacidad.

Durante el trabajo de campo realizamos observaciones en distintos espacios institucionales y entrevistas en profundidad con equipos de gestión, coordinaciones de carrera, integrantes de las Coordinaciones Institucionales de Políticas Estudiantiles (CIPE), tutores/as, bedeles, docentes y estudiantes. Además, analizamos documentos institucionales y normativos –reglamentos orgánicos, resoluciones jurisdiccionales y lineamientos de la Dirección General de Educación Superior– que orientan la organización y gestión de los institutos.

La selección de los ISFD y de los actores institucionales responden a criterios que buscan recuperar múltiples perspectivas según las funciones desempeñadas y las trayectorias profesionales. Esta decisión permite reconstruir una mirada compleja sobre los modos en que se institucionalizan los acompañamientos, las responsabilidades que se asumen y las fronteras que se trazan entre lo pedagógico, lo administrativo y lo personal.

Vale aclarar que este artículo constituye un recorte analítico parcial, razón por la cual nos centramos en los primeros avances del estudio vinculados con los análisis que se desprende de las entrevistas en profundidad y de la lectura de documentos normativos. Los registros de observaciones serán incluidos en futuros trabajos, en tanto contribuirán a ampliar y complejizar el análisis de las prácticas de acompañamiento y de los sentidos construidos en torno a la discapacidad en los ISFD que forman parte de nuestra investigación.

El registro y análisis del material empírico se orienta desde un enfoque descriptivo analítico (Rockwell, 2009), a través del cual construimos categorías de sentido vinculadas con las nociones de trayectorias formativas, acompañamiento institucional, accesibilidad, autonomía y discapacidad. El proceso de interpretación de la información fue alternando la lectura

de los registros de campo en diálogo con los referentes teóricos, en un movimiento de ida y vuelta que nos permite identificar configuraciones y tensiones significativas.

Desde los estudios críticos en discapacidad en perspectiva latinoamericana asumimos que la discapacidad no es una condición individual, sino una construcción social e histórica (Rojas Campos, 2015; Rojas *et al.*, 2020), que expresa relaciones de poder y normalización. En este sentido, el concepto de capacitismo (Gasser *et al.*, 2022) resulta clave para analizar cómo las instituciones de formación docente reproducen, muchas veces de modo inadvertido, jerarquías en torno a las capacidades y a los modos legítimos de aprender, enseñar y ejercer la docencia.

Asimismo, una mirada interseccional nos permite reconocer cómo género, clase, territorio y condiciones de discapacidades configuran experiencias desiguales dentro de los institutos. La presencia de estudiantes que trabajan, que son madres o padres, o que viven en barrios alejados de los ISFD evidencia la necesidad de políticas de acompañamiento sensibles a estas intersecciones, que no reduzcan la accesibilidad a una cuestión administrativa o individual.

En el contexto actual, observamos una brecha entre los marcos normativos que promueven la inclusión y las condiciones materiales que los ISFD enfrentan para hacerlos efectivos. La falta de recursos específicos, la sobrecarga de tareas administrativas, la escasa formación en temáticas vinculadas con discapacidad y accesibilidad, y la ausencia de equipos interdisciplinarios sostenidos en el tiempo, son factores que inciden directamente en las posibilidades de acompañamiento. Frente a ello, los ISFD suelen desplegar estrategias situadas, muchas veces apoyadas en la creatividad, el compromiso y la solidaridad de los equipos docentes y directivos.

Por todo lo anterior, nuestro análisis articula distintas escalas: las prácticas cotidianas –tutorías, acompañamientos, intervenciones pedagógicas–, las dinámicas institucionales –articulaciones, protocolos– y las políticas educativas –programas, financiamiento, formación– recuperando los aportes en torno a la noción de contextos (Achilli, 2013). Esta articulación nos permite comprender cómo se construyen y disputan sentidos en torno a la discapacidad y la formación docente en los ISFD, y cómo estos sentidos se reconfiguran en diálogo con los contextos sociales y territoriales en los que las instituciones se inscriben.

Por último, mencionamos que los materiales empíricos –entrevistas y documentos normativos– analizados hasta el momento nos permiten reconocer configuraciones institucionales diversas en torno a los acompañamientos a las trayectorias formativas de estudiantes con discapacidad. En particular, nos acercan a los sentidos, prácticas y decisiones que se producen cotidianamente en los ISFD donde las políticas de inclusión se ponen a prueba en la experiencia concreta que transitan los estudiantes con discapacidad.

A continuación, presentamos los resultados del análisis, que identifi-

can tres ejes interrelacionados: los sentidos sobre las trayectorias formativas, las modalidades institucionales de acompañamiento y los sentidos construidos en torno a las nociones de discapacidad, autonomía y ejercicio profesional.

Sentidos acerca de las trayectorias formativas

Los sentidos construidos respecto de las trayectorias formativas de los estudiantes en los ISFD dan cuenta de una concepción no lineal ni homogénea. Los referentes institucionales entrevistados –entre ellos coordinadores de carrera y de políticas estudiantiles, bedeles y equipos directivos– reconocen que los estudiantes transitan la formación en contextos de vulnerabilidad, donde confluyen situaciones socioeconómicas y laborales precarias, domésticas y de cuidados que se entrecruzan con la discapacidad. Precisamente, son los estudiantes de la formación docente quienes se ven atravesadas por esas condiciones materiales y simbólicas, las cuales inciden en los modos en que pueden sostener su cursada, construir sus trayectorias y proyectar su futuro profesional. En este sentido, algunos actores plantean que «hay estudiantes que tardan más, cursan de a poco y eso a veces no se entiende como una trayectoria válida» (coord. de carrera 3, ISFD 1, mayo 2025), «muchos trabajan, tienen hijos y sus caminos no son los mismos que el de alguien que solo estudia» (tutora ISFD 1, diciembre 2024) y «la mayoría de las trayectorias no son rectas, se interrumpen o cambian de ritmo» (CIPE¹ 1, ISFD 2, mayo 2025). Tal como sostiene una coordinadora de carrera: «tenemos alumnas que trabajan en condiciones muy precarias, otras que son madres solteras. Entonces, acompañarlas implica entender que su recorrido formativo no puede compararse con un modelo único» (coord. De carrera 5, ISFD 3, junio 2025).

Estos relatos permiten reconocer que las trayectorias formativas se configuran como procesos situados, dependientes de las condiciones de posibilidad que cada estudiante logra construir en su tránsito. En este sentido, las trayectorias aquí son comprendidas como expresan Nicastro y Greco (2009) como un *itinerario en situación* que reflejan diferentes atravesamientos. Estas autoras sostienen que «al hablar de trayectoria nos referimos a un recorrido, un camino en construcción permanente, que va mucho más allá de la idea de algo que se modeliza o que puede anticiparse en su totalidad» (Nicastro y Greco, 2009, p. 23). Desde esta perspectiva, las trayectorias no pueden entenderse como recorridos previsibles ni acumulativos, sino como experiencias que condensan marcas biográficas, institucionales y colectivas. Así, las experiencias formativas en los ISFD se comprenden como procesos dinámicos, atravesados por la contingencia, la historicidad y las condiciones concretas de existencia de quienes las transitan.

Asimismo, se expresan tensiones respecto de la historicidad de dichas trayectorias en el interjuego entre presente, pasado y futuro. Los discursos institucionales suelen centrarse en el *porvenir*, elaborando biografías anticipadas sobre los posibles desempeños laborales y profesionales de

les estudiantes con discapacidad, especialmente aquellos estudiantes con discapacidad intelectual. En palabras de un coordinador de carrera:

Aquellos que tienen una discapacidad intelectual, ¿cómo enseñan?, ¿cómo van a tener un título? o hacemos una adecuación de título y permitimos que accedan a un título intermedio, o directamente se los guía hacia otro tipo de aprendizaje [...]. Hemos tenido cuestionamientos de muchos profesores: después que se reciben, ¿qué van a hacer? (coord. De carrera 7, ISFD 2, junio 2025)

También, referencias similares se sostienen a nivel macro institucional en alusiones tales como: «en el Consejo Asesor Jurisdiccional² he llegado a escuchar [...] directores de institutos decir: una persona con discapacidad intelectual nunca va a poder dar clases» (Equipo Directivo 1, ISFD 1, diciembre 2024).

Estas expresiones evidencian lo que Sanmartín (2021) refiere como barreras simbólicas y normativas hacia la participación plena, ancladas en representaciones capacitistas que asocian la docencia con un ideal de normalidad física y cognitiva. Tal como señala la autora, los requerimientos institucionales –como los certificados de aptitud psicofísica o las evaluaciones estandarizadas de competencias– pueden constituirse en obstáculos hacia los aprendizajes y la determinación de un proyecto de vida digna para las personas con discapacidad (Sanmartín, 2021).

No obstante, en los relatos aparecen también sentidos que desafían esa mirada restrictiva y apuestan por el reconocimiento de la diversidad funcional como rasgo constitutivo de lo humano (Palacios y Romañach, 2006, como se citó en Sanmartín, 2021). Una coordinadora lo expresa con claridad: «a mí me parece que con estudiantes como Mariana³ se instala en la formación superior un sí, pero no. Les decimos: sí, que estudie el profesorado, pero no puede ser maestra. ¿Quién dice que Mariana no puede ser maestra?» (coord. de carrera 5, ISFD 3, junio 2025).

Estas reflexiones permiten, como proponen Nicastro y Greco (2009), romper con una lectura lineal de las trayectorias y recuperar lo que las autoras denominan *recuerdo especular*, en términos de una memoria formativa que no busca corregir ni idealizar el pasado, sino comprender los procesos que configuran el presente formativo de cada estudiante. Esta perspectiva invita a pensar las trayectorias desde su dimensión histórica y relacional, reconociendo la singularidad de cada itinerario y su carácter inacabado, sin caer en profecías que obturan la imprevisibilidad propia de la formación.

Si bien en los ISFD confluyen planteos que buscan anticipar algunas trayectorias, también se evidencian prácticas de acompañamiento que sostienen un interés por recuperar las voces de los estudiantes con discapacidad. Las mismas dan cuenta de trayectorias que no pueden pensarse sin las narraciones de sus protagonistas, reconociéndoles como sujetos de

derechos más allá de las condiciones materiales, normativas, organizacionales y estructurales excluyentes. En palabras de una integrante de la CIPE: «cuando un estudiante deja de venir, nos preguntamos si fallamos como institución, si no supimos cómo acompañarlo. Primero hablamos con el estudiante, hacemos una entrevista, tratamos de entender qué le pasa» (CIPE 2, ISFD 2, junio 2025).

En sintonía con esta preocupación, Nicastro y Greco (2009) señalan que «el acompañamiento se constituye en un espacio de pasaje y de pensamiento con otros, donde el vínculo y la escucha se vuelven condición para sostener la experiencia formativa» (Nicastro y Greco, 2009, p. 106). Desde esta perspectiva, los ISFD asumen el acompañamiento no sólo como apoyo pedagógico, sino como una práctica de cuidado que habilita la palabra y sostiene la permanencia desde una ética de la escucha. Este modo de entender el acompañamiento desplaza la mirada centrada en la *falta* o la *adaptación individual*, para situarse en la responsabilidad institucional frente a las desigualdades que atraviesan los recorridos formativos.

Al respecto, Sanmartin (2021) advierte que revisar nuestras prácticas y entornos discapacitantes es un ejercicio de desaprendizaje y reaprendizaje necesario dentro de la formación docente. Este planteo invita a comprender que la autonomía y la continuidad formativa de las personas con discapacidad no pueden pensarse como procesos individuales o aislados, sino como construcciones relationales que se sostienen en una red de vínculos institucionales, pedagógicos y afectivos. Desde esta perspectiva, las trayectorias formativas se configuran en el entramado de apoyos y mediaciones que habilitan la participación plena y el ejercicio del derecho a la educación.

Por último, podríamos afirmar que los ISFD se ven interpelados por trayectorias que no encajan en los modelos de cursado lineales, hegemónicos ni continuos y, por lo tanto, comienzan a asumir que el acompañamiento a estudiantes con discapacidad no es una excepción ni un favor, sino una postura ética y política. En este marco situacional, construyen y llevan a cabo modalidades singulares que articulan decisiones institucionales y pedagógicas orientadas a garantizar el derecho a la formación y la permanencia de todos los estudiantes.

Modalidades institucionales de acompañamiento

En el transcurso de nuestra investigación pudimos evidenciar que los ISFD reconocen la presencia de estudiantes con discapacidad y señalan que esta se hace visible en distintos momentos de la formación: durante la instancia de inscripción, en el transcurso de la carrera, cuando emergen situaciones que requieren apoyos específicos o cuando las necesidades son expresadas por los propios estudiantes y/o por actores institucionales con mayor cercanía cotidiana, tales como docentes y bedeles. Al mismo tiempo, advierten que la educación es un derecho irrestricto⁴ frente a lo cual ponen a disposición un conjunto de modalidades de acompañamiento en

las que intervienen diversos actores institucionales (bedelía, CIPE, equipos de gestión, docentes y perfiles creados institucionalmente como tutores/as), además de la incidencia de las políticas educativas jurisdiccionales.

Sin embargo, este compromiso institucional se desarrolla en un marco de fuertes limitaciones. Tal como se expresa en una entrevista: «vos tenés la obligación legal de recibir al estudiante, hasta ahí estamos bien, pero no tenemos ni las condiciones mínimas de especialidad, de atención, de acompañamiento» (bedel 1, ISFD 1, marzo 2025). Otra voz agrega: «lo que pusimos cuando nos piden que identifiquemos barreras, es la falta de recursos. Sobre todo, la falta de recurso humano asignado a estas tareas específicas, que es un montón» (bedel 2, ISFD 2, marzo 2025).

Aun cuando la situación formativa de estudiantes con discapacidad en ISFD se ha comenzado a instalar como un tema de preocupación en las reuniones de la Dirección General de Nivel Superior de la provincia de Chubut⁵ –a partir de la demanda de los propios institutos–, todavía no se ha avanzado en la elaboración de una normativa específica ni en la asignación de recursos concretos, como intérpretes de Lengua de Señas Argentina o tutores/as institucionales, que garanticen los apoyos necesarios. Frente a ello, los equipos institucionales construyen modalidades de acompañamiento que se piensan y redefinen a medida que avanzan las situaciones particulares de cada estudiante, permitiendo «prever formas que a veces el propio sistema no tiene incorporadas» (CIPE 1, ISFD 2, marzo 2025).

Estas intervenciones posibilitan comprender que acompañar las trayectorias requiere revisar las estructuras organizacionales y las lógicas de funcionamiento institucional. La sola presencia de quienes acompañan no garantiza que el acompañamiento ocurra. Tal como advierten Nicastro y Greco (2009): «se requiere de una apertura de lo ya sabido, otra mirada, otro acercamiento» (Nicastro y Greco, 2009, p. 97) que permita problematizar las prácticas cotidianas y las lógicas fundacionales, tradicionales y cortoplacistas del sistema educativo. En este sentido, acompañar implica tensionar los modos establecidos de enseñar y organizar, en diálogo con las dimensiones políticas, culturales e ideológicas que configuran las instituciones formadoras.

Retomando los aportes de Rockwell y Mercado (2003) podríamos plantear que, a pesar de la vacancia de normas oficiales, las instituciones educativas generan una riqueza histórica de prácticas significativas, producto de las negociaciones y del trabajo cotidiano. Esta perspectiva resulta pertinente para comprender cómo, a pesar de que en los ISFD existe una vacancia de normas oficiales referidas a la situación de estudiantes con discapacidad, las prácticas de acompañamiento emergen de la experiencia y se legitiman en la acción. La materialidad cotidiana va más allá de las prescripciones normativas y da cuenta de una heterogeneidad de prácticas, saberes y vínculos que conforman las dinámicas institucionales.

Al respecto, reconocemos que en los ISFD se configuran redes de

acompañamiento que no responden a un diseño institucional formalizado, sino que se construyen de manera artesanal y articulada, en función de las personas, los vínculos y las experiencias compartidas. La distribución de funciones entre los distintos actores institucionales –CIPE, bedeles, coordinadores de carrera, docentes, equipos directivos– responde a una lógica de alternancia y complementariedad que se desarrolla a partir de la experiencia, frente a la demanda y según las dinámicas de cada institución.

En uno de los ISFD, es la CIPE quien aparece como la figura más cercana a la dimensión relacional y cotidiana del acompañamiento de estudiantes con discapacidad, mediante la implementación de espacios de tutoría y un trabajo articulado con bedelía, docentes y coordinación de carrera. Tal como se describe:

A partir de todo eso construyo algunas orientaciones junto con el o la estudiante y eso se socializa con coordinadores de carrera, con secretaría académica y con los docentes implicados ese año. [...] Después eso se acompaña con el mensajito al profe: «che, recibiste tal cosa, fijate, cualquier cosa avisame». (CIPE 1, ISFD 2, mayo 2025)

Desde bedelía de ese ISFD se refuerza esta lógica: «se habla con el estudiante, se hace una entrevista, y cuando nos excede, pedimos ayuda a políticas estudiantiles. Ahí, ella pasa a hacer una tutoría con el estudiante, con encuentros semanales o mensuales» (bedel 3 ISFD 2, junio 2025).

En otro de los ISFD, en ausencia de una figura específica de acompañamiento, las trayectorias se sostienen a partir del trabajo colectivo entre docentes, coordinaciones y equipos directivos: «funcionamos mucho como equipo, saben que, si vienen y encuentran a alguien acá, le comentan y ya estamos pensando alguna intervención» (equipo directivo ISFD 3, marzo 2025). En este caso, las estrategias incluyen entrevistas al inicio del año, diálogos permanentes con docentes y asesoramiento sobre el cursado: «les brindamos ayuda y orientación sobre alternativas y trayectorias muy singulares. Por ejemplo, los asesoramos diciéndoles: podés participar como oyente si no podés asistir ese día, seguir el trabajo en el aula virtual, realizar consultas y rendir como estudiante libre» (coord. de carrera 5, ISFD 3, junio 2025).

En particular, un ISFD configuró un rol de tutoría *ad honorem* para acompañar las trayectorias de estudiantes con discapacidad, a cargo de una docente con formación en Educación Especial. Esta figura, no formalizada en el Reglamento Orgánico Marco, se sostiene desde el compromiso ético y afectivo:

Acompañó a Lorena⁶ durante todo el año, asumiendo el rol de tutora. En un momento hubo mucha resistencia por parte de algunos grupos docentes, entonces decidió sostener el acompañamiento desde lo

social y afectivo, ayudándola desde la puerta del aula hacia afuera.
 (coord. de carrera ISFD 1, diciembre 2024)

En las modalidades mencionadas observamos que las intervenciones son de carácter personalizado y responden a las necesidades específicas de los estudiantes: «evaluamos juntos su carga académica y la adaptamos en función de sus terapias y su energía disponible» (CIPE 1, ISFD 2, marzo 2025), «tiene su propia forma de aprender, de vincularse y de transitar la formación. Por eso, es muy difícil contar con un manual que te diga: hace esto» (bedel 3, ISFD 2, junio 2025). Tal como señala Sanmartín (2021), estas formas de acompañamiento se inscriben en una ética del reconocimiento del otro, que implica revisar las prácticas y entornos discapacitantes y construir apoyos desde la sensibilidad y la responsabilidad compartida.

A modo de cierre, podemos sostener que los ISFD despliegan modalidades de acompañamiento colaborativas y situadas, que se redefinen en el hacer cotidiano y evidencian un compromiso institucional que desborda las limitaciones normativas. Se trata de prácticas que, en palabras de Nicastro y Greco (2009) «enseñan a pensar con otros, en tiempos y modos no previstos, y a sostener la incertidumbre como parte del proceso formativo» (Nicastro y Greco 2009, p. 113). En este sentido, acompañar supone construir una práctica que se rehace en cada encuentro, entre sujetos y contextos diversos.

Sentidos sobre discapacidad, autonomía y ejercicio profesional

Partimos de reconocer que en los ISFD de nuestro estudio coexisten una amalgama de perspectivas respecto de la discapacidad, la autonomía y las proyecciones profesionales. Las modalidades de acompañamiento institucional dan cuenta de sentidos diversos acerca de la discapacidad y de las *condiciones de educabilidad* de los sujetos con discapacidad que transitan las carreras de formación docente. Estas nociones, que se expresan en las experiencias cotidianas desde diferentes posturas, reflejan sentidos heterogéneos y a veces contradictorios sobre el ejercicio profesional. Por ello, deben ser comprendidas –más allá de los discursos individuales– en términos sociales, históricos y políticos, permeados por los saberes biográficos y profesionales de los actores institucionales, las dinámicas institucionales y las condiciones materiales que las configuran.

En este sentido, los ISFD advierten que los estudiantes con discapacidad atraviesan experiencias de desigualdad socioeconómica. En uno de los ISFD se relata el acompañamiento a un estudiante «que tiene una afección en las cuerdas vocales y lo tienen que operar. Es un estudiante que es de bajos recursos, no es de la ciudad...» (bedel 3, ISFD 2, junio 2025). Ante ello, miembros de la institución «asumieron intervenciones que fueron desde proveer alimentos y gestionar turnos médicos hasta sostenerlo emocionalmente» (bedel 4, ISFD 2, junio 2025). En otro instituto, refieren que «nuestras estudiantes están en el límite con la pobreza, viviendo carencias

muy importantes. Con muchas dificultades pueden sostener sus estudios, algunas abandonan porque no pueden seguir trabajando y estudiando al mismo tiempo» (coord. de carrera 5, ISFD 3, junio 2025). Estas expresiones permiten comprender que la discapacidad se entrelaza con múltiples formas de desigualdad y que las trayectorias se sostienen a través de redes de cuidado y acompañamiento que exceden el ámbito pedagógico.

Desde un enfoque decolonial, Rojas Campos (2015) advierte que «las experiencias de discapacidad están configuradas por múltiples matrices de desigualdad –género, clase, etnia, territorio, discapacidad– que exigen construir abordajes sensibles a esa complejidad» (Rojas Campos, 2015, p. 17). La autora propone leer la discapacidad en clave de decolonialidad, como una marca social producida por el capitalismo, el patriarcado y el racismo, que definen quiénes pueden ser reconocidos como sujetos de conocimiento y de ciudadanía. Desde esta perspectiva, observamos que en los ISFD persisten desigualdades históricas vinculadas al género y a la desigualdad. Algunas carreras –como Educación Inicial, Educación Especial y Educación Primaria– se inscriben en visiones estereotipadas de la tarea docente, asociadas a la asistencia, la ayuda y el cuidado. Tales profesiones históricamente ubicadas en el campo de la protección y la atención a otras. La asimetría en la valoración de los saberes ha situado a los considerados *femeninos* entre los más devaluados, con menor prestigio académico y social, y con condiciones laborales más desiguales. Tal como sostienen las docentes entrevistadas: «las chicas de inicial o de especial siempre están más expuestas. Son las que más acompañan, pero también las que más se cargan emocionalmente» (coord. de carrera 5, ISFD 3, junio 2025).

Estas experiencias permiten ver cómo se entrecruzan las lógicas de género, la discapacidad y la clase en la configuración de las trayectorias formativas. A esto se suman las representaciones sociales y las condiciones socioeconómicas que atraviesan a la discapacidad y agudizan dichas desigualdades. A partir de esta trama, resulta necesario problematizar la *ideología de la normalidad* que atraviesa las instituciones educativas. Siguiendo a Rosato *et al.* (2009): «la desigualdad y la normalidad cumplen un papel mediador entre procesos de exclusión/inclusión y discapacidad. Normalidad y desigualdad están íntimamente relacionadas en prácticas y discursos cotidianos que derivan de las condiciones estructurales fundamentales» (Rosato *et al.*, 2009, p. 101). De este modo, la discapacidad no puede entenderse como una característica individual, sino como una construcción social sostenida por las injusticias simbólicas, económicas y culturales del modelo moderno-capitalista y patriarcal.

En los ISFD, las mujeres con discapacidad interpelan las concepciones tradicionales en torno a la *idea del cuidado* y cuestionan el *efecto de la ideología* (Rosato *et al.*, 2009) que asocia la discapacidad con la dependencia. Su participación en estas tramas formativas rompe con el esquema universal que las ubica únicamente como sujetas –y muchas veces objeto– de cuidado. Las estudiantes con discapacidad intelectual

que eligen profesiones vinculadas al cuidado, como Educación Inicial o Educación Primaria, instituyen nuevas lógicas sobre el perfil profesional y las supuestas competencias académicas esperadas en estas carreras. Del mismo modo, la estudiante con discapacidad visual que cursa el Profesorado de Educación Especial con orientación en Ciegos y Disminuidos Visuales resignifica los modos de enseñar y cuidar. Tal como expresa una coordinadora de carrera: «a mí me parece que cuando una estudiante con discapacidad elige ser maestra, nos enfrenta con nuestras propias ideas sobre quién puede cuidar y quién puede enseñar» (coord. de carrera 5, ISFD 3, junio 2025).

Al respecto, Sanmartin (2021) sostiene que «la autonomía de las personas con discapacidad no puede pensarse en clave de independencia absoluta, sino como una construcción relacional que requiere apoyos, mediaciones y entornos accesibles» (Sanmartin, 2021, p. 27). Esta mirada se refleja en los modos en que las instituciones organizan los acompañamientos, reconociendo la importancia de las redes familiares, institucionales y comunitarias. Así lo describe una entrevistada: «tratamos de armar un acompañamiento en red. Si el estudiante tiene familia presente, la sumamos. Si no, buscamos otras estrategias de construcción de redes» (CIPE 1, ISFD 2, marzo 2025). En otro ISFD se sostiene que

no debemos olvidar que hay una familia que sostiene. La familia sigue siendo copartícipe en un nivel superior, donde deberíamos trabajar la autonomía de la persona adulta. Dicen: «¿pero cómo?, ¿la familia viene a intervenir?» y sí, si no se le permite tener voz propia, alguien tiene que ejercer ese derecho a la voz, a ser escuchado (Tutora 1, ISFD 1, junio 2025).

Asimismo, se señala que cuando la familia percibe alguna situación de injusticia, suele irrumpir en la dinámica institucional: «el padre viene ante alguna situación de injusticia, cuando su hija le cuenta que quizá no fue escuchada o no fue tratada bien...» (bedel 1, ISFD 1, marzo 2025). En torno a estos planteos, podemos recuperar los aportes de Vite Hernández (2020) quien propone pensar la fragilidad como una forma de resistencia contracapacitista, al sostener que lo frágil, lejos de ser déficit, es una potencia ética que permite vincularnos desde la vulnerabilidad compartida. Esta noción resignifica la discapacidad como una experiencia relacional y colectiva, que interpela la cultura de la autosuficiencia y abre la posibilidad de otros modos de estar y de enseñar.

Desde las entrevistas, emergen distintos sentidos sobre la autonomía. Un primer sentido, de corte más tradicional, asocia la autonomía con la *independencia* y la *autogestión*: «son adultos, tienen que hacerse responsables de sus cosas, nosotros no podemos estar detrás de cada estudiante» (bedel 3, ISFD 2, junio 2025). Un segundo sentido reconoce la autonomía como un proceso acompañado: «la autonomía no se impone,

se construye. Hay estudiantes que necesitan más apoyos, pero eso no les quita capacidad ni compromiso» (coord. de carrera 5, ISFD 3, junio 2025).

Finalmente, aparece un tercer sentido que jerarquiza las discapacidades, estableciendo que algunas permiten ejercer mayor autonomía que otras: «con una discapacidad sensorial hay más posibilidades de desenvolverse que con una discapacidad intelectual. Es distinto, muy distinto. Cuando la discapacidad es intelectual.... ahí ya estamos a un nivel menor de comprensión» (coord. de carrera 7, ISFD 2, mayo 2025).

Esta mirada evidencia una lógica taxonómica y capacitista que aún atraviesa los discursos institucionales. La visión taxonómica en torno a la discapacidad da cuenta de «un proceso de naturalización de la opresión por la condición anatómica, al asumir que es necesario el continuo control del cuerpo que, a su vez, se entiende como un control de la vida» (Rojas Campos, 2015, p. 186). Es decir, se esgrime una jerarquización de los cuerpos capaces y aquellos que no lo son, lo que va más allá de una discriminación hacia personas con discapacidad, para entenderla como otra forma de opresión y dominación, que no solo explica y excluye a determinados cuerpos y mentes, sino que los produce a partir de imponer ideales y modelos de normalidad, de salud, éxito, suficiencia e independencia. Opresión que es histórica, colonial y relacional.

Sin embargo, para dar cuenta de que las experiencias de discapacidad no son universales reconocemos en otra institución una situación en la que una estudiante con discapacidad intelectual es quien expresa y demanda el reconocimiento de su autonomía:

Entonces, ella me cuenta acerca de su historia escolar y ella dice algo que en mí tuvo un efecto maravilloso. Ella dice: «estoy cansada de que siempre todos hablen de mí y nunca me digan nada a mí de lo que hablaron [...] y yo no soy tonta. Toda la secundaria que hablaban con mi mamá, que hablaban con la psicóloga, que hablaban con la psicopedagoga y hablan con este y el otro y a mí... yo nunca estoy en esas reuniones y, además, no me cuentan nada». (coord. de carrera 5, ISFD 3, junio 2025)

A partir de una vivencia autobiográfica la estudiante plantea a la institución educativa otra forma de habitar la discapacidad. Esto nos posibilita comprender tal como expresa Vite Hernández (2020) que, aunque la fragilidad es ontológica, no es natural y no todas las personas estamos atravesadas por las mismas estructuras o situaciones de opresión a la vez que naturalizamos o hacemos propias las exigencias capacitistas. En este sentido, Vite Hernández (2020) nos convoca a partir de los aportes de Ahmed (2017) a que los cuerpos no sean los que se adapten a las normas sino las normas a los cuerpos, y a comprender que «hay sensaciones de fragilidad en la resistencia política al tratar de transformar esas estructuras y conseguir un lugar para mi existencia» (Vite Hernández, 2020, p. 22).

Estos relatos y reflexiones permiten comprender que los sentidos sobre discapacidad, autonomía y ejercicio profesional se construyen en un campo de tensiones entre las normas de la normalidad y las prácticas inclusivas. Tal como señala Vite Hernández (2020), habitar la fragilidad es desafiar la matriz capacitista que define quiénes pueden ser considerados sujetos de valor y de conocimiento. En ese marco, los ISFD se constituyen en escenarios privilegiados para disputar estas definiciones y ensayar modos de formación que reconozcan la vulnerabilidad como dimensión constitutiva del ser docente.

Conclusiones

El análisis realizado hasta el momento nos permite afirmar que los acompañamientos institucionales a las trayectorias de estudiantes con discapacidad en los ISFD de nuestro estudio se configuran como procesos situados, éticos y políticos que interpelan las lógicas tradicionales de la formación y abren la posibilidad de construir instituciones más justas, sensibles y democráticas.

En los tres institutos analizados, las trayectorias formativas de los estudiantes con discapacidad se despliegan en contextos de vulnerabilidad estructural, atravesadas por condiciones socioeconómicas desiguales y por la persistencia de barreras materiales y simbólicas. Frente a ello, las instituciones ensayan respuestas artesanales y relacionales que expresan una clara voluntad de acompañamiento y compromiso colectivo. Estas experiencias muestran que las políticas que podríamos denominar de *inclusión cotidiana* se sostienen, en gran medida, en la agencia y creatividad de los equipos docentes y de gestión que *hacen a los ISFD* en condiciones de precariedad.

Los resultados evidencian que las modalidades de acompañamiento se configuran en la intersección entre lo institucional y lo afectivo, lo pedagógico y lo político. Los espacios de tutorías, la intervención de bedelía, las figuras de CIPE y las coordinaciones de carrera constituyen redes de cuidado que trascienden las tareas administrativas y se inscriben en lo que Nicastro y Greco (2009) proponen: un modo de pensar y sostener la formación con otros, en el reconocimiento de la singularidad y la imprevisibilidad de las trayectorias.

Sin embargo, también se advierten tensiones persistentes. Las concepciones sobre discapacidad y autonomía profesional muestran que el capacitismo sigue operando como una matriz de sentido que delimita quiénes pueden ser considerados sujetos docentes legítimes. En este punto, los aportes de Rojas Campos (2015) resultan clave para comprender cómo las instituciones reproducen –aunque a veces también desafían– las jerarquías de la colonialidad y las lógicas de la normalidad que estructuran el campo educativo.

Del mismo modo, la noción de fragilidad como potencia contracapacitista (Vite Hernández, 2020) aporta una clave ética y política para re-

pensar los vínculos pedagógicos. Las experiencias de acompañamiento en los ISFD muestran que sostener la formación no se trata de suprimir la fragilidad, sino de reconocerla como condición compartida y como punto de partida para la construcción colectiva de saberes.

En este sentido, los hallazgos de la investigación invitan a repensar el acompañamiento como una política institucional transversal, que no se reduce a la buena voluntad de ciertos actores, sino que se integre en los marcos normativos, organizativos y formativos del Nivel Superior. También, implica promover instancias de formación docente continua en accesibilidad, discapacidad e interseccionalidad, así como la creación de dispositivos y protocolos institucionales que garanticen la permanencia y el egreso con apoyos sostenidos.

Finalmente, entendemos que los ISFD se constituyen hoy como territorios de disputa de sentidos, donde se ponen en juego modelos de docencia, de conocimiento y de humanidad. Acompañar las trayectorias de estudiantes con discapacidad en estos espacios supone abrir la posibilidad de imaginar una formación docente que no solo incluya, sino que transforme: que reconozca la vulnerabilidad y la interdependencia como fundamentos de una ética educativa verdaderamente inclusiva y emancipadora.

Notas

- ¹ Coordinadore Institucional de Políticas Estudiantiles.
- ² Consejo Asesor Jurisdiccional de la Dirección General de Educación Superior Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut.
- ³ Nombre ficticio a modo de resguardo de la identidad.
- ⁴ Si bien les actores institucionales reconocen el derecho a la educación como un derecho irrestricto, refieren que a partir del año 2025 en la provincia de Chubut se ha implementado un formulario de inscripción que solicita estudios vinculados a la salud física y psicológica que, aunque no se propuso como excluyente, ha llevado a que estudiantes que no cumplimentaban con el apto físico no confirmaran la inscripción.
- ⁵ Durante el año 2024, la Dirección General de Nivel Superior de la provincia de Chubut impulsó espacios de trabajo que iniciaron con un relevamiento de información de los Institutos Superiores de Formación Docente. Luego, se realizó una reunión virtual jurisdiccional con participación de equipos directivos, CIPE y secretarías académicas, donde un ISFD presentó su experiencia institucional y se debatieron temas vinculados a recursos, normativas específicas y titulaciones asociadas a los apoyos a estudiantes con discapacidad. Hasta el momento, no se ha informado sobre la continuidad de esta iniciativa (información relevada de las entrevistas con referentes institucionales de los ISFD, 2024-2025).
- ⁶ Nombre ficticio a modo de resguardo de la identidad.

Referencias bibliográficas

- ACHILLI, E. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.
- (2013). Investigación socioantropológica en educación: para pensar la noción de contexto. En Elichiry, N. (comp.). *Historia y vida cotidiana en educación: perspectivas interdisciplinarias*, pp. 33-47. Manantial.
- AHMED, S. (2017). *Living a feminist life*. Duke University Press.
- ARELLANO, K.; A. Pérez y A. Rapanelli (2021). Las tramas de la (in)accesibilidad: experiencias universitarias en torno a la discapacidad. *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*, vol. 13, n.º 22, pp. 104-125. <http://www.revistaraes.net/revistas/raes22.pdf>
- GESSER, M.; P. Block y A. Guedes de Mello (2022). Estudios sobre discapacidad: interseccionalidad, anticapacitismo y emancipación social. *Andamios. Revista de Investigación Social*, vol. 19, n.º 49, pp. 217-240.
- MISISCHIA, B. (2020). Políticas universitarias, perspectivas de discapacidad y accesibilidad en Argentina. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, vol. 17, n.º 51, pp. 28-42. https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/RIDUNRN_a25c9560c61af46051df0fb71d381f33

NICASTRO, S. y M.B. Greco (2009). *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.

PÉREZ, A. (2024). Narrativas de jóvenes con discapacidad acerca de sus trayectorias educativas, a partir de sus experiencias en la educación superior. *Revista Videre*, vol. 16, n.º 35, pp. 1-15. https://ri.conicet.gov.ar/bits-tream/handle/11336/240907/CONICET_Digital_Nro.42689054-47fb-4bfe-854e-cac81d8447e1_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y

ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura de los procesos educativos*. Paidós.

ROCKWELL, E. y R. Mercado (2003). *La práctica docente y la formación de maestros*. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV).

ROJAS CAMPOS, S.M. (2015). Discapacidad en clave decolonial: Una mirada de la diferencia. *REALIS*, vol. 5, n.º 1, pp. 175-202. https://www.researchgate.net/publication/354173093_DISCAPACIDAD_EN_CLAVE_DECOLONIAL_Uuna_mirada_de_la_diferencia

ROJAS, S.M.; L. Schewe y A. Yarza de Los Ríos (2020). Editorial. *Nómadas*, n.º 52, pp. 8-9. <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/catalogo/2592-estudios-criticos-latinoamericanos-en-discapacidad-nomadas-52/1051-estudios-criticos-latinoamericanos-en-discapacidad-nomadas>

ROSATO, A. et al. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 20, n.º 39, pp. 87-105. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14512426004>

SANMARTIN, G. (2021). Formación docente y discapacidad. *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*, vol. 13, n.º 22, pp. 22-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8033426>

VITE HERNÁNDEZ, D. (2020). La fragilidad como resistencia contracapacitista: De agencia y experiencia situada. *Nómadas*, n.º 52, pp. 13-27. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n52a1>

Documentos oficiales consultados

CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA. (1981). Ley 22431: sistema de protección integral de las personas con discapacidad. <http://www.legisalud.gov.ar/atlas/sitioPLS/leyesSanitariasNacionales/leyesLSN/L22431.html>

CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA. (1995). Ley 24521: Ley de Educación Superior. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA. (2006). Ley 26206: Ley de Educación Nacional. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA. (2018). Ley 26378: convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/esa/soc-dev/enable/documents/tccconvs.pdf>