

Aliadas políticas por el derecho a la Educación Superior: historias de vida, discapacidad y perspectiva descolonial*

Political allies for the right to Higher Education: life stories, disability, and decolonial perspective

“El paraíso había resultado un sitio demasiado angosto para dos iguales”

TERESA DEY, *LA HISTORIA DE LILLITH*

Marcela Beatriz Ferrari** , Rita María Ana Álvarez*** y
Iris Cardozo****

RESUMEN

Este artículo plantea la necesidad de poner en tensión las formas en que han sido abordadas las problemáticas de la discapacidad en el campo de las Ciencias Sociales, subrayando la importancia que adquieren las categorías que proporciona la perspectiva descolonial y el feminismo descolonial para avanzar en una mi-

Palabras clave:
Discapacidad,
feminismo
descolonial,
universidad

* Este artículo surge de la tesis de Maestría en Educación y Universidad: “Educación, discapacidad y género: aportes para reflexionar en torno a la descolonialidad de la Universidad occidentalizada”, realizada en el marco del PPI 2016-2019: “El trabajo desde la perspectiva de género frente a las problemáticas de la discapacidad: la paradoja exclusión-inclusión”. El proyecto fue aprobado y financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica (SeCyT)-Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), y cuya continuidad 2020-2022 tiene lugar a través del PPI “La persistencia de la categoría discapacidad desde la lógica de la colonial/modernidad: un análisis desde el feminismo descolonial”, aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (SeCyT-UNRC).

** Argentina. Magíster en Universidad y Educación, Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Argentina. Profesora Asociada del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas (UNRC). Córdoba, Argentina. mferrari@hum.unr.edu.ar ORCID: 0000-0002-5399-9976

*** Argentina. Estudiante de Licenciatura en Trabajo Social, Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Argentina. Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas (UNRC). Córdoba, Argentina. ritaalvarez089@gmail.com ORCID: 0009-0009-53264433

**** Argentina. Estudiante de Licenciatura en Filosofía, Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Departamento de Filosofía, Facultad de Ciencias Humanas (UNRC). Córdoba, Argentina. irisc18597@gmail.com ORCID: 0009-0002-2814-2011

rada crítica geopolíticamente situada. Este estudio tiene lugar en el marco de la metodología cualitativa de investigación, a partir del empleo de las estrategias biográficas o narrativas, particularmente por medio de las historias de vida de tres mujeres, cuyos relatos se constituyen en las unidades de análisis. Las categorías que se elaboran en este proceso permiten resituar las demandas de dos de ellas que se encuentran en situación de discapacidad. Se analiza el lugar de las mujeres en situación de discapacidad a partir de la forma en que la categoría discapacidad es construida en la lógica de la colonial/modernidad dando paso a la *colonialidad de la capacidad*. Esto nos lleva a comprender en profundidad cómo la situación de discapacidad complejiza aún más la opresión y las relaciones de dominación, al producirse la intersección con la raza, la clase, la edad, la orientación sexual, la religión, entre otras. Las historias de vida de estas tres mujeres muestran el valor que adquiere el acceso al conocimiento y la construcción de saberes en el ámbito de la Educación Superior.

occidentalizada, derecho a la educación.

ABSTRACT

This article emphasizes the importance of reevaluating how disability issues are approached in the field of Social Sciences. It highlights the significance of using categories from a decolonial perspective and decolonial feminism to progress in a critical, geo-politically specific analysis. The study utilizes qualitative research methodology, focusing on the life stories of three women as the units of analysis. The resulting categories help us to understand and address the needs of two of the women who are in a disability situation. The status of women with disabilities is examined based on how disability is defined within the framework of colonialism and modernity, leading to the *concept of coloniality of capacity*. This helps us understand the added layers of oppression and power dynamics when disability intersects with factors such as race, class, age, sexual orientation, and religion. The life stories of these three women illustrate the importance of access to knowledge and the construction of knowledge in higher education.

Keywords: Disability, decolonial feminism, westernized university, right to education.

Introducción

El eurocentrismo y la ciencia moderna han sido los parámetros a partir de los cuales todas las formas de producción de conocimientos quedaron atrapadas, a través de la historia, en la lógica de la colonial/modernidad. En diferentes campos de las Ciencias Sociales, con el aporte de la crítica descolonial, fue posible comprender en profundidad las demandas que parten de los diferentes colectivos sociales que configuran nuestros territorios latinoamericanos, en el marco del Sur Global.

Sin embargo, un campo de conocimiento y reflexión poco explorado desde otras perspectivas que no fueran las del paradigma médico-rehabilitador o desde modelos y propuestas ancladas en realidades europeas y norteamericanas, tales como el modelo social de la discapacidad y el modelo de la diversidad funcional, son las que refieren a las problemáticas de la discapacidad. Asumiendo, también, una lectura crítica en torno a esta temática nos referimos a “problemáticas” en el sentido de interpelar la forma en que se naturalizan e instituyen determinados lugares sociales para algunxs sujetxs que no responden a las lógicas establecidas por la estructura de la colonialidad del poder. Nos referimos a quienes, por sus formas de manifestarse en el mundo, se convierten en el “otro-resto, sobra, anomalía, margen” del sujeto “universal, canónico, neutral” de la modernidad (Segato, 2010, p. 23).

En este sentido, el presente trabajo tiene como propósito mostrar la riqueza que aportan las categorías de la perspectiva descolonial y del feminismo descolonial a las problemáticas de la discapacidad, así como la necesidad de develar el carácter eurocentrado de la Educación Superior, particularmente en el ámbito de la universidad.

Con este propósito, exponemos parte de las reflexiones que surgen en el contexto de un estudio en el que participamos las autoras, y en el que se asume la perspectiva de la investigación cualitativa.

Iris, Rita y yo, Marcela, constituimos la muestra seleccionada para esta investigación. Es decir, se trata de una muestra intencional que de acuerdo con Maxwell (1996) puede denominarse una “muestra según propósitos” o para Goetz y Le Compte (1988) una “selección basada en criterios” de conveniencia para la investigadora o el investigador.

Dado que esta selección no busca representatividad estadística, este “muestreo selectivo” respondió a criterios que permitieran encontrar personas cuyos relatos de vida posibilitaran el acercamiento a la comprensión de las preguntas que originaron este estudio.

La producción de conocimiento científico en esta perspectiva de estudio es, básicamente, coproducida en una relación dialógica y dialéctica con otros seres humanos. Investigadoras e investigadores del campo de las Ciencias Sociales no podemos quedar exentxs de esta relación y con la historia de nuestro propio tiempo colectivo. Expresamos en nuestra interpretación del mundo social los significados y sentidos que nos conforman como seres sociales, múltiples y diferentes sin desligarnos, al mismo tiempo, de la historia personal, afectiva y singular de la que estamos hechxs.

En ese marco, se emplea el enfoque biográfico, particularmente a través de las historias de vida. La elección de la historia de vida como perspectiva de análisis¹ en el proceso de investigación representa una nueva apuesta al valor que nos aporta en la construcción de conocimientos. La vida de tres mujeres y sus historias, contadas desde sus propias interpretaciones y valoraciones sobre cada aspecto que las constituyen, es la unidad de análisis del presente estudio. La entrevista en profundidad o entrevista antropológica fue uno de los instrumentos que permitió llegar a los relatos. Además, se realizaron entrevistas en profundidad a personas señaladas como significativas por las propias protagonistas, tales como familiares, amigas y amigos, educadorxs, colegas, etcétera.

También se recurrió a otros instrumentos de recolección de la información tales como documentos oficiales y públicos y fotografías. Con respecto a los primeros, se trató de programas de políticas educativas y de trabajo, leyes, decretos, documentos institucionales, de organizaciones sociales, entre otros, que permiten la aproximación de quienes investigan a los discursos que subyacen en dichos documentos y las prácticas sociales que generan. En cuanto al empleo de la fotografía, se la consideró como un medio importante de registro de información, ya que de acuerdo con la forma en que se plantea su uso, reviste un

1 Retomando diversxs autorxs, Mallimaci y Giménez Béliveau (2006) explican que no se trata solo de una estrategia o una metodología.

gran valor desde el aporte que hacen los sujetos de la investigación en relación con su propia perspectiva del mundo.

Los procedimientos que propone la Teoría Fundamentada, a través de un análisis continuo y progresivo de los datos obtenidos en el campo, fueron la base del método de comparación constante para la elaboración de las categorías de análisis, expuestas en este artículo de forma integrada (Glaser y Strauss, 1967).

Además, se emplearon estrategias de contextualización de los datos que permitieron vincular los relatos de las entrevistas, los documentos públicos y los registros fotográficos dentro de un contexto histórico-social que permitió encontrarles un sentido más amplio.

En relación con la confiabilidad del proceso investigativo, se realizó una triangulación de los datos provistos por distintas fuentes, es decir, por medio de diferentes instrumentos y estrategias, tal como se mencionó anteriormente. Por otro lado, la participación de diferentes actores sociales (personas significativas del entorno), además de las tres mujeres que componen la muestra, representa una estrategia orientada a otorgar validez al estudio.

La característica que asume la escritura de este texto es justamente la de una narración de momentos que interpretamos y comprendemos a partir del pensamiento descolonial y del feminismo descolonial. Como lo mencionamos anteriormente, se trata de las historias de vida de tres mujeres (Iris, Rita y yo), dos de ellas estudiantes universitarias en situación de discapacidad, que nos reunimos en una relación dialógica y dialéctica orientada hacia la producción de conocimientos que permitan avanzar hacia la descolonialidad de la situación de discapacidad y la restitución de derechos.

Es necesario subrayar que, aunque asumo la tarea de escritura del texto, ello ha sido el resultado de lecturas procesuales y comprometidas por parte de Rita e Iris, quienes además han realizado sugerencias y acuerdos para llegar a esta presentación. Otro aspecto importante que destacamos es el empleo de la “x” en referencia a los artículos gramaticales que indican el género. Esta decisión obedece a un posicionamiento político-epistémico en relación con las diferentes formas que adquieren las identidades de género, y que hemos tratado de respetar adhiriendo al uso del lenguaje inclusivo.

Feminismo descolonial y colonialidad de la capacidad

El feminismo descolonial, una de las perspectivas del feminismo latinoamericano, se configura en torno a los aportes del concepto de *colonialidad del poder* de Quijano (1992), como así también de la contribución de Aimé Césaire con su concepto de *la negritud*, por medio del cual “une las categorías de clase y raza desde un proceso cultural-político” y desde la misma cosmovisión incorpora la explicación del colonialismo desde el planteo de Frantz Fanon, quien “analizó el colonialismo como un efecto del proceso de expansión europea que ha devenido en un perfil psicológico y un patrón de comportamiento de los pueblos del Tercer Mundo” (Curiel, 2015, p. 12). Otro concepto importante de Fanon (1977, en Grosfoguel, 2011) es el referido a *la línea de lo humano* para explicar las prácticas cosificantes, deshumanizantes a las que han sido sometidos los pueblos no europeos.

Puntualmente, las categorías que ofrece el feminismo descolonial a partir de la noción de Lugones (2011) sobre *la colonialidad*, entiende que es necesario revisar la forma en que es entendido el género desde la estructura de la *colonialidad del poder*. En este sentido, avanzan incluso en una crítica a Quijano, que desde el punto de vista de algunas de estas autoras del feminismo descolonial no alcanzó a liberarse de la perspectiva hegemónica para entender la *colonialidad del género*, que se refiere “al análisis de la opresión de género racializada y capitalista” (Lugones, 2011, p. 110).

Si resituamos las categorías de análisis que proporciona el pensamiento descolonial a través de la noción de raza y articulamos con el aporte del feminismo descolonial a través de la colonialidad del género, vemos aparecer un andamiaje original para reflexionar en torno a las maneras en que han sido ubicadas en la estructura social, en un plano material y simbólico las mujeres en situación de discapacidad.

En directa relación con estas ideas, Ferrari (2020) sostiene que raza, género y discapacidad se configuran sobre una jerarquía de superioridad e inferioridad que coloca las diferencias biológicas, psicológicas y/o cognitivas como desigualdades políticas. De allí propone como referencia de la crítica a la forma en la que ha sido definida la discapaci-

dad hasta la actualidad como *colonialidad de la capacidad*. Al respecto afirma:

de la misma manera que nombramos una *colonialidad del poder* para expresar los efectos de la raza y el racismo, y nombramos como *colonialidad del género* a la estructura de opresión construida sobre las mujeres e identidades de género no binarias, podemos nombrar como *colonialidad de la capacidad* a la desarticulación, borramiento y reemplazo por parte del pensamiento moderno/colonial, de la ética comunal de reciprocidad y cooperación propias de la cosmovisión de nuestros pueblos latinoamericanos, y de las lógicas que les corresponden a las formas de organización y gestión del trabajo y los recursos para la existencia. (p. 125)

Puntualmente, para todo el colectivo de mujeres e identidades feminizadas en situación de discapacidad, tanto en las sociedades de Occidente como en las occidentalizadas, las situaciones de dominación con frecuencia las ha colocado en el lugar *victimista*, dada su no adecuación a las normas impuestas por el patriarcado y que los movimientos feministas de Occidente, tanto el feminismo de la igualdad como el de la diferencia, tampoco pudieron interpretar en términos de demandas (Cruz Pérez, 2013; Moscoso, 2007).

Desde este posicionamiento, y en relación con los estudios de género, la producción de conocimientos desde las problemáticas de la discapacidad es apenas incipiente.

Por este motivo, el feminismo descolonial puede convertirse en una opción para el colectivo de mujeres que no han sido incluidas en los reclamos del movimiento político que las debe representar, ya que el pensamiento descolonial implica no solo una apuesta a la producción de conocimientos geopolíticamente situados, sino también una militancia en torno al reconocimiento y restitución de derechos que la colonial/modernidad y que el pensamiento eurocéntrico se encargó de arrasar.

De allí que el aporte del feminismo descolonial permita enriquecer el análisis de la posición de las mujeres en situación de discapacidad, atravesadas también por la marca de la colonialidad. Así, género, raza y discapacidad parecen converger en un patrón común de construcción de jerarquías donde la desigualdad se asienta sobre las diferencias biológicas, psicológicas y/o intelectuales.

El proceso hacia la descolonialidad de la situación de discapacidad y el reclamo por la restitución del derecho a la Educación Superior

Grosfoguel (2011), siguiendo el pensamiento de Fanon, sostiene que:

el racismo es una jerarquía de superioridad/inferioridad sobre la línea de lo humano. Esta jerarquía puede ser construida/marcada de diversas formas (...) La racialización ocurre a través de marcar cuerpos. Algunos cuerpos son racializados como superiores y otros cuerpos son racializados como inferiores. (p. 98)

Y agrega que lxs sujetxs ubicados por encima de esa línea de lo humano son considerados en la llamada “zona del ser” y quienes se encuentran por debajo se hallan en la denominada “zona del no-ser” (Fanon, 2010, en Grosfoguel, 2011, p. 99).

Podríamos decir, entonces, que la experiencia de dominación de las mujeres en situación de discapacidad es diferente, en términos cualitativos, que la de las mujeres que no se encuentran en esa situación, ya que de acuerdo con las ideas de lxs autorxs citadxs, las formas de dominación de los sujetos colonizados en la zona del ser y en las zonas del no ser tienen características particulares. Por tanto, podríamos decir que las mujeres en situación de discapacidad en el Sur Global sufren una opresión a partir de la forma en que se cuestiona su humanidad. Allí, las instituciones y sus normativas, aunque existan, borran e invisibilizan la existencia de casi todas ellas.

En el relato de las tres mujeres que constituimos esta muestra intencional, se pone de manifiesto la pertenencia social de nuestras familias de origen a sectores de clase populares.

Las tres hemos vivido historias de opresión de género que implicaron hechos de violencia. No obstante, a diferencia de Iris y Rita, aún marcada por la historia colonial, mi experiencia de vida no está atravesada por la situación de discapacidad y eso, de alguna manera, me coloca en la zona del ser dentro del grupo de mujeres con las que trabajo. Es decir, tuve acceso a derechos que se suponen al alcance de todas las personas por ser humanas: acceso a la educación, a la salud, al trabajo, a la vivienda, a la información, al ocio, entre otros. Mientras, para Iris y Rita pueden identificarse múltiples obstáculos en el acceso a esos mismos derechos. Por ejemplo, la falta de accesibilidad

académica en términos del derecho a la Educación Superior; la falta de acceso al trabajo, aún con normativas nacionales que obligan al Estado a cumplir con un porcentaje de trabajadorxs en situación de discapacidad en organismos públicos y empresas que tercerizan servicios públicos²; la falta de acceso a la vivienda; la falta de accesibilidad en los espacios públicos urbanos; la falta de accesibilidad en la información. Todas estas barreras que atentan contra las posibilidades de lograr una vida con autodeterminación se ponen de manifiesto en las representaciones sociales originadas y sostenidas por las estructuras que responden al patriarcado, el racismo y la normalización.

De allí, la necesidad de revisar y reflexionar sobre el colonialismo epistémico incrustado en las formas de comprender la capacidad y la conformación de la categoría de la discapacidad en la sociedad occidental, a partir de la idea de la presencia de una “insuficiencia” entendida como “la carencia total o parcial de un miembro o la posesión de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo defectuoso” (Upias 1976, en Oliver, 1998, p. 41). Es de destacar que esta última definición e interpretación sobre la discapacidad se encuentra presente en los documentos que constituyen las normativas vigentes tanto a nivel internacional como local.

Tal como lo expresa Grosfoguel (2011) “los marcadores” que configuran las jerarquías de superioridad e inferioridad sobre la línea de lo humano, adjudicando determinada posición para quienes son inferiorizadxs, para las mujeres en situación de discapacidad, tiene su base en las formas en que son interpretados los cuerpos, las mentes y las formas de aprender, conocer y producir en el mundo, que no responden a lo instaurado por las lógicas de la colonial/modernidad. Esta situación complejiza aún más la opresión y las relaciones de dominación al producirse la intersección con la clase, la edad, la orientación sexual, la religión, entre otras.

2 Ley N° 22.431 y Ley N° 25.689 por medio de las cuales se establece la exigencia de la contratación laboral de personas en situación de discapacidad en un porcentaje no menor al 4 % del total de lxs empleadxs del área que corresponda en los organismos del Estado Nacional, entes descentralizados y autárquicos, empresas mixtas y del Estado y empresas privadas que brinden servicios públicos.

Aún con las situaciones de injusticia y desigualdad que han vivido Rita e Iris, eso no las detiene en las posibilidades de construir en comunión con otras mujeres que no estamos en situación de discapacidad, un “lugar de enunciación” en términos políticos (Ribeiro, 2018). En este aspecto, las afirmaciones de la autora citada retoman el aporte del “punto de vista feminista” propuesto por el feminismo de color para referirse a las experiencias comunes que históricamente condicionan las posibilidades de existencia de los grupos sociales subalternizados. La misma autora lo expresa diciendo que el lugar de enunciación es “una forma de refutar la historiografía tradicional y la jerarquización de saberes consecuente de la jerarquía social” (Ribeiro, 2018, p. 17).

Por ese motivo, y coincidiendo con su análisis, como colectivo social que reclama por sus derechos, nuestra alianza política se forja en el camino hacia la liberación de las diversas formas de opresión. Como dice Rita en relación con su ingreso a la universidad “sí, voy a volver a ir, y volví a insistir... y acá estoy”.

La universidad, la universidad occidentalizada y el valor del conocimiento

La expresión de Rita con la que finalizamos el apartado anterior nos lleva a reflexionar, tratando de conocer y comprender los procesos que atraviesan estudiantes en situación de discapacidad en la universidad, y con ello problematizar nuestras propuestas educativas, nuestras prácticas de enseñanza, las instancias organizacionales de la institución, las representaciones que nos acompañan y que promueven u obstaculizan derechos, en este caso, a la Educación Superior, a la información, a la participación, a la producción de conocimientos.

Al respecto, Mischia (2018) plantea esta situación retomando los datos del relevamiento realizado en las universidades nacionales argentinas en 2012 (Secretaría de Políticas Universitarias –SPU– y la ex Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos –CIDDDH–)³ donde solo 1.062 personas en situación de discapacidad aparecían en calidad de estudiantes. Tampoco se conocen datos sobre la permanencia y egreso de lxs mismxs en el sistema universitario.

3 Actualmente es la Red Interuniversitaria de Discapacidad del Consejo Interuniversitario Nacional: RID-CIN.

Es por ello que muy a menudo nos preguntamos acerca de la responsabilidad que tenemos como educadorxs en el ámbito de la educación pública con el propósito de interpelar nuestras representaciones sobre determinados colectivos sociales, así como también tomar conciencia acerca del impacto humanizador o deshumanizante de nuestras prácticas educativas e institucionales.

En 2018 tuvo lugar en Argentina un evento muy significativo. Se celebró el centenario de la Reforma Universitaria de 1918 y en ese marco se elaboró la Declaración de la III Conferencia Mundial de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Ese documento no solo sostiene el derecho al ingreso y la permanencia a la Educación Superior, ya declarado en 2008, si no que agrega el tema de la titulación. Y de manera particular destacamos el eje denominado “Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad” en el que se cita: “El reto no es solo incluir en las instituciones de educación superior a mujeres, personas con discapacidad, miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes e individuos de grupos sociales históricamente discriminados, sino transformarlas para que sean social y culturalmente pertinentes” (2018, p. 8).

En vinculación con estas ideas, Maffia (s. f.) sostiene que cuando el feminismo de la igualdad, en los años 60 y 70 del siglo XX, luchaba por leyes que reconocieran igual acceso para las mujeres a todos los derechos de los que gozaban los varones, no advirtió que las mujeres no somos iguales a ellos e incluso existen diferencias entre nosotras. Así, lo que podría haberse considerado uno de los grandes logros en materia de derechos, como el caso del ingreso irrestricto a la Universidad, puede dar lugar a otras preguntas : “¿Están realmente en iguales condiciones personas que vienen de situaciones sociales muy diferentes, cuando entran a ese lugar del que se dice que se ha levantado la barrera y entonces pueden entrar varones y mujeres, pobres y ricos, trabajadores y no trabajadores, etcétera? Bueno, la igualdad formal es un ideal, pero mostró la insuficiencia de ese ideal” (Maffia, s. f., p. 4).

Al recordar los relatos de Iris y Rita en su paso por el sistema educativo formal, nos preguntamos acerca de los múltiples momentos en que diferentes tipos de acciones institucionales junto con la actuación de diversxs actorxs sociales fueron conformando un escenario saturado de indiferencia provocando el desplazamiento de ambas por debajo de *la línea de lo humano*. Nos preguntamos también por la persis-

tencia de ciertos esquemas que repiten la colonialidad del poder en las estructuras de la universidad.

Para transformar las Instituciones de Educación Superior, atendiendo a la Declaración de la III CRES 2018, tendremos que tomar conciencia sobre la manera en que seguimos sosteniendo la cosmovisión sobre la que fue erigida la universidad en la perspectiva de la colonial/modernidad.

Podemos rastrear el inicio de esta estructura en la conformación de la universidad moderna europea. Para Wallerstein (2005) la disputa por el conocimiento y el acceso a la “verdad” que se origina con el conflicto entre la Iglesia, los filósofos y los intelectuales hacia fines de la Edad Media en Occidente, impacta luego en la universidad moderna europea que termina organizándose sobre la base de dos culturas, herederas de la separación ocurrida entre las ciencias y la filosofía.

De esta manera, en el siglo XIX, la universidad como institución y el conocimiento fueron alojados en facultades que diferenciaban las Ciencias, por un lado, y por el otro, los demás temas o saberes que denominaron “Humanidades”, “Artes”, “Letras”, o también conservando el nombre de “Filosofía”.

Junto con estos acontecimientos, tiene lugar también la división de la organización de la universidad como institución en departamentos y cátedras que alojan las diferentes disciplinas que, en el caso de las Ciencias Sociales, van constituyéndose a partir de los intereses expansionistas y colonialistas de cinco países: Gran Bretaña, Francia, Italia, Alemania y Estados Unidos.

Así, lo que se fue construyendo como conocimiento local para estos países se transformó en la matriz del saber universal, en lo que Quijano (1992) denomina el eurocentrismo. Esto implicó una forma de racionalidad inaugurada con la modernidad y que el autor explica como “el paradigma europeo de conocimiento racional” y agrega que “no solamente fue elaborado en el contexto de, sino como parte de una estructura de poder que implicaba la dominación colonial europea sobre el resto del mundo” (p. 16).

En relación con estas ideas, Castro Gómez (2007) sostiene que la universidad latinoamericana está asentada en un modelo epistemológico que reconoce dos versiones de la universidad moderna inaugura-

da en el siglo XVIII. Una de esas versiones responde a la estructura arbórea del conocimiento y de la organización institucional. Esto explica que unos conocimientos estén más valorados que otros, que existan campos del saber delimitados por fronteras que no pueden ser cruzadas, que se establezcan procedimientos legitimados por el canon institucional y que por fuera de este no se reconozca ninguna valoración.

La segunda versión, refiere a situar a la universidad como “lugar privilegiado de la producción de conocimientos” (Castro Gómez, 2007, p. 81). Es la institución por excelencia que otorga legitimidad al conocimiento considerado válido, valioso, útil, de aquel que no lo es.

Estas características particulares, en vinculación con el pensamiento producido en la universidad y con su estructura organizacional, expresan un modelo epistemológico que el autor denomina “la *hybris* del punto cero” (Castro Gómez, 2007, p. 79).

Este modelo puede explicarse a partir del cambio que ocurre en la forma de entender las relaciones entre el ser humano y la naturaleza entre los siglos XVI y XVIII. Es decir, la irrupción del sistema-mundo moderno colonial crea una ruptura con respecto al conocimiento del mundo que se producía, hasta ese momento, de una manera integrada. La nueva relación implicaba una exterioridad del ser humano con respecto a la naturaleza con el fin de intervenir en ella para dominarla. Se trata de una epistemología dualista, donde los elementos de esa relación son ontológicamente diferentes.

Luego de dos siglos, desde la conquista de América, Descartes se encarga de sistematizar esa cosmovisión desde un punto de vista filosófico, afirmando que el conocimiento ocurre en tanto se asegure la mayor distancia entre quien conoce y su objeto de conocimiento, a punto tal que solo esa distancia puede garantizar la objetividad.

Esos datos serían luego traducidos al lenguaje de las matemáticas porque el ámbito del *cogito*, de la abstracción, garantizaba la pureza necesaria para la producción del conocimiento, alejada de la “sabiduría práctica y cotidiana de los hombres” (Castro Gómez, 2007, p. 82). Por estos motivos, Descartes pondera el análisis de la realidad que consiste en fragmentarla en el mayor número de partes posibles para luego recomponerla bajo un modelo lógico-matemático. Este es el modelo epistémico que se impone con más fuerza a través de la expansión

de la ciencia moderna, constituyendo “la hybris del punto cero”, expresión a la que Castro Gómez (2007) alude para explicar el papel de:

La ciencia moderna (que) pretende ubicarse en el punto cero de observación para ser como Dios, pero no logra observar como Dios. Por eso hablamos de la hybris, del pecado de la desmesura. Cuando los mortales quieren ser como los dioses, pero sin tener capacidad de serlo, incurrir en el pecado de la hybris, y esto es, más o menos, lo que ocurre con la ciencia occidental de la modernidad. De hecho, la hybris es el gran pecado de Occidente: pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista. (p. 83)

El citado autor afirma que la plataforma de la transdisciplinariedad puede ser un camino para encontrar respuestas acordes a la complejidad de la universidad porque:

introduce un viejo principio ignorado por el pensamiento analítico de las disciplinas: la ley de la *coincidencia oppositorium*. En el conocimiento, como en la vida, los contrarios no pueden separarse. Ellos se complementan, se alimentan mutuamente; no puede existir el uno sin el otro, como quiso la lógica excluyente de la ciencia occidental. En lugar de separar, la transdisciplinariedad nos permite ligar (*link*) los diversos elementos y formas del conocimiento. (pp. 86-87)

En esta misma línea de pensamiento, Grosfoguel (2013) refiere que las estructuras de conocimiento eurocéntricas, apoyadas en el paradigma de la racionalidad moderna colonial, son también una conformación epistemológica racista/sexista porque el “yo pienso, luego existo” de Descartes, en las representaciones sociales de la época, nunca podrían haberse pensado por fuera de lo que personificaba el hombre europeo, blanco, cristiano, heterosexual, propietario, capaz. En esa representación ningún hombre no blanco, ni tampoco alguna mujer blanca, mucho menos no blanca, podría haber ocupado el lugar del saber.

Esas estructuras epistémicas racistas/sexistas se instalaron en las universidades latinoamericanas, dando lugar a lo que el autor citado denomina la “universidad occidentalizada”. Cuando alude a esta expresión, no se refiere a un sitio geográfico, es decir, no se alude a la “universidad occidental”.

La universidad occidentalizada es el resultado de la colonialidad del poder expresada en la producción, legitimación y distribución de conocimientos en los sistemas educativos formales de los países conformados al calor de la colonial modernidad.

En este mismo sentido, Segato afirma que la comunidad académica de la universidad es racista. Esta afirmación le valió numerosas críticas del mismo entorno académico donde lo expresó por primera vez, en el contexto de la discusión por el cupo de estudiantes afrobrasileros a las universidades en Brasil. Aunque con esta expresión solo se está refiriendo a la lógica del “eurocentrismo tanto socio-racial como epis-témico de la academia” (2012, p. 8), resulta doloroso de aceptar para quienes formamos parte activa de esa comunidad.

La autora prosigue con esta denuncia al poner en cuestión el rechazo del ingreso o permanencia de determinadxs estudiantes en la universidad.

Si bien en Argentina no existe la ley de cupos, por el contrario, el ingreso es libre, irrestricto y gratuito en el caso de la educación pública; tal como lo mencionábamos más arriba, las cifras que registran un 0,08 %⁴ de estudiantes en situación de discapacidad claramente muestran que tienen una escasa o nula presencia en estas instituciones educativas de Educación Superior. Además, como lo demuestran otras cifras no menos importantes, “en todo el mundo las personas con discapacidad son *los más pobres de los pobres* en todas las sociedades (...), en Latinoamérica hay una estrecha relación entre el género, discapacidad y pobreza o se podría decir que la pobreza dura tiene cuerpo de mujer con discapacidad” (Pino Morán y Rodríguez Garrido, 2017, p. 189).

Esta cita va directo a lo narrado por Iris, Rita y yo, quienes nos constituimos como primera generación de cada una de nuestras familias que llega a la universidad. Es importante recordarlo porque en el caso particular de Iris y Rita, se dispusieron a desafiar un sistema que reproduce jerarquías que reconocemos en el patriarcado, la raza y la colonialidad de la capacidad.

4 Según el dato que toma Misischia (2018) del relevamiento realizado en 2012 por la SPU y la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y DD. HH.

Esto implica que no se ajustaron a los modos, expresiones e imágenes que aseguran lo universalmente aceptado, lo normal. Significa haber desafiado al sujeto hegemónico, al que aprende a través de las propuestas pedagógicas tradicionales, tecnicistas, “bancarias” al decir de Paulo Freire. El que se acerca al saber enciclopédico, disciplinar desde el formato de los textos escritos. El que porta un cuerpo, una mirada que responde a la forma en que nos hemos conformado subjetivamente a través de cinco siglos de colonialidad.

Ese sujeto hegemónico, en la universidad occidentalizada es el único capaz de enunciar las verdades de valor universal porque la colonial/modernidad produce la diferencia como anomalías (Segato, 2018).

La resistencia de lxs profesorxs a convertir los materiales de estudio para volverlos accesibles, el olvido de imprimir los parciales en un tamaño de letra que permitieran su lectura, la demora en entregar la bibliografía y ya no contar con el tiempo de estudio necesario para la evaluación parcial fueron situaciones cotidianas en la vida universitaria de Iris y Rita, en esas estructuras que podemos identificar como parte de la universidad occidentalizada.

Pero no todo es sombra. Los relatos también muestran las acciones que despliegan numerosxs actorxs de la universidad que promueven el derecho a la educación. Docentes, estudiantes, no docentes, decisiones políticas al interior de la institución como la creación del Centro de Producción de Información Accesible (CEPIA), que generan la brecha por la que se comienza a romper con la lógica hegemónica.

Cuando Iris dice “elegiría mil veces estar acá (haciendo alusión a la universidad en la que estudia), mil veces, trabajar, estudiar, lo que sea... lo elijo, lo elijo siempre...”, se evidencia en esa expresión una emoción y una convicción de que ese lugar es donde queremos estar. Hubo algo allí que nos permitió construir desde las posibilidades que representa la universidad para nosotras.

También están allí presentes nuestras apuestas por el valor del conocimiento. Las tres, Iris, Rita y yo, provenimos de sectores populares en donde el conocimiento legitimado por la educación formal tuvo un impacto muy importante en nuestras vidas. Frente a nuestras pobrezas materiales, el saber, el conocer, nos proporcionaba un lugar de poder simbólico.

Desde ese lugar, Iris siente que se volvió “una erudita”, una “conocedora de todo” porque su interés por aprender, por “saber de cualquier cosa” la condujeron a explorar múltiples terrenos: música, arte, literatura, lenguas extranjeras; y a tomar posición por diferentes perspectivas teóricas en su formación que la llevaron a “amar a Vigotsky” y a “odiar a Piaget”.

Cuando recuerda imágenes de ciertos personajes que habitaron su infancia y adolescencia, como “Laura Ingalls”, que en su interpretación “era igual que nosotras, era de clase baja, y sin embargo, siempre tuvo esa convicción fuerte de querer enseñar”; o la “Dra. Queen”, otro personaje que era “una mujer que curaba, era una doctora” que siempre actuaba a favor de lxs más desprotegidoxs porque “ella conocía las leyes”. Todas estas historias con mujeres poderosas en el saber, en el conocimiento, la “ayudaron mucho a tomar convicción, a tomar una determinación”.

Aun cuando se trata de imágenes que en ciertos aspectos representan a la mujer blanca, eurocentrada, la pertenencia de los personajes a un sector de clase con el que Iris se identifica y las herramientas que proporciona el conocimiento para ser valoradas frente al mundo les dieron, a esas mujeres, un lugar importante en la construcción de su historia de vida.

Iris reconoce que su origen de “clase muy baja” en una pequeña localidad ligada a la producción del campo, con una marcada brecha social, la colocó frente a situaciones de discriminación. Sin embargo, eso no la “dejaba tirar para abajo” porque mientras tanto ella se “ganaba las medallas de los mejores promedios y prefería ser envidiada antes que ser humillada”.

También mi historia adjudica ese poder al conocimiento. Tenía solo 12 años de edad y la convicción de que en ese lugar del saber se equilibraba la balanza frente a las burlas de mis compañerxs de “la Cultural Británica” por mi apariencia, por mi ropa, por mi origen y pertenencia de clase social. Frente a esas palabras que me exponían, en mi silencio se escuchaba “no tendré mucha ropa para ponerme, pero me saco mejores notas que ellos y aprendo más, porque a diferencia de ellos, yo iba y aprendía”.

En ese mismo sentido, Maffia (2008) explica cómo el feminismo ha interpelado fuertemente la estructura patriarcal y androcéntrica de la

producción del conocimiento y la ocupación de las mujeres en los lugares que fueron parte de esa disputa. “Porque la naturaleza nos ha bendecido con algo: podemos ser brillantes y reírnos al mismo tiempo” (2008, p. 6 de la conferencia en La Habana).

Tal como lo ha marcado el camino del movimiento feminista, debemos comprender que no podemos aceptar la jerarquización a la que se sometió el par masculino-femenino como parte de las diferencias sexuales en la asignación de características que responden a la dicotomía: racional-emocional; objetivo-subjetivo; abstracto-concreto; entre muchas otras (Maffia, 2008). De la misma manera podemos plantear ese mismo rechazo a todas las dicotomías, entre las que está incluido el par normal-anormal; suficiente-insuficiente; sano-enfermo en las que han sido colocadas las personas en situación de discapacidad.

Por eso la lucha tiene que sostenerse, para que la universidad salga de la lógica occidentalocéntrica y al reconocer el derecho a la educación de estudiantes en situación de discapacidad no exijamos su adaptación a la corriente hegemónica. Por el contrario, valoremos el aporte incomparable que la experiencia de sus saberes otorgará a la construcción de una universidad descolonizada.

Praxis política en clave feminista para aportar a la descolonialidad de la universidad y la situación de discapacidad

Hasta aquí hemos venido colocando parte de nuestras historias de vida en el marco de acontecimientos donde se advierte el impacto de estructuras de poder construidas en torno al género, la raza, la clase y la discapacidad.

Al mismo tiempo, destacamos que los relatos muestran la emergencia de una conciencia crítica que tiene su origen en acontecimientos provocados por los feminismos.

En este sentido, Lugones (2011), Maffia (s. f.) y Segato (2018) plantean que la actuación de las mujeres en el campo público y en el reconocimiento de sus derechos ha implicado la “praxis”. Aquí, cuando hablamos de praxis, nos referimos a la “praxis liberadora”, que nos remite a los componentes de “acción y reflexión” de la palabra en el diálogo.

Ninguno de estos componentes puede pensarse sin el otro para la transformación necesaria del mundo (Freire, 1999).

Lugones (2011) lo afirma al decir que el feminismo descolonial equivale a una “tarea práxica” porque implica la crítica a la opresión de género desde las estructuras patriarcales, racistas, capitalistas y heterosexuales con la intención de su transformación.

Cuando Maffia explica las condiciones necesarias para definir al feminismo, también se refiere a la praxis al orientar la acción hacia “un compromiso moral para evitar que sistemáticamente ocurra una diferencia jerárquica entre varones y mujeres por el mero hecho de ser varones y mujeres” (s. f., p. 3).

La afirmación de la praxis, implica la afirmación del “hacer político” (Ampudia y Elisalde, 2015, p. 159) que es en sí mismo dimensión constitutiva de la “praxis política consciente” (Riccono y Santana, 2016, p. 61) donde se condensa el diálogo entre la reflexión y la acción con la clara intencionalidad de disputar un lugar en el reconocimiento de los derechos.

Segato (2018) destaca, en esta misma dirección, la necesidad de refundar el feminismo transformando la política a partir de la recuperación de los modos de gestión doméstica, propio de los ámbitos femeninos duales/complementarios, anteriores a la irrupción de la colonial/modernidad. Ello exige no solo el reclamo por nuestros derechos frente al Estado, sino también y, sobre todo, a partir del esfuerzo colectivo por entrelazarnos en un movimiento que permita a cada colectivo social oprimido, inferiorizado, contar con un soporte que haga posible su existencia y amplifique la voz de sus demandas.

En cuanto a la universidad, y con el propósito de aportar desde la praxis como instrumento poderoso en la tarea de descolonizarla, Segato (2012) propone, además del derecho a la educación materializado en el ingreso, formación y egreso de todos los sectores sociales; reflexionar en torno a la educación en derechos humanos. Es decir, la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos deben constituirse en temáticas que atraviesan todos los currículos de la formación en la universidad. No se trata de una tarea solo de lxs expertxs en el campo jurídico, sino como responsabilidad de todxs quienes formamos parte del ámbito de la Educación Superior.

Otro aspecto que la autora citada destaca se refiere a los derechos en las prácticas educativas, básicamente a través del reconocimiento respetuoso por las diferencias. Las relaciones intersubjetivas entre quienes enseñan y quienes aprenden en la universidad deben asentarse en un diálogo que permita la presencia definitiva de la diversidad de sectores que llegan para quedarse.

También se refiere al derecho que tienen lxs sujetxs de la educación a participar en las decisiones sobre los contenidos de la formación y en la forma en que esos contenidos se enseñarán. Esto es en resguardo y valorización de los saberes que traen aquellxs sujetxs no reconocidos como portadores de conocimiento en la universidad occidentalizada.

De acuerdo con estas premisas, y en el esfuerzo de hacer posible esa *praxis política consciente*, volvemos a revisar nuestras prácticas educativas desde el lugar que Rita e Iris como estudiantes de la universidad aportan. Desde sus experiencias, saberes y conocimientos podemos proponer, comunitariamente, algunas ideas para elaborar dispositivos en nuestra propia institución con el fin de promover prácticas educativas orientadas hacia la descolonización.

Al advertir la complejidad del hecho educativo, la heretogeneidad de prácticas sociales en el escenario universitario, también se hace necesario el análisis, la reflexión y las propuestas que atiendan a esa realidad. Como afirma Palermo: “Esta puesta en foco de las imprescindibles búsquedas interculturales reclama atender no sólo a las particularidades poblacionales de cada universidad en su localización, sino dentro de cada una de ellas al interior de su propia complejidad constitutiva” (2010, p. 57).

Esta puede ser la forma en que se exprese la “praxis política consciente”. Porque no se trata de una alternativa solo para lxs estudiantes en situación de discapacidad, sino que el esfuerzo por la transformación vaya “alternativizando así el sistema educativo desde adentro” (Ricco- no y Santana, 2016, p. 61).

Por eso, solo a modo de cierre provisorio de este artículo, puedo mencionar de forma sintética y retomando lo dicho hasta aquí, algunos puntos sobre los que podemos continuar la praxis:

- La necesidad de tomar conciencia del derecho a la Educación Superior en el marco de las políticas de inclusión educativa entendidas como ampliación de procesos democráticos y emancipatorios.
- Identificar los principales obstáculos para la inclusión educativa: actitudes, representaciones sociales, políticas públicas, normas y prácticas institucionales.
- Prácticas educativas: vinculadas a los procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación, dimensión organizacional de las instituciones educativas.
- En suma, en la definición de lo que algunxs autorxs definen como criterios de justicia curricular: el currículo debe contener *los intereses de los menos favorecidos; la participación y escolarización común; la producción histórica de la igualdad* (Conell, 2009).
- Frente a esta complejidad del hecho educativo, recobran importancia las prácticas educativas y de producción del conocimiento desde la transdisciplinariedad (Castro Gómez, 2007). Hoy en día sería difícil trabajar sin el aporte de otrxs (docentes, estudiantes, profesionales, referentes de organizaciones sociales) porque comenzamos a comprender estas relaciones, es decir, los procesos de aprendizaje y de enseñanza están condicionados por las concepciones particulares que sostenemos, a las que se suman aspectos institucionales, que a su vez se encuentran condicionados por estructuras de mayor nivel en la toma de decisiones.

Comenzamos a tomar conciencia sobre la artificialidad de los límites como fronteras impuestas al conocimiento seccionado en departamentos. Los límites hoy son difusos y debemos comenzar a preguntarnos por la formación de todos los colectivos sociales que llegan a la universidad. Es decir, ya no podemos proponer una formación profesional por fuera de las demandas sociales actuales. El mundo ha cambiado y debemos empezar a redefinir la actuación profesional en relación con las nuevas demandas sociales y a partir de una conciencia ética que permita dar respuesta al derecho a la Educación Superior en términos de mayor igualdad y justicia social.

Este último punto, en relación con la praxis política, emergió del análisis de los relatos en torno a la actuación de Iris y su mamá, Rita y su hermana Paola, mi madre y mi padre, quienes fueron capaces de

obrar en el mundo y con el mundo, de ser y estar con dignidad en la vida, a través de las maneras en que se resistieron a ser sometidxs, en las estrategias que pusieron en marcha para ser escuchadx y seguir estando presentes, en las formas en que educaron y educan.

Aún frente a las desventajas materiales, se erige esa fuerza de presencias que no quieren ser invisibilizadas. En palabras de Iris, “la sociedad siempre se basó en estereotipos y que muchas veces el discapacitado no está incluido o no es visto (aclara) no quiere decir que sea mal visto, sino que *no es visto*”.

Para finalizar, retomo también sus palabras cuando respondía a la pregunta desplegada en un encuentro de la comunidad de investigación sobre “qué elegiríamos ser (algo o alguien) y por qué”. Ella responde que elige algo que se liga directamente a su nombre “con una representación muy simbólica que es el arco iris (...) es ver la tormenta y a la vez ver un montón de colores, ver un montón de cosas que simbolizan la vida...”

A estas imágenes sumamos la interpelación de Heredia (2018) al plantear qué nos pasa “cuando educativamente nos seguimos preguntando qué hacer con *esto*, sin siquiera advertir que este *esto* son personas, con sueños, expectativas, pero lo que es mejor aún, con un infinito abanico de posibilidades que, si aún no han sido planteadas, serían más bien un desafío, que una amenaza” (p. 109).

Referencias

- Ampudia, M. y Elisalde, R. (2015). Bachilleratos Populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular. *Polifonías Revista de Educación*, año IV, 7, 2015, 154-177.
- Castro Gómez, S. (2007). *Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero*. En Castro Gómez, S. y R. Grosfoguel (compiladores) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Ediciones. Universidad Central. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana. Instituto Pensar.
- Conell, R. (2009). La justicia curricular. *Laboratorio de Políticas Públicas, LPP*, 6(27). <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>

- Cruz Pérez, M. (2013). Teoría feminista y discapacidad: un complicado encuentro en torno al cuerpo. *Revista de Investigación y Divulgación sobre los Estudios de Género*, 12(2), año 19, 51-71.
- Curiel, O. (2015) *La descolonización desde una propuesta feminista crítica*. En (Eds.) Associació per la cooperació amb el Sud (ACSUR- Las Segovias), *Feminista siempre. Descolonización y despatriarcalización de y desde los feminismos de Abya Yala* (pp. 11-25). Cataluña. España.
- Declaración de la III Conferencia Mundial de Educación Superior en América Latina y el Caribe. CRES (2018). Córdoba, Argentina.
- Ferrari, M. (2020). Feminismos descoloniales y discapacidad: hacia una conceptualización de la colonialidad de la capacidad. *Nómadas*, 52, 115-131. DOI:10.30578/nomadas.n52a7
- Freire, P. (1999). *La pedagogía del oprimido*. Montevideo, Uruguay: Siglo XXI Editores.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine Publishing Company. (Traducción en revisión de Pablo Rodríguez Bilella. Universidad Nacional de San Juan).
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Grosfoguel, R. (2011). *La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos*. En VV.AA. (Eds.), *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer*, pp. 97-108. Barcelona: CIBOD.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa. Bogotá - Colombia*, 19, 31-58. www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf
- Heredia, N. (2018). Aportes de la Ética de la Liberación para una Filosofía de la Educación Latinoamericana. *Cuadernos de Formación y Participación Política, Humanidades Populares*, 13(21), 102-113.
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La manzana de la discordia*, 6,(2), 105-119.
- Maffia, D. (s. f.). *Contra las dicotomías. Feminismo y epistemología crítica*. En Instituto Interdisciplinario de Estudios

- de Género Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://dianamaffia.com.ar/archivos/Contra-las-dicotom%C3%ADas.-Feminismo-yepistemolog%C3%ADa-cr%C3%ADtica.pdf>
- Maffia, D. (2008). *Carrera de obstáculos: las mujeres en ciencia y tecnología*. Ponencia presentada en el Seminario de Mujeres científicas en La Habana, Cuba.
- Mallimaci, F y Giménez Béliveau, V. (2006). *Historia de vida y métodos biográficos*. En Vasilachis, I. Estrategias de investigación cualitativa. España: Gedisa.
- Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative research design. An interactive approach*. Sage Publications.
- Misichia, B. (2018) La relación Universidad - Discapacidad. ¿Una inclusión excluyente? *Educación, Lenguaje y Sociedad* EISSN 2545-7667 Vol. XV N° 15 (Junio 2018) pp. 1-18 DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2018-151506>
- Moscoso, M. (2007). *Menos que mujeres: los discursos normativos del cuerpo a través del feminismo y la discapacidad*. En Jesús Arpal e Ignacio Mendiola, *Estudios sobre cuerpo, cultura y tecnología*. Bilbao: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, pp. 185-195
- Oliver, M. (1998). *¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?* En Len Barton (comp.) *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Palermo, Z. (2010). La universidad latinoamericana en la encrucijada decolonial. *Otros Logos. Revista de Estudios Críticos*, I(1), 43-69.
- Pino Morán, J. A. y Rodríguez Garrido, P. (2017). ¿Vivir para trabajar? Mujeres, activismo y discapacidad en Chile. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 11(2), 2017.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y racionalidad/modernidad. *Perú-Indig.*, 13,(29), 11-20.
- Ribeiro, D. (2018). Breves reflexiones sobre lugar de enunciación. *Relaciones Internacionales*, 39. UAM.
- Riccono, G. y Santana, F. (2016). *La autogestión como práctica política consciente*. En Di Maio, R. *Praxis política y educación popular: apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del bachillerato IMPA* / Rafael Antonio Luis Di

Maio - 1a edición para el alumno - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- Segato, R. (2018). *Refundar el feminismo para refundar la política*. Conferencia magistral. Congreso Internacional *Cuerpos, despojos, territorios: vida amenazada*. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito, Ecuador.
- Segato, R. (2012). *Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana*. Observatório da Jurisdição Constitucional. Brasília: IDP, año 5, 2011/2012.
- Segato, R. (2010). *La cuestión de la des/colonialidad y la crisis global*. Texto presentado en el Simposio Internacional organizado por la Cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder, dirigida por Aníbal Quijano, en la Universidad Ricardo Palma, Lima.
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*. México. Siglo XXI Editores.