



DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
**MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA
EDUCACIÓN**

**INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EXPERIENCIAS
DE DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
METROPOLITANA UNIDAD XOCHIMILCO**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA
EDUCACIÓN**

**PRESENTA
JORGE LUIS MORALES VELASQUEZ**

**DIRECTOR DE TESIS
DR. PABLO MEJÍA MONTES DE OCA**

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO DE 2019

Director de tesis
Dr. Pablo Mejía Montes de Oca

Sinodales
Dra. Sonia Comboni Salinas
Dr. José Manuel Juárez Núñez
Dr. Ignacio Gatica Lara

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a la Universidad Autónoma Metropolitana por permitirme participar en este viaje de conocimiento científico-social y de autodescubrimiento personal e intelectual sobre el valor y la relevancia de la educación para nuestra sociedad actual. Hago extensivo el agradecimiento al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por el apoyo económico otorgado para la permanencia y conclusión de esta maestría.

Agradezco también a los trabajadores, profesores y estudiantes que accedieron a colaborar conmigo para el presente trabajo, si bien la teoría es reveladora y necesaria, sus voces fueron las que permitieron el desarrollo de las reflexiones que aquí presentamos, y las cuales no habrían tenido sentido sin su apoyo. Agradezco a mi asesor el Dr. Pablo Mejía por su oportuna orientación y por sumarse de forma comprometida a las inquietudes que originaron el presente trabajo de investigación, sobre todo por su apertura a la hora de plantear y desarrollar ideas para este trabajo.

Dedico este trabajo a mis padres Concepción y Dagoberto por una vida dedicada de lucha y acompañamiento incondicional sin quienes este logro sería posible. Agradezco a mi padre por ser ese ejemplo de trabajo duro y apoyo constante para que nuestra familia siempre unida salga adelante, y a mi madre por su valiosa orientación y por estar al pie del cañón para que yo siempre tuviera una buena educación y en espacios en los que nunca me sentí diferente o inferior a mis pares, gracias a todo ello y a pesar de estar en situación de discapacidad nunca la he sentido como tal, y por el contrario continuo proponiéndome objetivos para ser una persona preparada e independiente de la que ellos se sientan orgullosos.

Dedico también este trabajo a mi hermano Mario con quien compartimos la lucha que implica la discapacidad visual y quién ha sido el ejemplo de que la misma no es excusa para disfrutar la vida y ser una persona preparada y productiva, y a mi hermana Roselia por ser un pilar en mi vida y compartir todo tipo de experiencias increíbles.

Gracias a mis primas Claudia y Anita con quien comparto la aventura de vivir en esta enorme ciudad y a quienes considero como hermanas, y a mi tío Fredi por ser un guía intelectual y espiritual en la vida y por el valioso apoyo para la revisión de este trabajo. Gracias a toda mi familia por el amor y apoyo incondicional.

Agradezco a mis amigas Yesenia, Carmen y Arlen por los increíbles y divertidos momentos que compartimos en la maestría y espero que sea el inicio de una amistad para toda la vida. A mi amiga Yari, por estar presente en la toma de decisiones y por siempre motivarme a soñar en grande.

ÍNDICE

RESUMEN	7
ABSTRACT	8
INTRODUCCIÓN	9
1. LA DISCAPACIDAD Y LA UNIVERSIDAD, ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA EL ESTUDIO	14
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.2. JUSTIFICACIÓN	17
1.3. FINES DE LA INVESTIGACIÓN	19
1.4. MARCO TEÓRICO	21
1.4.1. Marco Empírico.....	22
1.4.2. Selección de los Participantes.....	23
1.4.3. Instrumentos.....	23
2. CONCEPTUALIZACIONES Y REACCIONES SOCIALES A LA DISCAPACIDAD	25
2.1. MODELO DE PRESCINDENCIA	29
2.1.1. Submodelo Eugenésico.....	30
2.1.2. Submodelo de Marginación.....	33
2.2. MODELO REHABILITADOR	36
2.2.1 El Paradigma Rehabilitador	38
2.2.2. Discapacidad en las ciencias sociales	39
2.2.3. Educación en el modelo Rehabilitatorio	43
2.3. MODELO SOCIAL.....	45
2.3.1. Antecedentes.....	45
2.3.2. Postulados del Modelo social.....	47
2.3.3. Reflexiones sociológicas sobre el modelo social de discapacidad.....	50
2.3.4. Educación en el Modelo Social	51
3. LA EDUCACIÓN COMO DERECHO HUMANO	54
3.1. LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO	55
3.2. EL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN	59
3.3. MARCO DE DERECHOS SOBRE LA EDUCACIÓN PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN MÉXICO	65
3.4. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DISCAPACIDAD	67
3.4.1. Integración Educativa.....	69
3.4.2. Educación Inclusiva.....	71
4. ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO	79
4.1. INCLUSIÓN Y DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA	80
4.2. PRESENCIA Y ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO	82
4.2.1. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).....	83
4.2.2. Instituto Politécnico Nacional	87
4.2.3. Universidad pedagógica Nacional (UPN).....	87
4.2.4. La Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx).....	88
4.2.5. La Universidad Veracruzana (UV)	89
4.2.6. Casos destacados en el subsistema tecnológico de educación superior.....	90
4.2.7. Esfuerzos de otras Universidades.....	92
5. DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN EN LA UAM XOCHIMILCO	97
5.1. DESCRIPCIÓN DEL CASO DE ESTUDIO	98
5.1.1. El Sistema Modular de la UAM Xochimilco.....	99
5.2. PRIMER NIVEL: DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN EN LA UAM XOCHIMILCO	100
5.2.1. Concepto y Reacciones a la Discapacidad de Trabajadores de la UAM Xochimilco.....	103
5.2.2. Acercamiento a la Educación Inclusiva de Trabajadores de la UAM Xochimilco	104

5.2.3. Atención a la Discapacidad en Servicios de la UAM Xochimilco.....	104
5.2.4. Revisión de las Legislaciones de la UAM.....	109
5.3. SEGUNDO NIVEL: EXPERIENCIAS DE DISCAPACIDAD EN LA UAM XOCHIMILCO	110
5.3.1. Concepto de Discapacidad.....	112
5.3.2. Acercamiento a la Educación Inclusiva	114
5.3.3. Experiencias de Discapacidad en la UAM Xochimilco.....	116
CONCLUSIONES	124
BIBLIOGRAFÍA	132

RESUMEN

Esta investigación es un estudio de caso que busca analizar como se vive la discapacidad en una institución de educación superior como lo es la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco la cual se afirma como “abierta a la inclusión” pero no posee ningún tipo de política o acciones incluyentes establecidas, al menos para personas con discapacidad, pero a pesar de ello hay personas con discapacidad que forman parte de su comunidad.

Para este análisis se parte de la teoría social de la discapacidad, la cual estructura una forma de entender la discapacidad más social e incluyente (modelo social), así como de los derechos humanos y la educación inclusiva, que forman parte de la agenda internacional, y cuyos convenios el Estado Mexicano ha ratificado.

A lo anterior se añade el debate sobre el papel de la educación en el tema de la discapacidad, la cual se ha caracterizado por ser excluyente, y que al adoptar los planteamientos de la educación especial solo ha abarcado la educación básica y ha justificado la segregación.

Palabras clave: Educación inclusiva, discapacidad, educación superior, experiencias, derechos humanos y sociedad.

ABSTRACT

This research is a case study that seeks to analyze how disability is experienced in an institution of higher education such as the Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco which affirms itself as "open to inclusion" but does not have any type of policy or inclusive actions established, at least for people with disabilities, but despite this there are people with disabilities who are part of their community.

This analysis is based on the social theory of disability, which structures a more social and inclusive way of understanding disability (social model), as well as human rights and inclusive education, which is part of the international agenda. And whose agreements our country has ratified.

To the above is added the debate on the role of education in the issue of disability, which has been characterized by being exclusive, and that adopting the approaches of special education has only covered basic education and has justified segregation .

Key words: Inclusive education, disability, higher education, experiences, human rights and society.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia (principalmente el siglo XX), el concepto de discapacidad se ha transformado según las corrientes de pensamiento. La discapacidad como concepto social se está dejando de entender únicamente de manera individual y orgánica, y comienza a entenderse como una problemática social que incluye no solo a los individuos y sus familias, sino también a los demás ámbitos, principalmente el Estado y sus instituciones. Deja de verse a la discapacidad como una condición de carencia de características requeridas por la normalidad social, y se vislumbra como una problemática que tiene que ver con las barreras físicas y sociales con las que una persona se enfrenta para vivir dignamente.

En este sentido, también está cambiando el modo de entender a la educación ya no como un privilegio, sino como un derecho humano al que todos debemos tener acceso de manera inalienable. Aunque a lo largo de la historia la educación se ha caracterizado por ser excluyente y segregadora, hoy en día existe una lucha social y de pensamiento por convertirla en una educación inclusiva que debe abarcar a todos los grupos socialmente marginados, y con más relevancia aún debido a su carácter emancipador y fundamental para el ejercicio y defensa de los derechos humanos, lo cual contribuye a la construcción de una ciudadanía y democracia más plena.

Al hablar de discapacidad y educación, se ha observado una variedad de enfoques con los que se ha pretendido educar a este grupo. Desde un modelo clínico rehabilitatorio, el cual etiquetaba a las personas según sus deficiencias orgánicas o intelectuales, y que justificó la segregación y propició la necesidad de crear una educación especial para personas que salían del estándar esperado; el movimiento de integración que propone el regreso de los segregados a la escuela regular desarrollando apoyos para complementar las desventajas que supone la discapacidad; hasta el modelo de inclusión, el cual dejó de centrar sus esfuerzos en los individuos y lo trasladó a las instituciones educativas, las cuales debían adecuarse para posibilitar el acceso a cualquier persona independientemente de sus características individuales, entre ellas la discapacidad.

Lo anterior se sustenta en los acuerdos internacionales de instituciones como la Organización de Naciones Unidas (ONU) y la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO por sus siglas en inglés), que señalan la

obligatoriedad de los sistemas educativos de incluir a todas las personas tengan o no algún tipo de discapacidad. En el caso de nuestro país, esto se ha traducido en múltiples leyes y reformas que si bien concuerdan con la obligatoriedad de la calidad inclusiva de la educación, se topa con resistencias y obstáculos en la cotidianidad de las instituciones educativas.

El problema persistente de la inclusión, a mi parecer, consiste en la lejanía de las leyes que la fundamentan con respecto a las personas a las que debe beneficiar, específicamente en el caso de personas con discapacidad, existen vacíos de información, confusión de términos, falta de voluntad política y social, así como rezagos intensos de una historia de opresión que han experimentado las personas con discapacidad y que todavía no están superadas aunque existan nuevos planteamientos al respecto.

Aún sigue pendiente alcanzar una apertura significativa, amplia y trascendente del sistema educativo en sus distintos niveles para personas con discapacidad. Y por el contrario, pareciera que en cuanto se avanza en los niveles educativos, existen más barreras hacia la inclusión de estas personas, lo cual provoca que en la práctica sea el esfuerzo y la lucha de los padres o familiares de una persona con discapacidad, la que posibilite que existan casos de conclusión de una carrera universitaria y que el número de casos de éxito sea mínimo.

Por eso resulta necesario estudiar el papel de la universidad en el tema de inclusión y discapacidad, porque es en ella donde se puede encontrar el éxito o fracaso del sistema educativo en su conjunto, y apreciar si más que ofrecer oportunidades funciona como filtro o si por el contrario las universidades se pueden posicionar como agentes de cambio y aportar a la mejora del mismo sistema.

Si bien, este tema ha sido poco estudiado en nuestro país, tomo como punto de partida la investigación de Eliseo Guajardo (2017), quien realiza un acercamiento a la presencia de estudiantes con discapacidad en la educación superior, enfocándose en las universidades estatales autónomas y en unas cuantas universidades Tecnológicas que a pesar de ser recientes se destacan por una preocupación con la inclusión, así como el análisis del papel de la educación superior en cuanto a la educación inclusiva.

En dicho estudio, Guajardo señala la importancia de realizar estudios de caso, ya que en cuanto a este tema, la variabilidad de situaciones es enorme, donde se debe agregar que en cuanto a educación inclusiva en el nivel superior, en nuestro país no existen normativas o

leyes que regulen las medidas que las instituciones deben aplicar, por lo que cada institución plantea medidas más o menos trascendentales según sus criterios.

Por ello, la presente investigación se plantea como un estudio de caso de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco, donde se busca analizar el grado de inclusión o exclusión que experimentan los estudiantes con discapacidad presentes en la misma. Para dicho fin, la estructura del documento se dividió en seis apartados tratando de esclarecer la vaguedad con la que se entienden algunos conceptos como *discapacidad* o *educación inclusiva*, y como este fenómeno ocurre en nuestra universidad.

Como toda investigación surgió por un cuestionamiento personal¹ que fue:

¿Cuáles son los factores que posibilitan que un estudiante con discapacidad termine una carrera universitaria?

A partir de este cuestionamiento y junto a la revisión bibliográfica al respecto comenzamos a observar que si bien el gran tema era la educación inclusiva, nos interesaba conocer cómo esta última alcanzaba la experiencia cotidiana de las personas con discapacidad, ya que el sentido común nos indicaba que es la resiliencia² (Cohen, 2012), el capital cultural³ (Bourdieu, 1973), la situación socio-económica y el apoyo de familiares y amigos los que posibilitan que un estudiante con discapacidad concluya una educación superior, es decir factores únicamente personales donde no se aprecia el papel de la institución o el peso de las legislaciones sobre educación inclusiva, por lo que fue la etnometodología la postura teórica que consideramos más apropiada para el estudio, lo cual exponemos en el capítulo 1, junto con los aspectos metodológicos, los instrumentos de recolección de datos y la elección del caso de estudio.

¹ Es importante mencionar que la pregunta señalada anteriormente funcionó como arranque del proceso de investigación pero no constituye la pregunta de investigación como tal, por lo que la pregunta de investigación y su estructuración se expone en el capítulo metodológico.

² La resiliencia se puede entender como aquella capacidad que se construye a través del proceso que viven las personas al interactuar en un entorno estresante y les permite salir adelante, gracias a procesos cognitivos internos y elementos protectores de su medio ambiente, resurgiendo con mayor fuerza y proyección hacia el futuro.

³ El autor lo define como la acumulación de cultura propia de una clase, que heredada o adquirida mediante la socialización, tiene mayor peso en el mercado simbólico cultural, entre más alta es la clase social de su portador.

Así mismo, nos percatamos que la educación inclusiva como tema de investigación resulta amplio y complejo, porque no atañe únicamente a personas con discapacidad, sino que involucra a todos los grupos histórica y socialmente marginados como mujeres, migrantes, diversidad racial, sexual y religiosa, etc.

Bajo este entendido, dedicamos el capítulo 2 a la fundamentación del concepto de discapacidad, con el fin de encontrar y exponer la definición más adecuada del término desde el punto de vista científico-social y como esta será entendida a lo largo del presente documento, ya que el término de discapacidad en el imaginario colectivo está cargado de acepciones negativas, vaguedad y reemplazos peyorativos del término.

Este análisis conceptual se lleva a cabo desde un punto de vista histórico y sociológico, donde se recuperan los tres modelos que estructuran histórica y socialmente las reacciones y conceptualizaciones de discapacidad (modelo de prescindencia, modelo clínico-rehabilitatorio y modelo social) sin pretender ser una narrativa lineal, sobretodo porque estos modelos no deben ser entendidos como evolutivos ya que muchos de sus postulados conviven y se contradicen hoy en día.

En el capítulo 3 nos dedicamos a recuperar las normativas y planteamientos que fundamentan la educación inclusiva frente a otros postulados como la educación especial y la integración, y cómo este tema que se cree debe competir a la educación básica, también debe involucrar los niveles post-básicos como el nivel superior, sobretodo en casos como el mexicano donde las universidades públicas tienen una gran participación y representatividad dentro del mismo sistema educativo así como en el ámbito político.

En el capítulo 4 intentamos mostrar el panorama general de lo que existe sobre educación inclusiva y discapacidad en la educación superior de nuestro país, donde veremos que si bien no existen aún universidades inclusivas, la preocupación por estudiar y actuar sobre este tema está cobrando mayor relevancia en las instituciones de educación superior. Además, nos interesa recuperar las experiencias y políticas que las instituciones educativas están llevando a cabo, para sentar bases sobre posibles acciones que la UAM podría retomar en caso de ser necesario.

El capítulo 5 es la exposición de los resultados y hallazgos hechos en nuestro caso de estudio, describimos a grandes rasgos las características específicas de la unidad Xochimilco

de la UAM con respecto a las demás unidades e instituciones de educación superior y relacionamos los datos recabados con nuestros conceptos y categorías de análisis.

Finalmente, el capítulo 6 englobará las conclusiones generales del trabajo de investigación, así como una posible respuesta a la pregunta de investigación desarrollada y planteada en el apartado metodológico.

1. LA DISCAPACIDAD Y LA UNIVERSIDAD, ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA EL ESTUDIO

La educación inclusiva es un campo que abarca temas como el racismo, la igualdad de género, grupos originarios, discapacidad, pobreza extrema y migrantes. En este trabajo nos concentraremos en la inclusión de personas con discapacidad a la educación superior, buscando describir y analizar lo que sucede con ellas al llegar a una universidad como la UAM y si las políticas y normativas sobre inclusión tienen algún alcance en ellos, o si por el contrario continúan imperando procesos de exclusión e invisibilización social e institucional.

1.1. Planteamiento del Problema

En el tema concreto de la discapacidad, encontramos luces y sombras a lo largo del entendimiento que la sociedad tiene de ella. En el informe de la Organización Mundial de la Salud (OMS) publicada en 2011, se calcula que más de 1000 millones de personas en el mundo padecen algún tipo de discapacidad, y que es una cifra que irá creciendo debido al envejecimiento de la población y su riesgo a padecer algún tipo de insuficiencia.

De acuerdo con la clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud publicada por la OMS (2001), las personas con discapacidad son aquellas que tienen una o más deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales y que al interactuar con distintos ambientes del entorno social pueden impedir su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones a las demás.

En el caso de nuestro país, según el último censo de población realizado en 2010 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), se calculaba que existían 5, 739,270 habitantes con algún tipo de discapacidad, lo que representaba el 5.1% de la población nacional.

Ilustración 1: Distribución por tipo de discapacidad según el INEGI

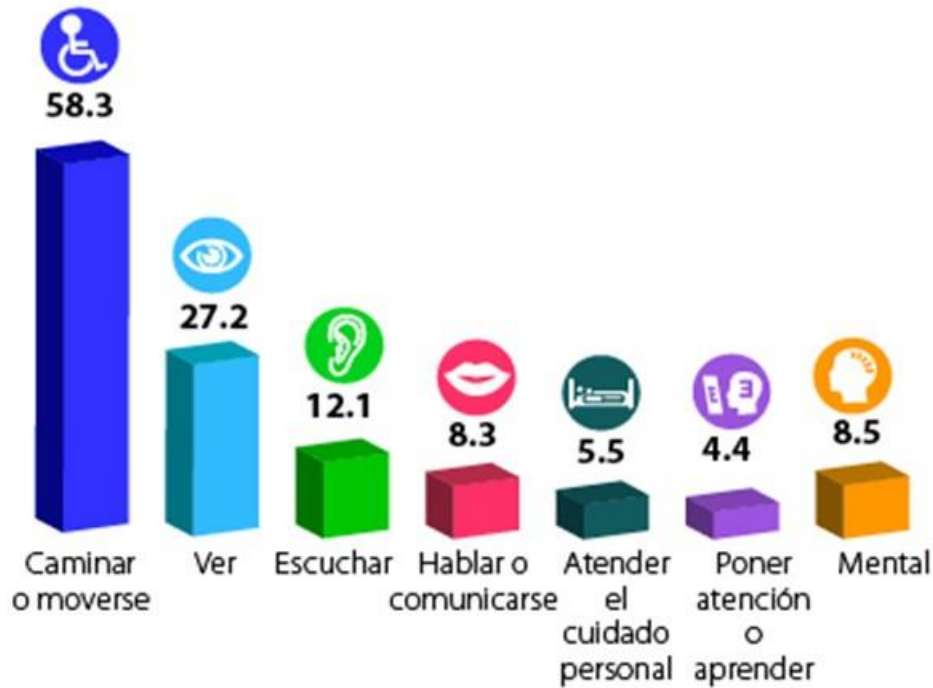


Ilustración 1

Fuente: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/discapacidad.aspx?tema=P>

Como se puede apreciar en la gráfica, el INEGI plantea que la discapacidad se puede categorizar en discapacidad visual, auditiva, del habla, de caminar o moverse e intelectual y de autocuidado. Sin embargo, existen voces que consideran que los datos son inexactos principalmente por dos motivos, El primero es que existe una gran diferencia de proporciones entre las estadísticas de la OMS y del INEGI, y el segundo es que no desglosa casos de discapacidad múltiple por lo que de haberlas no se puede asegurar que estén contabilizados en una categoría o varias a la vez.

En cuanto a la cuestión educativa de la población con discapacidad, actualmente no se han publicado estadísticas que informen esta situación, por lo que recuperamos los hallazgos que López (2010) retomó del censo del INEGI del año 2000 dónde si se publicó algo al respecto. Aunque estos datos ya pueden considerarse obsoletos debido al tiempo de su publicación, nos brindan una idea sobre el panorama educativo de las personas con discapacidad:

- Mientras que el 91% de la población entre 6 y 14 años asiste a la escuela, el porcentaje baja a 61% en la población total que padece algún tipo de discapacidad.

- Del total de las y los jóvenes con discapacidad que tienen entre 15 y 29 años, sólo 15.5% asiste a la escuela.
- Mientras que el 10% de la población total que tiene más de 15 años no sabe leer y escribir, en la población con discapacidad el porcentaje asciende a 32.9%.
- De cada 100 personas con discapacidad de 15 años y más, 36 no cursan ningún grado escolar; sólo siete completan la educación básica (primaria y secundaria) y 46 la truncan; cinco han cursado algún grado de educación media superior y únicamente cuatro cuentan con educación superior.

Si bien puede haber variaciones actualmente, los argumentos anteriores nos exponen que el porcentaje que ingresa a educación superior es del 5% y que el 4% la concluye, lo cual desde este punto parecería optimista considerando los hallazgos sobre lo que sucede en nuestro caso de estudio y que será presentado posteriormente.

En el año 2008 entró en vigor la Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, la cual, de igual forma que las correspondientes a los derechos del niño y de la mujer, afirma que las personas con discapacidad tienen derecho a una educación de calidad, empleo digno, acceso a los servicios de salud, acceso a la información y el transporte y a la integración social. Además nuestro país ratificó esta convención en 2007 lo que significa que se comprometió a cumplir los planteamientos de la misma.

Al respecto, Aquino (2012) expresa:

“El tema de la educación inclusiva se ha colocado en la agenda de Educación para Todos⁴ (2015), como lo demuestran, por ejemplo, la Declaración Mundial de Educación para Todos: Satisfaciendo las Necesidades Básicas de Aprendizaje (que tuvo lugar en Jomtien, 1990), el documento "Educación para Todos: satisfaciendo nuestros compromisos colectivos" (UNESCO, 2009) y la Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (Hamburgo, 1997) por la UNESCO”.

A pesar de dichos planteamientos, pareciera que la realidad sigue siendo que para cualquier persona con algún tipo de discapacidad, la conclusión satisfactoria de

⁴ Véase: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education-2030/> Consultado el 10 de enero de 2019.

una carrera universitaria representa un enorme desafío que se complejiza según se avance en los niveles educativos, y se suele creer que esto depende de los esfuerzos y recursos que el individuo con discapacidad y su familia posean para llevar a cabo dicho objetivo.

Al hablar de discapacidad y educación superior, se podría pensar que los mecanismos de selección funcionan bajo un principio de igualdad donde todos tenemos las mismas posibilidades de ingresar, tengamos algún tipo de discapacidad o no, pero en la práctica y como funciona en otros casos es que no se puede hablar de igualdad cuando existen casos de personas con discapacidad que fueron formadas en sistemas paralelos de educación, que no necesariamente son equivalentes en cuanto a programas de estudio, o cuando en el caso de nuestro país, la prueba suele consistir en exámenes estandarizados escritos y que en principio ponen en desventaja a personas con discapacidad visual, motriz y auditiva quienes no siempre están familiarizadas con la lengua escrita y oral, sin contar a quienes se encuentran en situaciones de discapacidad mental, quienes pareciera que están invisibilizados en este ámbito.

1.2. Justificación

Dice Eliseo Guajardo (2017) que mundialmente la educación superior se encuentra en disputa bajo dos discursos, el primero que tiene que ver con los derechos humanos, con planteamientos de instituciones como la UNESCO y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), y la de los servicios bajo organizaciones como la OMC o la Organización para la Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE). En la primera se ve a la educación superior como un derecho y medio de mejora hacia la inclusión social, y la segunda la ve como un servicio que se rige bajo la ley de la oferta y la demanda. Si bien el segundo discurso ha dominado durante mayor tiempo porque se inserta en el sistema neoliberal que rige gran parte del mundo, el discurso de los derechos va cobrando fuerza poco a poco y es en el que nos centraremos en este trabajo.

Como estudiante con discapacidad visual, hasta ingresar a este posgrado y comenzar a indagar sobre el tema es que me di cuenta que erróneamente he creído que la obligación de adaptarme a las instituciones educativas y a sus programas es solo mía, y que en el logro de mi conclusión las mismas no tenían ninguna otra participación más que permitirme concursar

en los procesos de selección. Esto se había reforzado con algunas respuestas que recibí por parte de personal de las universidades que al comunicar mi situación me decían: “Eso es algo que tú ya debes tener resuelto” o “Pues aquí no tenemos ningún tipo de adaptación así que eso lo tendrías que resolver tú”. Es hasta este punto de mi carrera académica que caigo en la cuenta que las instituciones educativas sí tienen responsabilidades hacia personas con discapacidad, y que irónicamente es la educación la que nos permite (independientemente de nuestras particularidades) conocer, promover, defender y respetar nuestros derechos como personas y sobretodo hacer valer nuestro derecho a la educación.

Las universidades, y principalmente las universidades públicas, podrían jugar un papel fundamental en la protección de las personas con discapacidad a través del cambio estructural del modelo educativo, apartándose de la educación tradicional integral, la cual exige a las personas con discapacidad adaptarse al modelo educativo, y adhiriéndose al modelo de inclusión cuya fundamentación última es el modelo social⁵. No obstante, lograr la plena inclusión de las personas con discapacidad implica la superación de una serie de barreras en materia de acceso y permanencia (Bregaglio y Constantino, 2014).

Por otro lado, existe un vacío de información sobre el tema de discapacidad en educación superior, tanto en estadísticas oficiales como en espacios académicos, ya sea viéndolo desde el sistema educativo en su conjunto así como en las experiencias y vivencias de discapacidad dentro de las instituciones de educación superior.

Aunque existen múltiples esfuerzos para conseguir un mayor proceso de inclusión de las personas con discapacidad al sistema educativo, basta dar un vistazo a la situación actual de la educación en general en nuestro país, para darse cuenta de que hay todavía un largo y espinoso camino para hacer de ello una realidad concreta. Sin embargo considero que todo esfuerzo que se haga para alcanzar dicho objetivo es válido y necesario, por lo que la presente investigación se plantea como un ejercicio de análisis sobre la atención y experiencias de discapacidad a la educación superior en el caso particular de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Considerando como idóneo marco de referencia que es una institución pública y autónoma, y que a diferencia de otras instituciones similares en la ciudad de México como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (o el Instituto Politécnico Nacional (IPN), no posee indicios (al menos en un primer acercamiento

⁵ Modelo que postula la discapacidad como una problemática social, véase capítulo 2.

superficial (de algún tipo de programa, política o práctica de inclusión educativa para estudiantes con discapacidad).

Por ello me parece relevante realizar esta investigación, que aunque se plantee como el estudio de caso de la UAM Xochimilco, busca aportar al mencionado vacío de información y concientizar de paso a la institución y a otras sobre la problemática de la inclusión de personas con discapacidad, así como recuperar y aprender de los casos de instituciones que sí aplican políticas y acciones para atender a la discapacidad.

1.3. Fines de la Investigación

La pregunta que se estructuró para funcionar como orientadora de esta investigación es la siguiente:

- ¿Qué relevancia tienen los factores sociales e institucionales en la inclusión de estudiantes con discapacidad a la educación superior?

Si bien mi caso de estudio es la UAM Xochimilco, no dejo de lado que mi objeto de estudio no es el caso sino *la inclusión de estudiantes con discapacidad a la educación superior*, aunque por razones de complejidad una respuesta plena a ese objetivo implicaría una enorme cantidad de recursos que incluso sean complejos para el propio sistema, por ello decidí ubicar mi objeto en la UAM Xochimilco con el fin de poder observar, aunque sea a una escala muy pequeña, mi objeto y un posible indicio hacia la respuesta de mi pregunta de investigación.

Por esa razón, se hizo necesario plantear preguntas secundarias que se expresan de la siguiente manera:

- 1) ¿Qué relevancia tienen las características institucionales de la UAM Xochimilco en la conclusión exitosa de estudiantes con discapacidad?
- 2) ¿Qué barreras y apoyos existen en la UAM Xochimilco para la inclusión de estudiantes con discapacidad?
- 3) ¿Qué conceptualizaciones y reacciones sociales existen hacia la discapacidad en la UAM Xochimilco?

El principal fin del trabajo es profundizar lo más que se pueda en la experiencia de lo que implica encontrarse en situación de discapacidad dentro de una universidad con

las características de la UAM Xochimilco, ya que actualmente se pueden encontrar casos de estudiantes, profesores y empleados con discapacidad, así como la realización de eventos y actividades sobre el tema, pero no se aprecian acciones o políticas que la institución aplique en pro de una mejor inclusión educativa y social, o al menos no están explícitas en los espacios de información al público.

El segundo fin de este trabajo, es conocer si los planteamientos sobre derechos humanos y educación inclusiva tienen algún impacto en la vida de estudiantes con discapacidad, quienes al haber conseguido concluir los niveles básico y medio-superior, puede suponerse o esperarse que hayan tenido algún contacto con estos temas por lo que de ser así, podría apreciarse dentro de la estancia en la universidad.

Si bien, el tema de la inclusión puede posicionarse desde la perspectiva de la institución o del estudiante, me interesa conocer la perspectiva del estudiante porque como se verá más adelante, la discapacidad se entiende actualmente como una situación social y contextual que se impone a personas con insuficiencias, y aunque existen destacados intentos por clasificarla según el tipo de insuficiencia o la actividad a la que limita, es una problemática que debe abarcarse interdisciplinariamente y donde deben considerarse las experiencias de discapacidad de las personas en el desarrollo de políticas inclusivas. A pesar de lo anterior, no dejo de lado que es importante retomar el papel de la institución, porque a final de cuentas son las instituciones las que discriminan y excluyen a las personas, y los derechos humanos los que brindan un respaldo para transformarlas.

Por ello, los objetivos de la investigación se plantean de la siguiente manera:

- 1) Analizar las conceptualizaciones y reacciones sociales sobre discapacidad que imperan en la UAM Xochimilco.
- 2) Conocer y describir los fundamentos que respaldan la inclusión de estudiantes con discapacidad a la educación superior.
- 3) Analizar la presencia y atención de estudiantes con discapacidad en la UAM Xochimilco, e identificar los procesos de exclusión, así como los procesos que faciliten la inclusión de estos estudiantes.

Los supuestos de trabajo son:

- Instituciones de educación superior como la UAM Xochimilco poseen características que pueden potenciar la inclusión de estudiantes con discapacidad, pero estas características no se están aprovechando.
- En la práctica son factores personales los que posibilitan la conclusión exitosa de un estudiante con discapacidad en la UAM Xochimilco, por lo que los procesos que existen en la misma no son incluyentes, sino que son apenas integradores.
- Los planteamientos del modelo médico-rehabilitatorio siguen definiendo a la discapacidad en la UAM Xochimilco.

1.4. Marco Teórico

Es importante mencionar que en principio se planteaba aplicar este estudio a la población de estudiantes con discapacidad para conocer si existían procesos de inclusión, la cual abarca ingreso, permanencia, participación y logro de estudiantes con discapacidad (Blanco, 2008), sin embargo la falta de estadísticas o datos sobre la población con discapacidad, así como la falta de seguimiento de casos de estudiantes impidió este primer objetivo provocando que el estudio tuviera que ser puramente cualitativo y que se enfocara a profundizar en las experiencias de los casos que se encuentren.

Para la metodología de investigación se privilegia el enfoque cualitativo, ya que al buscar profundizar en las experiencias de discapacidad en la UAM y si se ven inmersas en procesos de exclusión o inclusión, se hace evidente que es necesario reconstruir la realidad vista a través de los actores que están involucrados en la problemática, tanto los estudiantes como personal de la institución que los atiende en las distintas áreas administrativas, docentes y de servicios.

La perspectiva teórica de la presente investigación es la etnometodología (Flick, 2007). Esto porque su figura fundadora la define como “la investigación de las propiedades racionales de las expresiones contextuales y de otras acciones prácticas como logros continuos y contingentes de las prácticas ingeniosamente organizadas de la vida cotidiana” (Garfinkel, 1967). Este planteamiento me parece prudente porque abarca el estudio de la vida cotidiana, y es en las interacciones cotidianas que surgen en la universidad donde podemos encontrar nuevas perspectivas sobre el objeto de estudio y que casi siempre se ignoran en las tomas de decisiones al respecto.

El abordaje teórico se fundamenta en el modelo social de la discapacidad, la cual es reciente, poco conocida y menos aplicada en políticas dirigidas a personas con discapacidad en nuestro país, pero se corresponde con los planteamientos sobre educación inclusiva y derechos humanos asentados en documentos como la anteriormente citada Convención de los Derechos de Personas con Discapacidad.

A pesar de ser reciente, este abordaje teórico recupera la relevancia del sujeto con discapacidad y se cuestiona sobre el papel del mismo en la sociedad, papel que por mucho tiempo se había dado por sentado como marginado incluso por las ciencias sociales, las cuales se habían dedicado a describir dicha marginación e incluso su carácter como estigmatizados pero nunca se cuestionaban sus causas y la autenticidad de la asignación de dicho papel.

Desde este planteamiento teórico, el estudio de la discapacidad implica un análisis de las cuestiones del poder, la justicia social, la ciudadanía y los derechos humanos (Barton, 1998). Y al añadir el aspecto educativo, el enfoque de derechos cobra mayor relevancia por lo que se hará necesario recuperar estos fundamentos que al final nos desplegará el panorama para hablar de educación inclusiva.

Así mismo, se recupera el abordaje de la inclusión planteado por Ainscow y Miles (2008) ya que como lo señala López (2010), esta postura nos permite entenderla como un sistema que ayuda en el avance de las políticas que se abren a la diversidad, en donde la educación inclusiva tiene como objetivo importante eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y respuestas a las distintas formas de diversidad humana.

1.4.1. Marco Empírico

El marco empírico se realizó en la unidad Xochimilco de la UAM. Esto considerando que desde la perspectiva etnometodológica el contexto juega un rol relevante, porque considera que la interacción se origina ordenadamente y que el contexto es el marco de la interacción que se produce al mismo tiempo en él y por medio de él. Si bien la etnometodología recomienda adoptar una actitud de indiferencia etnometodológica, considero que se fortalece de un mejor conocimiento del contexto (caso de estudio) porque el objetivo es hacer explicables las organizaciones de las actividades cotidianas comunes, como el sentido común de las estructuras sociales y del racionamiento sociológico práctico (Flick, 2007). Sin olvidar que la teoría social de la discapacidad (Barton, 1998) considera que para que las ciencias

sociales adquieran un carácter emancipador, es necesario que las personas con discapacidad asumamos un papel activo en los estudios de discapacidad.

Ahora bien, la decisión de ubicar el estudio únicamente en la unidad Xochimilco y no en las otras unidades, obedece también a la relativa autonomía que gozan cada una al respecto de las demás, incluso podría afirmarse que funcionan como universidades independientes, y prueba de ello es la particularidad del sistema modular únicamente establecido en Xochimilco.

1.4.2. Selección de los Participantes

Considerando el fundamento teórico que sustenta esta investigación, se buscó priorizar las experiencias de personas con discapacidad presentes en la UAM Xochimilco, y en ausencia de bases de datos al respecto, se buscó contactar participantes a través de compañeros, profesores y de algunos servicios como apoyo psicológico, además de anuncios en los grupos de Facebook de la universidad. De esta búsqueda se consiguió contactar a dos estudiantes de licenciatura y dos profesores con discapacidad, los que amablemente aceptaron ser entrevistados.

Posteriormente, y con el fin de complementar el panorama de la investigación, se buscó contactar a personal de la universidad de los que se consideró eran los servicios o áreas más recurrentes a los que un estudiante acude dentro de la universidad. Dichos servicios fueron: biblioteca, cómputo y sistemas escolares. Así mismo se pudo contactar a una persona de COPLADA (Coordinación de Planeación, Vinculación y Desarrollo Académico de la UAM) en el área de Ciencias Sociales y Humanidades (CSH), quien accedió a ser entrevistada al respecto del tema.

1.4.3. Instrumentos

La recolección de datos se hizo a través de entrevistas semi-estructuradas a cada uno de los participantes. Para ello se diseñaron tres distintos guiones de entrevista buscando cubrir el perfil de cada participante: estudiante, profesor y personal administrativo o de servicios. En el diseño de las guías de entrevista y la realización de las mismas se puso atención en los cuatro criterios que se han de satisfacer (Flick, 2007), ausencia de dirección, especificidad, amplitud, así como la profundidad y el contexto personal que muestran los entrevistados.

Los ejes que guiaron cada entrevista fueron los siguientes:

- 1) Concepto de discapacidad.
- 2) Aproximaciones a la educación inclusiva.
- 3) Políticas universitarias sobre discapacidad.
- 4) Cultura universitaria hacia la inclusión y la discapacidad.

Con el fin de profundizar en el testimonio de cada participante se estimó un tiempo de 45 minutos a una hora y media en cada entrevista, que por lo regular fue mayor con los estudiantes y alumnos, y menor con los administrativos debido a las ocupaciones de estos, pero buscando siempre abarcar todos los ejes y poniendo atención en cada uno de los criterios.

Se procuró que los participantes se sintieran libres y destacaran las experiencias de discapacidad en los espacios educativos en los que hayan estado presentes, y principalmente las vividas en la UAM Xochimilco. Para cumplir con la confidencialidad de cada participante se asignó una clave para cada uno y se transcribieron las entrevistas para poder analizar mejor la relación con los ejes clave.

El análisis de los datos obtenidos se realizó a través de la triangulación de los textos transcritos de las entrevistas, tratando de entender las perspectivas y experiencias cotidianas de cada participante con los ejes establecidos en el guion de entrevista, los cuales se fundamentan con el marco teórico expuesto en los capítulos 2 y 3.

Por último, se complementa el estudio a través de la observación directa de las instalaciones de la universidad. Esto se llevó a cabo a través de fotografías adjuntas al capítulo 5 y considerando lo planteado en las entrevistas respecto a las experiencias de los espacios universitarios.

2. CONCEPTUALIZACIONES Y REACCIONES SOCIALES A LA DISCAPACIDAD

El hablar de discapacidad, aunque pareciera un tema conocido y tratado muchas veces en los diversos entornos sociales y que la gente considera tener un concepto definido de ello, se convierte en un tema realmente vago, e incluso tabú. Es vago porque la mayoría de las personas consideran tener una definición al respecto, pero varía mucho dependiendo de múltiples factores sociales de cada persona; y es tabú, porque tan solo en el lenguaje, las personas que no están cercanas al tema por razones personales, académicas o laborales, pueden tener problemas tan solo al mencionar la discapacidad.

Por eso surge una primera interrogante ¿Cómo entender la discapacidad? Al ser una problemática social requiere de una comprensión de lo que significa y lo que abarca, si es que aspiramos a encontrar los mejores mecanismos para tratarla y resolverla, tan solo los conceptos de “persona con discapacidad” o “discapacitada”, con “capacidades diferentes” o “capacidades reducidas”, si es correcto llamar “ciego” al que no ve, “sordo” al que no escucha, lisiado al que no puede caminar, etc., son cuestiones con las que nos topamos quienes de una u otra manera estamos cerca a este tema.

Por ello, y en la circunstancia actual, al realizar un trabajo sobre inclusión a la educación superior de personas con discapacidad, me parece sumamente importante hacer un recorrido en la discusión sobre cómo entender la discapacidad como fenómeno social, y que como veremos en este primer apartado, ha variado histórica y geográficamente, y como suele suceder con otros fenómenos, aunque se habla de una evolución de los conceptos y las nociones, la verdad es que al menos en el caso de la discapacidad, muchas de estas conviven y se contradicen actualmente.

La discapacidad, al igual que muchas otras cuestiones que hacen vulnerable a un grupo social, ha formado parte de la humanidad a lo largo de su historia. Así mismo, lo que ha variado es la respuesta social que se ha dado en cada momento histórico, pasando de la eliminación de individuos considerados débiles o incompletos, la marginación “natural” por su condición de menor valor como individuo, hasta el señalamiento de enfermo. En cada período las personas con discapacidad se han visto como blanco de múltiples formas de discriminación, que como veremos, aunque menos brutales, todavía siguen permeando en la

sociedad a pesar de que existen planteamientos que sostienen la discapacidad como una característica más dentro de la diversidad humana que no debería mermar la libertad, independencia y desarrollo de todas las personas.

A este respecto, tenemos como ejemplo de lo mencionado, las evidencias arqueológicas de individuos con insuficiencias físicas como el esqueleto de un HOMBRE MAYOR Neandertal encontrado en Shanidar Cave (Irak), que padecía un estado avanzado de artritis, tenía un brazo amputado y una herida en la cabeza-, y los restos de un hombre con artritis grave en Chapel Aux Saints (Francia). Además, del periodo Neolítico se han recuperado vasijas y pinturas en donde se pueden apreciar personas con escoliosis, acondroplasia o con miembros amputados (Valencia, 2014, p. 3). Es importante destacar que a este respecto solo hay evidencia de casos de insuficiencia física debido a que el análisis de fósiles prehistóricos no permite observar otro tipo de insuficiencias como las sensoriales o intelectuales.

Dentro del campo antropológico, La postura teórica más influyente había sido la tesis de las sociedades excedentes desarrolladas a partir del utilitarismo liberal y el darwinismo social, que postula que las sociedades con supervivencia económica precarias suelen eliminar a las personas consideradas débiles o deficientes. Sin embargo, contrariamente se ha documentado una gran cantidad de sociedades en donde la supervivencia económica es extremadamente inestable y a pesar de ello las personas con discapacidad son miembros valorados y se prohíbe darles muerte (Valencia, 2014).

Al respecto, tenemos el caso de las culturas americanas, donde el abandono y muerte de personas con insuficiencias se limitaba a muy pocas sociedades. Casos como los mayas y los inuits de Norteamérica, se destacaban por un trato bondadoso hacia personas con insuficiencias físicas y longevas; entre los indígenas de Norteamérica los miembros que no podían moverse por sí mismos eran cuidados por el resto de la comunidad; de hecho, las comunidades de las grandes llanuras norteamericanas contaban con una lengua de señas, que se empleaba para comunicarse con otras etnias; mientras que entre los incas era común la amputación de extremidades enfermas o con limitaciones, y se realizaban esfuerzos por compensar la insuficiencia (Valencia, 2014).

Con lo anterior, comenzamos a observar que las múltiples concepciones que se han tenido de la discapacidad no son naturales ni definitivas, y que como veremos a lo largo de

este capítulo, provienen de aspectos sociales como la cultura, la religión, la economía, la medicina, la filosofía y el derecho, lo cual nos brinda un marco de análisis y reflexión que nos permita entender la necesidad de respetar la diversidad social sin olvidar que todos tenemos el mismo valor como seres humanos.

Los planteamientos actuales a nivel internacional comienzan a entender la discapacidad ya no como un problema individual, sino como una problemática social que además de los existentes tratamientos y procesos de rehabilitación requieren la aplicación de políticas públicas que favorezcan la inclusión satisfactoria de las personas con discapacidad a todos los ámbitos de la vida cotidiana.

Este nuevo enfoque lo podemos encontrar en la definición de discapacidad que la Organización Mundial de la Salud (OMS) ofrece en su clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (2001), donde señala que: “las personas con discapacidad son aquellas que tienen una o más deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales y que al interactuar con distintos ambientes del entorno social pueden impedir su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones a las demás”.

La definición que señala la OMS plantea que la discapacidad sucede en la dificultad de interacción que personas con insuficiencias experimentan a la hora de llevar a cabo su vida cotidiana, lo que Eliseo Guajardo (2017) resume de la siguiente manera:

“Si el acento se va a poner en los vínculos relacionales, entonces, el entorno y sus posibilidades de adaptación que ofrezca a los individuos con discapacidad, en lo concreto, determina la discapacidad y su grado. La discapacidad está en función del entorno, de las relaciones del individuo con los demás. Es la deficiencia orgánica la que porta corporalmente, pero es la discapacidad el producto de sus vínculos sociales”.

La incorporación de esta nueva forma de entender la discapacidad en un instrumento que busca universalizar, o al menos, brindar un lenguaje común que funcione como guía para la toma de decisiones sobre ámbitos de la vida social como la educación, la cultura, la política y la salud, es relevante, así, esta perspectiva plasmada en 2001 se vislumbra como un avance en términos conceptuales, si tomamos en cuenta por ejemplo la perspectiva anterior del mismo organismo.

En dicha perspectiva, persistía la idea de entender la discapacidad, la insuficiencia y la enfermedad como parte de un mismo esquema, donde se entendía a dicha enfermedad como una situación intrínseca que abarcaba cualquier tipo de afección, trastorno o accidente; la insuficiencia como la exteriorización directa de las consecuencias de la enfermedad, manifestándose tanto en los órganos del cuerpo como en su funcionamiento, incluidas las psicológicas; por lo tanto la discapacidad se entendía como la objetivación de la deficiencia en el sujeto y con una repercusión directa en su capacidad de realizar actividades en los términos considerados normales para cualquier sujeto de sus características (Egea & Saravia, 2001).

Si bien existen opiniones que consideran imposible generalizar los distintos tipos de insuficiencia y la discapacidad en cada contexto social en el mundo, sí debe destacarse la nueva dimensión social que la OMS ha adoptado para entender la discapacidad, especialmente al distinguirla ya no como una expresión de la enfermedad sino como una serie de barreras que existen en el entorno para personas con insuficiencias.

A esta nueva corriente de pensamiento se le conoce como “modelo social”, y se basa principalmente en los derechos humanos y en el principio de que sean las mismas personas con discapacidad quienes se involucren en las políticas y acciones que favorezcan su inclusión social, o como lo señala Angélica López Campos: “es el modelo social en donde las personas con discapacidad son quienes toman las riendas de sus propias vidas y cada vez se preparan más para ser ellos mismos quienes se representen” (López, 2010: 37).

Len Barton, un investigador inglés con discapacidad y uno de los representantes destacados de la corriente social de la discapacidad, reconoce el prejuicio discapacitante de la sociedad hacia las personas con insuficiencias, pero también de las ciencias sociales y de la salud, principalmente la sociología. El mismo autor señala que la discapacidad surge del fracaso de un entorno social estructurado a la hora de ajustarse a las necesidades y aspiraciones de personas con insuficiencias, más que de la incapacidad de estas para adaptarse a las exigencias de la sociedad.

Colin Barnes (1998) agrega que la historia de la discapacidad se traduce también en la historia de la opresión social de las personas con insuficiencias, porque desde la antigüedad estas personas han sufrido el prejuicio y la discriminación que recae en aquellos quienes se consideran desviados del paradigma de la normalidad. Desde el aniquilamiento hasta la

incorporación subordinada a sistemas de producción, la reacción de las sociedades a lo largo de la historia ha sido variada pero siempre manteniendo una relación de opresión.

No debemos omitir en nuestro análisis, que a pesar de los nuevos planteamientos provenientes del modelo social, los prejuicios históricos sobre la discapacidad persisten en nuestra sociedad actual, por lo que es necesario recuperar estas concepciones históricas que Agustina Palacios (2008) esquematiza como los modelos previos e imperantes de reacción a la discapacidad, los cuales son: el “modelo de prescindencia” y el “modelo Rehabilitatorio”.

Considerando lo anterior, este capítulo pretende recuperar dichas reacciones y concepciones sociales que a lo largo de la historia se han desarrollado, tomando como eje los tres modelos mencionados. Es importante destacar que aunque estos modelos fueron predominantes en ciertos momentos de la historia, sus presupuestos y consecuencias no están superados totalmente, por lo que no se pueden considerar de forma lineal o evolutiva.

Palacios realiza la aproximación a estos modelos identificando ciertos presupuestos esenciales y algunas de sus consecuencias en determinadas áreas. Por un lado, los presupuestos esenciales emergen desde dos perspectivas: las concepciones sobre las causas que dan origen a la discapacidad y el valor de la vida de una persona con discapacidad y su consecuente aporte a la sociedad; y en cuanto a las consecuencias, realiza una aproximación a cuatro cuestiones que presentan mayor trascendencia y abarcan los ámbitos principales:

- a) Noción o concepto de discapacidad y de persona con discapacidad.
- b) Consideración y tratamiento a las personas con discapacidad.
- c) Medios de subsistencia a los que deben apelar las personas con discapacidad.
- d) Respuestas sociales.

2.1. Modelo de Prescindencia

Este modelo que predominó prácticamente hasta el siglo XIX se puede dividir en dos submodelos (eugenésico y de marginación), esto se debe a que si bien comparten presupuestos no se ajustan en sus consecuencias. Dichos presupuestos son: la consideración del origen religioso de la discapacidad y la creencia de que las personas con discapacidad no tienen nada que aportar a la comunidad. En cuanto a las reacciones sociales, aunque varían de un submodelo a otro, mantienen una lógica de prescindir socialmente de las personas con

discapacidad ya sea en un sentido literal o con mecanismos de invisibilización o naturalización de la marginalidad de este sector.

2.1.1. Submodelo Eugenésico

Desde este submodelo se considera que la persona con discapacidad es un ser cuya vida no merece la pena ser vivida, como consecuencia de ello, en el caso de detectarse insuficiencias congénitas los niños y niñas afectados son sometidos a infanticidio y las causas principales de ello tienen que ver con ideas religiosas sobre su origen. En el caso de que la discapacidad fuera adquirida posterior al nacimiento, las reacciones pueden cambiar, sobre todo si esta fuera ocasionada tras guerras, en cuyo caso se llegaban a ofrecer apoyos para su subsistencia, pero en general su papel dentro de la sociedad era ser objeto de burla y entretenimiento, destino que adoptaban para sobrevivir.

En términos generales podría decirse que las reacciones sociales a la discapacidad en este submodelo se basan en el rechazo y la persecución debido a las nociones de peligrosidad e innecesaridad percibidos por la comunidad (Palacios, 2008: 37). Si bien como se citó antes las reacciones hacia la discapacidad no son negativas en todos los casos, sí lo son en su gran mayoría, sobre todo en la historia universal clásica.

Fustel de Coulanges (1997 en Palacios, 2008: 39) señala que en la antigüedad clásica las grandes ciudades eran fundadas sobre una religión y constituida como una iglesia, por lo que en este tipo de sociedad no era posible la existencia de la libertad individual, ni la persona tenía tampoco el significado en el sentido actual. En estas condiciones el ciudadano quedaba sometido enteramente a la ciudad, le pertenecía por completo, la religión que había engendrado al Estado y el Estado que conservaba la religión se sostenían mutuamente y formaban un todo. Estos dos poderes asociados y confundidos componían una fuerza a la cual el hombre quedaba esclavizado en cuerpo y alma.

Por lo anterior, la persona le pertenecía al Estado y se encontraba consagrada a su defensa. En Roma por ejemplo, el servicio militar era obligatorio hasta la edad de 46 años, en Atenas y Esparta toda la vida, por lo que la vida privada no se eximía de esta omnipotencia (Palacios, 2009: 37). Debemos recordar que durante esta época las nociones de igualdad y dignidad de los seres humanos no existían en el sentido que hoy las conocemos, por lo que ser ciudadano significaba pertenecer a la ciudad, servir a la ciudad y a sus gobernantes que

se creía eran elegidos por voluntad divina, la ley y la religión eran simbióticas y regulaban tanto la vida pública como la privada.

Bajo esta lógica, no extraña tanto que el Estado buscara evitar que sus ciudadanos fueran defectuosos, ya que en esos casos no serían provechosos a las necesidades de la comunidad, por lo que el criterio que predominaba en la vida de las personas era su utilidad (Palacios, 2008).

Culturas como la egipcia, griega y romana son ejemplos recurrentes de prácticas eugenésicas. En el antiguo Egipto las reacciones hacia la insuficiencia eran variadas pero se destacaban dos posturas: el infanticidio y abandono de niños con insuficiencias y la búsqueda de tratamientos para personas adultas con insuficiencias adquiridas, sin embargo en el aspecto cultural podemos encontrar en su mitología la existencia del dios Horus quien era presentado como un patrono de los ciegos, oculista de Ra quien había sido cegado por otra deidad y dedicado a la música (Valencia, 2014).

La antigua Grecia, considerada como uno de los principales pilares de la sociedad occidental actual, tenía una economía basada en la esclavitud, y a pesar de que son pioneros en la atribución de los derechos ciudadanos y la dignidad del individuo, estos no se les otorgaron a las mujeres ni a quienes no eran de origen griego (Barnes, 1998). Debido a la prioridad de los griegos de alcanzar la perfección física e intelectual, la insuficiencia y deformidad eran características no deseadas. Son muy conocidas las prácticas de infanticidio cometidas en las ciudades griegas, sobretodo el caso de Esparta, y recordemos que Aristóteles recomendaba el abandono y la no crianza de hijos lisiados. Sin embargo también existen evidencias de la convivencia con personas con insuficiencia, incluso una preocupación por estudiar y curar a las personas que lo padecían (Valencia, 2014).

La mitología griega refleja la noción de minusvalía de las personas con insuficiencias, ya que dentro de su panteón de deidades solo existía una figura que la representaba:

“Hefestos, a pesar de ser hijo de Zeus fue expulsado del olimpo y se consagró a ser el herrero de los dioses, y aunque Afrodita la diosa del amor y la belleza aceptó ser su esposa, lo hizo por lástima y posteriormente lo dejó por Ares dios de la guerra quien no era lisiado ni impotente” (Barnes, 1998).

El pasaje anterior permite observar la relación que existía para los griegos entre insuficiencia, exclusión e impotencia sexual la cual reforzaba la idea de asociar la

insuficiencia a un individuo incompleto. A su vez, la relación entre insuficiencia y pecado también tiene parte de origen en esta cultura, como se observa en el relato de Edipo rey, quien al percatarse de haber cometido incesto se provoca la ceguera (Barnes, 1998).

Como se ha mencionado antes, es erróneo creer que las reacciones del modelo eugenésico son naturales de las civilizaciones de esta época de la humanidad, y como prueba de ello se puede contrastar el caso griego con la cultura nórdica, donde las personas con discapacidad eran consideradas seres sagrados o sabios, incluso su dios principal *Odín* carecía de un ojo que había dado como pago por beber de la fuente de la sabiduría universal (Valencia, 2014: 9).

La conquista de Grecia por los romanos y la asimilación de su legado cultural, provocó que dicho legado se expandiera conforme el imperio se expandía. La sociedad romana más que la griega estaba basada en la explotación de esclavos y en la expansión imperial para obtener prisioneros y nuevas tierras de cultivo, por lo que en su primera etapa de desarrollo fueron igual de entusiastas del infanticidio amparados en la Ley de las 12 Tablas (540 a.C.) donde el pater familia tenía derecho sobre la vida de sus hijos e hijas. Bajo este amparo, a los niños considerados débiles o enfermos se les arrojaba al río Tíber o desde los acantilados al igual que personas ancianas y a adultos con insuficiencias adquiridas. En el caso de personas donde la insuficiencia no era evidente al momento de nacer, recibían un trato severo el resto de sus vidas. A este respecto, era común ver que en los coliseos se les obligara a enanos a luchar contra mujeres, otro sector al que se le negaban derechos civiles (Barnes, 1998).

Si bien, desde el presente apreciamos como reprobables este tipo de reacciones, Angélica López Campos (2010) considera que no debemos olvidar que en la historia reciente también encontramos esta visión de exterminio con el holocausto nazi donde además de judíos y homosexuales, también se exterminaba a personas con discapacidad por considerar que no eran dignas de vivir.

López (2010) continúa señalando que se siguen realizando prácticas disimuladas pero discriminatorias en nombre de la modernización y los avances científicos, en donde se esteriliza de manera forzosa o se niega la posibilidad de contraer matrimonio y ejercer la paternidad o maternidad, al respecto opina que en lugar de estas prácticas deberíamos ofrecer los apoyos necesarios a través de la educación para que aprendan a decidir sobre sus

propias vidas y tener una existencia en igualdad como se señala en el artículo 10^a de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad,

2.1.2. Submodelo de Marginación

La principal característica de este submodelo es la exclusión ya sea como consecuencia de subestimar a las personas con insuficiencias y considerarlas objetos de compasión, o como consecuencia del temor o rechazo por considerarlos objetos de maleficios o advertencia de un peligro inminente, es decir, que ya sea por menosprecio o por miedo la marginación pareciera la respuesta social que genera mayor tranquilidad (Palacios, 2008: 54).

A diferencia del submodelo eugenésico, ya no se comete infanticidio aunque gran parte de los niños y niñas con discapacidad mueren como consecuencia de omisiones ya sea por falta de interés o recursos, o por invocarse la fe como único medio de salvación. Para los que sobreviven los únicos medios de supervivencia son la mendicidad y servir como objeto de caridad o diversión.

Geremek (en Palacios, 2008: 57) dice al respecto que la marginación era parcial, no formaba parte de altos grupos sociales pero su presencia o su abandono eran utilizados como testimonio vivo de la caridad que era una forma organizada en las formas vivas de esos momentos, donde los ricos estaban obligados a ayudar a los pobres y mendigos.

Esta forma de entender la insuficiencia la podemos encontrar en la cultura hebrea, ya que si bien su religión (Judaísmo) prohibía el infanticidio, las personas con insuficiencias presentaban serias limitaciones en el ejercicio de las funciones religiosas, además Valencia (2014) señala que es a partir de este momento histórico donde se institucionaliza la caridad que posteriormente adoptarían las religiones cristianas y el islam.

En la época de mayor apogeo de la sociedad romana antigua, el infanticidio dejó de ser una práctica común, aunque se reemplazó por el abandono de niños con insuficiencias en la calle o en canastas arrojadas al río Tíber, con el fin de que murieran o para ser recogidos por alguien que quisiera utilizarlos como esclavos o como mendigos profesionales, ya que los niños con insuficiencias recibían mejores limosnas. Esto provocó un comercio de niños, pero mutilados incluso a propósito con el fin de ser explotados como mendigos profesionales (Barnes, 1998),

Es importante señalar que esta situación se extendió durante la edad media, ya que si bien durante esta etapa se dejó de practicar el infanticidio debido al respeto a la vida inculcado por el cristianismo., la muerte de niños con discapacidad se debía ahora a omisiones causadas por pobreza o supersticiones religiosas. Con el decreto de Carlo Magno (742-814) que los niños abandonados serían de quien los encontrase, miles de niños fueron vendidos por sus empobrecidos padres durante este oscuro periodo, y no se limitaban únicamente a sus hijos, sino que algunos incluso raptaban hijos de familias acomodadas para venderlos a los explotadores de niños con fines de mendicidad (Palacios, 2008: 59).

La etapa conocida como edad media que abarca desde la caída del imperio romano de occidente en el año 476 hasta la toma de Constantinopla por los otomanos en 1453, se caracterizó por una gran influencia de los valores cristianos en todos los ámbitos de la vida social, económica, política y cultural (Valencia, 2014). Siendo la iglesia la única fuerza rectora entre los diversos reinos que existían en Europa, este periodo se caracterizó por ser violento debido a las luchas constantes por el predominio. Considerando lo anterior, y por la falta de registros al respecto, se asume que las condiciones en las que vivieron las personas con insuficiencia debieron haber sido igualmente duras.

La posición asumida frente a la discapacidad durante este periodo fue ambivalente, ya que si bien por un lado se condenaba el infanticidio, por el otro las personas consideradas “deformes”, “anormales” o “defectuosas” eran víctimas de rechazo y persecución por parte de las autoridades civiles y religiosas, y se les confundía con los locos, herejes, brujas, delincuentes, vagos y prostitutas (Valencia, 2014).

En el siglo XIV, las personas que nacían con insuficiencia física, sensorial o mental, eran confinadas a encierros y exhibidas en zoológicos o circos para diversión y concientizar a las familias para que redimieran sus pecados a través de la caridad, por considerar que la discapacidad era una señal del castigo de dios. Así mismo, también se creía que las madres que tenían hijos con discapacidad estaban involucradas en la brujería, tal como lo expresaba el “Malleus Maleficarum” de 1487 (Valencia, 2014), (Barnes, 1998).

Posteriormente, las personas con insuficiencias comenzaron a verse como el pretexto enviado por dios para que las personas “normales” expiaran sus pecados a través de la caridad y obras benéficas, por lo que surge la perspectiva de ver a las personas con insuficiencias

como “minusválidos” (personas de menor valor) las cuales no podían valerse por sí mismas (Valencia, 2014).

Con la invasión y conquista de América por parte de los europeos, y el surgimiento de la reforma protestante que puso fin a la relativa unidad religiosa europea que había regido en la edad media, se sientan las bases del establecimiento de los cambios del mundo moderno.

Durante este periodo comienzan a apreciarse ciertas variaciones en las reacciones sociales a la discapacidad y los primeros indicios de lo que veremos más adelante como el modelo rehabilitador. Sin embargo muchos de los planteamientos del modelo en revisión persistieron, como es el caso de la reacción negativa con bases religiosas. Valencia (2014) nos cuenta que la reforma protestante no representó un alivio a las personas con discapacidad, ya que Martín Lutero (1483-1546) y Joan Calvino (1509-1564) las denunciaban como habitadas por el demonio. Lutero llegó a ordenar la ejecución de un niño con insuficiencia intelectual, en las ciudades reformadas de Hamburgo y Frankfurt existían las jaulas de los idiotas, y en las colonias inglesas norteamericanas, los puritanos fundadores asignaban el rol de bufones o tontos a las personas con discapacidad mental.

Ya se mencionó anteriormente que existían algunas variaciones en cuanto al trato que ciertas sociedades daban a las personas con discapacidad, y por lo que se cuenta por crónicas europeas sobre las sociedades americanas antiguas, el infanticidio y el abandono de personas con insuficiencia estaba limitado a pocos casos. Además de los mayas, los inuits y las comunidades de Norteamérica citados al principio de este capítulo, podemos incluir el caso de los incas, sociedad en la que era común la amputación de extremidades enfermas o con limitaciones, sin embargo se realizaban esfuerzos por compensar la discapacidad de una forma comunitaria (Valencia, 2014: 11).

Podríamos creer que las formas de concebir a las personas con discapacidad desde el submodelo de marginación se han superado, pero Alicia López Campos (2010) nos recuerda que aún hoy en día encontramos que para muchas personas la mendicidad sigue siendo el único medio de subsistencia. Basta dar una revisión a las instituciones que actualmente brindan servicios de apoyo y cuidado a personas con discapacidad, para darse cuenta que en el trato diario sigue imperando la lástima y la conmiseración, y se ve a estas personas como objetos y no como sujetos dignos y con derechos.

En este momento de la reflexión, es interesante recuperar lo que Albretch (1992) criticaba sobre el uso de estos sentimientos hacia la discapacidad de algunas instituciones, para la obtención de cuantiosas ganancias. El planteamiento de Albretch quizá pueda interpretarse como liviano o sin fundamento, pero no es descartable, por ejemplo al pensar en el Teletón como el evento sobre discapacidad más reconocible y mediáticamente difundido en nuestro país. Además no hay que olvidar que las respuestas hacia la discapacidad por parte de la sociedad en general involucran creencias políticas, culturales y económicas que de raíz muchas veces limitan la participación de las personas con discapacidad, sobre todo aunadas a las condiciones reales de marginación que aún vivimos, en especial los grupos en situación de vulnerabilidad (López, 2008: 53).

2.2. Modelo Rehabilitador

Valencia (2014) señala que si bien anteriormente existía una preocupación por curar o mitigar las insuficiencias adquiridas, fue durante el renacimiento que la medicina tuvo grandes avances como consecuencia de la gran cantidad de heridos que producían las guerras de conquista y religión. Muchos estados europeos comenzaron a tomar conciencia de su responsabilidad social hacia las personas con discapacidad.

Por ejemplo en el siglo XVII en Inglaterra la dinastía Tudor dictó la Ley de Pobres (1601) que proveía de ayuda económica a aquellas personas que antes del conflicto del reino con la iglesia católica y su persecución en acenso de la nueva iglesia anglicana, dependían de la caridad católica. Sin embargo la ley de 1388 separaba a los pobres en dos grupos, los merecedores donde se incluía a personas con insuficiencias, y los no merecedores, lo que propiciaba recelo entre las personas dependientes de la beneficencia, cabe aclarar que cuando las personas aceptaban dicho apoyo, perdían sus derechos de ciudadano.

En Gran Bretaña, Holanda, los estados alemanes, la península itálica y Francia se comenzó a desarrollar investigación sobre educación para personas sordas, con el fin de que pudieran contribuir con ciertas tareas dentro de las que se incluía la educación de sus pares, se desarrolla el lenguaje de señas, y todo ello bajo los nuevos ideales provenientes de la Revolución Francesa (Valencia, 2014).

En contraparte, las personas con trastornos psíquicos seguían delegados a la completa exclusión, ya que eran denominados imbeciles, dementes, débiles mentales o locos, y eran

recluidas en manicomios sin ningún tipo de atención. Esto comenzó a cambiar gracias a Phillippe Pinel en 1793, quien introdujo reformas a la comprensión de la salud mental, y si bien sus ideas ya no están vigentes, se le reconoce por preocuparse por la desatención hacia personas con este tipo de discapacidad.

La Revolución Industrial, que se ubica a partir del año 1780 en regiones inglesas como Manchester, se caracterizó por el aceleramiento del crecimiento económico, que implicaba cambios cuantitativos en la producción y cualitativos en cuanto a que se desarrolló en el marco de una economía capitalista (Valencia, 2014). Este momento trajo consigo el paso del trabajo campesino y el autoabastecimiento al trabajo asalariado en fábricas y maquiladoras, así como la explotación de los obreros quienes durante el siglo XIX se veían obligados a trabajar horarios extenuantes de 10, 12 y hasta 16 horas, a cambio de sueldos miserables para abastecerse de productos básicos para vivir.

Bajo este nuevo contexto, Federic Engels (1845, citado en Valencia, 2014), acusaba a la clase burguesa de aumentar considerablemente el número de personas enfermas, mutiladas y lisiadas a causa de su codicia, la cual no solo abarcaba a hombres, sino también a mujeres y niños, de los cuales a estos últimos, afectaba en cuanto a su desarrollo físico.

En este momento surge por primera vez el término de *discapacidad*, entendida como la incapacidad de ser explotado con el objeto de generar ganancia para la clase capitalista. Las personas discapacitadas, junto a los pobres en general, fueron consideradas como un problema social y educativo, por lo que progresivamente fueron segregadas en instituciones como hospitales, hogares para pobres, asilos, escuelas especiales, o cárceles a través de leyes de mendicidad. Las instituciones de encierro no tenían como objetivo desaparecer a las personas de la vida productiva, sino que pretendían normalizarlas para que encajaran en la estructura social, y aunque no todas las personas con discapacidad fueron recluidas, la existencia de estas instituciones marcó su destino en el imaginario colectivo (Valencia, 2014: 14).

Por otro lado, en el siglo XIX, los avances educativos para personas con discapacidad continuaron mejorando, y es en 1825 cuando Luis Braille desarrolla el sistema de lectoescritura táctil de seis puntos para personas con discapacidad visual con el que en los tiempos posteriores se alfabetizaría a estas personas. Así mismo continuaron proliferando escuelas especiales, como es el caso de la escuela para personas hipoacúsicas en Argentina

en 1857, el instituto Nacional de Sordomudos en la década de 1880 en España, y la Escuela Nacional de Ciegos mexicana en 1870. Es importante mencionar que a pesar de estos avances, la situación de discriminación en la que vivían las personas con discapacidad se mantuvo durante este siglo.

2.2.1 El Paradigma Rehabilitador

También conocido como modelo médico rehabilitatorio, se empieza a encontrar a partir del renacimiento, pero se consolida al final de la primera guerra mundial debido a la cantidad de lisiados resultantes de la misma, a quienes el estado asumía el compromiso de atender y rehabilitar para que se incorporaran nuevamente a la sociedad. Posteriormente este compromiso se amplió para aquellas personas que por otras causas también presentaban limitaciones funcionales (López, 2010: 56).

Agustina Palacios (2008: 67) nos dice que si bien las causas que se consideraban como origen de la insuficiencia, en el modelo anterior tenía que ver con aspectos religiosos, en este modelo las causas son científicas y principalmente médicas, se alude a la diversidad funcional principalmente en términos de salud y enfermedad; así mismo, se considera que las personas con discapacidad tienen posibilidades de aportar algo a la sociedad siempre y cuando hayan sido rehabilitados o normalizados previamente.

En este modelo se busca la recuperación de la persona dentro de la medida de lo posible y la educación especial se convierte en un medio obligado para dicho fin, así mismo aparece reflejada la práctica que la representa y que es la “institucionalización”. La mirada se centra en las actividades que la persona con insuficiencia no puede realizar lo que provoca una subestimación con relación a las aptitudes de estas personas, y que las reacciones se basan en una actitud paternalista por parte del Estado centrada en los déficits de la persona con discapacidad, por lo que se considera que tienen menos valor que las personas válidas o capaces. En lo relativo a los modos de subsistencia la apelación a la seguridad social y al empleo protegido son casi los medios obligados para estas personas (Palacios, 2008: 67).

Finkelstein (1980, citado por Barton, 1998:163) considera que esta forma de entender la discapacidad ha permeado en la sociedad, la cual considera que es necesario que los profesionales controlen a ese sector desviado para crear, proveer y legitimar algunos servicios e instituciones en las que son vistos como minusválidos.

Si bien parecería que existió un avance con respecto al modelo anterior, lo criticable del modelo rehabilitador es la identificación de la discapacidad con la enfermedad, ya que a personas con diversidad funcional se les consideraba desviados de un estándar normalizador, y por ello la única forma de poder integrarse a la sociedad era curar y rehabilitar, es decir normalizarse lo mejor posible. Para este modelo, la discapacidad se considera un problema personal directamente ocasionado por una enfermedad, trauma o consecuencia de una condición de salud que requiere de cuidados médicos prestados por profesionales en forma de tratamiento individual, por ello el tratamiento de la discapacidad se encamina a conseguir la cura, una mejor adaptación de la persona o un cambio en su conducta (Palacios, 2008: 97).

A este respecto Mike Oliver (1998) reconoce que estos planteamientos también permearon en las ciencias sociales, principalmente en la sociología, la cual consideró la discapacidad como un problema médico y tomó como cierta la idea de discapacidad como enfermedad. El mismo autor analiza las tradiciones sociológicas y lo que afirman al respecto.

2.2.2. Discapacidad en las ciencias sociales

En la tradición estadounidense, la sociología de la discapacidad había estado influenciada por las teorías interaccionista y funcionalista. Gran parte de sus postulados se fundamentan en el paradigma parsoniano, que relaciona la discapacidad con la enfermedad, y sostiene que cuando aparece la enfermedad, los enfermos deben adoptar el papel de tales, quedan automáticamente privados de expectativas y responsabilidades más que la de recuperarse y buscar a los especialistas médicos.

El problema con este postulado es que la calidad de enfermo sea temporal, y al aplicar los mismos supuestos a las personas con insuficiencias, origina la idea de impedido, aludiendo a quien no puede o no quiere curarse, renunciando a la independencia y aceptando una ciudadanía de segunda clase (Oliver, 1998).

Otra variante es el papel de rehabilitación tal como lo expresó Safilios-Rothschild (1970), quien sostiene que cuando una persona con una insuficiencia adquiere conciencia de su condición debe aceptarla y aprender a vivir con ella. Esto se consigue mediante la máxima explotación de las capacidades restantes por lo que los individuos están obligados a asumir tantas funciones normales como puedan y a la velocidad más rápida posible, no están exentos

de responsabilidades pero deben adaptarse como convenga, además deben cooperar con los profesionales e innovar en nuevos métodos de rehabilitación.

Al respecto Oliver (1998) apunta que hay tres críticas al respecto: son esencialmente deterministas ya que solo se entiende la conducta de forma positiva si es acorde a la idea que tienen los profesionales; olvidan los factores sociales, políticos y económicos extrínsecos; y niegan las interpretaciones subjetivas de la insuficiencia desde la perspectiva de la persona implicada, por lo que estas posturas se entienden más como la “Teoría de la tragedia personal”.

Además señala que una de las razones que explican la hegemonía de la teoría de la tragedia personal es su oportunismo en el aspecto individual como en el estructural, ya que si las personas no consiguen alcanzar las metas de rehabilitación establecidas de antemano, se explica el fracaso mediante la ineptitud que se percibe en la persona discapacitada, una ineptitud de base física, intelectual o ambas, al profesional se le libera de responsabilidad y su integridad profesional permanece intacta, ni se cuestiona el conocimiento, ni los valores, ni se desafía el orden establecido (Barnes, 1990 citado en Oliver, 1998).

Por otro lado, la teoría interaccionista explica la discapacidad como desviación social y sugiere que la relación entre discapacidad y desviación se explica debido a la ausencia de obligaciones y responsabilidades sociales implícitas en el constructo de enfermo y en la mirada negativa de insuficiencia que prevalece en las sociedades industriales y postindustriales, debido a que estas están cimentadas en los valores liberales de la responsabilidad individual, la competición y el trabajo remunerado, por lo que se consideran desviados quienes son incapaces de cumplir esos ideales (Oliver, 1998).

Lemert (1962 citado en Oliver, 1998) distinguía entre desviación primaria y secundaria. Mientras que la primera tenía implicaciones marginales para el individuo en cuestión, la segunda guardaba relación con la asignación por otros de una identidad y una condición social devaluadas, por lo que la desviación secundaria se convertía en una faceta fundamental de la existencia para quienes están etiquetados como tales llegando a alterar la estructura psíquica al tiempo que produce papeles especializados para la autogestión. Lemert realizó un trabajo profundo e interesante sobre la discapacidad, pero a juicio de Oliver el problema como en el resto de la sociología es que no separa el concepto de discapacidad del de enfermo.

En el sentido de la teoría interaccionista, Gofman (1963) introdujo el concepto de “estigma” para referirse a un signo de imperfección que denota inferioridad moral y que el resto de la sociedad debe evitar debido a que los estigmatizados son considerados como menos humanos. No es de sorprender que se empezara a asumir a las personas con discapacidad como estigmatizados, ya que su aplicación es resultado de las consideraciones situacionales y de las interacciones sociales entre lo normal y lo anormal, pero Oliver (1998) señala que el problema con Gofman es que da por supuesta la segregación sin considerar seriamente las cuestiones de causalidad, por lo que las personas con discapacidad han preferido reinterpretar sus experiencias colectivas según los conceptos de discriminación y opresión en lugar de los de estigma y estigmatización.

Durante la segunda mitad del siglo XX, personas con discapacidad comenzaron a tomar en sus manos el estudio de la discapacidad desde disciplinas como la sociología. Algunos de estos trabajos llegaron a la conclusión de que la discapacidad era una forma de opresión social, En este sentido Mike Oliver (1998) lo postula de la siguiente manera:

“La discapacidad es algo social que se impone a nuestras insuficiencias por la forma en la que se nos excluye y aísla innecesariamente de la participación plena en la sociedad, por tanto los discapacitados constituyen un grupo oprimido de la sociedad”.

Como se ha comentado anteriormente, la clave para entender esta postura es la distinción entre insuficiencia física y la situación social a la que llamamos discapacidad de esas personas con insuficiencia. Mientras la insuficiencia alude a la carencia total o parcial de un miembro o la posesión de un miembro o mecanismo del cuerpo defectuoso, la discapacidad hace referencia a la desventaja o limitación de una actividad, causada por una organización social contemporánea que tiene en escasa o nula consideración a personas con insuficiencias físicas y por lo tanto las excluye de la participación de las actividades sociales generales (Oliver, 1998).

Aberley (1987) llevó más allá la idea de discapacidad, introduciendo el término de “minusvalidismo” entendido como el prejuicio social hacia las personas con discapacidad, similar al racismo y sexismo, y afirmando que este prejuicio también estaba presente en la sociología. Este concepto es muy ilustrativo ya que podría describir el tipo de reacción que tienen muchas de las personas que interactúan con personas en situación de discapacidad.

Verger y Lukman (1991 citado en López, 2010: 57) señalan que los significados subjetivos que surgen en diferentes momentos se convierten en realidades objetivas, así los pensamientos generados en torno a la discapacidad que están presente en acciones reales provocan que las personas con discapacidad sean privadas de oportunidades para desarrollarse dentro de lo estrictamente dictado por la sociedad, por lo que solo era considerado válido lo establecido en las normas oficiales.

Alicia López Campos (2010) en su estudio sobre inclusión de personas con discapacidad en la UNAM señala que en la vida cotidiana dentro de la universidad es posible encontrar que aún existen prejuicios minusvalidantes entre los miembros de la comunidad, los cuales han sido aprendidos y ordenados en torno a la discapacidad, otorgándoles significados que se ven representados en respuestas como: “pobrecitos hay que ayudarlos” y “qué lástima, es que dan pena”. La investigadora considera que si bien esta casa de estudios ha conseguido realizar proyectos en beneficio de su comunidad con discapacidad, muchas veces la postura desde donde se realizan es de una mirada de conmiseración y lástima en lugar de entenderlo como el cumplimiento de derechos y la búsqueda de equidad de oportunidades.

Continuando con Vergman y Lukman (1991) consideran que el lenguaje es el que marca las coordenadas de la vida en sociedad y llena esa vida de objetos significativos. Por eso Alicia López Campos considera que los términos que empleamos para designar la discapacidad generalmente están cargados de un sentido negativo que se intensifican por la noción de que son de índole perpetua las condiciones en las que se encuentran estas personas, las cuales devienen de tiempos remotos y que, a mi parecer, dan forma a lo que Aberley denominaba minusvalidismo.

Frutos (citado en López, 2010) señala que el lenguaje no solo es forma sino que también es fondo, por lo que puede ser usado con fines discriminatorios. La discriminación está en la mente de las personas y es así como se convierte en una barrera actitudinal que le impide respetar a esas personas que son diferentes, El lenguaje evoluciona al igual que lo hace la sociedad, y en el caso de la discapacidad, ha jugado un rol muy importante que se refleja en la conceptualización social de la misma, siendo el caso el lenguaje utilizado para describir a las personas con discapacidad en ese eterno uso del diminutivo como peyorativo,

que permiten detectar las actitudes que en un momento pueden traducirse en evaluativas y descalificadoras (López, 2010).

2.2.3. Educación en el modelo Rehabilitatorio

Al hablar de educación dirigida a personas con discapacidad, la práctica más recurrente ha sido la educación especial, la cual señala Guajardo (2017), no tiene teoría, o más bien su teoría es la práctica, por lo que se trata de una práctica positivista que busca abordar objetivamente a través de mediciones diagnósticas los déficits del funcionamiento orgánico, conocido también como modelo clínico rehabilitatorio.

Aunque las escuelas especiales surgieron antes de que se creara el sistema de educación especial, eran escuelas aisladas que existieron en varias partes del mundo incluyendo a nuestro país. Si bien estas instituciones comenzaron a surgir a partir de finales del siglo XVIII principalmente en Europa y EUA, las primeras en hacerlo fueron las escuelas para ciegos y para sordos debido a que la discapacidad intelectual era considerada peligrosa. Fue hasta el siglo XX que comenzaron a surgir escuelas para deficientes mentales como escuelas privadas o mediante asociaciones civiles de los padres de familia, y hasta los años treinta y cuarenta surgieron instituciones oficiales junto al sistema de educación especial en los países avanzados y hasta los años setenta en los países en desarrollo como México y Latinoamérica. Guajardo (2017: 47) señala que probablemente esta uniformidad se debió a los acuerdos internacionales y la pertenencia a la UNESCO que propició políticas públicas para la educación especial, porque casi todos los aspectos correspondientes a educación especial y discapacidad tienen que ver con la UNESCO debido a que como hemos visto antes, el tema de la discapacidad desde esta mirada cobró fuerza tras las guerras mundiales de la primera mitad del siglo XX.

Este tipo de atención educativa se centra en la valoración de deficiencias y medición de capacidades y aptitudes, canalizados en algunos casos a la educación especial, como un sistema paralelo a la educación regular. La responsabilidad de atender a esta población recae en los especialistas quienes los atendían dando prioridad a la rehabilitación sobre la educación definiendo objetivamente y con expectativas pobres las limitaciones y lo que podrían hacer a lo largo de su vida (López, 2010: 64).

Los modelos de atención a los niños con discapacidad en la perspectiva de la educación especial se han caracterizado como: el modelo asistencial, el modelo médico pedagógico y el modelo educativo o social. En el caso del modelo asistencial, Si bien no se trata de un modelo como tal, engloba las prácticas con las que se atendía a personas con discapacidad antes de la instauración del sistema de educación especial. Principalmente se destaca el surgimiento de internados que libraban a sus familias de la tragedia de vivir con una persona estigmatizada debido a su insuficiencia, instituciones privadas en el caso de familias acomodadas e instituciones religiosas en el caso de familias humildes (Guajardo, 2017).

En el modelo médico pedagógico eran los mismos médicos y los psicólogos quienes hacían las mediciones precisas de los niveles del cociente intelectual de los alumnos, con el fin de elaborar estrategias de enseñanza para ellos. Muchos de los ítems de estas pruebas terminaron convirtiéndose en el material didáctico para los niños con discapacidad creando un currículum paralelo a la educación primaria regular, además se incluyeron materiales dirigidos a modelar conductas que se reforzaban con el fin de ofrecer una especie de educación para la vida social. Guajardo (2017: 46) considera que más que una educación para la vida, se trataba de una sub-educación, ya que el diploma que se entregaba al concluir este sistema paralelo no tenía valor curricular, ya que no servía ni para ingresar a la educación secundaria, ni para conseguir un empleo.

Si bien el modelo médico pedagógico representó un gran avance al demostrar que los niños que eran considerados no educables si podían recibir educación, dejó cuestiones como la segregación y la exclusión pendientes, y por el contrario funcionaba reforzando estas cuestiones que fueron hasta las perspectivas del modelo social que se comenzaron a entender y transformar, además privaba a la persona con discapacidad de independencia y decidir sobre como quería llevar a cabo su vida, sometiéndola a las consideraciones de sus familiares y principalmente de los especialistas.

Sin embargo, Alicia López Campos (2010: 68) nos recuerda que no todo lo que se desarrolló en el modelo médico pedagógico fueron desgracias, opresión y exclusión, ya que también por los trabajos de muchos especialistas de esa época se desarrollaron programas de rehabilitación, se descubrieron medicamentos y hubo avances para mejorar lo que en ese momento se consideraba acertado, dando respuesta a la población con discapacidad. También

en esa época surgieron voces que señalaban que las personas con discapacidad tenían posibilidades de aprendizaje, además de destacar el compromiso que la sociedad debería asumir ante las personas que no encajaban en la curva de la normalidad, entre tales voces destacan las de Jean Itard⁶, María Montessori⁷ y Ovide Decroly⁸.

2.3. Modelo Social

A lo largo del capítulo, hemos ido recuperando algunos de los postulados del modelo social y lo que critica y busca transformar con respecto a los modelos previos, que han regido a lo largo de la historia, y aún hoy en día se aprecian en el entendimiento común que la sociedad tiene sobre la discapacidad. Pero antes de estructurar sus planteamientos, es importante recuperar los antecedentes sociales y filosóficos que le dieron forma y que se aprecian como una ruptura de la forma en la que se había visto a las personas con insuficiencias y la discapacidad como problemática social.

2.3.1. Antecedentes

Palacios (2008), López (2010) y Valencia (2014) concuerdan en que los orígenes de este cambio de fundamentación sobre el entendimiento social de la discapacidad se pueden encontrar a finales de la década de los sesenta del siglo XX. Principalmente en Estados Unidos y en Inglaterra surgieron movilizaciones lideradas por personas con discapacidad que desearon las definiciones y planteamientos del modelo médico rehabilitatorio, en cambio, apelaron a sus derechos universales y reclamaron un trato digno e igualitario.

⁶ Jean Itard (1774-1838) fue un médico y pedagogo francés considerado pionero de la educación especial, dedicó gran parte de su vida a la enseñanza de personas sordomudas y ciegas en la Institution Imperiale des Sourds y estableció las bases de lo que posteriormente se convertiría en el sistema de lecto-escritura braille...

⁷ María Montessori ((1870-1952) fue una educadora, pedagoga, medico, psiquiatra y humanista italiana que desarrolló una propuesta educativa revolucionaria para la época y hoy conocida como “Método Montessori”, que entre otras cosas postula la importancia del juego como medio por el cual los niños observan e investigan todo lo relacionado a su entorno de manera libre y espontánea, lo que los lleva a realizar procesos de aprendizaje individuales, fundamentales para su crecimiento, independientemente del medio en el que se desarrollen.

⁸ Ovide Decroly (1881-1932) fue un pedagogo, psicólogo, médico y docente belga que tras dedicarse a la educación de niños considerados con retraso mental, desarrolló un programa educativo llamado “Educación de la Vida para la Vida”, considerado el padre de la globalización educativa, él planteaba que la motivación era lo más importante para educar a un niño.

El movimiento estadounidense fue denominado “movimiento de vida independiente⁹”, y surgió con el objetivo primordial de igualar las oportunidades para la población con discapacidad y rechazando la institucionalización¹⁰ y la obligación de acatar las instrucciones de los especialistas. Un grupo de personas con insuficiencias tomaron la iniciativa de trabajar promoviendo cambios políticos y desechando la mirada social que históricamente los ha eliminado, marginado y sobreprotegido, impulsando acciones políticas en contra de lo que consideraban, era una ciudadanía de segunda, por ello, se concentraron en ser ellos mismos quienes se organizaran para buscar las formas de acceder a los servicios básicos existentes en su comunidad, orientar a otras personas con insuficiencia y buscar medios para que estas pudieran integrarse a instituciones educativas; además, Pugnaron por ser ellos mismos quienes se representaran ante las instituciones políticas y ya no actores que hablaran por ellos, que regularmente eran religiosos y médicos, todo esto englobado en el lema “nada de nosotros sin nosotros”.

Para Colin Barnes el énfasis de los derechos en las políticas de discapacidad surgió inicialmente en Estados Unidos, debido a la existencia de una larga tradición en campañas políticas basadas en los derechos civiles que fueron teniendo influencia en las actividades de las personas con discapacidad. A diferencia del género, la raza y la orientación sexual, la discapacidad hasta los años setenta no era reconocida como una causa de opresión social sino como una cuestión individual y médica, sin embargo las movilizaciones por dichas causas, sobre todo el movimiento civil por los derechos de personas negras proveyó un mayor estímulo al movimiento de vida independiente.

Las piedras angulares de la sociedad americana: capitalismo de mercado, independencia, libertad política y económica fueron reproducidas en el enfoque del movimiento de vida independiente, lo que llevó a acentuar entre otras cuestiones, los derechos civiles, el apoyo mutuo, la desmedicalización y la desinstitucionalización. Este

⁹ El movimiento de vida independiente surgió el día en que Ed Roberts, un alumno con discapacidad ingresó a la universidad de Berkeley en California. En coherencia con el modelo rehabilitador, eran muchas las dificultades que Roberts tenía que afrontar, y de hecho, él estaba diagnosticado con una discapacidad severa la cual le impediría realizar ciertos proyectos de vida como casarse y desde luego acceder a una universidad.

¹⁰El término Institucionalización en contextos sociológicos y psiquiátricos se aplica a la sumisión de un individuo y su régimen de vida a una institución donde está internado durante un largo período, y que en vez de rehabilitarlo o prepararlo para la reinserción social lo hace dependiente a ella.

movimiento se opuso a al dominio profesional y a la provisión burocrática de los servicios sociales y su escasez, mientras demandaba oportunidades para que las personas con discapacidad desarrollaran sus propios servicios en el mercado.

A la vez, en la década de los setenta, surge en el Reino Unido un grupo de personas con discapacidad integrantes de la red de Impedidos Físicos contra la Segregación (UPIAS por sus siglas en inglés) quienes plantearon que la discapacidad debía abordarse de manera holística, en donde ellos tomaran el control de su vida apoyados por los profesionales y así de manera conjunta realizar acciones para combatir la exclusión y alcanzar una participación dentro de su comunidad. Estos postulados posteriormente se convirtieron en los principios fundamentales de la discapacidad (López, 2010: 77).

Aunque en ambos movimientos existe una firme oposición a la opresión estructurada principalmente por el modelo rehabilitatorio, hay ciertas diferencias entre el movimiento inglés y el estadounidense, relativas al origen y la justificación, sin embargo el movimiento de vida independiente podría ser considerado el antecedente inmediato del nacimiento del modelo social que posteriormente evolucionaría de forma particular.

2.3.2. Postulados del Modelo social

Podría afirmarse que el desarrollo y la articulación del modelo social se han generado a partir del rechazo de los fundamentos expuestos en los modelos anteriores. Es por eso que el modelo social parte de dos presupuestos fundamentales: en primer lugar, se alega que las causas de la discapacidad no son ni religiosas, ni científicas, sino predominantemente sociales. Como se ha señalado anteriormente, los defensores de este modelo sostienen que la problemática no se debe centrar en las limitaciones de la persona sino en las limitaciones de la sociedad para incluir a estas personas a los distintos ámbitos de la organización social; en segundo lugar, en este modelo se asegura que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a su comunidad, con el mismo valor que cada miembro de la misma, y que este aporte se debe sustentar con la aceptación e inclusión de la diferencia (Palacios, 2008: 104).

Este enfoque no pretende negar el problema de la discapacidad, sino que lo sitúa dentro de la sociedad, por lo que el aporte de estos presupuestos se encaminan más hacia el impacto del diseño y aplicación de políticas públicas, ya que si bien, el modelo anterior apuntaba hacia la rehabilitación y normalización de la persona en cuestión, el modelo social

se encamina a transformar las estructuras y conceptualizaciones sobre la discapacidad en las instituciones y en la misma sociedad, pero tomando en cuenta lo que las mismas personas con discapacidad puedan aportar en su inclusión, partiendo de un principio de igualdad de oportunidades y justicia social, donde se aprovechen las capacidades en lugar de acentuar las diferencias.

En el modelo social se resalta la importancia de que el fenómeno de la discapacidad sea abordado desde un enfoque holístico, abarcando cuestiones como el ocio, la cultura, los deportes, entre otros, permitiendo que las personas con discapacidad puedan participar en la vida social a la vez que desarrollan sus inquietudes. Por ello uno de sus pilares fundamentales es la accesibilidad, como requisito previo para el disfrute de dichas actividades en igualdad de condiciones a los demás (Palacios, 2008: 105).

Los planteamientos de este modelo se ejemplifican generalmente en la frase de Jenny Morris (1991):

“Una incapacidad para caminar es una insuficiencia, mientras una incapacidad para entrar a un edificio debido a que la entrada consiste en una serie de escalones es una discapacidad”.

Estos presupuestos llevan a definir a las personas con discapacidad de la siguiente manera:

“Son aquellas que presentan una deficiencia física, sensorial, intelectual o mental que les impide participar plenamente en la sociedad, sin que esto los limite para tener un proyecto de vida e incorporarse de manera activa a todos los ámbitos a los que tiene derecho” (CRDP, 2006).

Alicia López Campos (2010) refiere que este modelo también señala la responsabilidad para derribar no solo las barreras arquitectónicas que impiden el acceso físico, sino las barreras sociales representadas en las concepciones que las consideran como personas ineptas, dependientes e incapaces, vistas a lo largo de este capítulo.

Conforme a dicha idea, los niños y las niñas con discapacidad deben tener las mismas oportunidades de desarrollo que las niñas y los niños sin discapacidad, por lo que la educación debe tender a ser inclusiva, adaptándose a las necesidades de todos y todas como regla reservándose la educación especial como última alternativa. En cuanto a los métodos de subsistencia de las personas con discapacidad se plantea como métodos idóneos la

seguridad social y el empleo regular y solo excepcionalmente se apela al protegido, y ya no se considera a este último el único método de integración. En cuanto a las respuestas sociales, se basan en la búsqueda de la inclusión a través de la igualdad de oportunidades, por lo que surgen una serie de medidas entre las que se destacan: la accesibilidad universal, el diseño para todas y todos, la transversalidad de las políticas públicas en materia de discapacidad entre otras (Palacios, 2008: 105).

Al respecto, Palacios nos refiere que este modelo se observa en la actualidad como un reclamo, una aspiración, un ideal a alcanzar por lo que ciertos presupuestos que se han ido plasmando en el ámbito del derecho no podría llegar a afirmarse que rijan en el ámbito de la dimensión social. Por ello, las características que la misma autora señala sobre el modelo han sido deducidas de ciertas demandas sociales y a sus recepciones normativas, pero no son una descripción exacta de lo que sucede en el escenario sociológico actual.

Mike Oliver (1993) estructuró estas ideas y dio forma al modelo social como lo conocemos hoy en día, este autor considera que las deficiencias son relativas a la condición del cuerpo y la discapacidad son las restricciones sociales que se derivan de ellas, las causas de la discapacidad son sociales y las limitaciones personales no son las raíces del problema sino las limitaciones que la propia sociedad impone, pues está diseñada por y para personas sin discapacidad.

Alicia López Campos (2010: 77 y 78) resume las características fundamentales de este modelo de la siguiente forma:

- 1) Considerar las capacidades sobre las deficiencias.
- 2) Las PCD son tan valiosas y tienen las mismas posibilidades de hacer aportaciones a la sociedad como cualquier otra persona.
- 3) Enfatiza en el derecho a la diferencia, pues todos los individuos del mundo somos diferentes sin que esto sea motivo para la exclusión, sino que por el contrario se debe valorar la diferencia como un elemento que enriquece a la cultura, todos somos diferentes como personas pero tenemos los mismos derechos.
- 4) La autodeterminación que propicia la participación autónoma y autorregulada, siendo las personas con discapacidad las que decidan acerca de lo que quieren a través de un proyecto de vida personal que les permita alcanzar sus metas, con los apoyos que cada uno de ellos requiera.

- 5) Reconoce el derecho de las personas con discapacidad a hacerse cargo de su vida, son ellas quienes deciden dónde viven y con quién, cuáles son los servicios que requieren y elegir dónde los solicitan, deciden sobre su educación, su participación social y los contactos que quieren establecer con la comunidad.
- 6) La calidad de vida que tiene que ver con el bienestar en todos los aspectos de las personas, como materiales, económicos, personales, físicos, emocionales y sociales.
- 7) Derecho a la no discriminación, integrarlos en todos los niveles, procesos de reflexión y toma de decisiones en los ámbitos político, social, económico, de planeación recreativa, etc., favoreciendo su participación en cada uno de ellos.
- 8) Igualdad de oportunidades y la posibilidad de tomar decisiones aun corriendo riesgos, ya que estos se convierten en posibilidades de desarrollo.

En síntesis, lo que se destaca de este modelo es la lucha de las mismas personas con discapacidad por participar activamente en los procesos de inclusión social y en todos los aspectos de la vida en comunidad, resaltando la idea de que todos somos diferentes pero tenemos los mismos derechos y las mismas oportunidades de convivencia.

2.3.3. Reflexiones sociológicas sobre el modelo social de discapacidad

Como hemos visto, históricamente la sociología no se había ocupado de la problemática de la discapacidad ya que lo veía desde una perspectiva hegemónica, como un problema médico. Pero con los últimos avances sociales y sociológicos, se ha logrado estructurar una teoría social de la discapacidad, comenzando a realizar una serie de construcciones de categorías y de las formas que adquiere (como los modelos descritos), así como considerar las influencias económicas y políticas, las ideologías y prácticas profesionales en relación de cómo apoyan los intereses creados y elaboran las definiciones de necesidad.

Para alcanzar este planteamiento teórico, se comenzó a incorporar al campo de interés el estudio de la construcción de políticas y hasta qué punto sirven a propósitos que son ajenos a aquellos que se dice que se apoya; además de poner atención a testimonios de personas reales con discapacidad en contextos sociales reales; la contribución al desarrollo de formas instrumentales de metodología y de práctica investigadora; y fundamentalmente, el entendimiento del movimiento social de la discapacidad, observándolo como cambio (Barton, 1998).

Len Barton (1998) considera que el modelo social se aprecia como un modelo emancipador, esto tras retomar el planteamiento de Giddens (1991) quién afirma que el análisis sociológico puede desempeñar una función emancipadora en la sociedad humana, y al mismo tiempo el análisis sociológico nos enseña a ser sensatos, pues el conocimiento es un complemento del poder, pero no es el mismo poder, y nuestro conocimiento de la historia siempre es provisional e incompleto. Por ello, Barton plantea que las estructuras sociales no son ni naturales, ni las adecuadas por lo que están sujetas a la crítica y al cambio.

Para Barton, el proyecto emancipador no implica temas de relaciones, ni de ética, sino que fundamentalmente se trata de que la imaginación sociológica contribuya al beneficio de las personas con discapacidad. Según Giddens (1991: 212, citado en Barton, 1998) para una política emancipadora lo principal son los imperativos de la justicia, la igualdad y la participación, es una cuestión de posibilitar las relaciones con los demás.

Como enfoque de investigación, el modelo social aspira implicar las experiencias subjetivas de las personas con discapacidad a los estudios sobre discapacidad, e invita a plantear un impacto en la vida de las personas con discapacidad. Los investigadores de esta corriente de pensamiento se han percatado que las investigaciones (al igual que sucede con otros grupos considerados vulnerables) varían sus resultados si la persona que realiza el estudio está en situación de discapacidad o no lo está

Para la reflexión desde el modelo social, ser una persona con discapacidad implica ser objeto de una discriminación, implica aislamiento y restricción social, y en las sociedades modernas, es una causa importante de diferenciación social. Por ello las personas con discapacidad deben comprometerse en el desafío de los estereotipos y en el desarrollo de unas ideas dignas que sean alternativas, y que reconozcan la discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Además, la discapacidad implicará también un análisis de las cuestiones del poder, la justicia social y la ciudadanía (Barton, 1998).

2.3.4. Educación en el Modelo Social

Para el enfoque social de la discapacidad, se aprecia como una tarea grave y urgente la identificación, desafío y eliminación de las barreras discapacitantes, por lo que los estudios de discapacidad se perciben como un proceso crítico de cuestionamiento en el que al

involucrarse con personas discapacitadas las dimensiones conceptuales, teóricas, explicativas y prácticas se consideran de vital importancia.

Estos postulados reconocen la importancia de la educación inclusiva, y que no involucra solamente la asimilación o acomodo de individuos en los niveles básicos del sistema educativo (integración). La educación inclusiva no está relacionada únicamente con el bienestar y la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad, esta tiene que ver con la inclusión de esos alumnos, pero no es el fin último de lo que la inclusión significa. Barton (2008) considera que la educación inclusiva no solo trata sobre la retirada de un niño de un contexto y su posicionamiento en otro, no tiene que ver con el hecho de dejar a un niño en un contexto improvisado y sin recursos (aunque es cierto que estas situaciones suelen producirse a menudo bajo la apariencia de la toma de decisiones inclusivas), la educación inclusiva no es un fin en sí mismo, sino un medio para alcanzar un fin, el establecimiento de una sociedad inclusiva.

La inclusión tiene que ver con el proceso de aumentar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela y comunidad de forma simultánea procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión (Booth, 1996 citado en Barton, 2008).

Como lo señala Ainscow (1999) esta perspectiva implica la desaparición de toda forma de discriminación, así como decidir que necesidades deben ser cambiadas y cómo, por lo tanto, cuestiones como la justicia social, la equidad, los derechos humanos y la no discriminación son claves en el ámbito de la inclusión, y por lo tanto, con la forma de entender la discapacidad desde el modelo social.

En el ámbito de la educación, la inclusión no surge de la educación especial y su posterior reincorporación al sistema regular entendido en el movimiento de integración, sino que deviene de los principios y planteamientos de los derechos humanos, por lo que antes de continuar definiendo el marco conceptual de la inclusión educativa para personas con discapacidad, debemos realizar otro recorrido histórico y conceptual sobre el desarrollo del establecimiento de los derechos humanos, el cual se desarrolla en el próximo capítulo.

Lo que sí podemos comenzar a concluir en este apartado, es que los planteamientos del modelo social y la educación inclusiva concuerdan en la construcción de una sociedad

que respete las diferencias sin dejar de brindar igualdad de oportunidades de desarrollo a todas las personas independientemente de sus particularidades.

Si bien las conceptualizaciones y reacciones esquematizadas en los modelos de prescindencia y rehabilitatorio siguen presentes en la sociedad actual, resulta interesante e importante comenzar a observar qué tanto las nuevas corrientes de pensamiento han permeado los distintos espacios educativos, particularmente el nivel superior que además de formar a gran parte de los profesionistas de un país, también se consolidan históricamente como espacios de crítica social y generación de conocimiento. A su vez, desde la mirada de la educación especial como la aproximación predominante en el tema de discapacidad y educación, es el nivel superior en donde existe un vacío de información con respecto a este tema, pero también se vislumbra como un entorno propicio e idóneo para aportar a la problemática social de la discapacidad, tal como aquí hemos recuperado.

3. LA EDUCACIÓN COMO DERECHO HUMANO

El hablar de educación inclusiva nos obliga a adentrarnos a la discusión sobre si la educación, especialmente el nivel superior, se consagra como un derecho humano o un servicio el cual las personas debemos adquirir a través de la ley de mercado de oferta y demanda, si la educación desempeña un papel social o comercial, y si realmente la competición y el mérito son mecanismos apropiados para determinar quienes sí pueden acceder a la educación superior y quienes no.

La educación inclusiva proviene del desarrollo histórico que durante las últimas décadas han tenido los derechos humanos, los cuales han trascendido el ámbito internacional y han permeado particularmente muchos países como es el caso de México, donde hoy en día la educación constitucionalmente se define como derecho¹¹ y ya no como garantía individual.

Otro debate relevante es el papel de la educación en las sociedades modernas, ya que si bien en el ámbito en el que nos sumergimos al hablar de educación inclusiva, la educación se ve como uno de los derechos primordiales que permite reconocer, respetar y defender los derechos propios y de terceros, no se puede dejar de lado que la misma reproduce las desigualdades sociales como es el caso de la educación especial y regular que en un pasado no muy lejano, separó a los estudiantes en “normales” que simplificada y erróneamente creyó abarcar a quienes son capaces de mantener el ritmo programático de los planes de estudio diseñados por el estado, y los “especiales” quienes eran vistos como difíciles de educar fuera por razones demostradas o no de discapacidad física o mental.

Por dichas razones, es importante recorrer y conocer la historia y la normativa que, por ley, hoy en día reconoce la educación inclusiva como un principio fundamental de la educación en todos sus niveles y como motor del desarrollo de las sociedades modernas. Sin dejar de lado, que esto todavía es un proceso en marcha que permea de distintas maneras y con distinta intensidad a cada persona y sus contextos sociales.

¹¹ Este cambio implica que si bien las garantías eran otorgadas por el Estado, estas podían ser suspendidas en situaciones de emergencia como guerras, mientras que los derechos humanos al ser universales, no pueden ser suspendidos por ninguna autoridad o bajo ninguna causa.

3.1. La Educación en el Mundo Contemporáneo

A lo largo de la historia, el ser humano ha caminado buscando su propia emancipación, y fue la Ilustración, el momento que rompió con la mentalidad premoderna que ubicaba al hombre con un papel secular de su propia existencia, la cual era designada por fuerzas divinas o naturales. Por ello, la modernidad surgió para reivindicar la búsqueda de la emancipación a partir de la idea de que el hombre solo puede realizarse en un mundo construido por el hombre mismo a través de su práctica. A partir del siglo XVIII la sociedad misma se ve como creación libre de los hombres, que no pertenece al orden de la naturaleza, es producto del contrato voluntario que los individuos conciertan para lograr sus fines (Villoro, 1992).

Este cambio en la estructura de pensamiento resulta relevante para nuestro presente, ya que fueron estos planteamientos los que dieron forma a la construcción de la sociedad actual: la democracia, la economía, la ciencia, el arte y la cultura durante la era moderna, representan los intentos del ser humano por moldear la historia y dejar de ser solamente un espectador de su propia existencia.

La modernidad convirtió a los miembros de la sociedad en “individuos”. En este sentido, la individualización consiste en la transformación de la identidad de las personas de algo dado, en una tarea y en que cada actor se haga responsable de sus tareas y de los efectos colaterales. Ello porque antes de la era moderna, las mismas fuerzas que sometían a los hombres, eran quienes cargaban con la responsabilidad de sus logros o desatinos. Por eso, la emancipación de alguna manera involucra más que solamente el rompimiento de cadenas.

El individualismo fue inseparable del reconocimiento de la dignidad del hombre que proclamaron los humanistas del renacimiento, y que más tarde dio lugar a la doctrina de los derechos humanos inalienables de todo hombre en sociedad. Sin embargo, posteriormente los derechos humanos se entendieron fundamentalmente como preservación de los individuos privados frente a la intromisión de cualquier poder colectivo (Villoro, 1992).

La globalización se ha consolidado como uno de los momentos cumbre del capitalismo, ya que este proceso es principalmente económico. Para Saxe (2001), la globalización tiene que ver con el flujo de capitales, el surgimiento de corporaciones multinacionales y la imposición ideológica del libre mercado como el ente regulador y natural de la vida social y económica del mundo. Este proceso, que se ve potencializado por el

surgimiento y proliferación del uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), está rodeado de falacias, ya que en los discursos oficiales de los sistemas políticos, se ve como un proceso natural, homogéneo y homogeneizante que cada nación debe seguir para alcanzar el progreso, la democracia y otros parámetros que lleven al desarrollo (Saxe, 2001).

En este sentido, la globalización actual, institucionalizada tras la segunda guerra mundial en organismos como la ONU, el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), en una nueva lógica de colonialismo mundial (Saxe, 2001), afectan ámbitos estratégicos de la organización social de cada país, como la educación, tema de interés para esta investigación.

Por ejemplo, el Banco Mundial (BM) es una institución internacional especializada en finanzas, que forma parte de las instituciones supranacionales en las que participan la mayoría de los países del mundo. Su propósito es fungir como prestamista y otorgador de créditos bancarios para las naciones del mundo, principalmente las que se encuentran en vías de desarrollo. Sin embargo, y como otros autores señalan (Saxe, 2001; Carnoy, 2001), también funciona como guardián de los intereses de los países capitalistas (principalmente Estados Unidos) y promotora del libre mercado y del reduccionismo de los controles y funciones de los gobiernos, en pro de la expansión de las inversiones de capitales privados, principalmente extranjeros.

En su informe titulado “Aprendizaje Permanente en la Economía Global del Conocimiento: Desafío para los Países en Desarrollo”, el BM realiza una serie de planteamientos sobre su visión de lo que en esta etapa histórica caracterizada por la globalización, deberían ser los principios, objetivos y procedimientos que deben caracterizar al proceso educativo. Para este organismo, la economía del conocimiento se fundamenta principalmente en el uso de ideas más que en el de capacidades físicas, así como en la aplicación de la tecnología más que en la transformación de materias primas o de explotación de mano de obra económica. Para el BM, el principal objetivo de una educación de calidad es la incorporación del sujeto al mercado laboral, por lo que todo el proceso educativo debe enfocarse a proveer a los estudiantes las habilidades técnicas y psíquicas para que el egresado del sistema educativo pueda incorporarse satisfactoriamente a laborar en alguna empresa.

El BM plantea que en la economía del conocimiento que se caracteriza por la innovación científica y tecnológica, se hace necesario un nuevo sistema de formación y

capacitación, por lo que acuña el concepto de “aprendizaje permanente”, este concepto refiere a la necesidad de que los sujetos mantengan su proceso de aprendizaje durante toda su vida, principalmente la vida laboral, ya que la constante innovación tiene como consecuencia la caducidad cada vez más reducida de las competencias. El aprendizaje permanente no solo comprende el aprendizaje formal (escuelas y universidades), sino que también incluye el aprendizaje no formal (capacitaciones estructuradas en el propio trabajo) y el aprendizaje informal (que incluye las capacidades que se pueden aprender de la familia y otros individuos). Es interesante observar que aunque para el BM la prioridad educativa sea el desarrollo del pensamiento por encima de las capacidades técnicas, el aprendizaje permanente alude a las capacitaciones de las habilidades que un sujeto requiere para realizar de mejor manera un empleo determinado.

Un punto relevante para el tema que nos atañe en este trabajo, es el planteamiento del BM sobre la educación pública. Dicho documento señala que el estado debe reducir sus facultades y restricciones lo mayormente posible. En este sentido, considera que la educación pública debe reemplazarse por la educación impartida por instituciones privadas, ya que considera que las limitaciones del sistema público solo pueden ser mitigadas por la regulación del mercado. Este punto resulta inquietante, porque la única justificación de esta afirmación recae sobre la relación educación-mercado laboral, pero si la educación se basa solamente en los preceptos del mercado y de la competitividad, estaría dejando fuera muchos otros propósitos de la educación como la cultura, la vida en comunidad, el medio ambiente, etc. Además de que este panorama representa una contradicción ya que los sectores de la sociedad más vulnerables como son las personas con discapacidad se encontrarían en desventaja para competir con aquellos que tienen mejores posibilidades y recursos de éxito.

Para Carnoy (2001) la reacción educativa de los países ante los desafíos que conlleva la mundialización depende de tres factores: su situación financiera objetiva, su interpretación de la coyuntura y su posición ideológica sobre el papel del sector público en la educación. Pero en cuanto a su posición con respecto a los planteamientos del BM, Carnoy señala que las medidas impulsadas por los países latinoamericanos condicionados por el BM a cambio de créditos, lejos de ayudar a solucionar problemas estructurales y reducir la pobreza y la marginación, los han agravado. Con lo que respecta a la educación, dichas medidas no han logrado una mejor cobertura educativa, y en cuanto a los resultados de la calidad, entendida

como resultados de exámenes de estandarización, estos han decaído, lo que deja al descubierto que de ninguna manera la solución a los problemas educativos llegará de la mano del mercado.

Para Bauman (2000), dentro del actual sistema de producción (lo que él denomina modernidad líquida) la noción de estar “saludable”, condición que desde el punto de vista educativo y laboral no poseen las personas con discapacidad, tiene más que ver con un estado corporal ideal que es impuesto y únicamente alcanzado a través del mercado: Se refiere a una condición física y psíquica que permite satisfacer las exigencias del rol que la sociedad dispone y asigna y esas exigencias tienden a ser constantes y firmes, “estar sano” significa en la mayoría de los casos “ser empleable” (Bauman, 2000).

Tras lo anterior, se puede apreciar que la lógica globalizada de la educación como el proceso de adquisición de capacidades y competencias para que un individuo sea empleable por el mercado laboral, por principio resulta contradictorio con la postura de la educación como medio para la emancipación y la equidad social en la que se inserta la educación inclusiva y los supuestos manejados por la UNESCO, y que veremos más adelante.

Sin embargo hay otra dimensión de la globalización que también influye en el proceso educativo de los individuos y es la innovación que han experimentado las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación). En este sentido, la apropiación de las TIC en muchos ámbitos de la educación, se alzan como un nuevo paradigma. Algunos autores señalan que las TIC tienen la capacidad de democratizar y mejorar los niveles educativos, debido a los cambios que pueden generar en los procesos y estrategias pedagógicas, que implementadas por los docentes en la promoción de experiencias de aprendizaje más creativas y diversas tienen la posibilidad de propiciar un aprendizaje independiente y permanente para los sujetos de acuerdo con sus necesidades (Tedesco, 2005).

Pero estas promesas de las TIC en educación aún están lejos de ser realidad, ya que su potencialidad no depende de sus posibilidades en sí mismas, sino de los modelos sociales y pedagógicos en las cuales se utilicen. Por lo que la reducción de las desigualdades sociales no nace directamente de las TIC sino del marco de política educativa en la cual se insertan (Tedesco, 2005, pp. 10-14).

Para autores como Guillermo Sunkel (2009) Existe una tendencia en la región latinoamericana a considerar que la educación constituye un elemento decisivo para el

desarrollo, en parte porque representa la posibilidad de afrontar la transformación productiva que implica la revolución científica y tecnológica que experimentamos hoy en día, en el marco de una conceptualización más compleja sobre el desarrollo que se ha venido generando desde hace más de una década.

La educación deja de ser entendida como una mera consecuencia del crecimiento económico para ser concebida como una de las fuentes del proceso de desarrollo que impacta tanto los aspectos sociales como económicos de una sociedad. En la concepción de la educación como fuente de desarrollo, esta se enfrenta a nuevos desafíos que tienen que ver con la expansión y renovación del conocimiento, brindar acceso universal a la información y promover la capacidad de comunicación entre individuos y grupos sociales (Sunkel, 2009).

3.2. El Derecho Humano a la Educación

Si bien por un lado existe una corriente económica de la educación como servicio y enfocado al mercado, también coexiste una perspectiva de la educación como derecho humano inalienable, y es la que para esta investigación adquiere mayor relevancia. La primera pauta en este sentido, se encuentra en el año 1945 con la creación de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), con el objetivo principal de contribuir al mantenimiento de la paz y la seguridad en el mundo promoviendo, a través de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación la cooperación entre los pueblos, con el fin de garantizar el respeto universal de la justicia, la supremacía de la ley, los derechos humanos y las libertades fundamentales que la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos sin distinción de raza, sexo, idioma o religión”.

Al respecto, la UNESCO (2015, 11) considera que actualmente es necesario replantear los principios normativos que orientan la gobernanza de la educación, como derecho humano y como bien público. Estos principios son relativamente aceptados al hablar de educación básica, pero al hablar de educación postbásica, no existe unanimidad.

En la publicación titulada “Replantear la educación ¿hacia un bien común?”, la UNESCO señala que en el panorama actual, es necesario reconciliar las aportaciones y las demandas de los tres reguladores del comportamiento social, la sociedad, el Estado y el mercado. Esta organización supranacional Propone que el conocimiento y la educación sean considerados bienes comunes, lo que supondría que la creación de conocimiento, así como

su adquisición, validación y utilización, sean comunes a todas las personas como parte de una empresa social colectiva.

El mismo organismo, considera que la noción de bien común puede permitir superar la influencia de la teoría socioeconómica individualista inherente a la noción de “bien público”, que se centra en un proceso participativo. El conocimiento es un elemento intrínseco del patrimonio común de la humanidad, por lo que la educación y el conocimiento deberían promoverse como bienes comunes mundiales, y sobre todo considerando la necesidad de un desarrollo sostenible en un mundo cada vez más interdependiente (UNESCO, 2015).

La universalidad de los derechos humanos es una aspiración colectiva a favor de un ideal común por el cual los seres humanos merecen que su dignidad sea respetada independientemente de diferencias o distinciones, y que se les brinden todas las oportunidades para alcanzar su pleno desarrollo. Sin embargo, no nos sorprende que a pesar de ello, existe un perceptible desfase entre la aprobación de marcos normativos internacionales y su aplicación nacional y local, lo que constituye una tensión creciente entre la dinámica del poder y las normas del derecho codificadas como ley. Por lo que el desafío actual consiste en garantizar dicha universalidad de los derechos humanos mediante normas sociales, culturales y éticas.

En este sentido, la educación se percibe no solo como un derecho inherente a todos los individuos, sino como un motor del desarrollo de las sociedades y como un medio para reconocer y dirigir el progreso de la especie humana (Delors, 1997). En cuanto a la educación para personas con discapacidad, la dimensión de los derechos humanos nos ha permitido visibilizar la discriminación minusvalidante que sufren dichas personas proveniente de las instituciones (Guajardo, 2017).

El derecho a la educación no alude únicamente al acceso, ya que su propósito final es satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de toda la población, partiendo del sujeto de aprendizaje y ya no de la enseñanza. Por ello se hace necesario hablar de calidad, debido a que anteriormente se creía que el derecho a la educación solo involucraba la enseñanza y no se ocupaba de los resultados e impacto de ésta en los actores finales que son los alumnos.

En los acuerdos tomados en Jomtien (1990), se aclaró que las necesidades básicas no son iguales para todos los países, en todas las culturas y en todos los tiempos, por lo que se

hacía necesario respetar la heterogeneidad de quienes demandan educación más que imponer una oferta uniforme. En dichos acuerdos y al abordar una educación para todos, se estaba poniendo énfasis en una educación incluyente, reivindicando en Jomtien una educación para todos (1990): la no discriminación racial (ONU, 1969); la no discriminación de la mujer (ONU, 1979) la no discriminación de los pueblos indígenas (ONU, 1989); la no discriminación a los trabajadores migratorios y sus familias (ONU, 1990).

Continuando con la idea de una educación para todos, en 1994 la UNESCO convocó en Salamanca a la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales” (NEE), donde se explicitaba el derecho de los jóvenes y niños con discapacidad con o sin necesidades educativas especiales a una enseñanza básica de calidad en las instituciones regulares. Esto representó un salto cualitativo en el enfoque con el que muchos Estados ofrecían una educación alternativa y segregada a personas con discapacidad en un principio, y a niños y jóvenes que quedaban rezagados del ritmo del sistema educativo formal.

En el año 2006 la ONU llevó a cabo la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el cual se ratificaron los derechos de las personas con discapacidad en los ámbitos sociales, culturales, laborales y educativos, así como la obligación de los Estados involucrados, de posibilitar el ejercicio de estos derechos. En cuanto a la educación, el artículo 24 de ésta convención señala:

1. Los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con sus pares, en la comunidad en que vivan.
2. Los Estados Parte brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Parte adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

- a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;
 - b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas; [...]
3. Los Estados Parte asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

Guajardo (2017) considera que lo relevante de esta convención es que señala que las escuelas no deben ser solamente tolerantes en el acceso de alumnos con discapacidad, sino que deben hacer los “*ajustes razonables*” para lograr resultados de calidad, ilustrando la importancia que se le debe dar a la persona en cuanto a la satisfacción de sus necesidades individuales en un contexto específico.

Por ajustes razonable” se entiende:

Las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. (CDPD, 2006: art. 2°).

En este sentido, la discriminación por motivos de discapacidad se entiende como:

cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar, menoscabar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables (CDPD, 2006: art. 9°).

En cuanto a la educación superior, en 1998 la UNESCO llevó a cabo una conferencia sobre este tema donde se aprobó la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, y el Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. Ambos documentos tienen como objetivo primordial que la educación superior sea accesible en función del mérito, con lo que se pretende erradicar la discriminación y exclusión de cualquier persona independientemente de las características específicas que pueda presentar, dentro de las cuales se enumera la discapacidad (Saso, Aguilar, Fernández, & Villeda, 2015). Sin embargo, no se ha hecho un balance sobre los progresos de los jóvenes con discapacidad en este ámbito.

Muchos autores concuerdan en la importancia de la educación dentro del contexto actual sobre los derechos humanos, y es que la educación funciona como medio y fin del logro de otros derechos como los sociales, culturales y económicos, sobre todo para grupos que históricamente y socialmente han sido discriminados y excluidos, ya que es a partir de la misma que se hace posible el conocimiento, respeto y exigencia del cumplimiento de sus derechos fundamentales, (Blanco, 2006).

Por esta razón es que los Estados tienen la obligación jurídica de asegurar la educación incluso si carecen de la capacidad indispensable para hacerlo. Los compromisos legales de la comunidad internacional han sido concebidos para responder a las necesidades integrales de las personas, de manera que esos compromisos incluyen el suministro de asistencia educativa (art. 28.3 de la Convención de los Derechos del Niño).

Los derechos humanos no se circunscriben al ámbito nacional, sino que son universales por lo que para su defensa y apoyo se requiere acudir al ámbito multilateral e internacional. Es decir, que un Estado no puede apelar a su soberanía si el derecho a aprender de sus jóvenes y niños se está viendo negado o limitado, en este caso tiene la obligación de acudir a los apoyos y fondos internacionales, sin olvidar que estos recursos son un complemento, no pueden sustituir a los que el Estado deba disponer para su labor educativa (Guajardo, 2017).

En el año 2000 se comenzaron a apreciar avances significativos en la aplicación del derecho a la educación básica, atribuible en cierta medida a los marcos de la educación para todos, y a los objetivos de desarrollo del milenio. Dichos progresos se aprecian en las mejoras de los índices de matrícula escolar, menor número de niños no escolarizados, aumento de los

índices de alfabetización sobre todo en los jóvenes, y una reducción de la diferencia de índices de género en el mundo, tanto en matrícula escolar como en alfabetización de adultos (UNESCO, 2015).

Sin embargo, quedan todavía pendientes las promesas que hicieran los gobiernos y los asociados del desarrollo para atender las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos. En 2014 la UNESCO reportaba que 60 millones de niños y 70 millones de adolescentes en todo el mundo seguían careciendo de acceso a educación básica efectiva, en 2011 cerca de 775 millones de adultos seguían estando considerados como insuficientemente alfabetizados, incluso quienes tienen acceso a la educación básica formal. Además, el abandono prematuro de la escuela y una educación de baja calidad contribuyen a un nivel insuficiente de adquisición de aptitudes básicas, pese a que la calidad de la educación y la adecuación del aprendizaje siguen siendo preocupaciones esenciales. A pesar de llevar en promedio cuatro años de educación básica, 250 millones de niños no saben leer, escribir o contar como se esperaría, sin olvidar que existen desigualdades notables entre países y los promedios nacionales de muchos de ellos muestran la persistente desigualdad de logros y resultados de la educación básica.

Se ha observado también la persistencia de los factores tradicionales de marginación como el género, la residencia urbana o rural, los ingresos, la lengua, la condición de minoría y la discapacidad, que siguen produciendo desventajas en la educación, las cuales se refuerzan recíprocamente, en especial en países con bajos ingresos o afectados por conflictos bélicos (UNESCO, 2015).

Todavía es frecuente que se le niegue el derecho a la educación a niños con discapacidad, a esto se suma la poca información sobre su asistencia a la escuela. Los datos que existen no son fidedignos pero son esenciales para asegurar la existencia de políticas destinadas a atender esta problemática (UNESCO, 2014).

Rosa Blanco (2008) señala que el derecho a la educación va más allá del acceso a una educación obligatoria y gratuita, ya que su pleno ejercicio exige que esta sea de calidad y consolidándose como el derecho a aprender a lo largo de la vida. Concebir la educación como un derecho y no como una mercancía o servicio, implica que el Estado tiene la obligación de respetar, garantizar, proteger y promover este derecho, porque su violación vulnera el ejercicio de otros derechos humanos.

3.3. Marco de Derechos sobre la Educación para Personas con Discapacidad en México

En 2007 México firmó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, ratificando su adhesión ese mismo año y finalmente entrando en vigor de manera formal el 3 de mayo de 2008. Dichos instrumentos tienen el propósito de asegurar el goce pleno y equitativo de todos los derechos humanos para las personas con discapacidad; así mismo compromete a nuestro país a brindar un trato igualitario a las mujeres y a fomentar la sensibilización de la población del trato y consideración de las personas con discapacidad. Como compromiso fundamental el Estado debe asegurar el acceso de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones, a la totalidad del entorno y servicios públicos (Saso & otros, 2015).

Los Estados Parte de la convención, se comprometieron a asegurar las adecuaciones indispensables para que las personas con discapacidad ejerzan su derecho a la libertad de expresión, y como consecuencia es necesario que reconozcan su derecho a la educación y a la creación de un sistema educativo inclusivo en todos los niveles para que dichas personas no queden excluidas y tengan acceso a una educación de calidad, gratuita y en igualdad de condiciones con las demás. También se pretende hacer los ajustes requeridos en función de las necesidades individuales: igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. Así mismo, los Estados reconocen el derecho de las personas con discapacidad a acceder a un empleo digno en igualdad de condiciones, que les permita ganarse la vida a partir de un trabajo libremente elegido y aceptado, en un mercado laboral que sea abierto, inclusivo y accesible.

En el sentido de los acuerdos, declaraciones y convenciones internacionales a los que nuestro país está suscrito, el 10 de julio de 2011 se reformó el artículo 1° constitucional, que reemplazó el término “garantías” por el de “derechos humanos” y el de “individuo” por el de “persona”; así mismo, modificó el artículo 3° haciendo obligatoria la enseñanza de los derechos humanos a los educandos para que aprendan a respetarlos y exigirlos.

Este cambio de términos impacta principalmente a la relación de los ciudadanos mexicanos y su derecho a la educación con respecto a la posición del Estado, ya que si bien las garantías apelaban a la obligación del Estado a asegurar la educación a todos los y las mexicanas, estas podían ser canceladas en un contexto de crisis como por ejemplo una guerra,

mientras que los derechos, al ser universales, no pueden ser suspendidos por el estado bajo ninguna causa. Por su parte, el cambio de enfoque de la enseñanza por el de aprendizaje, se centra en los principales beneficiados del sistema educativo, ya que apela a que el derecho a aprender de los niños y jóvenes debe ser satisfecho independientemente de sus características particulares como su origen étnico, situación socioeconómica, género, creencias religiosas o vivir alguna situación de discapacidad (Guajardo, 2017).

El derecho a aprender se relaciona con la calidad educativa y ya no solo en el acceso, ya que el fin último de la educación es asegurar que los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para su desarrollo personal, su formación ciudadana y preparación para desenvolverse plenamente en el ámbito del trabajo así como sentar las bases para desarrollar el aprendizaje durante toda la vida, explicitando principios como la inclusión y la equidad.

Para Guajardo (2017) otra consecuencia profunda de dicha reforma es la relevancia de la figura docente, en quien recae la enseñanza de los derechos humanos sobre todo en la educación pública, gratuita y obligatoria.

En el caso de la ciudad de México, desde 1993 se creó el Consejo Promotor para la Integración al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (CPIDPD), que está presidido por representantes de las diferentes secretarías de gobierno e integra a representantes de universidades, organismos de la sociedad civil y de la sociedad en general. Tiene como objetivo general “proponer acciones específicas de concertación, coordinación, planeación y promoción de los trabajos necesarios para garantizar condiciones que favorezcan la plena integración al desarrollo de las personas con discapacidad en el Distrito Federal” (Campos, 2015).

Dentro de los múltiples planes de trabajo, se encuentra uno dedicado al tema de la educación, cuyo objetivo específico es: “garantizar la educación básica pública mediante la adaptación de modelos existentes de acuerdo con las necesidades educativas de las personas con discapacidad, con la participación de las instituciones públicas, privadas y la sociedad civil del Distrito Federal”. A pesar de que el objetivo se limita a la educación básica, el mencionado comité y la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal se han propuesto que el acceso incluya a la educación superior. Sin embargo, para que esto se convierta en una realidad, resulta necesario fomentar la adecuación de las instalaciones, de

los planes y programas de estudio, la sensibilización de administrativos, estudiantes y profesores y promover investigaciones sobre el tema (Campos, 2015).

Por otro lado, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) tomó la iniciativa de promover el desarrollo sustentable entre las instituciones miembro; desde 1999 propuso integrarlo en las agendas de las instituciones de educación superior (IES) y en 2000 publicó el Plan de Acción para el Desarrollo Sustentable de las IES. Durante el proceso de dicho plan, la ANUIES definió una visión para 2020 y llevó a cabo una investigación sobre el estado del desarrollo sustentable en la educación superior en ese momento.

Para alcanzar dicho objetivo de manera integral, principalmente lo que tiene que ver con la inclusión de las personas con discapacidad a las universidades, se plantean tres grandes proyectos que las universidades deben adoptar:

1. Un amplio programa para sensibilizar y capacitar al personal administrativo, docente y alumnado acerca del trato que se debe ofrecer y las necesidades que se han de cubrir para incluir a este sector a la vida universitaria.

2. Un plan integral de accesibilidad, que abarque los ámbitos físico, a la información, a las áreas administrativas, de comunicación y cultural en la comunidad universitaria.

3. Un programa de difusión que informe a la población en general que las universidades son accesibles para todo tipo de población, específicamente para las personas con discapacidad.

3.4. Educación Inclusiva y Discapacidad

Uno de los retos actuales de la educación en general, es la inclusión de personas que históricamente han sido discriminadas por diversas causas sociales, ya que como hemos visto a lo largo de este trabajo, las escuelas se han movido en una lógica de agrupación del alumnado según sus diferencias, bajo la creencia que la labor de enseñanza se optimiza cuando los grupos de alumnos son homogéneos. Por ello, y con el argumento de ofrecer una atención más especializada, justa, e incluso, más ligada a las necesidades de desarrollo, la respuesta tradicional a situaciones como la discapacidad, ha sido la segregación (Porras, 2009).

La educación especial, que ha sido la práctica más recurrente en educación para personas con discapacidad, y que por varias décadas naturalizó la segregación, se hizo necesaria cuando surgió la escuela pública obligatoria (educación básica). En la educación básica, todos deben ingresar sin ningún tipo de filtro y todos deben aprender lo mismo al mismo tiempo, debido a que la misma está estructurada en grados que se correlacionan con las edades (edad escolar). Aunque la edad puede variar según el país o corte generacional, si un niño tiene cierta edad y no se ubica en el grado que le corresponde, se le considera rezagado o de extra-edad (Guajardo, 2017: 42).

A los niños con discapacidad que no podían mantener el ritmo de sus pares, se les responsabilizó de ello y no se tomaron en cuenta otros aspectos contextuales como la falta de comunicación con el docente, la escuela, o que el mismo plan de estudios no contemplara sus necesidades, y se consideró también que no solo se rezagaba a sí mismo, sino que también rezagaba a sus compañeros. Por lo cual se consideró oportuno crear un sistema en el que asistieran a una escuela distinta donde habría solo niños con la misma discapacidad, lo que se conoció como sistema de educación especial (Guajardo, 2017). El mismo autor citado, comenta que aunque se pensaba que los beneficiados eran los niños con discapacidad por creerse que eran privilegiados del sistema ya que se invertía más en su educación, realmente el beneficio fue para la escuela regular, porque se quedaba con niños sin discapacidad.

Por otro lado, también las competencias cognitivas y curriculares han segregado a gran parte de la población de los sistemas educativos. Pero la segregación no afecta únicamente a las personas con discapacidad, sino que afecta al 20% de la población escolar que fracasa dentro de cualquier sistema educativo (Porrás, 2009). Muchos de los fracasados escolares no están segregados en otras instituciones o programas, y tampoco tienen las mismas oportunidades que el resto de los estudiantes.

En respuesta a lo anterior, surgieron los planteamientos que consideran que la educación debe ser inclusiva, fundamentándose en la concepción de los derechos humanos que conjugan igualdad y diferencia como valores indisolubles y que avanza en la relación de idea equidad formal al contextualizar las circunstancias históricas de la producción de la exclusión dentro y fuera de la escuela (Pereira, 2008, p. 8; en Porrás, 2009). La inclusión es un principio social y político, generado a partir de la idea de que todos los individuos nacen

con el derecho inherente a participar en los contextos y situaciones que los afecten, además del derecho a decidir libremente sobre sus señas identitarias y la forma de llevar a cabo su vida individual.

En contraposición, la exclusión”, que hace referencia al proceso dinámico que lleva a ser expulsado (total o parcialmente), de los sistemas social, económico, político y cultural que determinan la integración de una persona en la sociedad. Puede ser vista como la negación de derechos civiles, políticos y sociales. La exclusión y la inclusión son procesos dinámicos que no tienen fronteras rígidas que se van construyendo en los distintos ámbitos a partir de las formas y posibilidades de relación social. En la base de la exclusión está el desequilibrio que provoca la inequidad (Porras, 2009).

3.4.1. Integración Educativa

Para Guajardo (2017: 44) se podría deducir que la educación especial surgió con una motivación excluyente de la escuela regular, pero dentro del sistema público obligatorio. Es por eso que la política educativa de la UNESCO de la década de los noventa sobre la integración educativa, produjo una gran contrariedad tanto para la escuela regular como para la educación especial, ya que señalaba la necesidad de regresar a los niños y a las niñas con discapacidad a la escuela regular, relegando a la educación especial como apoyo a la integración, dirigido ya no a los estudiantes, sino a los profesores regulares para encontrar los mejores mecanismos de atención a los niños con discapacidad.

Saso y otros (2015) nos recuerdan que en el caso de nuestro país, la integración educativa se convirtió en tema de interés público a partir de 1993, y al igual que muchos otros países, se comenzaron a dar los primeros esfuerzos encaminados a asegurar el acceso del sistema educativo a las personas con discapacidad. Así, dichos esfuerzos fueron reorientados de acuerdo con la estrategia de integrar a los alumnos con discapacidad a las escuelas regulares, los mismos autores consideran que el sistema educativo mexicano dio un gran paso en el nivel básico al eliminar el currículo paralelo de atención a la población en edad escolar, donde había una clara diferencia entre las y los estudiantes catalogados como normales y quienes solamente podrían acceder a cierto nivel de estudios por una condición de discapacidad que los hacía diferentes. Dicho acceso era determinado mediante un grupo de profesionales quienes establecían si una persona con discapacidad podría o no participar y

permanecer en las escuelas regulares, e incluso ser canalizadas a instituciones de salud para recibir atención.

López (2015) Señala que la reorientación de servicios planteó la oportunidad para que las personas con discapacidad fueran educadas en las mismas escuelas que las demás, pero a medida que se fue implementando el programa surgieron situaciones adversas que no fueron contempladas previamente. Dentro de los problemas surgidos se encontraba el desconocimiento por parte del sistema escolar (profesores, administrativos, directivos y padres de familia) sobre cómo llevar a cabo la integración satisfactoria a las actividades escolares; por lo tanto, existió una resistencia por parte de los profesores quienes consideraban que no tenían ni la preparación ni los apoyos necesarios para atender a esta población. A su vez, hubo resistencia por algunos padres de hijos e hijas sin discapacidad, quienes consideraban que la presencia de niños y niñas con discapacidad en las aulas de clase representaba el riesgo de rezagar los aprendizajes en el aula.

Estos obstáculos no solo se apreciaron en el nivel básico, sino que se extendieron a los niveles medio superior y superior, provocando una mayor exclusión de los estudiantes con discapacidad conforme el avance curricular. Como resultado, hoy en día esto representa un desafío cada vez mayor para los estudiantes con discapacidad y sus familias, en la búsqueda de concluir satisfactoriamente una preparación profesional y académica.

Por su parte, los profesionales de la educación especial experimentaron una especie de desprofesionalización por lo que también se resistían a la integración (Guajardo, 2010). Teóricamente la integración era aceptada por el argumento de la educación como derecho humano, pero en la práctica no se ejerció a plenitud, porque continuaba pesando la formación profesional positivista de orden médico y psicológico de la psicometría, que el enfoque sistémico-fenomenológico de orden sociológico de la discapacidad (Guajardo, 2017: 44). Era necesaria una verdadera transformación de pensamiento, pero a pesar de ello y de la urgencia de que el cambio no podía ser graduado, el servicio en la práctica sí fue gradual ante los padres de familia y *los* profesores de la escuela regular.

La integración representó una ruptura a los fundamentos que durante el siglo pasado sustentaron la segregación de la educación especial, ya que esta no surgió de los profesionales de la educación especial (Guajardo, 2017), sino de personas con discapacidad y padres de

familia quienes bajo el marco de los derechos humanos y la justicia social¹² demandaron que sus niños fueran educados en el sistema regular.

Poco a poco en el siglo XX se fueron despatologizando los problemas de aprendizaje que junto a la discapacidad provocaba la desintegración de una parte del alumnado que también era categorizado como difícil de educar, comúnmente a aquellos que se les diagnosticaba dislexia¹³ y discalculia¹⁴.

En 1978 Mary Warnock, en el parlamento de Gran Bretaña, planteó el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE) que eran equiparables a las dificultades de aprendizaje como un concepto genérico para cualquier discapacidad. El modelo de las NEE supuso transitar de un modelo individual de las dificultades de aprendizaje a un modelo educativo y curricular. Sin embargo, el hablar de alumnos con NEE produjo una dicotomía entre alumnos con NEE y alumnos sin NEE lo que llevó a una forma de discriminación implícita y explícita (Booth & Ainscow, 1999).

Al final, el término de NEE que pretendía eliminar etiquetas de discapacidades específicas, se convirtió en una etiqueta genérica de la discapacidad, además se apreciaba como un término muy ambiguo para su uso en el ámbito de políticas públicas, por lo que la UNESCO recomendó cambiarlo por el de barreras para el aprendizaje y la participación, así como la integración por la inclusión educativa. La UNESCO buscó con este cambio de conceptos poner el énfasis en el contexto de la persona con discapacidad, y ya no en la persona misma, además se alejaba la idea de que una integración del estudiante era una adaptación de él al entorno de donde era excluido, por una adaptación a la inversa, es decir, que sería el entorno el que debería transformarse y adaptarse al alumno con discapacidad (Guajardo, 2017: 75 y 76).

3.4.2. Educación Inclusiva

Mel Ainscow y Tony Booth (1999), citado en Guajardo, 2017: 76) criticaron que el concepto de NEE además de ser ambiguo y polisémico, había sido asimilado por el modelo clínico

¹² Principalmente en países europeos y en Estados Unidos.

¹³ La dislexia se entiende como la dificultad de aprendizaje en cuanto a la lecto-escritura que afecta a algunos niños y que no está relacionada con alguna situación de discapacidad.

¹⁴ Similar a la dislexia, la discalculia es la dificultad de un niño para aprender procesos matemáticos y que no está relacionado con situaciones de discapacidad.

rehabilitatorio, ya que se interpretaba como una etiqueta de discapacidad, seguía poniendo el acento de la problemática en la persona con discapacidad, y las llamadas *adaptaciones curriculares* se habían convertido en un currículo paralelo a través de lo que se llamó *adaptaciones significativas*. Gerardo Echeita difundió este nuevo planteamiento por Iberoamérica publicando su libro “Educación para la inclusión o educación sin exclusiones” (2007).

Posteriormente, Rosa Blanco como experta de la UNESCO logró convocar a la reunión internacional en Ginebra (2008) dónde se acordó el paso de la integración educativa y las NEE, por la educación inclusiva con el paradigma de la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, esto considerando el “Índice de inclusión de Booth y Ainscow (Guajardo, 2017: 77).

Para Rosa Blanco (2009) la inclusión social pasa necesariamente (aunque no únicamente) por una mayor inclusión en la educación, es decir, por el desarrollo de escuelas o contextos educativos que acojan a todas las personas de una comunidad independientemente de su procedencia social, cultural, o características individuales, y den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje. Por lo que una escuela inclusiva es aquella que no tiene mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado, favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación.

En este sentido, la exclusión en educación es un fenómeno de gran magnitud que no se limita a quienes están fuera de la escuela, ya sea porque nunca han accedido a ella o por abandonarla, sino que afecta también a quienes estando dentro de la escuela son segregados, discriminados o ven limitada su participación, así como a quienes no logran aprender debido a una educación de baja calidad (Blanco, en prensa).

Booth y Ainscow (2002, 8) conciben la inclusión como un conjunto de procesos orientados a minimizar o eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Mientras que la integración supone simplemente adaptar el currículum de la escuela a los alumnos con necesidades educativas especiales, la inclusión supone desarrollar un currículum común para todos.

El proceso de inclusión requiere la supresión progresiva de una serie de barreras, que los sistemas e instituciones educativas siguen presentando a la participación y el aprendizaje

de todo el alumnado en condiciones de equidad. Rosa Blanco (2006) afirma al respecto, que el movimiento de la inclusión ha surgido durante los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdad de la mayoría de los sistemas educativos del mundo. Actualmente, la educación no está siendo capaz de contribuir a superar las desigualdades ni de reducir la brecha social, por lo que se hace evidente la necesidad de incrementar los esfuerzos para convertir a la educación en un mayor motor de equidad social.

Para la UNESCO (2008) la educación inclusiva se entiende como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. La misma involucra:

- a) Presencia: Refiere al acceso y la permanencia de la escuela o modalidades no formales.
- b) Participación: Significa que el currículo y las actividades educativas contemplen las necesidades de todos los estudiantes y se considere su opinión en las decisiones que afecten sus vidas y el funcionamiento de la escuela.
- c) Logros: Refiere a la necesidad de que todos los estudiantes adquieran (en la medida de sus posibilidades) los aprendizajes establecidos en la currícula escolar y necesarios para su desarrollo personal y socialización.

Si bien estos aspectos se aplican para todos los estudiantes, el enfoque de educación inclusiva pone énfasis en aquellos que por diferentes razones están en riesgo, de ser excluidos o marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de educación para todos.

Actualmente es común encontrar que existen diversas interpretaciones de inclusión, en algunos países se asocia a estudiantes que viven en contextos marginales o de pobreza, pero lo más común es que se confunda con la integración educativa de estudiantes con discapacidad o las que se les colocaba la etiqueta de NEE en las escuelas regulares. Blanco (2008) nos advierte que Esta confusión provoca que las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la educación especial, limitando el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan en los sistemas educativos y que no afectan únicamente a personas con discapacidad.

El alcance de la educación inclusiva también comprende las políticas y acciones de género, interculturalidad, discapacidad y pobreza extrema, principalmente migrantes (Guajardo, 2017). Este cúmulo de reivindicaciones devienen desde el planteamiento como un derecho humano y de la educación para todos, de Jomtiem, sin embargo la relación discapacidad e inclusión se vio reforzada con la Convención de los Derechos para Personas con Discapacidad de 2006.

La meta de la educación inclusiva es lograr el mayor grado posible de participación de todos los estudiantes sin perder de vista las necesidades de cada uno, y por ello su principal desafío es la atención a la diversidad, porque exige cambios sustantivos en las concepciones, actitudes, currículo, prácticas pedagógicas, la formación de los docentes, los sistemas de evaluación y la organización de las escuelas.

Por ello, Blanco (2008) plantea que la educación inclusiva se caracteriza por los siguientes aspectos:

- 1) Implica una visión diferente de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad. La larga tradición de concebir las diferencias desde criterios normativos, lo que falta o se distancia de lo “normal”, ha conducido a la creación de opciones segregadas para aquellos categorizados como diferentes. Desde la perspectiva de la educación inclusiva las diferencias son consustanciales a la naturaleza humana, cada niño es único e irreplicable, y se conciben como una oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje, lo cual significa que deben formar parte de la educación para todos, y no ser objeto de modalidades o programas diferenciados.
- 2) El currículo ha de lograr el difícil equilibrio de dar respuesta a lo común y lo diverso, ofreciendo unos aprendizajes universales para todos los estudiantes, que aseguren la igualdad de oportunidades, pero dejando, al mismo tiempo, un margen de apertura suficiente para que las escuelas definan los aprendizajes necesarios para atender las necesidades educativas de su alumnado y los requerimientos del contexto local. La pertinencia también exige que el currículo sea intercultural, desarrollando la comprensión de las diferentes culturas y el respeto y valoración de las diferencias, y que contemple de forma equilibrada el desarrollo de las diferentes capacidades y las múltiples inteligencias y talentos de las personas.

- 3) Se preocupa de identificar y minimizar las barreras que enfrentan los estudiantes para acceder y permanecer en la escuela, participar y aprender. Estas barreras surgen de la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. En este sentido, las acciones han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos en las actividades educativas.
- 4) Sistemas de apoyo que colaboren con los docentes en la atención a la diversidad del alumnado, prestando especial atención a aquellos que más ayudas necesitan para optimizar su desarrollo y avanzar en su aprendizaje. El apoyo abarca todos aquellos recursos que complementan o refuerzan la acción pedagógica de los docentes; estudiantes que se apoyan mutuamente, familias, profesores con conocimiento especializado y profesionales de otros sectores.

La educación inclusiva es un principio social y político que puede verse como un medio para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad sin discriminación y en igualdad de oportunidades. Por eso Blanco (2008) considera que para que este derecho sea garantizado con justicia, tiene que haber un goce equitativo del mismo, protegiendo de forma especial los derechos de los grupos que por diversas causas son socialmente vulnerables. Así mismo, la no discriminación en educación significa que todas las personas o grupos puedan acceder a cualquier nivel educativo y reciban educación con similares estándares de calidad, sin atentar a la dignidad humana de cualquier grupo y sin segregar a cualquier tipo de diversidad.

Desde la perspectiva de la inclusión, la calidad educativa implica un equilibrio entre excelencia y equidad, es decir que se busca que la educación ya no reproduzca las desigualdades presentes en las sociedades, sino que todos puedan tener un aprendizaje de excelencia.

La equidad por su parte significa proporcionar a cada persona las ayudas y los recursos que necesita para que esté en igualdad de condiciones a sus pares y que pueda aprovechar las oportunidades de aprendizaje de su ámbito escolar. Es importante lo que señala Blanco (2008) en cuanto a la aplicación de políticas de equidad, ya que si bien muchas

veces se confunde la idea de equidad con ofrecer lo mismo a todos, la autora señala que un punto clave de la equidad es la personalización de las ayudas, plantea que es preciso avanzar a políticas que sitúen a las personas en el centro de un proceso de desarrollo humano sostenible, aumentando sus capacidades y opciones para vivir con equidad, valorando la diversidad y respetando los derechos de todas las personas.

Considera Blanco (2008) que lograr una educación de calidad sin exclusiones requiere aumentar la inversión en educación y hacer una distribución equitativa de los recursos humanos, materiales tecnológicos y financieros, procurando ofrecer esta educación de calidad a diferentes personas y en diferentes contextos. Así mismo, la equidad debe estar al centro de las decisiones de las políticas generales y no limitarse a políticas periféricas dirigidas a corregir efectos de otras políticas que no se inscriben en una lógica de justicia y prevención. Por ello las políticas de equidad deben tener un carácter preventivo y no de corrección a problemas que ya han aparecido, Continúa Blanco señalando que se hace necesario invertir más en políticas de educación, cuidados de la primera infancia y educación de los padres, porque las desigualdades por lo regular se manifiestan desde que los niños y niñas inician su recorrido escolar.

En 1994, la OCDE estimó que la integración de estudiantes con NEE a escuelas regulares puede resultar de siete a nueve veces menos costosa que su atención en escuelas especiales. Por otra parte, existen diversos estudios que han demostrado que la integración frente a la segregación no solo es menos costosa, sino que también es más eficiente porque aumenta el rendimiento y los resultados obtenidos por todos los niños (Blanco, 2008).

Así pues, la aspiración de la educación inclusiva tal como se ha descrito es educar en y para la diversidad, desarrollar nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el respeto y el entendimiento mutuo, las relaciones democráticas y el desarrollo de valores de cooperación, solidaridad y justicia (Blanco, 2008). Vivir y formarnos dentro de la diversidad nos permitirá construir y reafirmar la propia identidad y distinguirnos de los otros, pero sin menoscabar al que se asume diferente y aceptando que ninguna identidad es superior o inferior a otra y que todos tenemos distintos aportes que ofrecer a la sociedad. A la larga en términos de política educativa, una escuela inclusiva y diversa es menos costosa que crear distintos sistemas para atender dicha diversidad, no solo en términos técnicos, sino también de socialización.

Aunque a lo largo del trabajo hemos retomado múltiples críticas a la forma en la que ha operado la educación especial, Comboni y Salinas (2010) señalan que esta puede tener un lugar en el planteamiento de la educación inclusiva, en esta, la educación especial deja de definirse como un lugar en el que se ubica a los niños y niñas con NEE, para considerarse como un conjunto de recursos que se ponen en práctica para superar en gran medida las limitaciones específicas de los alumnos con discapacidad en la escuela.

Para Guajardo (2017) el cambio de enfoque más importante en el tema no ha sido el paso de la integración a la inclusión, por tratarse en términos prácticos de un cambio de matiz del enfoque de derechos humanos, sino en el paso del modelo médico rehabilitatorio al modelo social. Esto conlleva para la educación especial, un reto de posible transformación, porque como hemos mencionado antes, la formación y especialización de la misma se han dado en el modelo positivista arraigado en el modelo clínico, por lo que en esta rama existe un sentimiento de desprofesionalización y se espera que poco a poco los profesionales en la práctica asuman este nuevo enfoque y trabajen en conjunto con la escuela en pro de la inclusión.

Si bien los planteamientos aquí retomados sobre la educación inclusiva se aprecian como el proceso educativo en el que nos ubicamos históricamente, considero que no debemos dejar de lado que también se consolida como un enorme reto a afrontar, y que aunque nuestro país esté involucrado en las resoluciones y normativas internacionales al respecto, la enorme complejidad y desigualdad dentro de nuestro sistema educativo provoca que todavía no alcancen ciertamente a los objetivos finales del mismo que son los estudiantes.

Después de casi dos décadas del establecimiento de la escuela de la integración, Comboni, Salinas y Juárez (2010) consideran que esta ha sido un fracaso porque no logró integrar a niños y niñas con NEE, no logró fortalecer el subsistema de educación especial, no logró alcanzar la meta de ofrecer educación para todos, no promovió la equidad y no suprimió la marginación.

Al hablar de educación inclusiva, Guajardo (2017) considera que esta no ha trascendido de ser un cambio de términos para convertirse en la aplicación de conceptos y prácticas. Lo más alarmante es que el mismo autor señala que ya se percibe lo que se podría denominar *regresiones* al modelo médico-rehabilitatorio, como lo son etiquetas de

hiperactividad y TDA (Trastorno por Déficit de Atención), y el énfasis en la atención de niños sobresalientes y su diagnóstico a través de los test tradicionales.

4. ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Hasta este punto nos hemos dedicado a revisar las diversas discusiones que existen en cuanto al tema de la discapacidad, principalmente para posicionarnos en lo que para esta investigación será entendido por la misma, luego hicimos un breve recorrido sobre el papel que la educación juega en la búsqueda de una mejor calidad de vida de personas que pertenecen a grupos excluidos o marginados (dentro de ellos las personas con discapacidad), principalmente concentrándonos en el enfoque de derechos humanos que nos lleva a la educación inclusiva.

Pero ¿Qué tan inclusiva es y debe ser la educación superior? Esta es la pregunta que nos dedicaremos a tratar de responder en este apartado, ya que si bien las legislaciones internacionales señalan a la educación como un derecho humano, muchas veces pareciera que este derecho solo abarca el nivel básico y que el nivel superior se debe regir por el principio de la competición y el mérito.

En este sentido, la educación especial se ha ocupado de los niveles básicos (preescolar, primaria e incipientemente secundaria), dejando de lado la educación media superior y superior, por lo que si anteriormente existían casos de personas con discapacidad que concluían una carrera universitaria, eran excepciones que tenían más que ver con una determinación personal y el apoyo constante de sus familias, que con la aplicación de políticas educativas y apoyos institucionales. No por nada en nuestro país el tema de la inclusión en las universidades comenzó a tomar fuerza apenas hace una década, salvo ciertas excepciones como se verá a lo largo de este apartado.

Afortunadamente esto ha ido mejorando, y cada vez están llegando más personas con discapacidad a las instituciones de educación superior y las mismas se están abriendo a la inclusión y a mejorar las condiciones para que estas personas puedan hacer valer su derecho a una mejor educación. No se quiere decir que anteriormente no hubiera personas con discapacidad en las universidades, pero eran vistas como excepciones, y hasta cierto punto estaban invisibilizados, en cambio, lo que se empieza a notar ahora es que no solo el número de personas con discapacidad presentes en las universidades está aumentando, sino que las mismas instituciones están comenzando a visibilizarlas y a aplicar políticas inclusivas.

En el año 2002, en una colaboración entre la SEP y la ANUIES se desarrolló una propuesta de atención a estudiantes con discapacidad titulada “Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior”, con el fin de invitar a las instituciones de educación superior a sumarse a la integración de estudiantes con discapacidad así como realizar trabajo coordinado entre académicos para abordar diferentes temáticas como accesibilidad de espacios, innovación tecnológica, integración en la comunidad universitaria y en el campo laboral, difusión y formación de asociaciones, etc.

Sin embargo, el manual de la ANUIES tuvo un impacto limitado, así como la Declaración de Yucatán para los Derechos de las Personas con Discapacidad en las universidades en junio de 2008, que no trascendieron más allá de una declaración de principios (Guajardo, 2017: 21).

Es importante mencionar que en México es la SEP la instancia gubernamental encargada de la educación científica, artística y deportiva en todos los niveles, así como de sus contenidos, programas de estudio y calendarios. De la SEP, se desprende la Subsecretaría de Educación Superior (SES), que es la encargada de promover la educación superior de calidad. La SES organiza en dos grupos las instituciones de educación superior:

- a) Educación superior pública, la cual está integrada por las universidades públicas federales y las universidades públicas estatales.
- b) Educación superior particular, integrada por las universidades particulares o privadas.

En el grupo de universidades públicas federales se incluye a la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro y el colegio de México; mientras que En el grupo de universidades públicas estatales se registran 43 instituciones (SEP-SES).

4.1. Inclusión y Discapacidad en la Educación Superior Latinoamericana

El Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC) perteneciente a la UNESCO y con sede en Caracas, auspició un estudio documentado por Claudio Rama sobre la historia de la universidad latinoamericana. En dicho estudio, se señala que en

América Latina hay una historia común de las universidades con ligeras variaciones, y que esta historia se puede dividir en tres etapas:

- 1) Primera reforma universitaria: secularización de la universidad. Esta etapa abarca desde su nacimiento como instituciones ligadas al clero católico, principalmente a la compañía jesuita (1529) hasta la búsqueda de autonomía y masificación en la primera mitad del siglo XX. Tras la expulsión del continente de dicha compañía, se configuró una universidad del orden del gobierno colonial y luego se sentaron las bases del modelo napoleónico
- 2) Segunda reforma universitaria: Masificación de la matrícula. Esta etapa se caracterizó por la instauración de un sistema dual, por un lado las universidades públicas con sus restricciones presupuestales, y por el otro las universidades privadas con restricciones propias del ingreso de las familias con base en la desigualdad del ingreso. Si bien durante el siglo XX el carácter elitista de las universidades disminuyó permitiendo el ingreso a clases medias y bajas, así como a grupos discriminados como mujeres, indígenas y personas en situación de pobreza en pro de una mayor movilidad social; esta masificación de matrícula trajo consigo los mecanismos de selección que a la larga mantuvieron la desigualdad debido a que quienes tengan mayor capital cultural serán quienes accedan a las universidades públicas y en cuanto a capital económico solo los que tengan mejores ingresos podrán acceder a las universidades privadas de mayor calidad. Además se suma que esta reforma se ubica históricamente en la instauración de la globalización y la competencia internacional, lo que se dio por llamar *sociedad del conocimiento* (Guajardo, 2017: 141).
- 3) Tercera reforma universitaria: Equidad con calidad. Es la más reciente y se caracteriza por una diversificación de la matrícula, observándose una mayor presencia de mujeres, negros, indígenas, sectores populares y personas con discapacidad. Esta diversificación de la matrícula trajo consigo una diversificación de instituciones de educación superior, como los institutos politécnicos e institutos superiores técnicos, o recientemente universidades tecnológicas, universidades politécnicas, universidades interculturales (México), universidades experimentales (Venezuela), la regionalización de universidades (Chile) universidades estatales (Brasil), etc. Buscando una mayor equidad, países como Brasil y Chile diferencian el examen de

selección en poblaciones vulnerables como mecanismo compensatorio o han establecido cuotas de cupo para estas poblaciones.

Para Juan Carlos Tedesco (2003) las universidades latinoamericanas también reproducen las desigualdades presentes en la sociedad, por lo que Guajardo (2017) agrega que la inclusión es aún el tema de la calidad con equidad en el continente. Si bien existen casos como Chile y Brasil donde existen políticas y acciones para mitigar la desigualdad, en nuestro país no existe todavía una política al respecto por lo que la inclusión sigue dependiendo de la voluntad de las instituciones de educación superior.

Actualmente en nuestro país no existen programas compensatorios para estudiantes con desventaja académica que los apoyen en su ingreso, permanencia y egreso, lo que provoca que si bien no existe exclusión en el ingreso, si en la permanencia y el egreso.

Claudio Rama considera que establecer políticas públicas de equidad sin calidad en la educación superior es demagogia y establecer políticas públicas de calidad sin equidad es elitismo. Por ello, si la segunda reforma universitaria solucionó ciertos problemas, dejó y provocó otros que tienen que ver con el dilema que plantean los procesos de selección. Sin embargo los procesos de exclusión no solo surgen en el ingreso, sino que se profundizan en la permanencia y egreso de los estudiantes, además de que es en estas últimas en donde hay mayor vacío de acciones equitativas.

4.2. Presencia y Atención a la Discapacidad en la Educación Superior en México

Guajardo (2017: 146) señala que parece lógico abogar por la continuidad de una política pública compensatoria en la educación básica y que tenga continuidad en educación superior, pero la realidad es que esto no debe ser unidireccional porque la educación superior ofrece oportunidades de tener un efecto de retroalimentación, incluso considero que en el caso de nuestro país, y en particular al hablar de universidades como la UAM Xochimilco; éstas instituciones poseen características muy favorables para la educación inclusiva que en general no se están aprovechando.

Al respecto, este apartado busca recuperar los avances que se han identificado en distintas instituciones de educación superior en nuestro país con respecto a la atención de personas con discapacidad.

Por ser la unidad Xochimilco de la UAM el caso a profundizar, dejaremos la revisión al respecto para el siguiente capítulo, por lo que comenzaremos con los avances de la UNAM ya que es una universidad que sobre el tema ha tenido un recorrido reconocido e interesante, continuaremos con el IPN y la UPN y lo que sobre atención a estudiantes con discapacidad han desarrollado, agrupados de esta manera por ser instituciones públicas y por ubicarse geográficamente en la Ciudad de México, es decir, por coincidir en estas características con la UNAM y nuestro caso de estudio.

Posteriormente se retomarán el caso de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y la Universidad Veracruzana, ya que Guajardo (2017) considera que junto a la UNAM son las que mayores avances sobre inclusión han desarrollado; luego el caso de dos universidades pertenecientes al subsistema técnico que a pesar de ser relativamente recientes, también se destacan por la implementación de modelos inclusivos; y terminaremos con una recapitulación de esfuerzos realizados por otras universidades enlistadas y divididas en públicas y privadas.

4.2.1. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

La UNAM posee un recorrido constante en el tema de la enseñanza superior a estudiantes con discapacidad, pero el que quizá sea más relevante es el Comité de Apoyo para Personas con Discapacidad de la UNAM (CAD UNAM) surgido en 2004 en la facultad de filosofía y letras (FIL).

López (2015) nos cuenta que la creación del CAD en la FIL obedeció al interés de establecer un modelo de atención para estudiantes con discapacidad en la UNAM, a través de la vinculación con diferentes dependencias universitarias en el marco de los derechos con calidad y equidad que brinde apoyo y orientación a estudiantes y docentes con y sin discapacidad sobre la discapacidad.

Entre los programas llevados a cabo por el CAD están:

- Señalización braille en el área de salones.
- Señalización de rampas.

- Realización de campañas informativas y pláticas de sensibilización para toda la población.
- Solicitud de cajones en el estacionamiento controlado de la facultad destinados a la población con discapacidad y su correspondiente campaña informativa.
- Apoyo para la transcripción al sistema braille de libros y material didáctico del departamento de idiomas de la facultad
- Junto a la Facultad de Arquitectura, se gestionó la instalación de un elevador en estas dos dependencias universitarias.

Posteriormente, este proyecto se fue extendiendo a otras instancias y facultades de la universidad, y con apoyo de organizaciones de la sociedad civil se fortalecieron los trabajos dirigidos a la atención y apoyo a la población universitaria, y se consolidó la creación del Comité de Atención a las Personas con Discapacidad en la UNAM (CADUNAM) (López, 2015).

La meta de este comité se amplió para visualizar la necesidad de estar presentes en todas las facultades, centros de investigación y dependencias universitarias mediante asesorías, sensibilización y atención en la eliminación de las barreras físicas, sociales y culturales en la UNAM.

Dicha labor la realiza desde un enfoque fundamentado en una filosofía humanista, y retomando la propuesta señalada en el manual de universidad incluyente, “donde el conocimiento de la persona y sus potencialidades es fundamental y se centra en sus capacidades y no en sus deficiencias, en su capacidad de decidir por sí misma”. Además, hace énfasis en el enfoque de derechos humanos “que parte del autoconocimiento y la aceptación del ser humano, de sus posibilidades y del conocimiento de su comunidad, valorándose a sí mismo y a los otros, y entendiendo y aceptando la diferencia, lo que le permitirá abrirse y enriquecerse del grupo en el cual se desempeña”.

Para desarrollar su labor, el CAD-UNAM divide su trabajo en cuatro subcomités:

- 1) Subcomité de Gestión. Cuyo objetivo es promover acciones que faciliten la inclusión social, educativa y administrativa de la comunidad con discapacidad, en igualdad de circunstancias que las personas sin discapacidad.

- 2) Subcomité de Información y Sensibilización. Promueve entre la comunidad de la UNAM una cultura inclusiva hacia las personas con discapacidad.
- 3) Subcomité de Vinculación Académica. Acompaña a las y los docentes que tengan en sus aulas estudiantes con discapacidad en el desarrollo, planeación, realización y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, ofreciendo alternativas pedagógicas innovadoras que promuevan su inclusión en la UNAM.
- 4) Comité de Vinculación con Alumnos. Busca conocer a la población con discapacidad para apoyarla y facilitar los apoyos necesarios que den atención a sus necesidades educativas particulares.

Con el CAD UNAM y otros antecedentes, la UNAM Tiene un programa transversal iniciado en 2008 tras el primer Coloquio de Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad en la UNAM, organizado por el mismo CAD. Dicho programa está inspirado en otro aplicado en Theo Berkeley University que consiste en el apoyo voluntario de estudiantes sin discapacidad a sus compañeros con discapacidad y llevando al surgimiento del programa “Vida Independiente” que a su vez inspiró el programa “Tendiendo Puentes” de la Universidad Iberoamericana en 2006.

Angélica López Campos en su tesis de doctorado y como una figura destacada en el surgimiento del CAD UNAM, considera que a pesar de que existen estos avances, todavía son aislados y desconocidos por los propios estudiantes con discapacidad, por lo que los esfuerzos deben continuar para hacer de la UNAM un ejemplo de universidad incluyente. Sin embargo, es de destacar que la UNAM sí representa un ejemplo de la necesidad de visibilizar la problemática del derecho a la educación superior por parte de las personas con discapacidad y la potencialidad de las instituciones de educación superior para ser incluyentes.

Como antecedentes importantes del reconocimiento del tema por parte de la UNAM, se pueden enumerar los siguientes:

- I. Sala especial de la biblioteca nacional funcional desde 1959 para personas ciegas y débiles visuales. Dicha sala ofrece lectura y grabación automatizada, ampliación de caracteres, transcripción de textos a braille y viceversa, atención y envío de documentos vía correo electrónico.

- II. El equipo representativo de deportes en silla de ruedas como atletismo, básquet Ball, natación y tenis para personas con problemas permanentes de movilidad (1974).
- III. Centro de investigación y servicios en educación especial de la facultad de psicología para atención y canalización de personas con discapacidad intelectual y sus familias (1977).
- IV. El convenio UNAM-SEP para niños hipoacúsicos y usos alternativos de computadora que funcionó entre 1983 y 2005 y que se clausuró debido al fallecimiento del profesor Octavio Herrera quien fuera su principal promotor y operador.
- V. La creación en 1985 de la especialidad de entrenador deportivo dirigido a atletas minusválidos, para estudiantes de psicología.
- VI. Se estableció el convenio UNAM-Libre Acceso para la formación de profesionales de arquitectura, la eliminación de barreras físicas, culturales y sociales, para lograr la inclusión de estudiantes con discapacidad (2000).
- VII. En 2004 se firmó una carta de intención UNAM-Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para las Personas con Discapacidad (ORPIS) de la presidencia de la república, que abarcaba el programa universidades incluyentes, la difusión y sensibilización del programa en radio y TV UNAM, la atención con personal capacitado en la zona cultural del campus, las orientaciones y recomendaciones de accesibilidad publicadas por ORPIS ; así como facilidades para el acceso al acervo y producciones cinematográficas para las personas con discapacidad, y la promoción de la participación de servicio social de los universitarios en los diversos programas para personas con discapacidad.
- VIII. En 2004 también se creó el programa “presta tu voz” en la facultad de filosofía y letras, para la realización de material de grabación magnetofónica para estudiantes con discapacidad visual.
- IX. En octubre del mismo año se firmó el convenio general además de ocho convenios específicos entre la UNAM y el CONAPRED.
- X. Se creó un diplomado sobre derecho a la no discriminación; se desarrollaron nueve estudios para promover el cambio de actitud de las personas ante diferentes formas de discriminación; se desarrolló un sitio web accesible que incluyera un observatorio virtual, especializado en la materia y abierto a toda américa latina; se acordaron

coediciones y publicaciones de investigaciones sobre el tema; y se estableció la investigación de las jornadas universitarias contra la discriminación.

XI. En 2005 en la facultad de trabajo social se organizaron cursos extracurriculares sobre braille y Lengua de Señas Mexicano (LSM) para el público en general.

XII. En 2007 la dirección general de bibliotecas abrió la sala para estudiantes con discapacidad dirigido a personas con discapacidad visual y motriz.

XIII. Finalmente, en 2008 en la implementación del transporte universitario “Pumabús” se consideró que fuera accesible para personas con discapacidad, sobretodo motriz, con la inclusión de espacios para sillas de ruedas, espacios para personas con aparatos ortopédicos y una rampa hidráulica para el ascenso y descenso de sillas de ruedas.

Sumando a todo esto el citado CAD UNAM y los diversos coloquios que se llevan a cabo sobre educación, derechos humanos y discapacidad, se evidencia el interés que la UNAM ha tenido sobre este tema, incluso antes de muchos acuerdos y leyes como por ejemplo la Convención de Derechos para las Personas con Discapacidad de 2006.

4.2.2. Instituto Politécnico Nacional

En cuanto a otras instituciones de educación superior en la capital mexicana, al igual que en la UAM no existen políticas integrales que favorezcan la inclusión, más allá de esfuerzos aislados dentro de las mismas instituciones ya sea en sedes específicas o esfuerzos que se concentran en un aspecto específico pero que por sí mismo no alcanza el estatus de educación inclusiva.

En esta situación tenemos al IPN, el cual bajo el lema “Por una institución accesible y sin barreras” únicamente cuenta con un plan que promueve el respeto y la solidaridad del uso de rampas para personas con discapacidad motriz.

4.2.3. Universidad pedagógica Nacional (UPN)

La UPN no tiene un programa para la atención de estudiantes con discapacidad, si bien, en su sede Ajusco cuenta con un centro de recursos para apoyar a estudiantes con discapacidad visual, o el caso de la sede Zacatecas que cuenta con un intérprete de LSM, estos esfuerzos

no son generalizados para toda la institución. El aporte más significativo de la UPN es la creación de la licenciatura en intervención educativa con una especialidad en integración educativa, que forma a profesionales de la educación para que puedan realizar funciones paradocentes en el sistema educativo o en programas no formales donde puedan intervenir con un enfoque incluyente (Guajardo, 2017: 29).

Como se mencionaba anteriormente, aún no existe una normativa o política general que obligue a las instituciones de educación superior a desarrollar políticas y acciones que favorezcan la inclusión de cualquier estudiante independientemente de sus características específicas. Hemos visto el caso de las IES públicas de la ciudad de México por ser la zona geográfica en la que se ubica nuestro caso de estudio, sin embargo, existen esfuerzos en muchas IES de los estados de la república en este sentido, aunque con mayor alcance en algunos casos que otros. Por ello a continuación se recuperarán resumidamente estos esfuerzos.

Eliseo Guajardo, quien ofrece un panorama muy completo e informativo sobre la enseñanza inclusiva en IES de México, encontró que en el subsistema autónomo de los estados hay dos casos además de la UNAM de universidades con esfuerzos oportunos de educación inclusiva:

4.2.4. La Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx)

La UATx posee una unidad de asesoramiento y orientación para estudiantes con discapacidad, la cual depende de la facultad de desarrollo humano donde a su vez se imparte la maestría en educación Especial.

Esta unidad atiende a estudiantes y profesores con y sin discapacidad con el fin de favorecer una cultura de educación inclusiva en toda la comunidad universitaria; cuenta con expertos en el tema de la discapacidad en general y en específico provenientes del sistema de educación especial en la SEP para la educación básica; además de un cuerpo académico vinculado a un grupo de investigación de la Universidad de Almería España, que realizó un importante trabajo sobre el estado del arte de las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad en las instituciones de educación superior del estado de Tlaxcala en todos los subsistemas (autónomo, tecnológico y normalista).

De dicha investigación se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- 1) Las IES deben considerar la integración educativa y social de estudiantes con NEE asociadas a una discapacidad.
- 2) Las IES deben informar sobre los itinerarios curriculares y sus requisitos a los estudiantes con NEE antes de matricularse.
- 3) Las NEE deben crear una unidad central que coordine y asesore a los estudiantes con NEE asociada a una discapacidad.
- 4) Las IES deben desarrollar un plan de actuación dirigidos a estudiantes con NEE asociadas a una discapacidad.
- 5) Las IES deben desarrollar un plan de actuación dirigido a la comunidad universitaria en general.
- 6) Las IES deberán incrementar sus esfuerzos económicos en NEE asociadas a una discapacidad.
- 7) Las IES deben incrementar sus esfuerzos didácticos y organizativos para la atención de estudiantes con NEE asociadas a una discapacidad.
- 8) El profesorado debe realizar las adaptaciones curriculares para el acceso a los contenidos y evaluación de los aprendizajes de estudiantes con NEE asociadas a una discapacidad.
- 9) Las instituciones deben informar al personal docente e investigador, administrativo, de servicios, así como a toda la comunidad universitaria sobre la presencia de estudiantes con NEE asociadas a una discapacidad.
- 10) La titulación obtenida debe ser garantía de las competencias profesionales desarrolladas para el ejercicio profesional con NEE asociadas a una discapacidad.

4.2.5. La Universidad Veracruzana (UV)

La UV tiene consolidado un Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad (PIIP). Este programa abarca el equipamiento para eliminar barreras para el aprendizaje y la participación, la creación y enseñanza de contenidos equiparables, exposición de experiencias exitosas sobre el tema y apoyo y tutorías a estudiantes con discapacidad.

Las etapas que se desarrollaron para este programa fueron:

- 1) Integración de las comisiones coordinadoras regionales, las cuales ya fueron integradas en cada uno de los campus.
- 2) Campaña permanente de sensibilización.
- 3) Diagnóstico de salud para conocer la prevalencia y el tipo de discapacidad. El objetivo de este diagnóstico es conocer el número de personas con discapacidad en la UV (estudiantes, profesores y trabajadores), además se realiza un diagnóstico a la accesibilidad de las instalaciones, equipos, y oportunidades de ingreso, permanencia y conclusión, así como a los planes de estudio, formación docente, investigación, y los servicios escolares.
- 4) Análisis de resultados.
- 5) Elaboración y desarrollo de propuestas de intervención.
- 6) Sistematización y evaluación de resultados.

Como parte del PIIP, la UV cuenta con una asociación civil de estudiantes con discapacidad llamada “Asociación de Estudiantes Universitarios para el Desarrollo Integral”, surgida como parte de los objetivos del programa, manteniendo vínculos de apoyo y asesoría académica.

4.2.6. Casos destacados en el subsistema tecnológico de educación superior

Como sabemos, el sistema de educación superior de nuestro país alberga distintos subsistemas además de las instituciones autónomas en las que esta investigación se centra, debido a que es al subsistema al que pertenece nuestro caso de estudio. Pero debido a la problemática estudiada, no se puede dejar fuera el caso de dos IES tecnológicas que Guajardo (2017) encontró como ejemplos de aplicación de políticas de educación inclusiva.

La Universidad Tecnológica de Santa Catarina (UTSC), Nuevo León, y la Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui (UPSRJ), Querétaro, son instituciones que hoy en día se preocupan por atender a sus estudiantes con discapacidad, además de que tienen firmado un convenio de cooperación entre ellas sobre este tema.

La UTSC inició su programa de universidad incluyente desde 2004. Este programa contempla:

- a) Que el 6% de su plantilla de trabajadores sean personas con discapacidad.
- b) Que los estudiantes con discapacidad cuenten con una beca del 100%, y en el caso de estudiantes de escasos recursos se brinde una beca económica de parte del sector empresarial a través de la UTSC.
- c) Transporte gratuito y adaptado desde diferentes puntos para que lo aborden desde un lugar más cercano a sus domicilios.
- d) Intérpretes de LSM para los estudiantes con discapacidad auditiva y cursos de LSM para los estudiantes en general.
- e) El equipamiento de una sala tiflológica para estudiantes con discapacidad visual.
- f) Un diseño universal para la infraestructura de sus instalaciones.
- g) Horarios despresurizados para estudiantes con discapacidad con el fin de que puedan tomar cursos y asesorías de apoyo para sus estudios.
- h) Apoyo para la inserción laboral incluyente en las empresas que reciben egresados de la UTSC o que emplea trabajadores con discapacidad.

Este programa ha sido reconocido por la Secretaría de Trabajo y Previsión Social por ser una universidad que promueve el empleo incluyente, además de que también forma a los estudiantes en la generación del autoempleo.

En este sentido, esta universidad ofrece un diplomado de 100 horas semipresencial para instituciones que tengan el propósito de implantar el programa de educación superior incluyente, así como ofrecer la certificación a instituciones de educación superior.

En el caso de la UTSRJ inició su modelo de universidad incluyente en 2014 con el apoyo y colaboración de la UTSC. Para ello creó un equipo profesional para la inclusión que apoya a estudiantes con discapacidad visual y auditiva, además de ofrecer un bachillerato incluyente.

La UTSRJ se destaca también por retomar el modelo de universidad incluyente a pesar de ser una institución recién creada en 2011, manejándose en el principio de transversalidad y mantiene vínculos con asociaciones e instituciones que puedan aportar al modelo incluyente.

4.2.7. Esfuerzos de otras Universidades

A partir de los trabajos de Guajardo (2017) y García (2013), enlistaremos a continuación esfuerzos de otras instituciones de educación superior, que, si bien están todavía distantes a ser reconocidas como modelos incluyentes, complementan nuestro panorama sobre educación inclusiva en el nivel superior de nuestro país.

En el caso de universidades estatales encontramos:

- 1) **Universidad autónoma de Coahuila (UADC).** Cuenta con un centro de servicio para la inclusión laboral de personas con discapacidad. Este centro le brindó en 2012 a la UADC el reconocimiento como la única IES que colabora en el tema y con una amplia calidad. Ubicado en Saltillo, es el centro de evaluación más grande del país y cuenta con simuladores que miden estándares internacionales de múltiples puestos de trabajo de la industria y pertenece a la Red Nacional de Inclusión Laboral de grupos vulnerables. Es importante mencionar que este servicio se ofrece a toda la población en general con algún tipo de discapacidad, no solo a estudiantes de la UADC.
- 2) **Universidad Autónoma de Colima (UACOL).** Creó en 2007 el Programa Universitario para la Discapacidad (PROUDIS), coordinado por una persona con discapacidad visual y depende de la Coordinación de Servicios Médicos a través del programa Universidad Saludable Prevenimos para trabajadores y estudiantes. Este programa realiza diagnósticos, diseño de intervenciones y evaluaciones, realiza y hace seguimiento de acciones complementarias, además ofrece becas para bachillerato abierto y a distancia con asesorías presenciales.
- 3) **Universidad de Guadalajara (UDG).** Tiene un programa institucional de inclusión, cuenta con becas especiales de estímulos económicos para estudiantes con discapacidad y se considera a sí misma como una institución incluyente.
- 4) **Universidad de Guanajuato (UG).** Cuenta con una plataforma web adaptada para discapacidad visual y motora severa, con el fin de promover la comunicación y el diálogo entre colectivos en riesgo de exclusión.
- 5) **Universidad Autónoma de Guerrero (UAGRO).** Ha realizado un censo sobre las personas con discapacidad en la universidad, que ha sido publicado y del cual parten para el diseño de un programa para la inclusión.

- 6) **Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH).** Tiene consolidado un programa de diseño universal de accesibilidad, se ofrece una plataforma con croquis e imágenes del lugar para que los beneficiarios puedan planear sus visitas a la institución para cualquier fin.
- 7) **Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).** Desde 2015, esta institución tiene un programa universitario para la inclusión educativa y atención a la diversidad, el cual ha emitido un documento técnico para personas con discapacidad y que impacta el reglamento de obras y servicios de la institución. Además, esta universidad ha levantado censos para conocer la población de personas con discapacidad que estudia o trabaja; así como la adaptación de exámenes de admisión para personas con ceguera o sordera mediante braille e intérpretes de LSM. Por último, se destaca la edición de un documento en 2017 para la asesoría técnica a estudiantes con discapacidad y docentes que tienen estudiantes con discapacidad llamado “Orientaciones Técnicas y adecuaciones curriculares en educación superior, las cuales se traducen en la creación de unidades de Servicio en apoyo a la inclusión educativa (USAIE), para ofrecer tutorías y seguimiento académico de los alumnos.
- 8) **Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).** Ofrece servicios de apoyo tiflológico para estudiantes de cualquier nivel de educación media y superior; hay una dirección general para grupos especiales, para promover la creación de programas y cursos de educación continua para personas en situación de vulnerabilidad; colaboran con sectores de la sociedad que atiendan a grupos en situación de vulnerabilidad o instituciones nacionales o extranjeras para intercambiar experiencias sobre la operación de programas educativos a grupos “especiales”; difunden en su comunidad universitaria técnicas y materiales didácticos para la enseñanza y aprendizaje de personas con discapacidad; promueven entre sus facultades la incorporación de programas de accesibilidad en sus diferentes modalidades; y, por último, promueven la investigación educativa dirigida a conocer y mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.
- 9) **Universidad autónoma de Tamaulipas (UAT).** Cuenta con una Coordinación de Atención a las Personas con Discapacidad (CODIS), que pertenece a la dirección de valores de la secretaría de extensión y vinculación. Han realizado dos foros

internacionales sobre la discapacidad en la educación superior. Promueven una cultura de la inclusión en la educación superior.

En el ámbito privado, también existen algunos esfuerzos en cuanto a la atención de estudiantes con discapacidad:

- 1) **Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).** En el año 2003, su sede Guadalajara dio apertura al servicio de inducción y capacitación en cómputo para usuarios con necesidades especiales, con el objetivo de que utilicen la computadora como medio de trabajo y acceso a la información que les permita completar su currículo a su propio ritmo. En el mismo año, se creó el espacio virtual “capacidad para incluir” para conocer, entender y difundir el tema de la discapacidad y promover una cultura de inclusión, principalmente en su comunidad universitaria. El ITESO publicó el documento “Recomendaciones para Favorecer la Inclusión de Personas con Capacidades Diferentes”, que indica una serie de recomendaciones dirigidos a los estudiantes con discapacidad, al personal académico y administrativo que ofrece soluciones de los servicios y apoyos que se pueden utilizar, así como las instancias a las que se puede acudir según sea el caso. Sus áreas de apoyo se encuentran divididas en: información, admisión, academia, accesibilidad física, administrativa y de comunicación, servicios universitarios, acompañamiento y seguimiento, asesoramiento y seguimiento para el servicio social y final de la carrera e integración laboral.
- 2) **Universidad Lasalle.** En 2005 fundó el Centro de Recursos Tecnológicos de la Información (CRTI), para personas con discapacidad visual, bajo el auspicio de la Unión Europea y la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) fundación para Latinoamérica. Se ha elaborado un programa para mejorar la inclusión de personas con discapacidad visual en la sociedad.
- 3) **Universidad Iberoamericana.** Tiene un proyecto denominado “Construyendo puentes” diseñado y desarrollado por el Centro de Adiestramiento Personal y Social (CAPIS), el cual, desde 1970 ha impulsado políticas sociales y educativas a favor de derechos de personas con discapacidad intelectual. Este programa es un sistema de servicios dirigido a la integración educativa, laboral y social de personas con

discapacidad intelectual y constituye un modelo para desarrollar su autonomía y favorecer su autodeterminación. Este programa busca resaltar desde una visión sistémica, ecológica y comunitaria la importancia de que los servicios de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual se lleve a cabo en ambientes naturales sobre la base de una serie de perfiles de apoyo que respondan a sus necesidades. En 2012 se realizó el convenio Ibero-Libre acceso, para promover el apoyo y la inclusión de personas con discapacidad motora, visual y auditiva en las licenciaturas que ofrece la universidad; esto significa la inclusión no solo de estudiantes sino también de docentes con discapacidad. En planes de estudio tales como arquitectura se incluyen asignaturas sobre inclusión, se comprenden actividades dirigidas a la sensibilización y discusión disciplinar para la atención a la discapacidad y en sus centros de ingeniería y tecnología de rehabilitación se enseña y estimula el desarrollo de ayudas técnicas y tecnológicas.

- 4) **Universidad Panamericana (sede Guadalajara).** Contribuyó en la propuesta de la iniciativa de ley de apoyo para personas con discapacidad, esto en colaboración con asociaciones civiles y el congreso local. Dicho proyecto incluye la creación de un Consejo de Atención para Personas con Discapacidad en el Estado de Jalisco.
- 5) **Universidad Anáhuac.** En su sede de la ciudad de México puso en marcha en 2011 el programa “Universidad Incluyente” que surgió en la facultad de educación. El objetivo del programa es el desarrollo de una comunidad universitaria que brinde una igualdad de oportunidades a personas con discapacidad, su acción más destacada es la impartición de un diplomado en discapacidad e inclusión dirigido a profesionistas del ámbito educativo.
- 6) **Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA).** Esta universidad del estado de Jalisco, en 2011 puso en marcha un programa llamado “UNIVA incluye”. Dicho programa se enriqueció a partir de la consulta a nueve estudiantes con discapacidad, dentro de sus acciones se encuentra la adaptaciones en las estructuras arquitectónicas y estableciendo directrices para la atención de personas con discapacidad; así mismo se llevaron a cabo acciones de sensibilización para fomentar una cultura de apoyo a la discapacidad donde participaron profesores, empleados y estudiantes de

arquitectura, diseño gráfico, ciencias y técnicas de la comunicación, publicidad y mercadotecnia.

Como hemos podido apreciar con estas breves reseñas sobre esfuerzos realizados por IES en el avance hacia un modelo inclusivo en nuestro país, hay variedad de planteamientos, interpretaciones y acciones sobre el tema, puesto que no existe una normativa federal que obligue a estas instituciones a sumarse a los planteamientos internacionales sobre educación inclusiva y derechos de personas con discapacidad.

Después de este panorama general, procederemos a profundizar en nuestro caso de estudio, ya que si bien como apreciamos aquí, la UAM Xochimilco no se destaca aún por ser una institución incluyente, actualmente hay personas con discapacidad formando parte de su comunidad universitaria, por lo que recuperar las experiencias de estas personas es vital para comprender las barreras de aprendizaje que existen en la misma y para el futuro desarrollo de un plan de educación inclusiva.

5. DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN EN LA UAM XOCHIMILCO

Los capítulos anteriores nos han ayudado a ponernos en sintonía sobre lo que en este documento se entiende por discapacidad, entender el proceso y fin que significa la educación inclusiva, así como la importancia de que esta incluya también a la educación superior, también hemos recuperado esfuerzos y experiencias que existen en nuestro país sobre el tema por lo que se justifica buscar lo que al respecto existe en nuestro caso de estudio.

Como se refiere en el capítulo 1 de este trabajo, la perspectiva metodológica del estudio es etnometodológica porque la búsqueda que estamos realizando se observa en la vida cotidiana que se lleva a cabo dentro de la institución, si bien el aspecto que destaca es la situación de discapacidad asociada a nuestros informantes, es en su acontecer cotidiano donde se presentan las barreras para el aprendizaje y si los ajustes que la universidad ha realizado son suficientes o insuficientes, o si más allá del ajuste aplicado, es en las perspectivas sobre el tema de inclusión de discapacidad donde se hallan las principales barreras.

Ahora bien, soy consciente que el modelo social y el enfoque de derechos que también se ha retomado son relativamente nuevos, porque como lo menciona Rolando García “nadie busca algo donde sabe que no lo va a encontrar”, a lo que se suma el planteamiento de Agustina Palacios, sobre la apreciación de estos enfoques como un reclamo, un ideal a alcanzar y que todavía no se corresponden con la realidad, pero también es cierto que la UAM Xochimilco es una institución dedicada al estudio y producción de conocimientos y que dentro de sus instalaciones fluyen ideas de todo tipo y de todo lugar, por lo que el hallazgo sería conocer si estos planteamientos ya están presentes y en qué medida.

La estructura de este capítulo se plantea como una separación de dos niveles, la universidad (factores institucionales) y los estudiantes y profesores con discapacidad (factores sociales y personales), misma que guiará este apartado y que al final se complementan para brindar un acercamiento desde ambas perspectivas sobre la inclusión o exclusión que experimentan las personas con discapacidad en la UAM Xochimilco.

5.1. Descripción del caso de estudio

La Universidad Autónoma Metropolitana es una universidad pública ubicada en la Ciudad de México y recientemente ampliada al área metropolitana del valle de México, fundada en el año de 1974 como consecuencia de diversos eventos dentro de los que se destacan las consecuencias del movimiento de 1968, el crecimiento de la demanda de jóvenes que aspiraban ingresar a la educación superior pública y la insuficiencia de espacios en las universidades existentes (UAM, 1992).

Con expectativas de que fuera pública, metropolitana, autónoma e innovadora en lo educativo y en lo organizacional, surgieron las primeras tres unidades de la UAM, y en una búsqueda de descentralización y permitir el libre desempeño de cada una se procuró ubicar cada sede en puntos estratégicos de la Ciudad de México, siendo las primeras tres: Iztapalapa (oriente), Xochimilco (sur) y Azcapotzalco (norte). Es conveniente agregar que a las sedes mencionadas se añadió la unidad Cuajimalpa (sede poniente) en el año 2005, así como la unidad Lerma en 2009 en la zona conurbada de la ciudad con el estado de México.

A diferencia de otras universidades como la UNAM y el IPN, en la UAM se propuso un esquema organizativo que no dividiera las disciplinas en facultades sino que se planteó el establecimiento de divisiones que agruparían diversas áreas del conocimiento, y estas a su vez se dividirían en departamentos académicos que agruparían las disciplinas a fines con el propósito de favorecer una estructura flexible que impidiera el rezago que la educación ha resentido con los más recientes avances de la ciencia (UAM, 1992).

En términos generales las características que definen a la UAM son:

- 1) Desconcentración de los centros de educación, en puntos periféricos de la ciudad y estratégicos con la finalidad de promover un vínculo con las industrias.
- 2) Organización de los contenidos en unidades de Enseñanza-Aprendizaje (UEA) con duración de 12 semanas, es decir trimestres.
- 3) Eliminación de la tesis profesional como requisito formal para titularse.
- 4) Creación de un tronco común para las tres divisiones de cada unidad.
- 5) Órganos colegiados como instancias máximas para poder gobernar, integrados por autoridades universitarias, estudiantes, docentes y administrativos.

Bajo estos parámetros se han organizado cada una de las cinco unidades de la UAM, con el acuerdo de que cada una funcione de manera independiente pero coordinada.

El caso de la unidad Xochimilco resalta por llevar un paso adelante los planteamientos innovadores de la UAM y procurar el principio de vinculación del quehacer universitario con problemáticas de la vida social, así la UAM Xochimilco se planteó la inserción de la universidad en la vida social por medio de la reflexión creativa con una intención transformadora. Para dicho fin se desarrolló un sistema modular que se aprecia como una experiencia única en la historia de la educación superior mexicana y latinoamericana (Arbesú, 2004).

5.1.1. El Sistema Modular de la UAM Xochimilco

Bajo el lema de “aprender resolviendo y resolver aprendiendo” en la unidad Xochimilco se propuso un modelo educativo distinto no solo a las demás unidades de la UAM, sino también a las demás universidades que seguían un modelo más tradicional.

El sistema modular Xochimilco plantea desde sus inicios, una ruptura teórica con el paradigma clásico que se ha seguido de la enseñanza por disciplinas a través de materias aisladas, sin relación entre ellas y donde el conocimiento se entiende como una acumulación de saberes sobre algo, sin entender la mayoría de las veces su aplicación a un problema de la realidad.

Este sistema propone una nueva forma de organizar los conocimientos a partir de su vinculación con la realidad. Consiste en organizar la enseñanza con base en problemas reales, donde estos pasan a convertirse en objetos de estudio denominados objetos de transformación, los cuales se abordan de forma interdisciplinaria y mediante la investigación científica. Esto permite que el docente y los estudiantes conozcan, discutan y experimenten por ellos mismos los diversos elementos que intervienen en el proceso de construcción del conocimiento, lo que posibilita que esta construcción no sea solo por medio de la memoria como comúnmente se hace, sino por otras vías como la experiencia y la aplicación en la realidad, entre otras (Arbesú, 2004)

El núcleo del sistema modular es el objeto de transformación, ya que plantea la interrelación de dos elementos que se incorporan al proceso de enseñanza-aprendizaje, por

un lado la interdisciplina y por el otro la aplicación del conocimiento a una realidad concreta (Beller, 1987). Este objeto de transformación es el fundamento para estructurar los módulos y por ende el currículo de cada carrera.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el objeto de transformación plantea el reconocimiento de un problema de la realidad que se debe resolver, el cual debe ser estudiado a fondo involucrando las diferentes disciplinas con sus diferentes cuestionamientos del problema y sus distintas formas de interpretarlo para así, junto a su disciplina rectora, un marco teórico y una metodología común, ofrecer posibles soluciones al mismo (UAM, 1994).

La doctora Arbesú (2004, 15 y 16) enlista las características esenciales del sistema modular de la UAM Xochimilco de la siguiente forma:

- a) Vinculación de la educación con los problemas de la realidad.
- b) Organización global del proceso de enseñanza-aprendizaje en módulos trimestrales, donde cada módulo se organiza atendiendo un problema de la realidad interdisciplinariamente y mediante el método científico.
- c) Los estudiantes participan activamente y asumen la responsabilidad en su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- d) Una nueva concepción del profesor universitario, ya no como la única fuente de conocimiento sino como guía y organizador del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- e) Combinación de la teoría y la práctica por medio de una investigación que se realiza cada trimestre, así como la aplicación de la práctica en un trabajo de servicio.
- f) Integración de las tres tareas subjetivas de la universidad: docencia, investigación y servicio.
- g) Diseño de espacios físicos y mobiliario, de acuerdo a las necesidades para la impartición de docencia en grupos de más o menos 20 estudiantes, se elimina la tarima y el escritorio para el docente y se ofrecen mesas pequeñas con sillas que se pueden mover según requiera el grupo.

5.2. Primer nivel: Discapacidad e Inclusión en la UAM Xochimilco

Comenzaremos este análisis desde la perspectiva institucional, retomando lo que hay y no hay sobre el tema de inclusión de personas con discapacidad en la UAM Xochimilco, para

posteriormente proceder a la perspectiva de los estudiantes y describir cómo experimentan en su vida cotidiana los apoyos y barreras que existen en la discapacidad.

En un primer acercamiento, se observó que a nivel general no existen políticas que favorezcan la inclusión de estudiantes con discapacidad. Lo único que existe al respecto, es un apoyo económico que se ofrece a integrantes de grupos vulnerables¹⁵ donde se consideran a los estudiantes con discapacidad, pero también a otros en contexto de vulnerabilidad como personas indígenas, padres o madres jóvenes o jefes de familia y mujeres embarazadas la cual va de 750 a 1000 pesos mensuales dependiendo del avance del trimestre de la licenciatura.

En términos específicos, la unidad Azcapotzalco es la única que se destaca por una preocupación al respecto del tema. Bajo el planteamiento de la ANUIES sobre “desarrollo sustentable” existen algunas medidas que buscan favorecer la accesibilidad e inclusión de estudiantes con discapacidad.

Estas acciones se pueden agrupar en dos áreas:

- La adecuación de la arquitectura y el diseño de sus instalaciones como rampas, espacios para uso de sillas de ruedas, señalización braille, guías para bastones, etc.
- La realización de cursos de sensibilización sobre discapacidad y necesidades especiales dirigidas a alumnos, profesores externos e internos, personal del gobierno de la Ciudad de México y a población en general con y sin discapacidad, esto retomando los principios de la Convención de los Derechos para las Personas con Discapacidad y con apoyo del sistema de Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y otras organizaciones de la sociedad civil.

Para el año 2015 se aseguraba que esta unidad tenía alrededor de 25 profesores capacitados para atender a personas con algún tipo de discapacidad; especialistas de diferentes disciplinas realizando investigaciones del tema; un grupo interdisciplinario de trabajo que desarrolla proyectos conjuntos donde participan investigadores y alumnos de Diseño Industrial, Diseño Gráfico, Arquitectura e Ingenierías: Mecánica, Electrónica, Industrial y Eléctrica; así como un laboratorio de óptica (Saso, Aguilar, Fernández y Villeda, 2015).

¹⁵ Consultado en <http://www.becas.uam.mx/05/index.html> el 21 de enero de 2019.

En el caso de las unidades Cuajimalpa, Iztapalapa, Lerma y Xochimilco, no existen registros o espacios que señalen acciones y apoyos para las personas con discapacidad por lo que se concluye que no tienen este tipo de políticas inclusivas, lo cual no excluye la posibilidad de que tengan estudiantes con discapacidad presentes en sus aulas.

En el caso de la unidad Xochimilco, sobre el tema se puede recuperar la realización del primer congreso Internacional sobre discapacidad “Hacia una nueva cultura de integración”, donde se reafirmó el compromiso de respetar los derechos humanos de las personas con discapacidad, la promoción de una nueva cultura de integración y buscar soluciones a sus problemáticas socioeducativas (García, 2013), y el *Primer encuentro: Experiencias corporales sobre discapacidad y políticas públicas* (2018). Sin embargo, hoy en día la misma unidad no tiene servicios explícitos que apoyen la inclusión de estudiantes con discapacidad, ni bases de datos sobre el número o características de la población con discapacidad.

Al iniciar este proceso de investigación se acudió a sistemas escolares para solicitar algún tipo de información sobre los estudiantes que al momento se encontraban matriculados en la institución, así como datos sobre el número de estudiantes que concluyen y que abandonan sus estudios, sin embargo se nos respondió que ni la unidad Xochimilco, ni la rectoría general tenían información de este tipo, en las solicitudes de ingreso no se solicita al aspirante que indique si tiene algún tipo de discapacidad para evitar que sientan temor de no ser aceptados por esa causa.

Por ello consideramos como primer hallazgo la ausencia de datos al respecto de la discapacidad dentro de la institución, lo que se traduce en una invisibilización de la problemática, ya que al existir este vacío de información se comienza a vislumbrar la falta de políticas universitarias que dirijan acciones al respecto.

Tras este primer hallazgo se optó por realizar entrevistas a algunos servicios dirigidos a la comunidad estudiantil para conocer las perspectivas y reacciones que existen sobre el tema de discapacidad. Los servicios a los que se tuvo acceso fueron: sistemas escolares, biblioteca y cómputo, así como al área de gestión escolar de Ciencias Sociales y Humanidades (CSH), cuyos resultados se exponen a continuación atendiendo a los tres ejes planteados para las entrevistas.

5.2.1. Concepto y Reacciones de Trabajadores de la UAM Xochimilco hacia la discapacidad.

En principio se observó que en términos generales existe un conflicto y desconocimiento al nombrar la discapacidad. En la entrevista a la encargada de gestión escolar, se percibe cautela en cuanto a nombrar la discapacidad, la entrevistada prefería hacer referencia a personas con capacidades diferentes, agregando que todos tenemos algún tipo de limitación por alguna causa ya fuera física, mental o de actitud.

...y entonces encontré que pues hay iniciativas por parte de organizaciones civiles o áreas que tienen que ver con diputados... no se... donde se pueda hacer un planteamiento en el caso de la educación que es donde estamos nosotros y pensar en como incluir a personas con una cierta capacidad... así lo veía... como una capacidad diferente en el sentido a la mejor de alguien que usa silla de ruedas, alguien que tiene algún problema para caminar, si anda caminando pero tiene algún problema o también podría ser en el caso de comunidades donde se habla el español... (Entrevistada de Gestión Escolar).

En el caso de biblioteca la respuesta fue la siguiente:

... aquí en la biblioteca como tal, como ya te había mencionado, no hay un programa para este tipo de gente, los tratamos como cualquier usuario o tal vez con un poquito más de dedicación para que lleven su material o su bibliografía que estén buscando... (Entrevistada de biblioteca).

La entrevistada de biblioteca se refería a las personas con discapacidad como “ese tipo de gente”, donde se percibe un cierto temor a referirse a personas con discapacidad de forma peyorativa. En sistemas escolares se afirma que no se hace distinción a ninguna persona independientemente de sus características o capacidades, misma respuesta obtenida en cómputo.

Los tres servicios consideran que buscan atender a todos los estudiantes por igual y se muestran abiertos a buscar soluciones u opciones para atenderlos de manera satisfactoria. En sistemas escolares se nos informó que todos los trabajadores tienen instrucciones de

atender a personas con discapacidad preguntando sus necesidades o solicitando apoyo a sus superiores.

5.2.2. Acercamiento a la Educación Inclusiva, de Trabajadores de la UAM Xochimilco

La entrevistada de gestión escolar (GE) comenta que ha investigado sobre el tema de educación inclusiva recientemente, principalmente por mi visita previa para solicitar información para la investigación. Lo que investigó sobre el tema la lleva a ubicarlo en las propuestas de Organizaciones no gubernamentales (ONG) y en el gobierno, principalmente en el poder legislativo quien debe promulgar leyes que incluya a las personas a la sociedad, y sobre todo al sistema educativo. También afirma haberse percatado que la educación inclusiva no solo atañe a las personas con discapacidad, sino a todas las personas, pone el ejemplo de las personas indígenas quienes siguen siendo excluidas de la educación por no hablar español sino lenguas originarias, por lo que es un tema amplio.

La misma entrevistada comenta que ha laborado en otras instituciones educativas como el Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNAM (CSH sede sur) y lo que ha observado al respecto es únicamente la adaptación de rampas. También laboró en las oficinas centrales del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) en el área de planeación, pero afirma que no se tocó este tema.

El conocimiento en los demás servicios es más bien vago, en biblioteca se dice haber escuchado sobre el tema pero afirma no saber definirlo, en sistemas escolares se considera tener idea al respecto pero no se profundiza en ello, y en cómputo se entiende como integración educativa, es decir, que es el estudiante quien debe indicar las formas en las que se les puede apoyar.

5.2.3. Atención a la Discapacidad en Servicios de la UAM Xochimilco

La entrevistada de GE comenta haber estado en su puesto por cuatro años, en ese tiempo solo recuerda cuatro casos de estudiantes con discapacidad. El primero al que hizo referencia fue a un estudiante de economía, esta persona no comunicó su situación pero la entrevistada se percató de que tenía dificultad para escuchar y comunicarse, el estudiante acudió a gestión escolar para solicitar un cambio de carrera, y aunque no explicó sus razones, la entrevistada

infiere que se debe a la naturaleza de la carrera de economía que implica exposición de gráficas y procesos matemáticos, donde el estudiante no siempre tenía la oportunidad de ver de frente al docente para leer sus labios. La encargada refiere también que no percibió apoyo por parte de algún docente o de la coordinación de la carrera de economía...

...más bien por comentarios de algunos profesores me decían que él era un elemento o un alumno que no comprendía en la clase y que lo mejor era que se cambiara de carrera” (Entrevistada de Gestión Escolar).

El segundo caso al que hace referencia la entrevistada de GE es una chica que utilizaba silla de ruedas de la carrera de psicología (entrevistada E1 descrita más adelante). Se acercó a GE para solicitar la revisión de una evaluación, la entrevistada se percató de que esta chica estaba tomando clase en un salón del tercer piso, señala que en este tipo de casos la coordinación de psicología había solicitado un salón en planta baja pero dicha solicitud fue realizada tardíamente:

...digamos que es algo que nosotros tenemos que tener siempre, debemos hacer siempre una planeación antes de que empiece el trimestre, de saber si tenemos una alumna que usa silla de ruedas, así como un profesor que tenemos, pues hay que ubicarla desde un principio en planta baja, y aun cuando yo le había dado la planta baja después de que ella vino aquí a la oficina, que era ya como la semana cuatro del trimestre y a veces la encontraba que todavía estaba en el tercer piso, entonces les insistí yo también que tenían que bajar a la planta baja porque ahí tenían ya asignado su salón, entonces digamos en el caso de esta alumna aunque yo la veo que anda por toda la universidad lo mínimo que podríamos hacer aquí para apoyarla pues es darle condiciones en las que ella pueda trabajar lo mejor posible y una de esas pues sería orientarla ¿no? Como que falta una orientación con ella y apoyarla de manera institucional, no solo con los apoyos que le van dando sus compañeros (Entrevistada de Gestión Escolar).

En el comedor la entrevistada de GE conoció a una estudiante con discapacidad auditiva de la carrera de diseño industrial (entrevistada E2 descrita más adelante). Se percató que esta alumna estaba más adaptada y que utilizaba un aparato auditivo por lo que podía escuchar regularmente y seguir una conversación, estaba más integrada porque no se

demostraba tímida para solicitar apoyo institucional y se desempeñaba como una estudiante en las mejores condiciones.

En la carrera de Política y gestión social se ubicaba otro caso de un estudiante con discapacidad visual, el mismo no concluyó su carrera abandonándola en el trimestre 11/12:

...de repente desapareció, ya no volvió a venir a la oficina, yo les pregunté que qué había pasado con él, y pues simplemente me dijeron que se quedó en once y que ya nunca concluyó su trabajo de investigación del trimestre doce... nadie ha preguntado, nadie ha querido hacer un seguimiento de este alumno que no pudo concluir sus estudios de manera satisfactoria” (Entrevistada de Gestión Escolar).

Lo que se observa en estos casos es que los estudiantes no se acercaron al área de GE para plantear cuestiones sobre su discapacidad, sino que se acercaban por situaciones límite o que no tenían que ver con las barreras que correspondían a su situación de discapacidad:

“Pues no, mira no, en ningún caso ha venido... te recordaba el caso de economía, el chico de economía, él venía porque se quería cambiar de carrera y venía pues totalmente desorientado, esta misma petición la fue a hacer al coordinador pero en ningún momento él nos planteó que era difícil seguir las clases porque pues no entendía o el profesor no hablaba más despacio para que él pudiera seguir la clase, si el problema de él era realmente de que no comprendía o era porque necesitaba algún tipo de apoyo adicional en la clase, nunca lo planteó pero venía, yo lo noté en una situación pues límite de que se quería cambiar de carrera porque no le estaba yendo bien en economía” (Entrevistada de Gestión Escolar).

La entrevistada de GE comenta que al momento no conoce de algún área u oficina a la que estos casos podrían acudir para tratar las barreras sobre discapacidad, solo recuerda que hace algunos años en sistemas escolares se solicitó información sobre casos de estudiantes con discapacidad auditiva, pero no supo cuál era el objetivo. Señala que al parecer si un caso con discapacidad tiene algún problema será a través de un profesor quien solicitaría algún apoyo o una canalización, pero reitera que en la universidad no conoce un área que tenga esta función específica o una política al respecto.

Las únicas mejoras sobre el tema que la entrevistada percibe son las rampas, y más recientemente la readecuación de la rampa mal implementada de la biblioteca. Considera que no hay sensibilización, se ha percatado del uso indebido que la comunidad hace de los cajones especiales de estacionamiento para personas que usan silla de ruedas, y de la invisibilización de la problemática que impera en la universidad tanto por parte de la institución como por la comunidad en general.

Al hablar de Sistemas Escolares, al parecer no tiene problemas de accesibilidad, las oficinas se ubican en la planta baja del edificio central (edificio A) y aunque tiene ventanillas para la realización de los trámites estudiantiles, hay una puerta de acceso al interior de las mismas sin ningún tipo de escalón y sin espacio suficiente para el acceso de una silla de ruedas. Así mismo comentan:

En este caso no tenemos un servicio específico, pero los trabajadores están avisados que si alguna persona con discapacidad acudiera, procuren preguntar sus necesidades para atenderlo de la mejor manera (Entrevistada de Sistemas Escolares).

La entrevistada de este servicio confirma que en el momento de la solicitud no se pide al aspirante que indique si tiene algún tipo de discapacidad con el fin de que no se sientan estigmatizados o no obligarlos a comentarlo si el tema les genera incomodidad, pero en la convocatoria de ingreso se indica que si el alumno requiere algún apoyo para realizar el examen, como puede ser un lector, una persona que ayude a rellenar la hoja de respuestas, etc. puede indicarlo previo al examen ya que la universidad está abierta a apoyar en ese sentido.

Además, si el aspirante no lo indica previamente, el día del examen hay personal preparado para apoyar a quien lo solicite en ese momento (Entrevistada de Sistemas Escolares).

En cuanto a los casos que la entrevistada de sistemas escolares recuerda, afirma que han sido varios pero no indica un número específico, en cuanto a la frecuencia, comenta que en su mayoría son personas con discapacidad motriz, visual y auditiva.

En biblioteca, la entrevistada comenta llevar 42 años laborando en su cargo y recuerda dos casos de personas con discapacidad visual y varios casos de discapacidad motriz, señala que la biblioteca no tiene ningún tipo de programa o política dirigido a la atención de personas con discapacidad pero procuran tratar a las personas con discapacidad como cualquier usuario, e incluso con más dedicación para que tengan acceso a los materiales bibliográficos.

Para personas con discapacidad visual la atención consiste en un apoyo personalizado para buscar, ubicar y tramitar el préstamo de los materiales,; Aunque hay una sala de cómputo para consultas, son equipos que no cuentan con algún tipo de software de apoyo como lectores de pantalla, tampoco hay ningún material en braille o libros digitales a excepción de los catálogos de revistas especializadas que la universidad ofrece a su comunidad y que en su mayoría son artículos de revistas; y para la consulta de tesis de la misma universidad, se hace digitalmente y solo en la red local por lo que en este caso se apoya al estudiante a descargar el material y llevárselo en una memoria flash USB.

La razón que la entrevistada atribuye a la ausencia de material especial, es que no se ha solicitado por alumnos, carreras o algún programa de la universidad, considera que los estudiantes deben acercarse a las autoridades universitarias para solicitar los materiales que requieran para su mejor desempeño universitario.

La entrevistada de biblioteca comenta que por lo regular los casos de estudiantes con discapacidad auditiva no son detectados, porque pareciera que su discapacidad no los limita para el uso satisfactorio de los servicios bibliotecarios. Situación contraria para las personas con discapacidad motriz, sobre todo para quienes usan silla de ruedas, para ellas la biblioteca es el edificio más excluyente de toda la institución.

La primera barrera que se aprecia en la biblioteca es que en la entrada hay una escalera para acceder a la recepción y aunque había una rampa, la misma se encuentra en remodelación debido a que tenía una inclinación mayor a la recomendada por los estándares de accesibilidad. A pesar de ser un edificio de cuatro plantas no tiene elevador, tiene un montacargas al cual no se puede acceder desde la recepción por lo que las personas que no puedan subir y bajar escaleras deben rodear el edificio e ingresar por la parte trasera. Afirma la entrevistada de biblioteca que es todo un proceso, porque se debe solicitar al vigilante que abra la puerta trasera y permita la entrada, y se comenta que siempre hay personal en el acceso del montacargas.

En los servicios de cómputo el entrevistado afirma llevar laborando 10 años en los cuales recuerda únicamente dos casos de discapacidad visual. A pesar de ello, comenta no tener software de apoyo como lectores de pantalla ni conoce al respecto, sin embargo se muestra abierto a buscar y realizar adaptaciones que el estudiante con discapacidad necesite para poder utilizar el servicio.

El edificio donde se ubica Cómputo también presenta algunas barreras de acceso para personas que utilicen silla de ruedas. A pesar de ubicarse en planta baja, tiene un escalón en la entrada y el ingreso es a través de torniquetes, y aunque hay un espacio destinado al ingreso de silla de ruedas, el mismo es estrecho para dicho fin.

5.2.4. Revisión de las Legislaciones de la UAM

Finalmente concluimos este subnivel comentando sobre la revisión que se realizó en las distintas legislaciones de la universidad¹⁶. Si bien no hay hallazgos de menciones sobre los temas de inclusión o discapacidad, se mencionarán tres de los documentos que en mayor o menor grado están relacionados con estos temas.

El primer documento es *el reglamento de la defensoría de los derechos universitarios*, aprobado en 2015, En donde se exponen el organigrama, directrices y funciones de este organismo universitario. Este documento también afirma el compromiso que toda autoridad tiene de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos, así como prevenir la discriminación por cualquier causa incluida la de discapacidad.

Este órgano universitario que funciona en todas las unidades de la UAM es recuperado debido a que es donde se aprecia el enfoque de derechos tan relevante para el tema de esta investigación, además de que es en el único documento de este tipo donde se hace mención a la discapacidad. Si bien su principal labor es la atención y resolución de quejas o peticiones sobre casos de violaciones de los derechos de la comunidad universitaria, sobretodo alumnos. También tiene la labor de promover la cultura, el conocimiento, estudio y difusión de los derechos humanos en la universidad.

Sin embargo, las competencias de la defensoría de los derechos universitarios solo involucra la emisión de recomendaciones y a intervenir como mediador o conciliador para

¹⁶ Las distintas legislaciones pueden consultarse en <http://www.uam.mx/legislacion/> revisado el 17 de enero de 2019.

proponer soluciones a los casos atendidos, por lo que no se ha visto impacto, al menos en cuanto a los casos de estudiantes, revisados.

Por otro lado, el reglamento de alumnos no tiene alguna sección o artículo que hable sobre educación inclusiva, pero en cuanto a los derechos, nos parece conveniente mencionar:

- Artículo 4, en su inciso XV señala que los estudiantes tienen derecho a recibir oportunamente los servicios que presta la universidad.
- Los artículos 5 y 6 que refieren a qué instancias y con qué mecanismos los estudiantes pueden hacer valer sus derechos universitarios.

Estos artículos nos parecen relevantes porque manifiestan la idea de que todos los estudiantes tienen derecho a aprovechar los recursos y servicios de la universidad, lo que podría funcionar como punto de partida a la hora de solicitar adecuaciones y ajustes razonables en pro de la inclusión.

Y por último mencionamos el documento *Políticas generales de la UAM*, el cuál aunque se plantea más como orientador de las políticas que cada unidad debiera realizar en cada ámbito de la vida universitaria, carece totalmente de alguna que involucre los temas de inclusión y discapacidad, lo cual reafirma la invisibilización de la problemática en términos institucionales.

5.3. Segundo nivel: Experiencias de Discapacidad en la UAM Xochimilco

La discapacidad como problemática social debe ser abordada holística e interdisciplinariamente, y en el ámbito educativo se ha priorizado el estudio y abordaje desde el punto de vista institucional. Sin embargo, y como se ha anticipado en el apartado metodológico, es gran interés para este trabajo retomar este tema desde la perspectiva de la persona con discapacidad, que en este estudio se ubicó en los papeles tanto de estudiantes como de profesores.

La consideración de recuperar esta perspectiva tiene que ver con lo que se ha planteado desde la teoría social de la discapacidad, así como los movimientos que le dieron forma como el ya expuesto “movimiento de vida independiente”, donde se plantea la necesidad de recuperar las experiencias de discapacidad de las personas con insuficiencias e incorporarlas a las acciones y políticas que se desarrollen en pro de esta población. Esta

perspectiva puede cobrar relevancia si tomamos en cuenta el modelo social de la discapacidad, que ubica la problemática en la sociedad cuando la configuración de un contexto limita la participación de las personas con insuficiencias, esto implica que la atención de la discapacidad no es exactamente igual en un contexto u otro, en una escuela u otra y en una sociedad determinada o en otra.

A final de cuentas, es en la vida cotidiana de las personas con discapacidad donde se observa el impacto de las políticas y normativas que se han desarrollado al respecto en los ámbitos internacionales, nacionales, locales e institucionales, y pueden ser estos testimonios datos que retroalimenten las políticas que ya existan, o en el caso de la UAM insumos para la generación de políticas al respecto que no solo regulen adaptaciones físicas de los espacios e instalaciones, sino que brinden certezas en los derechos de los estudiantes, profesores y trabajadores con discapacidad, así como pautas en cuanto a la atención en los servicios y por parte de los docentes.

Para este estudio, se retomó a dos profesores y dos estudiantes, y para una mejor presentación de los resultados se dividirán en subapartados correspondiendo con los ejes de análisis planteados en el diseño de las entrevistas.

Comenzaremos este análisis retomando las entrevistas realizadas a los dos profesores y dos estudiantes con discapacidad presentes en la universidad. Por convenio con los voluntarios quienes aceptaron ser entrevistados, se les asignó códigos a cada uno para cumplir con la confidencialidad acordada con ellos. A los profesores se les asignó el código M1 y M2, mientras que a las estudiantes los de E1 y E2.

Los entrevistados M1 y M2 son profesores-investigadores que imparten clases en la división de ciencias sociales en Tronco Inter-Divisional (TID) y distintos trimestres de la carrera de sociología.

La estudiante E1 es una chica de la carrera de psicología, que se encuentra en situación de discapacidad de movilidad por lo que gran parte de su vida ha utilizado silla de ruedas.

La estudiante E2 es una chica de diseño industrial que se encuentra en situación de discapacidad auditiva, que comenzó a perder este sentido en ambos oídos durante su infancia pero que estuvo en rehabilitación de lenguaje por 10 años donde aprendió Lengua de Señas Mexicana (LSM). También aprendió a adaptarse a los aparatos de apoyo que utiliza y que

indica que fueron donados, así como a complementar lo anterior con mecanismos para mejorar la comunicación como lectura de labios, etc.

Las estudiantes tienen en común que han estado en situación de discapacidad durante su trayectoria escolar, desde primaria, secundaria, preparatoria, hasta llegar a la educación superior en la UAM Xochimilco. Si bien ambas se han topado con barreras educativas en cada nivel, y discriminación por parte de compañeros de clase, profesores y administrativos de las escuelas, la principal diferencia se aprecia en su acercamiento a procesos de rehabilitación y entendimiento de la discapacidad.

5.3.1. Concepto de Discapacidad

Para E1 la discapacidad se vive como una condición que combinada con la falta de accesibilidad desemboca en dependencia, es decir el acompañamiento constante de un familiar con quien debe buscar los medios para realizar muchas de las actividades cotidianas como ir a la escuela, acceder a su salón, entre otras. El problema de esta situación la expresa la entrevistada comentando que a veces se ve limitada para actividades que le interesan pero que debido a esa dependencia no puede realizar.

E1 también percibe lo que Amberley nombraba prejuicio minusvalidante, comenta que siente que la mayoría de las personas que no padecen discapacidad la subestiman, y piensan que no sabe, que no puede hacer las cosas o que sus logros son regalados como compensación por su condición, aunque es importante recuperar que no generaliza y que también considera que hay personas que la ven como normal.

Aunque resulta evidente, la principal barrera que se ha topado desde el inicio de su recorrido escolar es la inaccesibilidad arquitectónica, E1 nos comenta que esta fue más complicada en secundaria porque la escuela no tenía salones en planta baja, así que diariamente su familiar y ocasionalmente con apoyo de terceros tenía que cargarla por las escaleras, ya que tampoco había un elevador o montacargas. Si bien en primaria y preparatoria esta barrera era menos compleja, ya que las escuelas procuraban asignar planta baja a su grupo, experimentaba discriminación por parte de sus compañeros quienes se molestaban por tener que estar siempre en el mismo salón, en la prepa por ejemplo recuerda:

“alguna vez en internet alguien me comentó “a mi no me hubiera gustado quedar contigo” (Entrevistada E1).

Sobre todo porque en este nivel se acostumbra una mayor movilidad entre salones de los estudiantes. También era excluida de actividades deportivas o culturales que conllevaran salir al patio o moverse a algún otro salón.

A pesar de lo anterior, E1 señala que fue en el nivel medio-superior cursado en el Colegio de Bachilleres 20 (sede Valle) donde tuvo mayor posibilidad de desplazamiento, ya que las adaptaciones existentes y la zona geográfica de la institución le permitían moverse con mayor libertad, podía salir a la papelería, a puestos de comida y sitios de interés para ella.

En el caso de E2, cursó primaria y parte de secundaria en escuelas regulares pero particulares, si bien la rehabilitación y los aditamentos especiales para escuchar le ayudaron a desempeñarse normalmente, su principal barrera fue la discriminación, cuenta haber sufrido acoso escolar por parte de sus compañeros y cierto desinterés por parte de sus profesores por tratar de comunicarse con ella. Por eso optó por matricularse en un Centro de Atención Múltiple (CAM) específicamente la núm. 17 (Escuela Secundaria Técnica Guillermo Gonzales) donde dice haberse sentido más cómoda con compañeros con su misma discapacidad y profesores mejor preparados para atenderla. Posteriormente cursó el nivel medio superior en el mismo colegio de bachilleres que E1, donde considera que no hubo discriminación y acoso escolar.

Para M1 la discapacidad ha sido sinónimo de su enfermedad congénita, al tratarse de una situación física, decidió emigrar del campo por considerar que allí no tenía futuro. Es profesor investigador, sociólogo de profesión, su interés ha sido sobre todo el tema laboral, y es recientemente (después de aproximadamente 30 años de carrera académica) que comenzó a acercarse al tema de la discapacidad desde un punto de vista académico.

Considera que la discapacidad todavía se vislumbra como un tema nuevo y necesario, y que aún tenemos en México un atraso jurídico y cultural. Recuerda que el término de *discapacidad* se comenzó a retomar en 1995 en las estadísticas ya que antes se hablaba de impedidos, se buscaban términos peyorativos o términos que resaltaban los defectos físicos y mentales que se percibían de la persona. En cuanto a políticas al respecto, recuerda la emisión de la ley que dio origen al Consejo Nacional para Prevenir y Erradicar la

Discriminación (CONAPRED) en 2005 y que fue hasta 2014 que se creó por primera vez el programa para el trabajo y el empleo de personas con discapacidad.

Para M2 la discapacidad se sigue viviendo como una limitación personal que implica mayor preparación para superar las barreras existentes en todos los ámbitos de la sociedad, y que la integración sigue recayendo casi por completo en la persona con discapacidad, porque es ella quien debe encontrar los mejores mecanismos, procesos y apoyos para integrarse a la educación y al empleo.

Así mismo M2 considera que la discapacidad implica un reconocimiento de las barreras que aún no se pueden derribar, por lo que en ciertos momentos determina aspectos de la vida de la persona como la elección de su profesión, donde es importante considerar el tipo de discapacidad que tenga dicha persona y que no impida su conclusión universitaria y su integración en el ámbito laboral; un ejemplo de ello son carreras relacionadas con ingenierías y salud, donde se suele pensar que las limitaciones físicas imposibilitan que una persona sea doctor o ingeniero.

5.3.2. Acercamiento a la Educación Inclusiva

Al indagar sobre el alcance de los planteamientos y sustentos de la educación inclusiva así como el enfoque de derechos en temas de discapacidad, es en el caso de los profesores donde se observa un mayor acercamiento al tema.

Para M1 aunque existen muestras de avances, percibe que el tema de la educación inclusiva se utiliza de forma retórica en nuestro país, esto porque al Estado y a las grandes burocracias les interesa proyectar una cara de modernidad al mundo. Señala que en cada etapa de política al respecto hay inconsistencias: en la planeación de las políticas y programas las personas y grupos directamente involucrados están ausentes; no se les asigna recursos a los programas ya creados; y muchos de los temas de la agenda sobre discapacidad han sido suplantados por organizaciones que siguen viendo a la discapacidad desde la conmiseración y la caridad, y en ocasiones con fines perversos o egoístas, el ejemplo más recurrente e ilustrativo es el Teletón impulsado cada año por Televisa, que es la empresa de telecomunicaciones dominante de nuestro país.

Otra apreciación de M1 tiene que ver con la falta de respaldo social fuerte y organizaciones civiles donde participen personas con discapacidad, que impulsen la

generación de reglamentos y leyes apropiadas para mejorar condiciones e infraestructura adecuada en transporte y espacios culturales. En México no ha surgido esa fuerza social que impulse los cambios en la dirección correcta, como sucedió en Estados Unidos con el Movimiento de Vida Independiente o en el Reino Unido donde se estructuró el Modelo Social de la Discapacidad, y que lograron transformar la antigua definición de discapacidad que tenían organizaciones como la OMS, con el fin de empatarla con el enfoque de derechos y los planteamientos teóricos recientes (entrevistado M1, 2018).

M1 ubica que la inclusión inicia en la planeación y diseño de las políticas, donde se deben ubicar los esfuerzos por ir creando un nuevo lenguaje menos burdo que permita crear un marco jurídico más apropiado que sea incluyente y que lleve la fuerza suficiente para impactar las realidades cotidianas.

M2 no ha trabajado el tema pero se considera enterado al respecto, cree que aún le falta mucho al tema y que se trata de un concepto general mundial de la ONU que varía en cuanto a la implementación de cada país. Esta implementación depende mucho de la riqueza de los países porque en países pobres no se asignan recursos para ese fin.

Pareciera que en el caso de E1 no ha habido ningún tipo de acercamiento al tema, afirma que no se ha involucrado con instituciones o grupos que tratan temas de discapacidad o incluso de rehabilitación, considera haber ido aprendiendo sola cómo vivir la discapacidad. Además comenta que el hecho de estar en una condición de discapacidad no debe obligar a alguien a relacionarse solo con personas con su misma condición.

E2 sí conoce e incluso ha trabajado sobre el tema de inclusión y discapacidad, al respecto comenta:

Estábamos armando un proyecto sobre educación inclusiva dentro de la universidad pero solamente hicimos en primero una conferencia y hasta ahí no se más. Sobre esta educación existe el INDEPEDI donde imparte Ernesto Escobedo sobre todo en discapacidad por parte del gobierno de la ciudad de México y que actualmente se localiza ese INDEPEDI enfrente de la cámara de diputados allá por Candelaria y así, pues es lo único que se. Porque yo estoy trabajando con eso en el diccionario, he participado en tomas fotográficas para armar el diccionario de lengua de señas mexicano y así (Entrevistada E2).

5.3.3. Experiencias de Discapacidad en la UAM Xochimilco

Las dos estudiantes consideran que la UAM Xochimilco es parcialmente accesible. E1 señala que si bien hay ciertos espacios inaccesibles, las rampas y elevadores existentes le permiten desplazarse entre los salones, pasillos y áreas verdes, pero a diferencia de su preparatoria no puede salir sola a los alrededores de la universidad, ya que el cruce de las dos avenidas que rodean la institución son concurridas por automóviles, circulan en ambos sentidos y los camellones centrales no tienen rampas, además agrega que el sentimiento de inseguridad que la comunidad percibe en la zona, la desmotiva para intentarlo.

La principal motivación de E2 en la UAM Xochimilco es estudiar la carrera que siempre quiso, afirma haber realizado el examen de admisión seis veces, por lo que se concentra en cumplir con sus responsabilidades y actividades lo mejor posible. Tramitó su movilidad a Guayaquil Ecuador de la cual regresó en octubre del presente año, lo que para ella significó una gran experiencia tanto académica como personal, reforzando su independencia y autoestima.

En cuanto a la relación con los pares, E1 se muestra integrada, considera no haber sido discriminada o excluida por lo que colabora con sus compañeros de forma habitual. Para E2 la situación es mejor dicho variable, durante los primeros trimestres donde cursó tronco inter-divisional hizo buenas relaciones de amistad pero al concentrarse con sus compañeros de carrera, su relación con ellos ha sido más cordial pero sin profundizar en sentimientos de amistad, de hecho comenta trabajar sola la mayor parte del tiempo, aunque esto último no ha afectado su buen desempeño académico ni su motivación. Relacionado con lo anterior, E2 lo contrasta con su reciente experiencia de movilidad, donde considera haberse sentido mejor integrada por sus compañeros ecuatorianos llegando a desarrollar buenas relaciones de amistad.

Como se apuntó en el sub-apartado anterior, E1 no está involucrada en círculos o grupos de personas con discapacidad, dice haber visto a varios compañeros en la unidad con discapacidad pero que no ha buscado o se ha dado interacción con ellos. Comenta sentirse admirada por el caso de un para-triacleta llamado Daniel Gómez de la Vega quien compartió sus experiencias de vida en el tercer evento *Innovar para educar* que se llevó a cabo en la UAM Xochimilco, el deportista compartió que tras haber sufrido un accidente a los 27 años

perdió la movilidad en ambas piernas, expuso que a pesar de ello continuó realizando deportes extremos:

“...el muchacho que vi pues me asombra no, porque en el sentido de que no cualquier persona en silla de ruedas llega a hacer todo lo que él hace, entonces yo siento como que va un paso adelante ¿no?, porque sí es un chico muy... como que muy notado, por todo lo que hace” (Entrevistada E1).

E2 se muestra más abierta a la interacción con compañeros con discapacidad, en la UAM Xochimilco conoce a cinco personas, tres en nivel licenciatura donde se incluye a E1, y dos chicas de maestría que al parecer ya se graduaron. También afirma tratar con personas en otras universidades como una chica de trabajo social en la UNAM, y en la Universidad Marista donde comenta que hay varias personas sordas.

Al hablar de atención por parte de los docentes, también hay respuestas variadas. E1 no reporta algún tipo de discriminación o exclusión por causas de discapacidad proveniente de sus profesores, si bien tuvo un conflicto en el trimestre Invierno 2018 con una profesora que provocó que repitiera trimestre, la causa no fue por su discapacidad sino por desacuerdos y falta de comunicación, situación en la que se encontraron otros compañeros sin discapacidad. A pesar de esto menciona sentirse desmotivada de la licenciatura que estudia por considerar que es una cosa muy distinta a lo que creía previo a ingresar, principalmente porque la percibe con una menor preocupación social.

Lo que E1 sí encontró fue con resistencia de uno de sus profesores cuando se reasignó su salón del tercer piso a la planta baja, por lo cual tuvo que intervenir la autoridad administrativa.

E2 por el contrario considera haber sido discriminada por el profesor de una materia audiovisual. La estudiante le solicitó un ajuste a una actividad donde le pedía que se implementara el uso de subtítulos para que ella pudiera acceder de manera plena a los trabajos del grupo, sin embargo la respuesta del profesor fue negativa argumentando que ese requisito se implementaría si fueran varios casos como ella, pero que no procedía por ser ella el único caso.

Además del profesor de audiovisual, E2 percibe que la atención por parte de sus docentes ha sido mixta, si bien destaca casos como su profesor de fotografía quien se preocupó por que la estudiante aprovechara los contenidos buscando métodos alternativos de

interacción, en general percibe que existe una cierta indiferencia de los profesores sobre si se apropian de los contenidos o no.

M1 y M2 comentan no haber tenido estudiantes con discapacidad, pero recuerdan verlos en la universidad. Con sus estudiantes consideran no haber presentado algún tipo de problema por causa de su discapacidad, y en cuanto al trato con sus compañeros de trabajo, perciben un ambiente equitativo y respetuoso en general, aunque no niegan que hayan surgido algunas reacciones que para ellos no han sido trascendentales.

M2 considera que hace falta un censo sobre cuántos estudiantes con discapacidad existen en la educación superior de la Ciudad de México, al menos en las públicas, ya sea a nivel zona o que cada universidad se preocupara por conocer este dato. El mismo entrevistado supone que la causa de la falta de datos al respecto en la UAM Xochimilco puede ser la poca afluencia de casos,

A la institución no le ha interesado porque son casos muy esporádicos, por lo que no le representa un problema (Entrevista a M2).

A esta idea se suma el desacuerdo descrito párrafos arriba de E2 con su profesor de audiovisual, quien se negó a aplicar un criterio por la misma causa.

M2 considera que los profesores no están preparados para trabajar con estudiantes con discapacidad, pero que tampoco tienen porqué estarlo. Señala la complejidad de que un profesor de la UAM supiera LSM, braille y cualquier mecanismo adjudicado a la educación especial de atención a población con discapacidad (problema presente desde la educación básica), a lo cual no ayuda la poca frecuencia de casos. Para él, todavía es el estudiante quien debe seguir encontrando los elementos auxiliares que le permitan cumplir con sus actividades universitarias, es decir, sigue prevaleciendo la noción de integración donde es el estudiante quien debe asumir la responsabilidad de los apoyos que requiere y no la institución.

M1 considera que las IES están cambiando pero muy lentamente, en el caso de la UAM Xochimilco tiene un diseño arquitectónico atrasado que no contempla a las personas con discapacidad, recuerda que cuando llegó era prácticamente imposible subir un piso, no existían rampas o espacios de estacionamiento especiales para personas que usaban silla de ruedas.

Actualmente existen elevadores en algunos edificios que posibilitan una mejor movilidad para casos como M1 y E1, las rampas y los espacios de estacionamiento se han

ido implementando algunas veces por petición de las mismas personas con discapacidad como lo es el caso de M1 cuando se acercó a solicitar la asignación de los estacionamientos tras haber sufrido un accidente debido a evitar obstáculos en el recorrido del estacionamiento a su zona de trabajo.

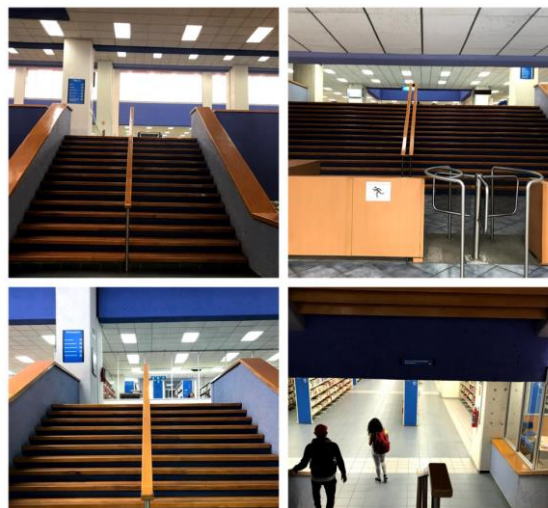
Sin embargo M1 y E1 consideran que hay una falta de respeto por parte de la comunidad en general con el uso de los estacionamientos especiales, principalmente el uso indebido de personas quienes realmente no lo necesitan o los ocupan por simple comodidad, así como el bloqueo de algunos usuarios ya sea a la salida del vehículo o a la colocación de objetos que obstruyen el ascenso y descenso de sus sillas.

Otro aspecto en lo que ambos entrevistados coinciden es el señalar a la biblioteca como un edificio excluyente para personas con discapacidad motriz. Principalmente porque para acceder tan solo a la entrada en la planta baja hay que subir escaleras, así como para subir a los niveles superiores o al sótano para buscar algún material bibliográfico; señalan que el montacargas de la parte trasera no está abierto al público en general por lo que dependen de la disponibilidad de los vigilantes y personal de la misma, además de que no llega a todos los niveles del edificio.

“aquí en la biblioteca, si yo quiero ingresar, a pesar de que está una enorme rampa, por la parte de enfrente no puedo entrar por ahí porque no hay acceso al montacargas, entonces me dicen que tengo que dar la vuelta, entrar por atrás, avisarle a una señora antes para que vaya y me abra. Y pues sí me acuerdo que una vez entré como a eso de las 2 y me dijo la señora que me abrió “... si te quieres salir pues haz rápido lo que



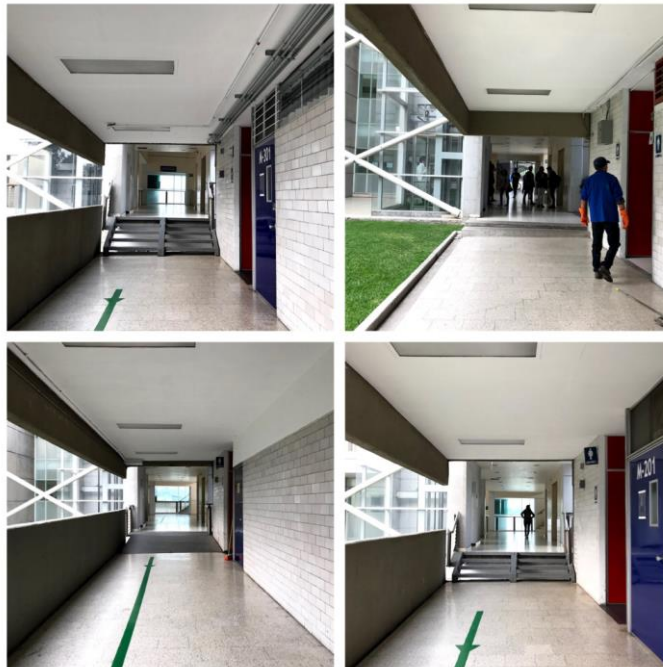
Fotos exteriores de la biblioteca UAMX 1



Fotos de las escaleras de la biblioteca 1

tengas que hacer porque ahorita ya hay cambio de turno y la señora que viene va a llegar hasta dentro de una hora”, entonces yo le dije que no, que me apuraba y ya me salí, pero pues vuelvo a esto que es, como... no puedes estar haciendo tus cosas porque dependes de alguien, y eso” (*Entrevista a E1*).

En términos generales, y aunque existen rampas y elevadores para facilitar la movilidad, hay discontinuidad en la aplicación de las primeras. En el enlace de los edificios M y BB hay un par de escalones, y solo en el piso 1 existe rampa, en los pisos restantes (PB, 2, 3 y 4) no hay rampa por lo que ese par de escalones, para personas como M1 y E1 se convierten en barreras. Ejemplo de esto era la rampa colocada en el acceso de la biblioteca que se encuentra siendo modificada por no atender los estándares de accesibilidad recomendados.



Conexiones de los edificios M y BB y 1

En el servicio de Cómputo, las estudiantes tienen distintas experiencias; mientras E2 comenta no presentar problema para usar los servicios, E1 señala la inaccesibilidad para acceder al edificio, esto a pesar de que se encuentra en planta baja, tiene un pequeño escalón para entrar, además de que el acceso es mediante torniquetes que no contemplan el ingreso de silla de ruedas. E1 comenta que tenía rodear el edificio e ingresar por la parte trasera donde debía atravesar una zona de tierra y que de igual forma que en el caso de la biblioteca,



Servicio de cómputo, parte trasera. 1



dependía de la disponibilidad de los empleados para que le abrieran.

En servicios como gimnasio y Sistemas Escolares, las estudiantes señalan no haber tenido ningún problema. En el caso del comedor, a las estudiantes con discapacidad se les permite incorporarse al comedor de empleados donde la demanda es menor que en el de estudiantes, y aunque el proceso de compra implica cruzar una fila que termina en un torniquete en la caja, a las personas que usan silla de ruedas se les entrega su charola directamente en la caja. Sin embargo el cuenta que durante su primer año tuvo un problema con una de las empleadas, quien manifestaba molestia por que ella estuviera en el comedor de empleados y no en el de estudiantes, llegando a negarle el servicio, incluso contando la estudiante con un documento oficial que avalaba su presencia en ese comedor. Al final El reportó a la empleada y tiempo después escuchó que la misma había sido despedida.



Comedor 2 1

En la entrevista con El surgió una reacción que se corresponde con el modelo de prescindencia, tras los sismos de septiembre de 2017 en la ciudad de México, durante una charla de protección civil sobre qué hacer en casos de siniestros, se les instruyó a los compañeros de El que en caso de sismo salieran y la dejaran en el salón, ya que intentar sacarla pondría en riesgo la seguridad de mayor número de personas, considerando que la silla de ruedas se convertiría en un obstáculo durante una evacuación de emergencia. La estudiante comenta que tras dicho planteamiento sus compañeros se mostraron en desacuerdo y solicitaron que se les instruyeran mecanismos para evacuar con una persona que use silla de ruedas.

La anécdota anterior resulta reveladora y confirma lo que López (2010) señalaba sobre no creer que las prácticas e ideas del submodelo eugenésico forman parte de un pasado medieval y superado en la actualidad. Por el contrario, lo observado en nuestro caso de estudio nos lleva a plantear que los tres modelos descritos persisten y coexisten a pesar de ser contradictorios, lo cual nos remite de nuevo a la invisibilización de la discapacidad no solo en la universidad sino también a nivel gubernamental y social, donde por lo regular se sigue viendo a la discapacidad desde la conmiseración y la rehabilitación de lo cual, el Teletón es el ejemplo más recurrente.

Dicho lo anterior, consideramos la invisibilización como el principal desafío a afrontar en cuanto al tema de discapacidad en la UAM Xochimilco, porque creemos que la falta de postura y directrices propician este tipo de confusiones incluso en espacios educativos vistos en el imaginario social como polos de conocimiento.

Antes de proceder a las conclusiones globales del estudio, cerraremos este apartado señalando que a pesar de lo descrito y por lo observado de forma directa, consideramos que la UAM Xochimilco no es incluyente pero está abierta a la inclusión, es decir, que si bien tiene grandes retos que afrontar para establecer un modelo de educación inclusiva, percibimos en cuanto a su arquitectura y comunidad universitaria posibilidades viables de sumar a nuestra casa de estudios al cada vez mayor grupo de instituciones educativas preocupadas por hacer de la educación para todos y todas un medio de desarrollo económico, político, cultural y personal.

CONCLUSIONES

Hoy en día, el tema de la inclusión de la diversidad social va cobrando fuerza en los discursos políticos nacionales e internacionales, y poco a poco, la sociedad se va dando cuenta de que la idea de homogeneidad es una falacia y que aunque como seres humanos compartimos características similares, también poseemos diferencias en muchos aspectos y que es parte de la riqueza natural de nuestra especie. Somos iguales y diferentes a la vez, y es necesario entender que en este mundo hay espacio para el desarrollo personal de todos.

Bajo esta lógica, la educación se convierte en un medio que le permite a las personas pertenecientes a minorías, (en este caso las personas con discapacidad) aspirar a un mejor desarrollo personal y profesional, no solo como mejores oportunidades de empleo y de alcance a un mejor nivel económico, sino también a una mejor comprensión y desarrollo de su vida personal y de defensa de sus derechos humanos cuando estos sean vulnerados.

El principio de educación como derecho humano se encuentra consagrado en las normativas nacionales y en los diversos documentos de instituciones supranacionales. Por lo tanto, este derecho que idóneamente no debe ser negado a ningún individuo, no solo abarca la educación básica, sino que también debe considerar la educación superior. Sin embargo, es innegable que las personas con discapacidad han sufrido distintas formas de opresión social que se han expresado en el impedimento de acceso a todos los niveles educativos, principalmente a los post-básicos donde el mérito cobra un valor más grande.

Por ello, a continuación expondremos las conclusiones globales sobre lo que tras esta investigación hemos encontrado dentro de la UAM Xochimilco:

El primer hallazgo que es necesario reiterar es la invisibilización institucional que del tema tiene la UAM unidad Xochimilco, ya que si bien en general no tiene legislaciones, políticas u orientaciones a nivel normativo, esto no ha sido impedimento para que la unidad Azcapotzalco sí tenga ciertas acciones al respecto.

A partir de mayo de 2013 las instituciones públicas están obligadas a hacer visibles los servicios que prestan (Ley general de transparencia y acceso a la información pública) Por ello, es posible que la UAM Xochimilco se encuentre en situación de discriminación a personas con discapacidad, debido a que no cuenta con información de servicios educativos y de apoyo para estas personas en sus medios informativos como por ejemplo, su página web.

Esto puede significar que no tenga dichos servicios y apoyos, o los tenga invisibilizados para su comunidad y para la población en general.

Se aprecia también que aunque en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), se obliga a los Estados a realizar adecuaciones para que la educación sea accesible y equitativa en todos los niveles educativos, en nuestro país todavía no se traduce en políticas y acciones efectivas a pesar de que México firmó y ratificó dicha Convención. Los esfuerzos de la UAM revisados en el capítulo 4 (salvo la unidad Azcapotzalco), nos muestra que no existe uniformidad en los criterios para desarrollar pautas de inclusión. Pareciera que la invisibilización no solo atañe a nuestro caso de estudio sino que deviene desde el mismo Estado y por consiguiente al sistema educativo en su conjunto.

Considerando lo anterior,, resulta necesario que la universidad comience a recabar datos estadísticos sobre su población con discapacidad, entre estudiantes, profesores y trabajadores, ya que a nuestro parecer, el primer paso para atender una problemática es haciéndola visible, y si la institución no pregunta si sus aspirantes tienen discapacidad por considerar que puedan sentirse estigmatizados, quizá exponiendo los fines para los que este tipo de datos son requeridos pudiera ayudar a mitigar el problema.

En general, se aprecian respuestas variadas entre la parte administrativa de la universidad, los docentes, y la comunidad universitaria en general, pero desde nuestro punto de vista consideramos que existe apertura al tema de discapacidad y una percepción positiva hacia la diversidad, por lo que creemos viable el desarrollo de un modelo inclusivo para la UAM Xochimilco.

En cuanto a las instalaciones arquitectónicas de la universidad, salvo la biblioteca, consideramos que con el debido análisis las adecuaciones necesarias como rampas, señalización braille y guías para bastón, entre otras, son viables y no representan a la institución gastos y esfuerzos excesivos.

Desde la perspectiva de los trabajadores administrativos y de servicios consultados, se observa que sigue existiendo desconocimiento en cuanto a la forma de entender la discapacidad y lo que significa la educación inclusiva. Sigue viéndose a las personas con discapacidad desde el enfoque de la tragedia personal, y desde el enfoque integrador, se sigue entendiendo que es la persona la que debe adaptarse a la institución y no al revés, que es de lo que trata el enfoque de educación inclusiva.

La discapacidad se aprecia como un tabú que se menciona pero siempre buscando suavizar la carga negativa que se percibe del término, aunque desde la teoría social y el enfoque de derechos se habla de personas con discapacidad (más no discapacitadas), sigue usándose el término de “personas con capacidades diferentes” a pesar que durante la década de los noventa se consideró como un término que reforzaba el modelo clínico de la discapacidad.

Esta perspectiva de la discapacidad que existe en los trabajadores de la UAM Xochimilco se refuerza con la invisibilización que la misma universidad mantiene sobre el tema de discapacidad y educación inclusiva, porque como se puede apreciar en el caso de la entrevistada de Gestión Escolar, un mejor entendimiento del tema puede ser posible cuando se comienza a hablar de ello.

En cuanto a la atención de este tipo de servicios, permite apreciar que si bien existe un cierto nivel de integración que posibilita la presencia de estudiantes con discapacidad, solo aplica para ciertos tipos, principalmente que tengan que ver con visuales, auditivas y cierto grado de discapacidad motriz, ya que por lo que se pudo ver a lo largo de esta investigación, otros tipos de discapacidad como las intelectuales no están presentes en la institución.

Las contribuciones a este trabajo por parte de profesores nos conducen a dos ideas: por un lado, que la inclusión y la discapacidad son mejor entendidas, sobre todo desde el enfoque de derechos y el modelo social si las personas con discapacidad están mejor preparadas académicamente; por el otro lado, se retoma la idea sobre la falta de preparación de los docentes en general para atender a estudiantes con discapacidad así como la dificultad de que lo estén considerando debido a la diversidad de casos y de recursos para atender a cada tipo de caso, por lo que un órgano universitario que pudiera dar apoyo y asesoría en este sentido sería un primer paso para comenzar a atender el problema por parte de la universidad, tal como lo hace actualmente la UNAM.

Consideramos que la relación que se llegó a establecer entre el número reducido de casos de estudiantes con discapacidad presentes en la UAM Xochimilco y la falta de atención específica de la universidad, más que una relación de causa-efecto nos parece una relación cíclica la cual la universidad debería atender, así como hacer público, en el momento de comenzar a aplicar acciones o políticas al respecto, para que aspirantes con discapacidad

lleguen a la institución mejor informados y con mayor certeza de que su presencia más que devenir de una postura de conmiseración o de historias de vida resilientes, obedece al cumplimiento de un derecho humano y a la aplicación de criterios de equidad.

Si bien, son de destacarse los mecanismos de apoyo que la universidad ofrece a estudiantes con discapacidad en proceso de selección, a reserva de considerarlos suficientes, resulta necesario que la universidad dedique esfuerzos para apoyar y realizar ajustes razonables en cuanto a la participación, y sobre todo en la permanencia de estos estudiantes, ya que como hemos visto la inclusión tanto como la calidad educativa van más allá de solo hablar de ingreso, e involucra el aprendizaje y el logro académico.

Bueno, al parecer creo que le hace falta un poco más de inclusión para las personas sordas, porque les cuesta mucho trabajo hablar, escribir gramaticalmente, sobre todo lo escrito, oral ... se les dificulta más que a las personas hipoacúsicas que saben más palabras; con personas con discapacidad motriz o física y así como las personas con discapacidad visual como tú, es como accesible porque no hay problema a la hora de la comunicación escrita, oral y así, en mi caso a mi me costó seis exámenes para entrar para quedarme en la universidad en la carrera que quería (estudiante E2).

Observamos también que actualmente los ajustes razonables de la universidad se concentran en la implementación de rampas que en algunos casos todavía se encuentran en proceso de mejora, que si bien existen algunos elevadores que posibilitan la movilidad más o menos independiente de personas con discapacidad motriz, estos solo están presentes en ciertos edificios donde si bien existe la posibilidad de desplazarse entre edificios, como vimos entre las uniones de los edificios M y BB, todavía hay discontinuidad en algunos puntos de conexión.

Además, en este sentido, aunque consideramos que los elevadores permiten la accesibilidad de personas con discapacidad motriz a salones en pisos superiores, si tomamos en cuenta que la Ciudad de México se encuentra en una zona sísmica (como lo demuestra el sismo del 19S-2017) sigue siendo necesario asignar a este tipo de casos salones en planta baja, sobre todo por cuestión de seguridad.

La intención de desarrollar de una forma más extensa los capítulos dedicados al concepto de discapacidad y al marco conceptual y jurídico de la educación inclusiva, fue para señalar que en caso que la universidad decida diseñar e implementar políticas universitarias inclusivas, sea retomando las corrientes actuales sobre discapacidad, entendiéndola como una problemática social que involucra todos los estratos de la vida social, y si bien el papel del estudiante en este proceso es central, no se debe seguir evadiendo el papel que el Estado y las instituciones tienen al respecto.

Es importante mencionar que los modelos de conceptualizaciones y reacciones sociales a la discapacidad planteados por Palacios (2008), nos permiten reconocer que las perspectivas sociales y clínico-rehabilitatorias aún coexisten en la vida cotidiana de las personas con discapacidad, junto a reacciones de marginación e incluso eugenésicas, como lo demuestra lo narrado por la estudiante E1 y la reacción de un instructor de protección civil, al considerar que debido a la discapacidad motriz su vida es menos valiosa que la de los demás en casos de siniestro.

Hay que reiterar lo que Rosa Blanco (2008) expresa sobre seguir confundiendo la educación inclusiva con el movimiento de integración, que provoca que la responsabilidad institucional de los logros educativos de los estudiantes con discapacidad se deleguen a la educación especial. Y si bien la educación especial puede ofrecer conocimientos y mecanismos de apoyo para los estudiantes y profesores en los procesos de enseñanza-aprendizaje, son también fundamentales las políticas dirigidas a transformar las instituciones educativas tanto en temas de infraestructura, accesibilidad, docencia, investigación, sensibilización y difusión cultural.

Al hablar de las estudiantes con discapacidad entrevistadas para esta investigación, se puede señalar que sus historias de vida juegan un rol decisivo en cuanto a su presencia en la universidad, y que si bien existen muestras de apertura por parte de la universidad, la falta de directrices explícitas ocasionan que la accesibilidad de los servicios y la atención de los docentes estén condicionados a la voluntad o disponibilidad de los mismos, lo cual es preocupante porque la falta circunstancial de estos apoyos o servicios se transforman en barreras de aprendizaje para los estudiantes.

Así mismo, esta falta de directrices explícitas también se traducen en malos entendidos como lo señala la estudiante E1 cuando al tratar de resolver el problema con una

empleada del comedor, sin querer afectó a un tercer empleado debido al desconocimiento de cómo y dónde tratar este tipo de conflictos.

Retomando el sistema modular como principal particularidad de la UAM Xochimilco, se observó que no tiene un alcance distintivo en las experiencias de discapacidad de las estudiantes, ya que E1 expresó cierta decepción sobre su carrera por considerar que no era lo que esperaba en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje; y en el caso de E2 el principio de trabajo en equipo que el sistema propone más que una ventaja resulta una complicación porque debido al desinterés de sus compañeros y profesores, la mayor parte del tiempo trabaja sola.

Como se estableció al principio de este documento, esta no es una investigación cuantitativa que afirme una realidad a partir de una muestra representativa, sino que busca reconstruir una realidad social a partir de la experiencia de personas con discapacidad y lo que esta situación implica al formar parte de una universidad como la UAM Xochimilco. A partir de esta aclaración, consideramos que los supuestos establecidos para este trabajo no se pueden rechazar:

- 1) En el caso de la UAM Xochimilco consideramos que tiene una potencialidad de ser incluyente que no se está aprovechando, esta institución tiene una apertura hacia temas de diversidad social y lo que hace falta principalmente es el establecimiento de políticas al respecto.
- 2) En sintonía con lo anterior, en los casos observados sigue siendo la historia de vida la que condiciona el éxito de un estudiante con discapacidad para concluir sus estudios en la UAM Xochimilco. Esto porque si bien existe apertura al tema de discapacidad, es el estudiante quien debe asumir la responsabilidad de solicitar apoyos en los distintos ámbitos de la vida universitaria, así como buscar alternativas externas en caso de no haberlas en la institución.
- 3) El tercer supuesto si bien no se puede rechazar, tampoco encontramos los elementos suficientes para validarla, principalmente porque más que una perspectiva del modelo clínico-rehabilitatorio, percibimos que si bien muchas veces los entrevistados de la universidad no sabían o temían nombrar la discapacidad, se asomaban indicios de considerarla como una característica más de la diversidad social, sin embargo no escapaban totalmente del minusvalidismo y la teoría de la tragedia personal.

Por consiguiente y a partir de lo observado, la respuesta que surge a la pregunta de investigación es que: actualmente siguen siendo los factores personales los que posibilitan que un estudiante con discapacidad concluya una carrera universitaria en la UAM Xochimilco; se sigue viendo como un esfuerzo mayor que los estudiantes y sus familias deben realizar para dicho fin, y que la institución solo debe ofrecer a los estudiantes la posibilidad de concursar para el ingreso y que una vez dentro es el estudiante quien debe integrarse lo mejor posible a las dinámicas de la universidad.

Si bien resulta evidente la urgencia de que la UAM Xochimilco adquiera conciencia del papel que le corresponde dentro del proceso de inclusión de sus estudiantes que aquí hemos llamado invisibilización, consideramos necesario también la toma de conciencia de las personas con discapacidad no solo en asumir el reto que todavía implica la educación en nuestro país para ellas y sus familias, sino también como una colectividad que se organice para defender sus derechos y se involucre en su proceso de inclusión tal como lo postula el modelo social.

Aunque en teoría la toma de conciencia de las personas con discapacidad para involucrarse en los temas de inclusión debería reforzarse en todos los niveles del sistema educativo y de forma transversal, la realidad es que el conocimiento necesario para ello regularmente se refuerza por la historia de vida de las personas en otros ámbitos de la convivencia social, o en ocasiones hasta que ingresan al nivel superior, por lo que consideramos a la universidad como un espacio de conocimiento teórico y práctico que puede aportar en este sentido. Tal como lo mencionan Juárez, Comboni y Garnique (2010) la educación inclusiva es más que un proceso, es un principio que como sociedad debemos asumir no solo para beneficio de ciertos sectores considerados minorías, sino para beneficio de todos y todas, y como lo menciona Len Barton (2008) la educación inclusiva no es un fin, sino un medio para alcanzar el fin verdadero que es una sociedad incluyente.

Finalmente, consideramos que la universidad, y sobre todo la universidad pública tiene grandes oportunidades para aportar en este rubro, además de que se constituye como el espacio adecuado que se transforme a sí mismo y a la sociedad que la rodea. Ya una vez la UAM Xochimilco innovó con su sistema educativo modular, , por lo que puede seguir

innovando no solo académicamente sino también como un actor participativo en temas de inclusión, diversidad humana, derechos humanos y justicia social.

BIBLIOGRAFÍA

1. Ainscow, M. & Booths, T. (2000). *Índice de inclusión*. OREAL-UNESCO, Santiago.
2. Albretch, G. & Devlieger, P. (1992). *The disability paradogs high cuality of life against all odds*. *Social Science & Medicine*, vol. 48 issue 8, p. 947-988.
3. ANUIES. (2002). Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior. México: ANUIES.
4. Aquino, S., GARCIA, V., & Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso. Recuperado el 11 de marzo de 2016, de SCIELO: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200007
5. Arbesú, M. (2004). El Sistema Modular Xochimilco. En UAM Xochimilco. El sistema modular, la UAM-X y la universidad pública. UAM_X, México, 9-27.
6. Banco Mundial, (2003). Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento: desafíos para los países en desarrollo, Informe del Banco Mundial, BM/Alfa Omega, Colombia.
7. Barnes, C. (1998). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. En Barton, L. Discapacidad y sociedad. Ediciones Morata, Madrid.
8. Barton, L. (1998). Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos. En Barton L. Discapacidad y sociedad. Ediciones Morata, Madrid.
9. Barton, L. (2008). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: observaciones. Revista de Educación, Vol. 349, Instituto de Educación-Universidad de Londres, Londres.
10. Bauman, Z. (2000). Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica, Argentina.
11. Beller, W. (1987). *El concepto del objeto de transformación de conocimiento en el proyecto*. Académico de la UAM-X. En Temas universitarios 10, UAM-X, México.
12. Berger, P. & Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores, S. L.

13. Blanco, R. (2006). *La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3).
14. Blanco, R. (2008). "Marco conceptual sobre educación inclusiva." La educación inclusiva, el camino hacia el futuro. Aportes a las discusiones de los talleres de la conferencia internacional de educación. OEI-UNESCO, Ginebra.
15. Bregaglio, R. & Constantino, R. (2014). La educación de las personas con discapacidad en la universidad: el caso de la pontificia universidad católica del Perú. Lima: IDEHPUCP.
16. Carnoy M. (2001). La articulación de las reformas educativas en la economía mundial, en Revista de Educación, núm. extraordinario.
17. Cordoba, P. (2008) Discapacidad e inclusión, propuesta teórica de vinculación paradigmática. En Saber, E. & Santos, T. A América Latina, y los desafíos de la globalización. CELa. Consultado el 22 de agosto de 2018 en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Panama/cela/20120717104229/discapacidad.pdf> Panamá.
18. Egea, C. & Sarabia, A. (2001). Clasificaciones de la OMS Sobre discapacidad. Revista Boletín del Real Patronato sobre discapacidad, 50, pp. 15-30. Consultado el 3 de noviembre de 2018 en https://www.um.es/discatif/METODOLOGIA/Egea-Sarabia_clasificaciones.pdf
19. Elcheita, G. (2006). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. Narcea, Madrid.
20. Flyck, U (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Ediciones Morata (Segunda edición), Madrid.
21. García, M. (2013). Estudiantes con discapacidad en la Universidad de Guadalajara (Tesis para obtener el grado de doctora en psicología). Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
22. Garfinkel, A. (1968). Estudios en etnometodología. Antropos Editorial, Barcelona. Traducción de Pérez, H. (2006).
23. Gofman, E. (1963). Estigma: la identidad deteriorada. Amorrortu (segunda edición), Buenos Aires.

24. Guajardo, E. (2010). La desprofesionalización docente en educación especial. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, vol. 4 (1), OEI-Universidad Central, Santiago.
25. Guajardo, E. (2017). Educación inclusiva en la enseñanza superior (Tesis para obtener el título de doctorado en enseñanza superior). Colegio de Morelos. Cuernavaca, Morelos.
26. Guzmán, J. & Sánchez, A. (2011). Informe de investigación: La integración educativa y social de estudiantes con discapacidad en las instalaciones de educación superior del estado de Tlaxcala. UATx, Tlaxcala.
27. IESALC, (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción, marco de acción prioritaria para el cambio, el desarrollo de la educación superior. UNESCO, Caracas.
28. Juárez, J., Comboni, S. & Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23 (62), 41-83.
29. López, A. (2010). La integración e inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel superior: Caso UNAM (Tesis para obtener el grado de doctora en pedagogía). Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
30. López, A. A. (2015). El Comité de Atención a Personas con Discapacidad en la Universidad Nacional Autónoma de México. En N. d. Lugo, *Políticas Inclusivas en la Educación Superior de la Ciudad de México* (págs. 79-89). Comisión de Derechos humanos del Distrito Federal. Ciudad de México:
31. Morin E. (2002). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma reformar el pensamiento*, Nueva Visión, Buenos Aires.
32. Oliver, M. (1998). Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada. En Barton, L. *Discapacidad y Sociedad*. Ediciones Morata, Madrid.
33. OMS. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (Versión Abreviada ed.)*. Organización Panamericana de la Salud.
34. ONU, (1982). *Programa de acción mundial para los impedidos*. ONU, Nueva York.
35. ONU, (1990), *Declaración mundial sobre educación para todos*. ONU, Jomtien.

36. ONU, “Educación para todos, cumplir nuestros compromisos comunes” foro mundial sobre la educación. ONU, Dakar.
37. ONU, (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. ONU, Nueva York.
38. PALACIOS, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad, Madrid: Cinca.
39. Porras, R. (2009). Marco Conceptual. En P. Samaniego de García, Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica (págs. 27-57). Quito: Ediciones Cinca, S. A.
40. Rama, C. (
41. Saxe J. (2001). *Globalización, poder y educación pública*, en la revista Economía y Sociedad de la Escuela de Economía de la Universidad Nacional de Costa Rica (ESEUNA), Enero-Abril del 2001, pp 83-99 (<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/economia>)
42. Sso, F., Aguilar, M. G., Fernández, R., & Villeda, R. (2015). La educación como factor fundamental para el desarrollo y como promotor de la igualdad de oportunidades. En N. Del Río Lugo, Políticas inclusivas en la educación superior de la ciudad de México (págs. 27-60). Ciudad de México: Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México.
43. Tedesco, J. (2003). Educar en la Sociedad del conocimiento. F. C., Buenos Aires.
44. Ulrich Beck, ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Paidós, Barcelona 1998.
45. UNESCO, (1990). Conferencia mundial sobre educación para todos; Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia.
46. UNESCO, (1998). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. UNESCO, Salamanca.
47. UNESCO, (2015). Replantear la educación: “Hacia un bien común mundial” UNESCO, París.

48. Valencia, L. (2014). Breve historia de las personas con discapacidad, de la opresión a la lucha por sus derechos. Recuperado el 30 de abril de 2018 en <http://www.rebelion.org/docs/192745.pdf>

49. Villegas, M. & González, F. (2011). La investigación cualitativa de la vida cotidiana. Medio para la construcción de conocimiento de lo social a partir de lo individual. *Psicoperspectivas*, 10 (2), 35-59. Recuperado el 12 de julio de 2018 de www.psicoperspectivas.cl

50. Villoro L. *El pensamiento moderno: filosofía del Renacimiento*, Fondo de Cultura Económica, México.