



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD XOCHIMILCO

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN

**UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS Y POLITÉCNICAS: MODELOS
DE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA ALUMNOS SORDOS
SEÑANTES**

T E S I S

**Que para obtener el grado de
Maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación**

Presenta:

Miriam Viridiana Verástegui Juárez

Directora de Tesis:

Mtra. Norma A. Del Río Lugo

Ciudad de México a 30 de Noviembre del 2017

DIRECTORA DE TESIS:
MTRA. NORMA A. DEL RÍO LUGO

SINODALES:
DRA. NOEMÍ LUJAN PONCE
DRA. PATRICIA CLAUDIA BROGNA

Dedicatorias

A Jaime y Vianey quienes me han regalado la vida de una manera tan bonita, auténtica y libre; a los procesos inesperados que, aunque angustiantes, me arrojaron a este momento. A Jako, por ser el mejor compañero que la vida pudo darme y a mis amados hermanos: Jessi, Milló y Liz.

A la UAM-X, hermosa casa de estudios, a todas las profesoras que acompañaron mi andar y respaldaron los proyectos de movilidad, de la Jornada de inclusión y por supuesto a mi tutora y lectoras siempre cercanas.

A los colegas, compañeros de esta aventura DEPLAED; a las personas con quienes me he cruzado en el camino y que me enseñan que aunque a contra corriente, vale la pena apostarle a los sueños no hegemónicos.

Índice

Introducción

Introducción	8
Cap. 1 El Fenómeno de la Discapacidad desde el modelo social	10
1.1 Modelo social: la perspectiva estadounidense	19
1.2 Modelo social: la perspectiva Británica	22
1.3 Problematicación del concepto discapacidad	25
Cap. 2 Discapacidad auditiva: contexto educativo en México	30
2.1 Importancia de las políticas públicas en los programas de inclusión en la Educación Superior	36
2.2 Diagnóstico de las Universidades Tecnológicas y Politécnicas	41
Cap. 3 Metodología	46
3.1 Preguntas de investigación	49
3.2 Objetivos	49
3.2.1 Generales	49
3.2.2 Particulares.....	50
3.3 Participantes.....	50
Cap. 4 Modelos de inclusión	55
4.1 Acciones Institucionales	61
4.1.1 Servicios de inclusión para personas con discapacidad en las universidades	61
4.1.2 Adecuaciones al currículo	63
4.1.3 Ajustes razonables para el acceso a la Información y Comunicación	66
4.1.4 Diagnóstico y Evaluación	68
4.2 Acciones pedagógicas.....	74
4.3 Acciones sociales.....	80

4.3.1 Actitudes hacia la inclusión	80
4.3.2 Redes entre pares	83
4.4 Participación	86
4.4.1 ¿Qué es participación?	87
4.4.2 ¿Por qué participar?	89
4.4.3 ¿Para qué participar?	93
4.4.4 Dimensiones de la participación	96
Cap. 5 Resultados	101
5.1 Acciones institucionales	104
5.1.1 Servicios de inclusión	105
5.1.2 Adecuaciones al currículo	109
5.1.3 Evaluación y diagnóstico	111
5.2 Acciones pedagógicas.....	114
5.3 Acciones sociales.....	116
5.4 Participación.....	118
5.4.1 Manipulación y utilización.....	121
5.4.2 Información, consulta y cooperación.....	123
5.4.3 Participación efectiva	126
5.4.4 Grupo de discusión con alumnos Sordos de la UTSC y la UPSRJ.....	130
5.5 Vínculo con el Modelo social de la discapacidad	135
Conclusiones	142
Referencias Bibliográficas	
Anexos	

Resumen

Esta investigación presenta las acciones inclusivas en las áreas institucionales, pedagógicas y sociales, para las personas Sordas, que se han desarrollado en dos universidades. El marco de referencia que se tomó para el trabajo de campo, es la problematización del concepto de discapacidad desde la sociología, así como la participación como proceso fundamental para la inclusión efectiva. Los resultados, alentadores en todas las acciones que se llevan a cabo para que las personas sordas tengan acceso a los contenidos académicos de sus carreras, dejan una amplia línea de intervención en la vinculación con otras universidades y en la promoción de las ideas y proyectos que los alumnos y alumnas han desarrollado para que estos modelos puedan implementarse en otras universidades.

Summary

This investigation takes care of inclusive actions developed in two universities on different areas such as institutional, pedagogical and social for deaf people. The frameworks that have been applied for field work are the disability concept from sociology point of view and the participation as a fundamental process for effective inclusion. The results of this research are on the right path due to the access to wide information concerning their careers, however there is an opportunity area in the process sharing between universities, so as in the promotions of projects and ideas that the alumnae have developed so that this models can be implemented in other universities.

Introducción

El presente trabajo pretende hacer una aportación descriptiva acerca de los modelos de inclusión que existen en México, dentro de las Universidades Tecnológicas y Politécnicas (UTyP), para las personas con discapacidad auditiva, usuarias de la Lengua de Señas Mexicana (LSM). Si bien no hay una sola definición de inclusión educativa, distintos autores coinciden en que la participación es una vía para que se logre el cometido de este proceso, por ello se dará especial atención a este tema.

El orden lógico del trabajo se presenta de la siguiente manera: En capítulo uno se habla de la importancia que la palabra discapacidad tiene en las intervenciones institucionales, que tienen como propósito la educación de las personas con discapacidad. Es relevante para este estudio presentar la problematización del concepto general de discapacidad no sólo desde los distintos modelos de explicación –médico, social, de derechos, cultural- sino también desde una perspectiva que pueda abrir la discusión a cómo se ha incorporado el concepto en la sociedad. De esta forma, se aborda al concepto con una mirada sociológica que pretende dar cuenta que a pesar de que el discurso se ha transformado a lo largo del tiempo, parece que la inclusión plena de las personas con discapacidad es aún un reto complejo.

Esta investigación trata de la intervención educativa que se implementa para las personas Sordas, por ello no se puede prescindir de la parte teórica, es decir, la forma en cómo se conciba a la discapacidad tendrá repercusión en las acciones que se planteen para llegar al objetivo de la inclusión. La discapacidad auditiva, como las demás, ha tenido diversos modelos teóricos de explicación, el más dominante a lo hora de implementar programas, ha sido el modelo médico, que trata de resarcir la falta a través de técnicas para que la persona pueda comportarse como el común de la población, es decir para que pueda - si no escuchar- hablar. En una muestra de oposición a esta forma de explicar a la discapacidad, el modelo social, que en el discurso ha ganado terreno, plantea que es la sociedad la que discapacita, porque pone barreras físicas, sociales o estructurales que impiden la plena inclusión social de este grupo (Jullian, 2012).

En el segundo capítulo se explica el contexto de la discapacidad auditiva en México; se comienza por presentar en términos numéricos a la población y su situación en la educación, así como la política pública que la respalda; además se contextualiza el escenario de la investigación dando un espacio a las Universidades Tecnológicas y Politécnicas. Este capítulo es relevante porque permite presentar datos sobre la actual situación de la población con discapacidad auditiva en la universidad en general y en las Tecnológicas y Politécnicas específicamente, permitiendo una discusión de cuánto alcance están teniendo las políticas de inclusión y la razón por la que en general las personas con discapacidad no estén estudiando la educación superior o bien estén invisibilizados en las instituciones.

En el capítulo tres se presenta la metodología, en ella se revisan los conceptos del marco teórico de la investigación, así como los que se utilizaran para el trabajo de campo, la presentación esquemática apoya para esclarecer el porqué del procedimiento y las técnicas de recogida de información.

Una vez planteados los conceptos teóricos desde donde se abordará el concepto de discapacidad en general y discapacidad auditiva en particular, así como el procedimiento metodológico para esta investigación; en el capítulo cuatro, se plantean los modelos de inclusión educativa. Uno de los propósitos de este apartado es poner sobre la mesa que por las condiciones en que las personas con discapacidad auditiva cursan la educación básica se vislumbran huecos académicos varios, y en general poca comprensión del español. Se pretende entonces esclarecer que inclusión implica diversidad, y que la comunidad con discapacidad auditiva es muy diversa en su interior, por lo que cualquier acción inclusiva deberá tomar en cuenta la población específica a la que va dirigida.

En este capítulo el concepto: modelos de Inclusión, se toma en plural porque se entiende que no hay una forma única de llevar a cabo la inclusión educativa, sin embargo, hay ciertos principios que son inherentes a este proceso. En este estudio se toma a la participación de las personas Sordas como fundamental para que pueda hablarse de inclusión educativa. Es vital garantizar la plena inclusión a la educación de esta población ya que como menciona Tomasevski (2002, citado en Ruíz y Cruz, 2013), la educación permite a los ciudadanos garantizar el disfrute de todos los derechos y libertades.

De acuerdo con Gómez (2014) se han encontrado diversas universidades a lo largo del país con experiencias en inclusión educativa para sordos señantes no obstante, la falta de sistematización y profesionalización de los modelos hace que sean casos aislados. Debido a que en México no hay políticas claras en torno a la inclusión de personas con discapacidad en educación superior, la investigación de este fenómeno puede aportar información, para la comprensión del significado de inclusión que tienen las UTyP, para conocer la experiencia de los alumnos sordos señantes y para posibilitar formas de implementación, que tomen en cuenta la participación de los Sordos, requisito indispensable cuando se habla de inclusión educativa.

Torres (1995) escribe sobre la importancia de la participación de todos los actores en la escuela, destacando que no es suficiente con acceder a la escuela, el derecho a la educación implica el derecho a participar. Actualmente, los estudiantes no son informados ni consultados sobre decisiones que afectan al sistema escolar, mucho menos a la política educativa. Esto es así no sólo en los niveles inferiores del sistema, también en la educación media y hasta la superior. Agrega que la participación, en educación, no es un agregado o una opción; es condición indispensable del hecho educativo (el aprendizaje es activo y participativo, o no es tal); no entender esto lleva una y otra vez al no-aprendizaje, a la falta de adecuación de políticas y programas a la realidad, a la incompreensión y resistencia frente a las propuestas de cambio, entre otras.

Se pretende indagar cuál es la participación de los estudiantes sordos en estos modelos ya que es, a través de ellos y su experiencia, que se pueden comenzar a delinear acciones y líneas de trabajo para que puedan ejercer plenamente su derecho a la educación.

Cap. 1 El Fenómeno de la Discapacidad desde el modelo social

Existen diversas definiciones para el término discapacidad, este concepto tiene una historia global y, en particular en nuestro país, ha sufrido cambios junto con las legislaciones

que pretenden normar el acceso a los derechos de esta población. Actualmente existen modelos que explican este fenómeno desde distintas disciplinas y perspectivas, estos se desprenden de hechos y momentos históricos importantes que hacen que la concepción que tenemos de lo que es una persona con discapacidad vaya cambiando.

De acuerdo con Brogna (2009) existen distintas visiones sobre la discapacidad, que “lejos de suplantarse... a lo largo de la historia coexisten en el ahora. Con mayor o menor fuerza, legitimidad o hegemonía, todas las visiones ocupan posiciones en el campo, y – encarnadas como están en nosotros a través de sus disposiciones duraderas y trasmisibles, de sus *habitus*- podemos descubrirlas detrás de las prácticas sociales más asépticas e inocentes” (p.175).

La mayoría de los modelos que hoy día intentan explicar a la discapacidad derivan de un proceso que pretende sustituir los conceptos de uno distinto a él, aunque como se apuntó en el párrafo anterior, no siempre es posible desprenderse de lo ya construido.

Existen al menos cuatro modelos que explican al fenómeno de la discapacidad: el médico, el social, el de derechos y el cultural (hablando específicamente de la comunidad Sorda). En este sentido el modelo médico constituye una respuesta de a la ideología de la religión animista¹, el de derechos responde a la monarquía y el social al médico (Jullian, 2012). El modelo cultural no responde tajantemente a algún modelo previo, éste se desprende de un movimiento encabezado por Paddy Ladd, una persona Sorda inglesa. En él se reconoce que las especificidades de la discapacidad auditiva son tales que se debe hacer un modelo teórico específico para poder comprenderla.

En este apartado, se presenta una visión general de la mirada que predomina en cada modelo y se dan ejemplos de cómo estos han ido entrelazándose para formar lo que hoy es la política pública para la inclusión del sector que tiene una condición biológica fuera de la norma.

Se comienza la explicación por el modelo médico, por ser éste el hegemónico, que plantea que las personas son “discapacitadas” a consecuencia de sus insuficiencias fisiológicas o cognitivas individuales, responden a esto tratando de curarlas o rehabilitarlas.

¹ Doctrina de que algún principio vital o alguna especie de alma produce los fenómenos vivientes de los cuerpos organizados, pero existe al margen de los cuerpos (Barfield, 2000).

Estos procesos pretenden devolverles a la condición *normal*, de ser capacitados. Es importante considerar que esta normalización no se da por sí misma, es necesaria la intervención de una institución o de alguna persona que pueda mostrar la “normalidad” (Pastor, 2004).

Para facilitar dicha adaptación, que en cualquier caso ha de ser personal e individual, se postula como objetivo fundamental de actuación, el establecimiento de medidas compensatorias que palien las deficiencias. El presente modelo define entonces a las personas con discapacidad auditiva como: "persona cuya audición residual imposibilita la comprensión de la palabra por vía auditiva exclusivamente, con o sin ayuda de prótesis auditivas" (Montoya, Citado en González, 2007:7).

Esta definición está sostenida en lo que compete al individuo y su situación biológica con respecto al oído y la escucha, evidentemente las formas de proceder para abordar el tema se harán desde la perspectiva de compensar esta “deficiencia”. Así pues, en el nivel de rehabilitación se encuentra una tendencia a que el niño hable, partiendo de enseñarle a escuchar con sus ganancias auditivas.

Contrario a éste se encuentra el modelo social, que defiende que la discapacidad es una construcción social, por lo que mueve la problemática de una perspectiva individual a una colectiva. La idea principal, poniéndolo aquí a grandes rasgos para desarrollarlo a profundidad en el siguiente apartado, es que no es el individuo el que tiene que normalizarse sino, la sociedad la que tiene que responder a las distintas necesidades proporcionando accesibilidad para que las personas con discapacidad puedan tener una vida independiente y libre de discriminación por su condición física, intelectual, sensorial o de conducta.

Como se puntualizó anteriormente el modelo social responde al médico, es decir, que se contraponen epistemológicamente; si encontramos en un mismo documento rasgos de estas dos perspectivas, sin que éste profundice en sus conceptos y directrices teóricas de intervención, se puede inferir que se trata de un papel que ha ido tomando partes de aquí y allá, avanzando con el discurso políticamente correcto, sin reflexionar profundamente sobre lo que se tiene interiorizado, acerca de la discapacidad.

Una muestra de cómo los modelos médico y social, se conjugan en la normativa nacional, aun siendo estos opuestos, la podemos encontrar en sus definiciones; recordando que éstas son primordiales para presentar las líneas de intervención. Para ejemplificar se toma

el documento: Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2015, que define al alumno (a) con discapacidad como:

El/la que tiene una **deficiencia** física, motriz, intelectual, mental y/o sensorial (auditiva o visual), de naturaleza permanente o temporal, que **limita su capacidad**² para ejercer y participar en una o más actividades de la vida diaria, y puede ser agravada por el entorno escolar, familiar, económico y social.

El párrafo anterior muestra la vigencia de la percepción de que las diferencias, o condiciones físicas, se siguen tomando como una deficiencia que limita; es decir, aún se concibe que aquello que nos hace distintos no es una forma de enriquecernos y enriquecer a nuestro entorno, sino que es una carga que hay que “componer”, ni siquiera se llega a concebir aún, que en la vida diaria las personas tienen distintas formas de llevar a cabo sus actividades, en esta definición la concepción es que la diferencia limita. Por otro lado cuando se define inclusión educativa, que es un término mucho más actual y que ha devenido mucho más desde el modelo social, se propone que:

Inclusión Educativa.- Proceso que se basa en el Principio que asume la diversidad como característica inherente a los grupos sociales, misma que debe aprovecharse en beneficio de cada uno de los integrantes, por lo que el sistema y los programas educativos deben diseñarse e implementarse en apego a esta diversidad, con el fin de identificar y responder a las necesidades y capacidades de todos los estudiantes.

Como se observa, el párrafo anterior ya plantea el tema de diversidad y del provecho que cada uno de los integrantes del grupo puede sacar de ella, estas dos definiciones generales que delinean la implementación de intervenciones y diseño de programas, implican una contradicción, ya que por un lado, se dice que la diferencia limita y por otro que enriquece al grupo. Esto da una muestra de cómo el discurso puede ir cambiando y renovándose –en cuestión de inclusión educativa, por ejemplo- pero en lo que percibimos como discapacidad sigue quedando intacto el presupuesto de enfermo, limitado, algo a corregir o rehabilitar.

² Negritas mías

En México, no sólo la perspectiva médica y social han permeado a la política pública, también el modelo de derechos ha adquirido fuerza y difusión recientemente, ésta ha quedado plasmada en legislaciones nacionales e internacionales.

En el caso mexicano el primer paso para ofrecer un enfoque de Derecho a la atención hacia las personas con discapacidad inicia en el sexenio de Ernesto Zedillo en 1995, con el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación de las Personas con Discapacidad (CONVIVE). El organismo responsable de operar este programa era el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia –DIF- (García, 2010). Durante el sexenio de Vicente Fox Quesada, en diciembre del año 2000, se crea la Oficina de Representación Presidencial para las Personas con Discapacidad (ORPIS). Para operarlo se creó en 2001, el Consejo Nacional Consultivo para la Integración de las Personas con Discapacidad –CODIS- (op cit).

Para el año 2005, se promulga la Ley General para Personas con Discapacidad (LGDPCD), y la Oficina de Representación Presidencial para las Personas con Discapacidad (Orpis) desaparece. Esta ley transfiere la responsabilidad de las personas con discapacidad a la Secretaría de Salud, con lo que se crea el Consejo Nacional de Personas con Discapacidad *CONADIS*. Dicho consejo es precedido por la Secretaría de salud y la Dirección Técnica del Sistema Nacional Para el Desarrollo Integral de la Familia DIF (op cit). En 2011 se crea el Consejo Nacional para el Desarrollo e Inclusión de las Personas con Discapacidad, que acompaña a la promulgación de la Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGDPIPCD), quedando derogada la ley de 2005 y el *CONADIS*.

Todas estas oficinas y las leyes de 2005 y 2011, albergan perspectivas de cómo debe ser la inclusión de las personas con discapacidad. A través de los años, el lenguaje con el cual plantean la intervención e incluso la denominación de este grupo ha ido cambiando, sin que esto quiera decir necesariamente, que la implementación de las prácticas siga el ritmo del discurso.

Se reconoce que el modelo de derechos al oponerse al modelo monárquico tiene como objetivo reconocer los derechos humanos, defendiendo la dignidad de cualquier persona frente al estado (Nikken, 1994). Es desde esta perspectiva que comienza la lucha de las personas con discapacidad para que se reconozca legalmente su derecho a la inclusión y así poder desarrollarse en equidad. Por el mismo objetivo que tiene el modelo de derechos, se puede decir que éste no se mantiene al margen del médico, social y cultural, ya que estos tres

le dan sustento a las leyes o documentos que enuncian el qué y el cómo –aunque este último no siempre queda claro- de la inclusión.

Lo anterior se puede comprobar en las dos leyes -2005 y 2011- en el artículo dos, donde se da una definición de comunidad de sordos:

Todo aquel grupo social cuyos miembros tienen como característica fundamental no poseer el sentido auditivo para sostener una comunicación y socialización natural fluida en lengua oral alguna (LGDPCD: s.n.)

Comunidad de sordos: Todo aquel grupo social cuyos miembros tienen alguna deficiencia del sentido auditivo que les limita sostener una comunicación y socialización regular y fluida (LGPIPCD: s.n.).

Se puede notar que en vez de un avance conceptual hubo un retroceso, en la ley de 2011 sigue apareciendo la palabra “deficiencia” que internacionalmente ha quedado vedada y que pertenece completamente al modelo médico. Por otro lado se ve la influencia del modelo cultural al denominar a la población con discapacidad auditiva como “comunidad”.

Así, se llega al modelo cultural que no se opone concretamente a otro de los que se han mencionado en este apartado, su propósito es poner en un lugar distinto a las personas Sordas, no mezclándolas con el concepto de discapacidad. Según Bragg (citado en Peters, 2008), miembro de la *Deaf Community* (Comunidad Sorda) propone que, no hay una cultura de la discapacidad salvo la cultura Sorda, que cumpla con los requisitos para formar una identidad cultural.

Bragg argumenta que los requisitos que se deben cumplir para que las personas con discapacidad puedan afirmar la existencia de una cultura son los siguientes:

- 1.- Un lenguaje común
- 2.- Un linaje histórico que pueda rastrearse por medio de textos (a través de archivos, informes y publicaciones específicas en la prensa y los medios de comunicación)
- 3.- Evidencia de una comunidad social cohesiva
- 4.- Solidaridad política
- 5.- Aculturación en la familia desde una edad temprana (y/o en escuelas residenciales y clubes segregados)
- 6.- Vínculos genéticos generacionales

7.- Orgullo e identidad en su segregación de Otros.

Los ejemplos más claros son los Sordos que nacen en familias de Sordos, que jamás han sido mal vistos por sus padres, y por el contrario crecen en un ambiente favorable donde no se sienten “enfermos” o “diferentes” (Fridman, 1999).

La idea del modelo culturo-lingüístico: es que existe una tercera opción teórica para concebir la Sordera. No sólo se trata de una concepción de la sordera basada en la ausencia o el estado patológico de un sentido (modelo médico o clínico); ni de otra según la cual una sociedad que no toma medidas para integrar al diferente crea las condiciones para su existencia como discapacitado (modelo social). Se trata de una según la cual los Sordos conforman minorías lingüísticas y culturales, por lo que promueven una educación centrada en su cultura y en su lengua de señas.

Hasta este punto se ha presentado la perspectiva de los modelos médico, social, de derechos y cultural; puntualizando cómo es que se entrelazan para promover intervenciones con el objetivo de llegar a la inclusión de las personas con discapacidad, en las diferentes instituciones sociales: la escuela, la comunidad, la familia, entre otras. Es importante resaltar que aunque cada uno de estos acercamientos a la explicación de este fenómeno ha aportado distintos elementos para seguir problematizando la temática y la situación de estos grupos, ninguna ha podido dejar atrás a ese modelo hegemónico que aún hasta nuestros días sigue, al menos en la práctica, dirigiendo las intervenciones hacia las personas con discapacidad. Una muestra de ello es que nuestras universidades no están listas para la inclusión de este grupo, ¿cuánto de esa situación se podrá explicar por la idea interiorizada de que estas personas son un problema y no una aportación? Perspectiva inherente al modelo médico.

Debido a que se percibe la dominación por parte de un modelo –el médico-, en este trabajo se quiere dejar en claro no sólo cuál es la postura ante el término discapacidad, también se quiere proponer que es un término cambiante y que se debe seguir problematizando tomando en cuenta el contexto económico social en el que vivimos, para poder abarcar de manera más global no sólo la problemática que se presenta sino por qué ninguno de los modelos ha podido echar abajo la concepción de que este grupo es una carga social.

En relación a lo anterior, pensando en la situación del modelo cultural en México, y su implicación en la actualidad, es casi imposible cuestionarse si, al menos en este país, la

mayoría de personas con discapacidad auditiva pertenecen a una “comunidad sorda”. Ese es el principal reto del modelo, pues al contrastarlo con la realidad, da la impresión de un desajuste entre la parte teórica y la práctica; esto puede deberse a diversos factores, el primero y el más importante, es que el 90% de las personas sordas nacen en familias oyentes, quienes por falta de información o por querer normalizar no fomentan el uso de la Lengua de Señas ni el acercamiento a grupos que la utilicen. Aunado a esto, aún no hay detección temprana universal en la mayoría de hospitales en nuestro país, en el tema de salud pública; y en lo que respecta a la parte educativa, los profesionales que se encuentran en educación especial no siempre fomentan el uso de la Lengua de Señas Mexicana, estos factores convergen, en algunos casos, a que estas personas lleguen semilingües³ a la juventud. Lo anterior lleva a que las personas con discapacidad auditiva desconozcan casi hasta la adultez la LSM, sus usos y costumbres, así como la historia de la comunidad que ha atravesado los tiempos en esta condición, los métodos con que ha sido educada y a qué situaciones políticas, económicas, religiosas entre otras, han respondido esos métodos de intervención.

A pesar de que la “cultura sorda” no sea discutida con la comunidad desde temprana edad, la comunidad que resiste, usando como principal método de comunicación la LSM, ha hecho aportaciones para que la ésta sea reconocida quedando plasmada en las leyes como derecho lingüístico de las personas con discapacidad auditiva. Así es como se da desde la academia, la terminología especializada, que emplea una “S” mayúscula cuando se quiere hablar de un sordo señante. Que este reconocimiento sea legal no lo hace necesariamente asequible para todos; es por ello que la visibilidad de la diversidad lingüística de esta comunidad se hace necesaria, pues es a través de esta lengua que pueden acceder al mundo que les rodea, hacer hipótesis sobre él, construirlo y deconstruirlo desde su diversidad.

Después de dar una revisión al modelo médico, al de derechos y al cultural, queda la presentación del modelo social, que se ha dejado a propósito al final para desarrollarlo a profundidad, esta decisión responde a que es un antecedente importante para el trabajo de investigación que se ha desarrollado en el campo de la sociología, el cual ha permitido problematizar el fenómeno de la discapacidad desde la construcción social del concepto, tratando de explicar el fenómeno antes que intervenir desde el prejuicio; así pues, la mirada

³ No han adquirido ni la Lengua de Señas Mexicana ni el español oral o escrito.

sociológica se aleja de los otros modelos que intentan desde diferentes disciplinas dar una *solución* a la discapacidad.

A su vez, este modelo resalta la importancia de la participación activa de las personas con discapacidad, no sólo en su vida cotidiana, también como académicos o bien desde los movimientos sociales, actividades que no necesariamente están separadas. Algunos ejemplos notables son el Movimiento de Vida Independiente estadounidense y el movimiento de autorrepresentación sueco Self-Advocacy Movement (Barnes y Thomas, 2008, citado en Pié, 2012).

Estos movimientos proponen que una participación activa de este sector contribuye a que se cambie la visión que, en general, se tiene de las personas con discapacidad como atendidas, estudiadas, observadas; algunos autores proponían que debían ser ellos mismos los que explicaran su condición de personas con discapacidad en forma conjunta con los académicos. En concordancia se ha demostrado que las personas con discapacidad que participan más, son más conscientes de las barreras que se encuentran en la vida cotidiana, esto se debe a la experiencia directa que tienen con ellas (Coster et al, 2013). Quiere decir que una participación activa puede resaltar aspectos, que un “especialista” podría pasar por alto debido a su experiencia indirecta.

Este modelo no es uno en sí mismo, sus diferentes autores, lo explican desde diversas áreas del conocimiento e interpretan el concepto de discapacidad diversamente. Se debe señalar que a pesar de las diferencias que hay en las interpretaciones del concepto, hay una idea que es inherente a ellas: la sociedad es la que discapacita, no es la condición biológica lo que determina a la persona con discapacidad sino las barreras que el entorno le crea.

En este sentido, se desarrollarán las dos vertientes de modelo que más han tenido fuerza en los movimientos políticos y académicos; la estadounidense y la británica respectivamente. El modelo británico y el norteamericano requieren una aproximación por separado. No obstante el movimiento de vida independiente podría ser considerado el antecedente inmediato del nacimiento del modelo social (Romañach, 2006).

1.1 Modelo social: la perspectiva estadounidense

En la década 1970 surgió en Estados Unidos el Movimiento de Vida independiente, éste emergió por la lucha de los estudiantes universitarios y por los repetidos esfuerzos de las organizaciones de personas con discapacidad. Un antecedente a este movimiento, son los diversos programas que durante los años de 1960, algunas universidades del mencionado país, introdujeron para permitir que estudiantes con discapacidad física siguieran los cursos como cualquier otro alumno.

Hay algunos acontecimientos que sostienen el argumento anterior, el más destacado puede ser que Ed Roberts –persona con discapacidad física- aplicara y fuera aceptado en la universidad de California Berkeley, para poder cursar sus estudios de educación superior, a pesar de que en la época se consideraba que una persona en su condición no podría llegar hasta ese nivel educativo y menos en una universidad que no estaba catalogada como accesible. Una de las consecuencias de esta inaccesibilidad fue, por ejemplo, que tenía que dormir en la enfermería ya que la Residencia no tenía las condiciones arquitectónicas para recibirle; por el año de 1967 había doce estudiantes en las condiciones de Roberts viviendo en el mismo lugar. Para superar esta situación de aislamiento Roberts impulsó en 1970, el *Physically Disabled Student's Program* -Programa para Estudiantes con discapacidad Física-, mismo que abrió sus puertas en una oficina propia dentro del Campus. Roberts y sus compañeros se fijaron en sus propias experiencias para diseñar lo que necesitaban para vivir independientemente dentro de la universidad, este programa fue un paso decisivo para redefinir el concepto de independencia como *el control que una persona tiene sobre su propia vida* (Romañach, 2006).

Una vez que obtuvieron servicios que les permitían autonomía en la universidad, los estudiantes comenzaron a organizarse para desarrollar sus propios servicios también fuera de la institución escolar surgiendo así los Centros de Vida Independiente. El primero fue inaugurado en 1972, se basaba en los mismos principios que el programa para estudiantes, estaba dirigido por la comunidad con discapacidad y su objetivo último era la inclusión en la comunidad. Se ofrecía información, desde la experiencia misma de las personas con discapacidad, sobre los aspectos de la vida independiente, los servicios, las legislaciones entre otros (op cit).

Esta lucha política tuvo como fundamento teórico el Interaccionismo y el funcionalismo estructural, desde estas dos posturas el Movimiento impulsó demandas que cubrieran lo necesario para gozar de una vida independiente donde fueran ellos los tomadores de decisiones.

Desde la perspectiva interaccionista, los trabajos sobre discapacidad se han centrado en la relación que hay entre identidad y proceso de etiquetado. Desde Goffman (1963) se ha estudiado en las personas con discapacidad el proceso de estigmatización como signo de imperfección que provoca evitación por parte de los demás, desde esta postura la definición común de la realidad ayuda a perpetuar y confirmar la verdad vivida. Así, aunque esta postura se retira de la perspectiva orgánica que ve a esta situación como una problemática personal y lo pone como un resultado de la mirada común hacia las diferencias corporales, sigue sin ir a la raíz del problema del por qué se ha estigmatizado a esta población a lo largo de los años.

Por otro lado, la perspectiva funcionalista pone de relieve el sistema de distribución de bienes, que tiene como motor principal el trabajo. En este sentido las personas con discapacidad consideradas como no aptas para laborar, estarían a la espera de recibir servicios por parte de “los profesionales” para cubrir sus necesidades; lo anterior implica que sean agentes únicamente receptores de bienes que están controlados por el sistema de Bienestar del Estado (López, 2006).

En este sentido, el Movimiento de Vida Independiente propone caminar hacia un tipo de organización de bienes y servicios que priorice la autogestión y el control de los propios usuarios a través de la información y la capacitación (op cit). Esto provocaría que no tuvieran que estar a disposición de que otros decidan qué y cómo darles los servicios; se podría pensar entonces, abordando la perspectiva interaccionista, que una vez que ellos pudieran ser fuerza laboral, la interacción con los otros cambiaría, ya no se les vería como personas en una condición fatal y únicamente receptora de lo que otros producen para ellos; lo que también abonaría a que conformaran su identidad en igualdad de condiciones a cualquier otro miembro activo de la sociedad.

En concreto, se puede decir que los derechos civiles, la desmedicalización y la desinstitucionalización fueron algunas de las demandas principales de este movimiento (Romañach, 2006). Esto tiene sentido, ya que para alcanzar el objetivo primordial que es la

vida independiente, habría que salir de la segregación que propician las instituciones, además dejar la mirada médica que propone cura a través de la rehabilitación y medicación. Lo que se requiere como propone Vidal (2003) es que las personas se convenzan a sí mismas que pueden fijarse metas y objetivos y que pueden conseguirlos.

Se estima, que uno de los problemas al que se enfrentaba el movimiento –y que sigue teniendo vigencia- es que las personas con discapacidad al estar bajo un modelo residencial en aquel entonces –o bajo la sobreprotección de la familia, actualmente es decir, bajo una mirada social normalizadora- no tenían la autoconfianza necesaria para darse cuenta que su participación activa es lo que les podía llevar a alcanzar el objetivo de independencia. Por otro lado, una vez que conseguían actuar tendrían que luchar contra quienes creían que las personas con discapacidad no pueden llegar a ese punto de autonomía.

Así, la Vida Independiente implica protagonismo de las personas con discapacidad en la participación en todo lo que les afecte, con ayuda mutua y con la confrontación con el sistema sanitario, social e institucional, que se habían encargado de desdibujar la importancia de reconocer a las personas en situación de discapacidad como agentes activos de la sociedad (Vidal, 2003).

Se reconoce que este objetivo es un proceso, en el que se pretende la toma de poder y la autonomía personal. En el libro el Movimiento de Vida Independiente. Experiencias internacionales, se postula que crear consciencia acerca de lo que es el Movimiento permitirá que las personas con discapacidad se identifiquen, lo que a su vez, llevará a lograr la igualdad de oportunidades, conocer y hacer valer sus derechos y alcanzar la plena participación en todos los aspectos de su vida, en lo individual y lo colectivo.

Para dar cierre a este apartado se presentan los cuatro supuestos básicos de la Vida Independiente propuestos por Vidal (2003):

1) Que toda vida humana, independientemente de la naturaleza, complejidad y/o gravedad de la discapacidad, es de igual valor.

2) Que cualquier persona, cualquiera que sea la naturaleza, la complejidad y/o la gravedad de su discapacidad, tiene la capacidad de tomar decisiones y se le debería permitir tomar esas decisiones.

3) Que las personas que están “minusvaloradas” por

respuestas sociales a cualquier forma de deficiencia acreditada - física, sensorial o cognitiva- tienen el derecho a ejercer el control sobre sus vidas.

4) Que las personas con deficiencias perceptibles y etiquetadas como “discapacitadas” tienen el derecho a participar plenamente en todas las actividades: económicas, políticas y culturales, en la forma de vida de la comunidad en definitiva, del mismo modo que sus semejantes no discapacitados (p 67).

Como se puede apreciar, la participación para el modelo social, no sólo en la vertiente estadounidense, también en la británica, es uno de los pilares que mueven hacia la vida independiente; es de suma relevancia para esta investigación resaltar que es también fundamental en los procesos de inclusión educativa.

1.2 Modelo social: la perspectiva Británica

La perspectiva británica se caracteriza por el trabajo académico más que político en la esfera de la discapacidad; de hecho Mike Oliver fue el que presentó al movimiento como el Modelo Social de la discapacidad, promoviendo la filosofía de vida independiente acompañada de la idea de que la discapacidad es una forma específica de opresión social (Romañach, 2006).

En este sentido ha problematizado conceptos como “independencia”, las relaciones de poder “profesionista-cliente”⁴, y sobre todo la raíz del fenómeno de la discapacidad, situando las causas en las estructuras sociales y económicas del capitalismo, más que en la relación de las personas con y sin discapacidad y la gestión de los servicios para una vida independiente.

Oliver (1993) argumenta que en el movimiento de las personas con discapacidad está relacionado con la calidad de vida de éstas sin embargo, hay muchas personas que se enfrentan también a privaciones materiales y desventajas sociales, propone pues, que estos también sean puntos de atención para el movimiento.

⁴ A pesar de que el modelo estadounidense trabajó para erradicar el término paciente por cliente, argumentando que un cliente es capaz de elegir los servicios que necesita, mientras que un paciente es sólo receptor de lo que el profesionista le dice que es mejor para su situación.

En resumen, la discapacidad para la perspectiva británica es “una realidad *producida* o *creada* a partir de las estructuras económicas y políticas de la sociedad. Las personas con discapacidad constituyen, por tanto, un grupo social oprimido” (López, 2006. p.7). Se explica que las personas con discapacidad sufren las consecuencias de una organización de trabajo competitivo y mecánico al que se pretende explotar lo más que se pueda, la condición en la que están las lleva a la desvalorización y marginación social (Oliver, citado en López, 2006). Lo anterior lleva a pensar que esta perspectiva se opone, por un lado, a las explicaciones que da el modelo médico cuando dice que las personas son excluidas debido a su limitación personal, y por otro, a la perspectiva interaccionista que argumenta que la exclusión se debe a las prácticas y actitudes discriminatorias de otras personas a este grupo. Es el sistema de organización social basado en el trabajo, propio de la economía capitalista, el que margina a esta población (op cit).

Se puede decir que desde este modelo se han trabajado al menos tres aspectos: el concepto de independencia y la relación entre profesionalista-cliente, que dan seguimiento al Movimiento de Vida Independiente y la lucha por llevar al papel los derechos de las personas con discapacidad.

En lo que compete al término independencia, reconocen que las personas son por definición seres sociales, por lo que en algún grado, todos somos interdependientes, lo que hace que el concepto de Vida Independiente pueda causar la sensación de olvidar este factor (Vidal, 2003). Su reflexión es de suma importancia sobre todo porque acuña nuevos términos como vida integrada o inclusiva, mismos que convergen con el movimiento de inclusión en la educación. Una vez que se habla de inclusión la reflexión lleva más allá del ámbito de la discapacidad; una vez que se piensa al sistema como responsable de la exclusión, se puede considerar que grupos de mujeres, minorías étnicas, homosexuales y personas mayores, también quedarían fuera de la plena inclusión social.

Ligado a la reflexión anterior está la postura que se toma en cuanto a la relación profesionalista cliente; ya que en ésta sí entran los términos independencia-dependencia, sobre todo por el uso que le dan dichos *profesionistas*. Se piensa que tienden a definir independencia en términos de las actividades que tienen que ver sólo con el cuidado propio, -aseo, cocina, comer sin apoyo, entre otras- y es esto lo que les lleva a decir si una persona es dependiente o no, dejando de lado las actividades que la persona puede desarrollar en la

vida colectiva. Como es el profesionalista el que determina el grado de dependencia, desde su particular punto de vista o *formación*, esta postura mira a esta relación como un acto de poder, mismo que ejerce el profesionalista sobre el *paciente* o cliente, como pretendían ser llamados, para dejar fuera la impresión de pasividad y a cambio reconocerse como personas que pueden decidir sobre los servicios que requieren (Oliver, 1993)⁵.

Así, Zola (citado en Oliver 1993), propone que el concepto de independencia tendría que entenderse más en los aspectos socio-psicológicos que en los físicos, es decir, se debería valorar la interacción de esa persona con su entorno social, con su capacidad de planear, de tomar decisiones, entre otras⁶.

Además se señala la influencia que esta relación profesional- cliente puede tener en las personas, a través de la rehabilitación el profesional, implícitamente, hace creer a la persona que es un enfermo, lo que puede llevar a que éste se comporte como *paciente*, es decir que tome un rol pasivo, estimando que es un enfermo (Oliver, 1993).

En conclusión, se aprecia que el rol que juega el profesionalista está sumamente delimitado por cómo se relaciona con la persona con discapacidad y lo que eso provoca en el entorno social; por ejemplo, cuando las personas encargadas de abrir plazas de trabajo, sensibilizan –convencen o incentivan- a las empresas a dar trabajo a esta población, lo que hacen implícitamente es reforzar la creencia de que ellos no tienen las habilidades para ganarse el trabajo, así que hay que hacerles un favor. Lo que plantea este modelo es, promover la visión de que el trabajo es un derecho para las personas con discapacidad, quitando la idea de que una persona con discapacidad no tiene las habilidades para cumplir con un trabajo.

Finalmente, debido a que este modelo sostiene que son las instituciones, derivadas del sistema capitalistas, las que no incluyen a las personas con discapacidad, sus trabajos se han concentrado en alcanzar cambios políticos y sociales desde la legislación de los derechos

⁵ Hay que tomar en cuenta que aunque fue el Movimiento de Vida Independiente el que propuso que se les llamaran clientes, esto tenía una transformación de fondo también que era la autogestión de los servicios, por su parte en el modelo británico, se puntualizaba más que los servicios se convirtieran en un derecho y no en una caridad.

⁶ Hay que resaltar que estas propuestas fueron presentadas por personas con discapacidad física, y es por esto que se valora más lo que no tiene que ver con este tipo de habilidades. Probablemente no aplicarían de igual forma para personas con otro tipo de discapacidad.

humanos. Su estrategia radica en que sea el Estado el que cubra las necesidades de esta población para que puedan estar incluidos plenamente en la sociedad (Romañach, 2006).

Se puede plantear que el Movimiento de Vida Independiente que, finalmente derivó en el modelo social, ha sido punta de lanza para que nazcan diversos términos que hoy se usan cotidianamente en el ámbito de la discapacidad y que ciertamente han coadyuvado a girar la mirada hacia los aspectos sociales, intentando dejar atrás la postura médica que pone a la persona con discapacidad y su condición como un problema que hay que resolver. Uno de ellos, que se deriva de este modelo, debido a que centra la explicación de la exclusión de las personas con discapacidad en la sociedad, es el *diseño para todos*, que propone que son los espacios los que deben ajustarse para que todas las personas puedan tener accesibilidad a ellos y tengan los medios para participar. Éste y otros conceptos como *inclusión* han cobrado creciente atención en la academia y en las legislaciones en tema de discapacidad.

Hay sin embargo, una situación que no se puede pasar por alto. A pesar de que en el discurso político y académico predomina la mirada del modelo social, las prácticas, educativas, políticas, sociales y de salud siguen manteniendo una postura médica. Sigue habiendo Centros de Atención Múltiple, que segregan educativamente a las personas con discapacidad, los profesores de personas con discapacidad auditiva no suelen dominar la lengua de señas, con lo cual los alumnos no adquieren la LSM de manera natural; en el área de la salud, la prioridad es que la persona oralice, sin tomar en cuenta que necesita una lengua para comunicarse y para el desarrollo del pensamiento, por mencionar algunas.

Además de que el modelo social, en general, no ha podido llevarse a la práctica; se ha de analizar también que, en cierto sentido, sigue tendiendo a una lógica capacitante, ya no en el cuerpo, pero sí en el entorno; es decir, que el entorno deberá ser habilitado para que las personas sean *capaces* de realizar tareas que se consideran valiosas para la sociedad (Toboso, citado en Cano et al. 2015). Se vislumbra que el objetivo del modelo social le apuesta a que las personas o el entorno sean transformados para que todos sin importar la condición tengamos la misma oportunidad de ser *normales*, situación que sigue excluyendo el valor de la diversidad y que se aferra a una opresión de ésta.

1.3 Problematización del concepto discapacidad

De acuerdo con lo desarrollado en el apartado anterior se entiende que las personas

con discapacidad han sido un grupo invisibilizado o bien discriminado por las instituciones en general, por lo que se ha tenido que luchar desde la política para ir logrando el acceso a los derechos. Teóricamente, sin embargo, se tiene una cuenta pendiente para saber el porqué de tal situación.

Aunque el modelo social ha priorizado la intervención en la sociedad, explicando que la transformación de ésta terminará con la exclusión de las personas con discapacidad; se deben buscar las razones por las que ha permeado sólo el discurso político pero no, las prácticas del día a día. Por mencionar un ejemplo podríamos decir que en el ámbito de la discapacidad auditiva, la Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad (2011) reconoce que la LSM se debe promover como patrimonio cultural y para apoyar la educación y comunicación de las personas Sordas, sin embargo, son pocas las universidades que cuentan con este servicio, y en algunos casos son las familias las que han luchado para hacer que ese derecho se reconozca; cabría entonces la pregunta: ¿qué pasa que a pesar de que en las leyes el enfoque ha cambiado -en general- de lo médico a lo social, la invisibilidad sigue vigente?

Traer de vuelta el análisis del cuerpo (la experiencia) en la discapacidad permite abandonar las dicotomías a las que se ciñen generalmente los modelos de explicación de la discapacidad desde la academia. Por un lado la mirada médica, teniendo al cuerpo como algo enfermo a curar o aproximar a lo normal-legítimo, o bien desde el modelo social, que pone a la sociedad como discapacitante. La propuesta es integrar la experiencia de las personas con discapacidad en el análisis sociológico, para dar cuenta cómo en ciertos contextos, en este caso en las Universidades Tecnológicas y Politécnicas, teórica y políticamente puede haber un fuerte vínculo con el modelo social, aunque posiblemente en la práctica no se vea plasmado completamente, sobre todo al referirnos a la participación; se quiere decir que a pesar de implementar, como propone el modelo social en algunos casos, adecuaciones para el acceso a la información, a través del intérprete, se deja fuera la importancia de que las personas con discapacidad auditiva sean parte activa de los procesos educativos (Ferreira, 2009).

Para comenzar, se debe plantear la interrogante: ¿por qué, a pesar de que el modelo médico, ha tratado de ser intercambiado por el modelo social, existe tanto reparo para llevarlo a la práctica? Para responder a esta pregunta, hay que recordar que es a partir del modelo

médico que el cuerpo de una persona con discapacidad adquiere la etiqueta de *enfermo*, y como tal, la promesa de una presunta curación a partir de la cual, un cuerpo no legítimo puede ser legitimado. Según trabajos realizados por Ferrante y Ferreira (2007, 2008 en Ferreira, 2009) la normalización médica responde a un marco de economía capitalista que anuda a los cuerpos en una triple asociación: sanos, buenos y bellos; en las oposiciones sano/enfermo, bueno/malo, bello/feo. Lo anterior implica la exclusión de las personas con discapacidad de circuitos sociales e institucionales donde lo que se valora es una normalidad ligada al cuerpo descrito anteriormente. Así, aunque en el discurso se hable de una inclusión de la diversidad, de aceptar y valorar las diferencias, parece que la cultura en la que estamos inmersos nos llama a lo contrario, a respetar lo que se supone es sano, bello, bueno –de acuerdo con ciertos cánones- y por tanto normal o esperado.

Según Rodríguez y Ferreira (2010), lo normal desde una postura sociológica implica entender que su regulación se encuentra anclada en un contexto histórico y cultural, se entiende entonces, que lo que se exige de una persona está en función de lo que se considera valioso para la sociedad en turno. Así pues las exigencias para las personas con discapacidad pueden variar según el contexto en el que se encuentren. Es necesario, por tanto, no obviar la existencia de criterios normativos y contextuales específicos que definen y determinan como capacidades de la persona, ciertas funciones corporales y no otras (Cano et al, 2015).

Lo anterior, pone de manifiesto que la discapacidad auditiva está regulada por la cultura en turno, esto implica que lo que hoy se pide a este grupo de personas para que estén incluidas en la universidad, por ejemplo; requiera que puedan aprobar un examen de admisión como los demás, que sean capaces de comprender el español, que en caso de entrar a la universidad sean autónomos –sin ningún tipo de apoyo institucional o pedagógico-; hablando de la mayor parte de universidades públicas del país, donde no se permite el acceso de un intérprete de LSM. Sin embargo, hay que resaltar que aun cuando algunas instituciones han tomado acciones para que estas personas puedan estar dentro de las aulas como es el caso de las UTyP, su estrategia de la inclusión se verá limitada si sólo se apuesta a que ésta se lleve a cabo a través del intérprete, debido a la pluralidad lingüística y al rezago académico que muestran, por la precaria educación que actualmente se les oferta, y no sólo por el aspecto enseñanza-aprendizaje; que ellos estén implicados en el proceso de la inclusión educativa, cosa que les atañe directamente, apoyará a desarrollar ciertas habilidades sociales y

comunicativas, que posteriormente les serán benéficas en aspectos generales de su vida.

La mayoría de los sordos ingresa al sistema escolar sin una primera lengua consolidada y deben aprender a leer y escribir en una segunda que no conocen y que no pueden oír. Incluso entre quienes hayan obtenido un mejor desempeño relativo en la educación media, las formas de aprendizaje adquiridas no se ajustan en muchas ocasiones al tipo de trabajo individual requerido por el sistema universitario (Anzola, León y Rivas, 2006). Así, se puede plantear que la tendencia general es aceptarlos en los escenarios de la educación superior, siempre que puedan pasar casi inadvertidos, siempre que su cuerpo se acerque más a la normalidad de los estudiantes, siempre que puedan pasar los filtros en igualdad –aunque no con equidad- que los demás compañeros. Es relevante que no haya apoyos necesarios para poner en equidad la admisión de las personas con discapacidad a la educación superior, esto podría hablar del gran peso que se le sigue dando a la normalidad y la negación, o no aceptación a la diversidad,

Foucault ayuda a comprender cómo es que se llega a valorar el cuerpo legítimo -sano y bello- y se rechaza el no legítimo –el de las personas con discapacidad-. La valoración de ciertas características en un cuerpo individual o social, está ligada, como se ha venido expresando, al contexto histórico; de esta forma, la idea del cuerpo saludable engarza principalmente con la de un cuerpo que puede producir, a través de la asignación óptima de los recursos para fines alternativos. Este concepto Foucault (2007) lo llama homo *oeconomicus*, en palabras del mismo autor “es quien acepta la realidad o responde de manera sistemática a las modificaciones en las variables del medio, aparece justamente como un elemento manejable, que va a responder en forma sistemática a las modificaciones sistemáticas que se introduzcan artificialmente en el medio”. Esta sistematicidad de respuestas es una posible hipótesis de la atadura al modelo médico en la práctica diaria de las personas con discapacidad.

Se puede decir que las respuestas sistemáticas de este homo obedecen a un disciplinamiento del cuerpo que da cuenta de que el poder debe ejercerse sobre los individuos en tanto que constituyen una entidad biológica como máquina para producir riquezas, bienes, otros individuos (Castro, 2004).

Así, el poder se puede ejercer a través de la disciplina, que es el mecanismo por el

cual se controla el cuerpo, en palabras de Foucault (2014, p. 57) es “...controlar su conducta, su comportamiento, sus aptitudes, cómo intensificar su rendimiento, cómo multiplicar sus capacidades, cómo colocarlo en el lugar donde será más útil”. Para lograr esto, el Estado comenzó a filtrar tecnologías de poder diferentes a las jurídicas, ocupadas hasta el siglo XVIII, se encargó de traer a este campo al conocimiento científico como la medicina, la psiquiatría, la psicología, etc.” (op cit). Para entender el fenómeno de la discapacidad, la forma de disciplinar los saberes médicos, es pieza clave. En este campo de conocimiento se regula el saber de los cuerpos a través de los hospitales, los dispensarios, la salud pública, entre otros; la disciplina de los cuerpos en este sentido, aparece cuando se ven amenazados por la desviación, que los pone fuera de la normalidad (Ferreira, 2009).

Se puede pensar entonces, que la medicina es la disciplina del cuerpo, que a través de sus cánones invita al cuerpo a conservarse dentro de lo normal y cuando esto no es posible del todo, trata por medio de técnicas, regresarlo al estado del deber ser. Estas normalidades respaldadas en la ciencia, se imponen como prevención ante cualquier acto que atente contra la estabilidad vigente, lo que lleva a su perpetuación, en este caso la del cuerpo sano-bello como canon regulador (Rodríguez y Ferreira, 2010).

Una de estas prevenciones es la que expone Mangeot (2004, citada en Katz y Danel, 2011) cuando explica que sin importar cuánto se quiera maquillar el discurso de anormalidad, éste no ha cambiado a lo largo de la historia de la discapacidad, al final los términos aunque más políticamente correctos de acuerdo con la temporalidad se vuelven intercambiables, por ejemplo: capacidades especiales, personas especiales, diversidad y diversos, diferencia y diferentes, todas estas nomenclaturas nacen de los principios explicativos por los cuales se traduce y nombra al sujeto como *especial-anormal*, se pone al fin a la discapacidad, en el orden de lo natural.

En resumen, se presenta a la idea de la discapacidad como dispositivo de control de los cuerpos, que se define con una serie de características que la atan al sentido de normalidad (Katz y Danel, 2011).

Cap. 2 Discapacidad auditiva: contexto educativo en México

Para contextualizar la problemática que se estudia, en términos numéricos y en el espacio educativo, es necesario presentar algunos factores que determinan la trayectoria escolar de las personas llamadas *con discapacidad auditiva*. Algunos de estos factores son las definiciones con las que se contabiliza a esta población ya que los resultados de las encuestas, pueden ser tomados para realizar propuestas de intervención y son usados comúnmente para presentar la importancia que tiene estudiar a la discapacidad. Además es interesante presentar la diversidad interna que existe en esta población, en general se habla de cuántas personas sordas hay, estos números no dicen mucho si no se logra comprender la forma en cómo se desarrollan en sociedad. Por ello al final de este apartado se presenta la propuesta lingüística para poder esclarecer las diferentes formas de comunicación que hay en este grupo.

Se comienza entonces, planteando que el 90% de la población con discapacidad auditiva nace en familias oyentes, esto les impide recibir la estimulación necesaria de manera natural para poder adquirir una lengua, ya que los padres no saben lengua de señas y los niños no pueden escuchar el español que hablan sus padres (Campusano, 2011). Se debe mencionar también que en cuestión de intervención y diagnóstico oportuno ha sido hasta 2013 que en la Ley General de Salud, se incluye de manera específica la prueba del Tamiz auditivo y el seguimiento que proponen en caso de Hipoacusia neurosensorial bilateral severa y profunda es rehabilitación auditivo verbal y prótesis auditivas externas o la implantación de prótesis de cóclea; es decir, que la intervención desde el área de salud y plasmada en la política pública está basada en la “rehabilitación” auditiva (Berruecos, 2014).

Si bien es cierto que recientemente se ha hecho énfasis en el tamiz, desde 1999 el Hospital General de México ha venido realizando programas para poder tamizar a todos los nacidos en él; así en 2013 alcanzaron el 95.85% de pruebas a sus neonatos, en ningún sentido podríamos decir que el programa está en el mismo nivel en los distintos hospitales del país, incluso en el documento Tamiz Auditivo Neonatal e Intervención Temprana se analizan las distintas cifras que se dan de manera oficial y concluyen que no hay datos concretos de cuántos recién nacidos han sido tamizados a nivel nacional, en el periodo de 2010-2012, se

calcula que fueron sólo el 22% a diferencia del 80% que se tenía como meta (Berruecos, 2014).

Prueba de ello es el documento *Programa y acciones para la detección temprana y atención oportuna de alteraciones al nacimiento* donde Berruecos analiza lo siguiente:

“...el programa de TAN empezó en 2010 y para diciembre de 2012 ya había 445 hospitales equipados, 45 centros audiológicos para el diagnóstico y 11 centros Tamiz auditivo neonatal e intervención temprana 95 nacionales y regionales para realizar la cirugía del implante coclear... En el mismo documento también se menciona que de marzo de 2010 a diciembre de 2012, se había realizado el TAN a 1 500 000 bebés, que se habían colocado auxiliares auditivos a 885 niños y 200 implantes cocleares. En las páginas 26 y 27 de dicho documento se anotan los “logros” del programa en términos de porcentaje de cobertura: frente a las metas de 40, 70 y 80% de los años 2010, 2011 y 2012, respectivamente, se alcanzó 28, 59 y 63%. En realidad, estas cifras son ficticias, porque si entre 2010-2012 nacieron alrededor de 6 750 000 bebés, considerando 40% de cobertura para los 3 años, debería haber sido de 2 700 000 bebés. Para el periodo 2010-2012 CONADIS menciona que el tamiz se aplicó a 1 500 000 bebés, que entre 6.75 millones de neonatos en el mismo periodo equivale no a 59 o a 63%, sino apenas a 22.2%” (Berruecos, 2014 p.94).

Por otro lado, en la presentación TANIT 2007-2012, por parte del Dr. Jorge Cruz Molina, Coordinador del programa, en el *Coloquio Avances de investigación para promover la Inclusión y Desarrollo integral del Niños, Niñas y Jóvenes Sordos* muestran los resultados en el año 2011 de 688 598 nacimientos, al parecer dentro de las clínicas que cuentan con el programa, sin embargo, esto de ninguna manera es representativo a los nacimientos de todo el país.

Los datos anteriores nos ayudan a contextualizar la situación de la población con discapacidad auditiva que se encuentra en la Universidad, si en el periodo 2010-2012, se estima un porcentaje muy por debajo del 100%, cuando hablamos de un adulto que nació en

los años 90 la posibilidad de que haya tenido un diagnóstico y seguimiento oportuno es casi nula.

Según el INEGI (2013), en 2010 había 5 millones 739 mil personas en el territorio nacional que declararon tener alguna discapacidad; de esa cantidad el 12.1% tiene dificultades para escuchar y el 8.3 % para hablar o comunicarse.

Es interesante conocer las definiciones que da INEGI para la discapacidad auditiva, en 2004 cuando hace referencia a ésta, reconoce que para algunas personas con disminución en la escucha, la lengua de señas resulta importante para poder compensar la falta. Sin embargo, en 2010 hay un retroceso importante ya que reconoce el uso de la LSM en la problemática de lenguaje-comunicación, y no más en el de discapacidad auditiva, e incluso lo mezcla con braille sin hacer distinción de que el segundo lo utilizan las personas con discapacidad visual. En este orden de ideas, la discapacidad auditiva queda como una condición médica estrictamente en el oído, y no se manifiesta la relación que tiene con la adquisición de la lengua; cuando desde la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se apunta que se debe “Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas” (Convención Sobre los derechos de las personas con Discapacidad, 2006 p.20).

Partiendo de las definiciones que hace INEGI (2013), se presentan los datos de interés para esta investigación, que son los relacionados con la educación superior; es coherente encontrarnos con que el porcentaje de población con dificultades para escuchar que tiene el nivel de educación superior es de 4.1%, y de los que tienen dificultades para comunicarse es el 2.9%. Es decir que el 4.1% a pesar de tener dificultades de audición puede tomar sus clases en español, ya que han sido oralizados y se desarrollan mediante la lengua oral, o bien, que sean personas adultas o adultas mayores que perdieron la audición después de haber adquirido el español en el primer caso, o incluso después de haber concluido la universidad en el segundo; mientras que el 2.9% que tiene *dificultades de comunicación*, -según la definición del INEGI, aunque esa dificultad de comunicación puede estar relacionada a una pérdida auditiva y a que son usuarios de la LSM-; sic, requieren de intervenciones más específicas como un intérprete, o bien no se comunican con lengua alguna, cuestión que dificulta que sean aceptados en la vida escolar, lo que podría explicar parte de la disminución

del porcentaje.

Hay que mencionar que estas cifras no puntualizan cuántas son las personas que adquirieron el español o que obtuvieron la licenciatura antes de perder la audición, y por supuesto, que las dificultades de comunicación no son exclusivas de las personas con discapacidad auditiva. El desconocimiento profundo de esta población está relacionado con que la educación de las personas sordas usuarias de la Lengua de Señas Mexicana, en adelante *LSM*, no se ha documentado a profundidad. Como se puede observar, ni siquiera podemos tener una estimación de cuántos son los usuarios debido a que la definición en el censo poblacional carece de este dato.

En resumen y para acotar la definición de persona con discapacidad auditiva desde una perspectiva lingüística y no médica (que la cataloga en leve, moderada, grave o profunda), se describen los tipos de personas sordas que podemos encontrar en el contexto mexicano. 1) Hispanohablante sordo (sordo hablante, también conocido como oralizado) asume la lengua oral como primera lengua, 2) Miembro de la Comunidad de Sordos Mexicana (sordo señante, su lengua materna es la *LSM*), 3) Sordo semilingüe que permanece socialmente aislado y lingüísticamente indefinido, (no tiene dominio del español ni de la *LSM*), finalmente el 4) Sordo bilingüe, que tiene dominio de las dos lenguas (*LSM* y español) (Fridman, 2009).

Este estudio se enfoca en los sordos señantes, quienes enfrentan mayores dificultades en su trayectoria académica, debido al desconocimiento de los procesos de inclusión para que puedan estudiar en escuelas regulares haciendo uso de la *LSM* como primera lengua. Los sordos oralizados o hispanohablantes al ser usuarios de la lengua oral (español) y, en ciertos casos, tener más acercamiento a la lecto-escritura, pueden pasar desapercibidos para la escuela, aunque se deja en claro que eso no implica inclusión, sino invisibilidad; además, no necesariamente su paso por las universidades es idílico, requieren adecuaciones para su plena inclusión y el rol familiar, en general, supone un apoyo muy grande para ellos. Por otro lado los sordos semilingües en su gran mayoría se caracterizan por falta de escolarización.

Aunque lingüísticamente puede haber categorías para poder caracterizar a las personas con discapacidad auditiva, no quiere decir que las políticas educativas respondan a

ello. Los alumnos con discapacidad auditiva que cursan la universidad en este ciclo escolar pueden tener diversas trayectorias escolares. Si bien la Secretaría de Educación Pública (SEP), ha promovido la educación bilingüe⁷ en los últimos años, describe que por mucho tiempo las escuelas priorizaban el método oralista –que tiene como principal objetivo que los niños aprendan a leer los labios- (SEP, 2011).

Hoy la apuesta gira en torno a las aulas inclusivas, con intérpretes certificados – aunque la certificación esté detenida actualmente- con profesores usuarios de LSM, con adultos sordos señantes que sean modelos lingüísticos, entre otras adecuaciones pedagógicas dentro del salón de clases. Sin embargo, mencionan que esto es aún un reto a resolver (SEP, 2012). Lo más cercano que se tiene a una evaluación de estas propuesta, hasta donde se pudo encontrar, son los datos de dos CAM -52 y 17- que comenzaron a utilizar el método bilingüe en el ciclo escolar 2003-2004 y 2007-2008 respectivamente. Según este informe emitido en 2012, debido a la importancia de las estrategias específicas desarrolladas por el método bilingüe, el Programa General de Trabajo 2008-2012 de la Dirección de Educación Especial, se impuso como meta capacitar en LSM al 100% del personal de educación especial que en sus servicios atiende a alumnos o alumnas con discapacidad auditiva. Entonces, de los 68 CAM que hay en el Distrito Federal, sólo se reportan dos con el método bilingüe el mismo año que se supone que todos deberían estar capacitados.

Que la SEP esté fortaleciendo la inclusión educativa para las personas con discapacidad auditiva a través del método bilingüe es una fortaleza, pero no debemos dejar de subrayar que esto se ha dado en años muy recientes, además de que sólo se habla de educación especial, dejando fuera la capacitación de las escuelas regulares donde de acuerdo con la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011), se pretende haya inclusión educativa. Lo anterior pueda dar algunas pistas de las condiciones que vivieron en primaria y secundaria, los alumnos que hoy van a la universidad; entre ellos se pueden encontrar Sordos semilingües, o bien que algunos que sólo usan la Lengua de Señas Mexicana pero que el español sigue siendo un gran reto para ellos.

⁷ Se refiere a un ambiente educativo bilingüe en el que se comuniquen y aprendan a través de la lengua de señas y el español escrito, y adquieran el lenguaje oral cuando sea posible (SEP 2011).

La información anterior se corresponde a lo que indica la UNESCO (2005), con respecto al nivel de educación superior, dice que el acceso e inclusión de las personas con discapacidad a este nivel escolar, se puede considerar como un proceso en desarrollo y de creciente importancia. Supone necesariamente, la búsqueda de una instancia que favorezca no sólo el ingreso, sino también la permanencia de los estudiantes en situación de discapacidad en las universidades.

Esto se debe a que como sostiene Arellano García (2005. Citado en Del Río, 2009) la población con alguna discapacidad registra una probabilidad once veces mayor de analfabetismo, además presentan una tendencia de inasistencia dieciséis veces mayor a cualquier otro grupo.

Según la ANUIES en su publicación del anuario digital del año 2013, dato más reciente que se pudo localizar, hay registrados 10,004 alumnos con discapacidad, lo que corresponde 0.29% del total de alumnos inscritos. De estos no podemos saber cuántos pertenecen a qué tipo de discapacidad, ni tampoco podemos saber si son todos, debido a que algunas veces las personas prefieren no mencionar su condición. Estos datos en las universidades se unen a los poblacionales no hay, al menos numéricamente, forma de saber cuál es la población que se está atendiendo. Por otro lado tampoco hay forma de saber cómo es que las universidades dan seguimiento a las personas con discapacidad auditiva, o si hay un método de inclusión específico.

Surgen ante este fenómeno preguntas como: ¿tener un intérprete en clase es una adecuación suficiente para que las personas sordas señantes reciban la información de la clase? ¿Los profesores que trabajan con estos grupos conocen la problemática de la discapacidad auditiva y tienen las herramientas para conducir su clase tomándolas en cuenta? ¿Quiénes y por qué, deben absorber los gastos que las adecuaciones generan? ¿Cuál y cómo es implementado el modelo inclusivo en las universidades que tienen matriculadas a personas con discapacidad auditiva, que su lengua materna es la Lengua de Señas Mexicana? ¿Se toma en cuenta la perspectiva y experiencia de los alumnos a la hora de planear cualquier ajuste para su educación? ¿Cómo se involucran los alumnos en las actividades propias de la vida universitaria?

Un primer acercamiento a las respuestas lo presenta un estudio realizado en 2012 por Álvarez, Alegre y López, quienes estudiaban, en la Universidad de la Laguna, en Tenerife, las dificultades de adaptaciones a la enseñanza universitaria para personas con discapacidad. Sus resultados demuestran que son diversas las necesidades solicitadas por los estudiantes en esta situación. Por ejemplo, antes de entrar a la universidad requirieron al orientador escolar, al profesor de apoyo de necesidades educativas especiales, y al intérprete de lengua de señas, también apoyo psicológico y apoyo para aprender a organizarse y a estudiar.

Estos resultados demuestran la necesidad de que las instituciones de educación superior tengan un programa específico con objetivos claros para apoyar a esta población, los alumnos en ocasiones debido a experiencias previas donde han sido discriminados, o por la concepción de su situación no se atreven a pedir el apoyo que requieren, según el estudio mencionado anteriormente, puede deberse a “un intento de pasar desapercibido” o por la “insensibilidad que muestran los profesores hacia los alumnos en esta situación”. Las políticas públicas pueden ser una guía para que las universidades vayan trabajando estos temas con amplitud y profundidad en sus recintos, problematizando las formas pertinentes para que esta población tenga una trayectoria universitaria con inclusión efectiva.

2.1 Importancia de las políticas públicas en los programas de inclusión en la Educación Superior

La agenda de política pública responde a la necesidad de ir resolviendo problemáticas que atañen a la sociedad, es un conjunto de problemas objeto que el Estado atiende bajo un enfoque de derechos (Meny & Thoenig, 1992). En este caso la educación corresponde a los DESC -derechos económicos, sociales y culturales- (Latapí, 1999). Las políticas de inclusión e igualdad de oportunidades intentan garantizar la participación de los grupos discriminados en el ámbito público, así como en la promoción de la conciencia de sus derechos.

Respecto a la educación, se considera como el principal mecanismo de reducción de desigualdades en el futuro y de superación de la reproducción intergeneracional de la pobreza sin embargo, las persistentes brechas que se presentan en materia de *calidad* y logros educativos tienden a reproducir las desigualdades, a pesar de ello, la educación puede ser un factor de movilidad o de discriminación, especialmente en la educación superior. Por este

motivo deben entrar en juego políticas inclusivas y afirmativas (Arriagada, 2006).

Estas políticas deberán contemplar el derecho a una buena educación, sobre todo entre los sectores más pobres de la sociedad, los que reciben la peor educación y los que menos calidad exigen (Torres, 2006). La Convención contra la Discriminación en la Educación (1960) incluye el tema de la calidad al definir el término *educación* - “*se refiere a todos los tipos de educación y a todos los niveles educativos, e incluye el acceso, el nivel y la calidad de la educación y las condiciones en las que se da*” - y ubica la no-discriminación como un eje central de dicha calidad. Ya desde El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) se dedica los artículos 13 y 14 al derecho a la educación y uno de sus ejes de trabajo es la adaptabilidad que define como flexibilidad para adaptarse a las necesidades de los alumnos, a contextos variados y a realidades cambiantes (Torres, 2006).

En términos de Aguilar (2001, citado en Ruíz y Cruz, 2013), hay derechos de libertad positiva como la educación, que se caracteriza por su ejercicio bajo ciertas condiciones que los hacen posibles, suponen la colaboración de determinada comunidad política y una reciprocidad de servicios entre los individuos y el poder público.

A nivel internacional la política de una educación inclusiva inicia en los escenarios desde los años setenta, cuando países como Inglaterra, España, Italia, Estados Unidos y Canadá, entre otros, promueven investigaciones y acciones en el contexto de educación inclusiva. Posteriormente se enfrentan a nuevos desafíos cuando la inmigración, la multiculturalidad religiosa, lingüística y socioeconómica se hacen presentes. Surge entonces la política denominada “Todos en la misma escuela” que a su vez deviene en 2007, en la Convención Internacional sobre los derechos de las Personas con Discapacidad: una educación incluyente o inclusiva (De la Peña 2015). En ella se reconoce en el artículo 24, que las personas con discapacidad tienen derecho a una educación gratuita y obligatoria que incluya la educación superior, la formación profesional, entre otras (Ruíz y Cruz, 2013).

No se puede obviar que la política pública no es sólo papel, ésta requiere de estrategias específicas según el problema planteado. En el caso de la educación inclusiva, se puede decir que es un proceso generacional; en muchos países donde se ha llevado este sistema educativo de manera sistemática por más de 15 años, los logros se reflejan en un

estilo educativo de práctica común, donde todos los estudiantes aprenden a convivir en un espacio con alumnos que presentan diferencias por múltiples causas (De la Peña, 2015). En este sentido podríamos esperar que si se da una buena formación a los profesores de educación básica, estos a su vez podrán promover la diversidad y la inclusión en sus aulas, así se tendrían generaciones que en la educación media o superior estuvieran muy sensibilizadas a la problemática y esto mejoraría los espacios para las personas con discapacidad en las universidades.

A nivel nacional y para contextualizar la política pública en cuanto a inclusión educativa y educación superior, Del Río (2015) propone como antecedente, la Reforma Integral para la Educación Media Superior (2007-2012) propuesta para reordenar y articular las diversas modalidades que fueron creadas a lo largo de cuatro décadas. Posteriormente la modalidad de la educación a distancia (2009), considerada como una opción que pueda ampliar las oportunidades educativas de los jóvenes rechazados, reclusos y con discapacidad. En tercer lugar el Programa Nacional de Becas de Excelencia Académica en Educación Media Superior (PNBEAEMS) en 2008. Este nuevo programa fue diseñado para incrementar las tasas de retención de los alumnos en situaciones vulnerables (incluyendo la discapacidad). Sin embargo, Didou (citado en Del río, 2015) hace un análisis donde reporta que a pesar de la beca, es poco probable que el programa realmente pueda contrarrestar la deserción, al no contemplar una oferta de intervenciones pedagógicas que reconozcan las capacidades de aprendizaje sobresalientes o diferentes de los alumnos y que ayuden a mejorar la accesibilidad de conocimientos pertinentes.

Finalmente el *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior* (ANUIES, 2002). Este documento señala entre otros puntos, la necesidad de constituir una Comisión de Universidad Incluyente con carácter interdisciplinario, que incluya a representantes con discapacidad. Aunque hay organismos reflexionando los temas de inclusión como el Comité de Atención para personas con discapacidad de la UNAM, no hay suficientes instancias públicas que se sumen a éstas (Del Río, 2015).

Como se puede observar la política de inclusión educativa a nivel de educación

superior tiene su influencia internacional y a nivel nacional de la educación básica. Los procesos son complejos y además generacionales; por lo que se puede concluir que hay una falta de política pública, al menos una que esté engarzada en toda la trayectoria escolar, desde preescolar hasta el nivel superior, que tenga objetivos específicos y la descripción de cómo se alcanzará.

Lo que se encuentra a nivel federal para la inclusión de las personas con discapacidad auditiva en las instituciones de educación superior, son algunos destellos de propuestas por ejemplo:

La Visión de la Educación Superior a 2005:

La educación superior será la palanca impulsora del desarrollo social, de la democracia, de la convivencia multicultural, y del desarrollo sustentable del país. Proporcionará a los mexicanos los elementos para su desarrollo integral y formará científicos, humanistas y profesionales cultos, en todas las áreas del saber, portadores de conocimientos de vanguardia y comprometidos con las necesidades del país... Las instituciones de educación superior tendrán una alta capacidad de respuesta para atender las necesidades académicas de sus estudiantes cada vez más diversos por su origen social y étnico (SEP, 2001).

Que aunque no habla específicamente de la inclusión de las personas con discapacidad hace referencia a la multiculturalidad y a la diversidad académica, específicamente ese plan no contiene ninguna referencia a discapacidad en el plano de la educación superior.

Por otro lado y en años más recientes el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018, propone la inclusión a través de, difundir el derecho de las personas con discapacidad a la educación, capacitación en LSM en todos los niveles educativos, que los programas educativos tengan LSM, uso del idioma español para personas sordas, actualizar la norma técnica de competencias para la interpretación, entre otras.

Como señala (de la Peña (2015) “ya pocos maestros viven en la ignorancia sobre la política de integración educativa en el país. Al realizar una consulta nacional desde el

Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales y publicada, en 2004, por la SEP, 89% de los docentes están de acuerdo con esta política sin embargo, cuando se les informa que el estudiante estará en su grupo, surgen de inmediato temores, preocupaciones y cuestionamientos que resultan en pensamientos como: no estoy preparado, no tengo las herramientas, no cuento con apoyo de personal especializado, no tengo experiencia de trabajar con estos niños, etcétera”.

Aprender a ser un profesor incluyente mientras su formación y práctica en campo no incorpore estrategias pedagógicas incluyentes, centradas en las necesidades específicas de los estudiantes, es marchar contra corriente, es confirmar la poca coherencia de la proyección del sistema educativo, el cual abre sus puertas a niños y niñas con discapacidad, pero no prepara a sus maestros en formación para enfrentar estos retos de diversidad. Ante este panorama Guajardo Ramos (citado en Del Río 2015) comenta que los Planes y Programas de las Escuelas Normales se reformaron en el 2004, saliendo los primeros egresados de dicho currículo en 2008; 15 años después de la reorientación de Educación Especial. Así, se puede ver que las legislaciones han ido cambiando de forma general sin embargo, en las universidades se ha avanzado poco en cuanto a reglamento política interna para coadyuvar a acciones de inclusión educativa.

En la revisión de prácticas internacionales relacionadas al acceso de las personas con discapacidad a la educación terciaria⁸, se concluye que la calidad del proceso de transición, depende fuertemente de la estructura de inclusión que tengan las instituciones de educación media superior y superior, teniendo como objetivo promover diversidad y asegurar la accesibilidad pedagógica, social, psicológica y física (Biewer, 2011). Estos estudios también ponen a la familia como un recurso necesario para que la transición a la educación superior sea satisfactoria, debido a que las estructuras institucionales no siempre proveen los recursos adecuados; el éxito en la educación es más una consecuencia de los recursos sociales y económicos o bien del esfuerzo extraordinario de las familias, que de las estructuras del

⁸ Estrictamente educación terciaria no refiere a educación superior, pero sí a la que está después de la educación secundaria. El informe que se presenta puede ayudar a entender un panorama general de lo que viven las personas con discapacidad cuando salen de la educación básica en Europa. <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=432> (Revisado el 02 Noviembre de 2015).

sistema educativo.

Se reafirma entonces que debe haber congruencia institucional para que la inclusión llegue a ser una experiencia satisfactoria para los implicados. Así, se deben tomar en cuenta los contextos de la educación básica y media superior para poder sortear las dificultades que se presentan al final de la trayectoria académica. Habría que pensar al derecho a la educación no sólo como la accesibilidad, sino que éste pueda ejercerse a través de la participación y de los apoyos necesarios para que se pueda aprender efectivamente (Latapí,1999). En este sentido y para la población a la que este estudio refiere será prudente también considerar las definiciones necesarias para hacer frente al problema, desde el concepto de discapacidad de forma general, el de discapacidad auditiva y por su puesto el de inclusión (Elder y Cobb, 1996).

2.2 Diagnóstico de las Universidades Tecnológicas y Politécnicas

El presente estudio se basa en los modelos de inclusión que tienen las Universidades Tecnológicas y Politécnicas (UTyP)⁹ a lo largo del país. El fundamento de esta decisión, reside en que la Universidad Tecnológica de Santa Catarina, en el estado de Nuevo León, es una de las pioneras, a nivel nacional, en aceptar a personas con discapacidad auditiva en sus aulas y brindarles los requerimientos necesarios para su permanencia, uno de los más importantes para la comunidad Sorda, el intérprete de LSM. Por ello es importante dar un acercamiento sobre la historia de estas universidades y sus objetivos.

A lo largo de su experiencia en inclusión esta universidad se ha dado a la tarea de organizar un diplomado que pueda capacitar a los administrativos y profesores, de otras universidades, para que puedan replicar el modelo inclusivo. Así, las UTyP forman una opción importante a lo largo del país para que personas sordas señantes puedan formarse en el nivel de educación superior.

Los orígenes de estas universidades los podemos encontrar en países como Canadá, Estados Unidos y Francia. Surgieron en México en 1991 como organismos públicos descentralizados de los gobiernos estatales. Tienden a responder a las exigencias del sector

⁹ UTyP de aquí en adelante

productivo regional, promueve y facilita la vinculación empresarial e industrial para certificar los saberes prácticos y solucionar en alguna medida el acceso de sus egresados al mercado de trabajo (Ramírez-Martínez, 2013).

El modelo educativo se sustenta tanto en seis atributos, que enmarcan y orientan el desarrollo curricular y su aplicación; como en la función de vinculación:

- ✓ Calidad: es cultura de la evaluación, tanto interna como externa, cuyo objetivo es favorecer el aprendizaje a través de su funcionalidad.
- ✓ Pertinencia: Las Universidades Tecnológicas están estructuradas para trabajar en continua comunicación y retroalimentación con los entornos social y económico. Las Universidades Tecnológicas invitan a los directivos empresariales y funcionarios públicos a compartir sus líneas de trabajo y a participar en la creación o propuesta de los perfiles profesionales adecuados
- ✓ Intensidad: El modelo educativo de las Universidades Tecnológicas se basa en un esquema de corta duración y alta intensidad. Este esquema facilita que los egresados se vinculen con los sectores productivos. Se destaca su impacto socioeconómico, ya que la duración de las carreras permite a las familias de los estudiantes apoyarlos en un periodo de tiempo razonable, con miras además, a integrarse al mercado laboral en un corto plazo.
- ✓ Continuidad: La gran ventaja que presenta este nuevo esquema curricular es la posibilidad que ofrece al estudiante para optar por salidas laterales: después del primer año de estudios -de forma optativa- puede solicitar una certificación profesional; a los dos años -de manera obligatoria- obtendrá el título de Técnico Superior Universitario; y para los que así lo deseen, el modelo les permite continuar sus estudios de Licenciatura.
- ✓ Polivalencia: En el ámbito académico, la polivalencia se traduce en una formación trascendente, interesada en proporcionar al estudiante los instrumentos necesarios para que él mismo pueda encontrar la información que necesite y la aplique en la resolución de problemas concretos. Asimismo, contribuye a desarrollar una actitud participativa y un espíritu indagador.

- ✓ Flexibilidad: Se promueve la flexibilidad de estructuras y planes de estudio para facilitar la formación multidisciplinaria, la integración del aprendizaje con la aplicación pertinente del conocimiento, así como el paso fluido de los estudiantes entre distintas instituciones.
- ✓ Función de vinculación: La vinculación, entendida como la interacción de las universidades con el entorno económico, social, gubernamental y educativo, constituye la plataforma desde la cual el Subsistema de Universidades Tecnológicas teje su red de contactos con el universo del que surge y para cuyo desarrollo fue diseñado.
- ✓ Modelo Curricular: La definición de un modelo curricular concretiza y engloba las políticas y lineamientos a que está sujeta la consolidación de las Universidades Tecnológicas, con objeto de dar respuesta a los nuevos retos de la política nacional y a los objetivos y metas plasmados en el Programa Sectorial (Coordinación General de Universidades Tecnológicas y politécnicas, 2013).

En México los argumentos para impulsar las Universidades Tecnológicas son la formación vocacional o profesional, diversificar la oferta y ofrecer estudios de nivel superior en regiones con relativa desventaja económica y social, lo que parece responder a la necesidad de incidir con estrategias concretas, hacia los problemas creados por la inequidad social en nuestro país y que se reflejan en los centros educativos (Ramírez-Martínez, 2013). En este sentido que sean estas universidades las que estén haciendo acciones inclusivas para que las personas con discapacidad puedan tener una educación superior, cumple con los lineamientos de su misión, aunque esto no debe excluir a las universidades autónomas y estatales a hacer lo propio.

En la búsqueda de universidades inclusivas se encontró principalmente falta de documentación; por ello se decidió consultar directamente a los funcionarios de las UTyP que pudieran proporcionar datos oportunos. La información que dio el M.I. Raúl Noriega, Director de Desarrollo y Fortalecimiento de las UTyP, en respuesta a la solicitud de conocer qué universidades tenían a Sordos señantes matriculados, fue una tabla que contenía únicamente el nombre de las (20) Universidades que tienen registradas como incluyentes.

Comentó que no se tiene un registro de qué tipos de discapacidad se atienden ni cuántas personas están siendo beneficiadas con los modelos de inclusión. A través de llamadas telefónicas se pudo contactar a 18 universidades.

A continuación se presenta una tabla que muestra qué universidades tecnológicas tienen un modelo inclusivo y en cuáles hay personas sordas señantes matriculadas.

Tabla 1. UTyP registradas con el programa de inclusión.

	Nombre de la Universidad	Años con el modelo	Personas Sordas con servicio de Interpretación	Relación con bachillerato o asociaciones
1	Universidad Tecnológica de Santa Catarina	12	80	Cuentan con programas desde primaria hasta universidad
2	Universidad Tecnológica de la Laguna Durango	2	20	Relación con Preparatoria inclusiva
3	Universidad Politécnica Santa Rosa Jáuregui	3	14	COBAQ 3 CECYTEQ
4	Universidad Tecnológica de Tamaulipas Norte	2	4	Asociaciones que dan al intérprete
5	Universidad Tecnológica de Tijuana	4	3	
6	Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital	2	3	No
7	Universidad Tecnológica de Chihuahua	1	2	Preparatoria incorporada donde atienden a 18 Sordos, en año y medio se espera que aumente la matrícula
8	Universidad Tecnológica Emiliano Zapata		2	No se pudo conseguir información
9	Universidad Tecnológica de Torreón	2	1	

10	Universidad Tecnológica de Aguascalientes	Menos de un año	1 Intérprete de tiempo parcial	
11	Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez		No tienen	
12	Universidad Tecnológica de Durango		No tienen	
13	Universidad Tecnológica de Puebla		No tienen	
14	Universidad Tecnológica de Tulancingo		No tienen	
15	Universidad Politécnica de Querétaro	2	No tienen	
16	Universidad Tecnológica de Escuinapa		No tienen	
17	Universidad Tecnológica del Usumacinta Tabasco		No tienen	
18	Universidad Tecnológica General Mariano Escobedo		No tienen	

Fuente: Realizado por Verástegui Juárez Miriam Viridiana (2015), con información de la Dirección de Desarrollo y Fortalecimiento de las UTyP, obtenida vía electrónica

La tabla muestra a las 18 universidades contactadas, siete no cuentan con personas con discapacidad auditiva en sus programas educativos, y once sí. Cabe destacar que todas ellas cuentan con servicio de interpretación de tiempo completo y un responsable del servicio a personas con discapacidad. Sólo una de ellas en Aguascalientes comentó que el intérprete no está de tiempo completo.

La tabla presenta una columna donde se menciona si las universidades tienen contacto con instituciones de educación media superior. Este dato es importante, ya que durante las llamadas se pudo observar que las que mantienen un vínculo con preparatorias inclusivas tienen a más personas con discapacidad auditiva en sus aulas. Esto refleja que una razón posible de que haya pocos aspirantes, tiene que ver con que las preparatorias no están brindando servicios de inclusión y que la vinculación institucional puede ser una política social que facilita y amplía la posibilidad de transición entre una y otra etapa educativa.

Cap. 3 Metodología

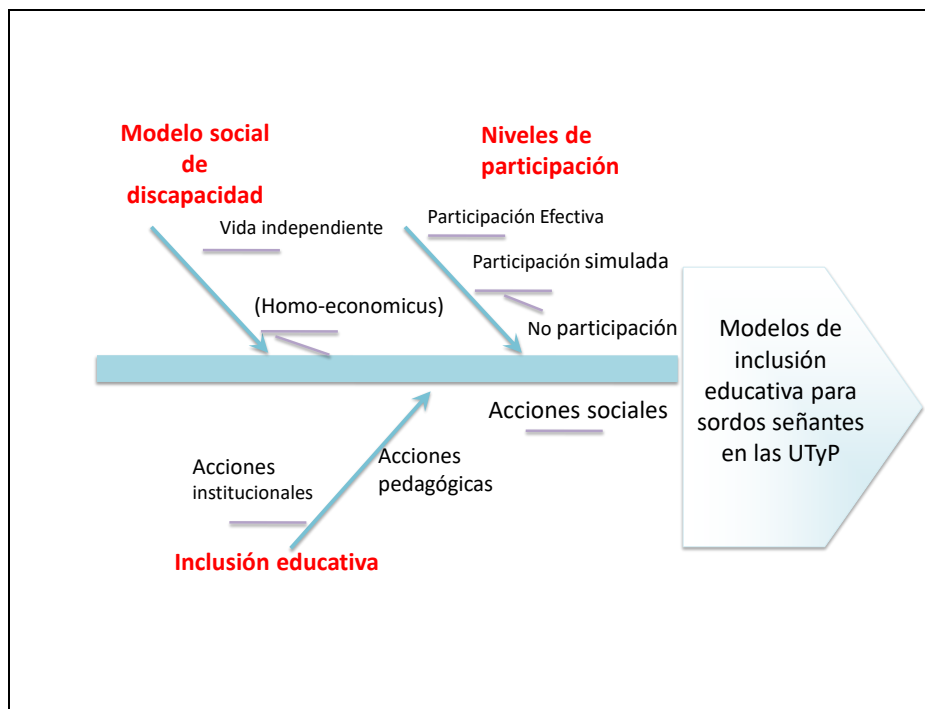
En este capítulo se desglosarán los conceptos y la metodología a través de la cual se responderá la pregunta de investigación y se alcanzaran los objetivos planteados.

A partir de tres conceptos –discapacidad, participación e inclusión educativa- se pretende dar cuenta de la situación actual de los modelos de inclusión educativa para personas Sordas señantes en las Universidades Tecnológicas y Politécnicas de México.

El término Modelos de inclusión educativa refiere a que cada universidad que atiende a personas con discapacidad, realiza diversas acciones para su inclusión, lo que quiere decir que no hay una única forma en estos procesos a nivel superior, cada centro de estudios de acuerdo a su experiencia, recurso humano, material y económico, plantea formas de intervención distintas.

El siguiente cuadro es una guía para el análisis e interpretación de la información que se obtuvo a través de entrevistas a profundidad semiestructuradas, y de un grupo de discusión con los alumnos sordos. A su vez, cumple la función de ordenar el marco lógico de la tesis que anuda los diferentes aspectos que componen los Modelos de Inclusión de las UTyP para los alumnos sordos Señantes.

Figura 1. Configuración de los modelos de inclusión educativa para alumnos Sordos Señantes en las UTyP.



Realizado por Miriam Viridiana Verástegui Juárez, (2016).

A continuación se desglosan los conceptos desde las categorías de análisis que se emplearan para dar lectura a los resultados de las entrevistas con los responsables de los modelos de inclusión en las universidades, los intérpretes y el grupo de discusión con los alumnos Sordos.

En el cuadro 1, se presentan los conceptos con letras rojas, en sus respectivas flechas las categorías y todo ello apunta a los modelos de inclusión; quiere decir que según estos tres conceptos y sus categorías se podrá saber desde qué concepción de la discapacidad implementan el modelo de inclusión, cuáles técnicas emplean y si la participación es fundamental para su modelo y en qué nivel se encuentra.

Desde esta lógica se propone que el modelo de explicación de discapacidad –es decir, el concepto que tienen las instituciones y las personas que implementan los modelos, de lo que es la discapacidad- influye en las prácticas inclusivas. Por un lado en las prácticas de política interna, es decir, sus objetivos, su misión y visión del programa en calidad de institución y por otro, la implementación de estas políticas e ideas en el trabajo cotidiano con los alumnos con discapacidad auditiva. Las categorías para este concepto son: vida

independiente desde el modelo social de la discapacidad y homo oeconomicus de Foucault. Estas dos categorías sirven para analizar el choque entre dos fuerzas que desde la teoría parecen inherentes al tema; uno, el desarrollo teórico-político que tienen la discapacidad, y que ha derivado en marcos que impulsan la inclusión y participación activa de estos grupos; y dos, el carácter económico-social en el que estos modelos de inclusión se encuentran inmersos, que contrariamente al primero, apelan a un cuerpo productivo y normalizado.

En segundo término está la inclusión educativa que se refiere a las acciones que se implementan para que las personas Sordas señantes en las UTyP sean parte activa de los procesos educativos. Las categorías para este concepto son acciones institucionales, pedagógicas y sociales; éstas son una propuesta que deriva de las aportaciones de Sosa, (citado en Álvarez, Alegre y López, 2012), quien comenta que la inclusión en la universidad puede ser organizativa y pedagógica. En este trabajo agregaríamos, social y participativa. Si bien en el *Diagnóstico sobre el estado que guarda la atención a la temática de la discapacidad en la Universidad Nacional Autónoma de México desde la perspectiva de derechos humanos* (Broyna y Rosales, 2014), que es un referente para la temática de esta investigación, se toman en cuenta otras categorías, se apunta que esta diferencia se debe al contexto de las instituciones participantes en uno y otro estudio.

En el estudio que se cita, las categorías son: normatividad, que refiere al conocimiento de regulaciones externas e internas a la institución; docencia, que refiere a asignaturas específicas sobre discapacidad; investigación, que refiere a tesis y proyectos de investigación sobre el tema; extensión que refiere a la vinculación con gobierno y sociedad civil en favor de las personas con discapacidad; y gestión, que son las acciones de atención a alumnos con discapacidad durante su ingreso/permanencia/egreso.

Algunas de las categorías se comparten en ambos estudios por ejemplo, lo referente a normatividad, aunque en este estudio se indaga con el objetivo de saber si la universidad cuenta con documentos que sistematicen el modelo de inclusión, para que no sean acciones aisladas o que dependan de la voluntad del representante en turno. Debido a que se tenía conocimiento de que las UTyP participantes tienen carreras que no pertenecen a las ciencias sociales y humanidades se sabía que no había materias dedicadas a la discapacidad en el plan

de estudios, sin embargo, se plantea en las acciones sociales si existen materias como cursos de Lengua de Señas Mexicana, o cursos de sensibilización que acerquen la mirada de los estudiantes que pudieran desconocer la temática. En cuanto a la categoría investigación se toma dentro de las acciones pedagógicas o bien de la participación de los alumnos, debido a que los programas pueden estar en fase de ensayo-error y si bien no están enmarcadas en un grupo de investigación, las acciones que toman para implementar el modelo de inclusión en las aulas, puede ser llevado a congresos y foros donde comparten su experiencia. Finalmente gestión, se tomó como las acciones institucionales, es decir los ajustes que se hacen para el ingreso y el seguimiento de los alumnos durante su paso por la universidad.

Para terminar con el apartado se presenta el concepto de participación que se refiere a la forma en que los alumnos Sordos están involucrados en el proceso de inclusión, ya que todas las acciones inclusivas tienen como objetivo que las personas involucradas en el proceso puedan estar presentes de forma activa, esto quiere decir que sean parte de la toma de decisiones de lo que les afecta directamente. Para su análisis se toma como referencia la escala de Arnstein que muestra que la participación se da en niveles: la no participación, la participación simulada y la participación efectiva.

3.1 Preguntas de investigación

¿Cómo son los modelos de inclusión educativa para las personas sordas señantes en las Universidades Tecnológicas y Politécnicas en México?

¿Cuál es el nivel de participación, de acuerdo a la escalera de Arnstein (1969), de los alumnos sordos señantes en las Universidades Tecnológicas y Politécnicas?

3.2 Objetivos

3.2.1 Generales

Exponer¹⁰ los modelos de inclusión que las UTyP emplean para la inclusión de

¹⁰ De acuerdo con la Taxonomía de Bloom, el verbo exponer se encuentra en el nivel cognoscitivo de síntesis, que pretende: juntar o unir partes de conocimiento para formar un todo y construir relaciones para nuevas situaciones. Por otro lado los verbos referentes a los objetivos particulares se centran en el nivel de análisis, que refiere: dividir el conocimiento en partes y mostrar relación entre ellas. http://www.itson.mx/empleados/servicios/innovacion/Documents/taxonomia_verbos_2.pdf

personas sordas señantes inscritas en sus instituciones.

Analizar la forma en la que los estudiantes sordos señantes participan en las UTyP en las que se encuentran inscritos.

3.2.2 Particulares

Detallar la situación nacional de los alumnos sordos señantes en las UTyP.

Detectar la relación entre los modelos de inclusión con el modelo social de explicación de la discapacidad.

Delinear acciones para que los alumnos con discapacidad auditiva sean partícipes del modelo de inclusión educativa del que forma parte.

3.3 Participantes

Estratégicamente se eligieron dos universidades de las diez en las que se encontraron alumnos sordos señantes con algún tipo de interpretación, ya sea de tiempo completo, medio tiempo o por horas. La primera es la Universidad tecnológica de Santa Catarina, que es reconocida a nivel nacional por su experiencia en inclusión educativa, tiene más de diez años implementando el modelo de inclusión y actualmente realiza diplomados y cursos para que otras universidades puedan tomar el modelo y ser incluyentes. La segunda es la Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui, que no obstante su corto tiempo haciendo inclusión 3 años, es la tercera con más alumnos; además en su página de internet tiene publicidad acerca de inclusión educativa y estuvo presente en *Señalees 11° (2015) seminario* de IPPLIAP, institución y evento reconocido a nivel nacional por sus aportes en la educación de las personas con discapacidad auditiva; otro punto a favor es que una es tecnológica y la otra politécnica lo que nos permitirá ver sus diferentes matices.

En cada una de las universidades se realizaron entrevistas semiestructuradas a las coordinadoras de los programas de inclusión y a dos intérpretes de LSM que estuvieran frente a grupo, de acuerdo con la disponibilidad de horario que tuvieran. En la UTSC se tuvo una informante más, la coordinadora de intérpretes, en la UPSRJ al momento no contaban con esta figura. Tanto a los participantes oyentes como los Sordos se les pidió consentimiento informado antes de iniciar las entrevistas, para grabar en audio o video, según correspondiera, todos los participantes accedieron; sin embargo, no hubo tal para poner los nombres reales

dentro del presente trabajo, por ello se utilizarán seudónimos, respetando las funciones que tienen dentro de los modelos.

Para establecer claridad en los conceptos metodológicos, se plantea que se entiende a las entrevistas como “un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de una persona...que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor; entendiendo biografía como el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado” (Alonso, 199, p.226). Es una técnica que permitirá la expresión individual de un proceso socializado, es decir que podremos obtener los habitus lingüísticos y sociales –en tanto que sistemas de esquemas generadores de prácticas y, al mismo tiempo, de percepciones de estas prácticas (Bourdieu, 1991:91, citado en Alonso, 1995 p.227).

Por otro lado, se establece como grupo de discusión a la conversación grupal que se estructura en un espacio

“donde el hablar está orientado al cruce, a la combinación, al lugar común donde se cruzan las diversas perspectivas y por donde todos pasan... aun proviniendo de caminos diversos... Este grupo produce un discurso donde el habla investigada puede reflexionarse y formularse preguntas... además prevalece el componente tópico de la opinión pública: las verdades cantadas como tales, lo que va de boca en boca” (Canales y Binimelis, 1994 p. 111).

Con el objetivo de facilitar la lectura de este trabajo se nombrará a los intérpretes con un número y la inicial del estado en el que se encuentra la universidad a la que pertenecen, por ejemplo, a un intérprete de Querétaro: Intérprete 1Q, y al de Monterrey: Intérprete 1M. A las coordinadoras se les nombrará por el puesto ocupado y a los estudiantes se les dará un nombre ficticio.

1. Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui (Querétaro). Tiene al momento de la visita (2016) a catorce estudiantes sordos señantes inscritos. En las carreras de animación y efectos visuales y en terapia física.

Las entrevistas realizadas en esta universidad fueron:

- Entrevista con la coordinadora de la OSSIE (Office of Supor Services for Inclusive Education)
 - Entrevista con intérprete 1Q
 - Entrevista con Intérprete 2Q
2. Universidad Tecnológica de Santa Catarina (Monterrey). Tiene al momento de la visita (2016) 80 estudiantes sordos señantes en las carreras de Tecnologías de la Información y la Comunicación, Negocios Internacionales y Mecatrónica.
- Las entrevistas realizadas en esta universidad fueron:
- Entrevista con la coordinadora de Inclusión Educativa
 - Entrevista con intérprete 1M.
 - Entrevista con intérprete 2M.
 - Entrevista con Coordinadora de formación de intérpretes.

3. Los alumnos con discapacidad auditiva que forman parte del grupo de discusión fueron seleccionados por las propias escuelas, de acuerdo a sus habilidades comunicativas, a su desenvolvimiento social y su independencia. Esta situación se suscitó debido a que los alumnos y alumnas fueron invitados por la UAM-Xochimilco a una Jornada sobre inclusión educativa para personas con discapacidad en las universidades, para que en el marco de ésta realizaran diversas actividades académicas, una de ellas, el grupo de discusión para esta tesis. El grupo de la UTSC se conformó por dos mujeres y un hombre.
1. Camila: estudiante de la licenciatura en Desarrollo de negocios
 2. Jessica: estudiante de la ingeniería en Tecnología de la información y la comunicación
 3. Carlos: estudiante de la ingeniería en Tecnologías de la información y la comunicación

Por el grupo de la UPSRJ, los estudiantes participantes fueron:

1. Luis: estudiante de la Ingeniería en animación y efectos visuales
2. Ernesto: estudiante de la Licenciatura en Terapia física.

La locación del grupo de discusión fue un salón de posgrado en el edificio central de la UAM-X, estuvo una persona como camarógrafo, pendiente en todo momento de que la cámara estuviera grabando correctamente, había iluminación blanca y la disposición del

espacio era en forma de mesa redonda. La comunicación en el grupo de discusión fue a través de la LSM lo que permitió que los alumnos pudieran expresarse en su lengua materna de manera fluida. La moderadora, quien escribe esta tesis, tiene dominio de la LSM con un nivel de interpretación educativa; ha colaborado en diferentes campañas como intérprete y ha trabajado en escuelas con el mismo puesto. Además, los alumnos y alumnas estuvieron en contacto con ella semanas antes en su visita a las universidades y un día antes a su llegada a la UAM-X, esto permitió un acoplamiento a las formas de señar de los participantes del grupo de discusión, llevando a una comunicación efectiva durante éste.

En cuanto al reporte de las entrevistas y el grupo de discusión; para las orales se realizó una transcripción de acuerdo a las dimensiones de los tres pilares de esta investigación: Inclusión educativa, modelo social de la discapacidad y participación de los estudiantes. En el caso del grupo de discusión se realizó una transcripción del video por parte de la investigadora, con una revisión del intérprete Leopoldo García Caudillo quien tiene una larga trayectoria, de más de quince años como intérprete de LSM en ámbitos educativos, políticos y judiciales.

Es importante resaltar que esta investigación se enmarca en una mirada inclusiva por lo que fue fundamental considerar la participación de los alumnos en un grupo de discusión, donde pudieran compartir experiencias y esbozar reflexiones sobre las similitudes y diferencias que viven en las universidades públicas de México y la posible incidencia que podrían tener en los retos que se les presentan. El marco de la Primera jornada de educación inclusiva para personas con discapacidad: Un reto universitario, auspiciada por la UAM-Xochimilco, propició que los estudiantes participaran en tres actividades realizadas en el siguiente orden: 1) Filmación de un documental en apoyo a una tesis de licenciatura en comunicación social, donde hablaron sobre su experiencia de vida como personas Sordas; 2) Grupo de discusión sobre inclusión educativa para personas Sordas señantes en UTyP, que responde a los resultados del presente escrito y 3) Participación en el panel, Soy estudiante universitario y tomo acción en la inclusión educativa. Al término de estas actividades después de dos días, los estudiantes se mostraron conmovidos y animados al encontrar que hay otras universidades en el país atendiendo las necesidades educativas desde un enfoque que respeta su diversidad lingüística y comunicaron que era importante mantener contacto con los estudiantes de éstas. En definitiva, la forma en que se dieron las actividades ayudó a

que los estudiantes se conocieran en la filmación, identificaran puntos de encuentro, primero en su vida privada y luego en su experiencia académica, posteriormente en el grupo de discusión se pudieron poner en reflexión las incidencias que han tenido y cómo han trascendido en los modelos de inclusión en sus universidades, así como sus aspiraciones y compromisos; finalmente, cerraron con el panel compartiendo con la audiencia las reflexiones que había tenido como grupo y presentando las acciones que ha realizado cada uno en su universidad.

El compromiso del estudio con los participantes y las universidades es entregar el producto para que pueda usarse como un referente de reflexión en el papel que juegan los estudiantes en su casa de estudio y las prácticas de inclusión que utilizan.

Cap. 4 Modelos de inclusión

“Es un desafío: plasmar en acciones voluntades políticas” (Sandra Katz, 2013).

Las prácticas educativas han ido evolucionando desde un enfoque centrado en la segregación a uno centrado en la educación normalizada e integradora, constituyendo la educación inclusiva el último eslabón como medio para la disminución de los procesos de exclusión social, ésta no tiene una definición específica y se usa no sólo para las actividades académicas, sino para todos los ámbitos de la vida (Dueñas, 2010).

A través del tiempo el término inclusión educativa ha ido avanzando. En primera instancia, hay que especificar que teóricamente, la integración no es lo mismo que la inclusión. Cuando los estudiantes con discapacidad son ubicados simplemente en las escuelas regulares sin el apoyo adicional requerido para atender sus necesidades individuales, podemos hablar de integración. Ésta puede llevar al aislamiento del estudiante y, en último término, constituir un obstáculo para atender las necesidades educacionales de todos (ONU, 2007).

La educación inclusiva, por el contrario, tiene como referente ideológico dos modelos de explicación de la discapacidad: el social y el de derechos. El primero hace referencia sobre todo a eliminar las *barreras sociales*, es decir, contar con las adecuaciones y compensaciones necesarias para que la participación de las personas con discapacidad sea plena, además reconoce el papel activo que tiene esta población en los procesos sociales y políticos. Por otro lado, el segundo, impacta a través de las legislaciones a nivel local e internacional, éste hace que las acciones se legitimen y justifiquen.

Desde la perspectiva de derechos humanos se puede decir que fue a partir de 1948 con la Declaración Universal de los Derechos Humanos que se comienza a dar respuesta a demandas realizadas por distintos organismos internacionales. Específicamente en el área de educación en 1990 la conferencia mundial sobre “Educación para todos; satisfaciendo las necesidades básicas de aprendizaje” comienza a configurar la noción de inclusión; y en la Conferencia Mundial de Salamanca en 1994, sobre “Necesidades Educativas Especiales;

Acceso y Calidad”, se plasma por primera vez la idea de Educación Inclusiva, ya que en sus declaraciones finales contempla a la inclusión como principio y política educativa (Dueñas, 2010).

Después de revisar diversos autores que dan definiciones entre 1992 y 2002, Dueñas (2010), concluye que los elementos relevantes para definir la inclusión son: la participación de los alumnos en todas las actividades del centro y en el currículum, la aceptación de la diversidad como elemento enriquecedor de la comunidad, el proceso de construcción de comunidad, el derecho de toda persona a participar en sociedad y la provisión de recursos, servicios de apoyo y ayudas complementarias.

La educación inclusiva estuvo en sus primeros momentos más focalizada en alumnos con necesidades educativas especiales (sic), sin embargo en la actualidad ha ampliado su mirada; en palabras de Parrilla citado en González (2008), la educación inclusiva ha ido ganando terreno como movimiento que desafía y rechaza las políticas, culturas y prácticas educativas que promueven cualquier tipo de exclusión.

La inclusión entonces implica transformar la cultura, la organización y las prácticas de los centros para atender a la diversidad de todo el alumnado, promoviendo un discurso de la diversidad. No sólo se trata de eliminar barreras arquitectónicas o institucionales, también se deberá promover la equidad en las oportunidades de aprendizaje, el acceso y la participación en las actividades formativas académicas, sociales y culturales (Álvarez, Alegre y López, 2012).

Como señala Sosa, (citado en Álvarez, Alegre y López, 2012), la inclusión en la universidad puede ser ética, como derecho fundamental; sociológica, viendo a la discapacidad como un constructo social y como eso que le da voz a las personas con discapacidad; organizativa y pedagógica. Tenemos entonces que la inclusión abarca una gran gama de aspectos sociales, culturales y educativos.

La ONU (2007) plantea que en primer lugar hay que concebir la educación inclusiva desde una perspectiva expansiva, que abarque el aprendizaje a lo largo de la vida, desde la guardería hasta la formación profesional, la educación básica para adultos y la educación

para la vida activa de las personas de más edad. En segundo lugar, los Estados deben respetar el derecho de esos niños a expresar sus propias opiniones en asuntos referentes a su educación y a ser escuchados.

Un ejemplo claro de inclusión, se puede ver con el trabajo que realizan las universidades interculturales, éstas se vinculan al concepto de grupos vulnerables y brindan posibilidades de educación a la población hablante de lenguas indígenas. Estas instituciones inician la inclusión cambiando los criterios de admisión, en ellas la selección de alumnos no se da por criterios académicos, debido a que los indígenas son víctimas de un sistema educativo muy desigual. No se puede castigar al alumno potencial por ser una víctima de un sistema con estas características.

Sin embargo, a fin de asegurar un alto rendimiento académico de la institución y de sus resultados, se diseña un primer año ya universitario, pero general para todos, con énfasis en el desarrollo de lenguaje y de habilidades superiores de pensamiento.

El objetivo de estas universidades consiste en relacionarse entre sí, fortaleciendo la red que a su vez consolidará su identidad y permitirá el mutuo apoyo y fortalecimiento con otras universidades nacionales, a fin de participar de los debates públicos importantes y de los sitios en los que se confrontan los conocimientos producidos en la interculturalidad (Schmelkes, 2008).

A nivel internacional un ejemplo de inclusión educativa de personas sordas señantes es la Universidad de los Andes en Venezuela, donde se realizó una propuesta de materias nuevas desarrolladas para el currículum a cursar por estos alumnos, mismas que fueron aprobadas por la Comisión Curricular Central como una adaptación de la Carrera de Lenguas Modernas. Su estructura está conformada por tres componentes: uno común, de concentración disciplinaria general que contempla las áreas de ciencias sociales, naturales, lenguaje y educación; uno de formación especializada en el área de “Identidad y Cultura Sorda”, complementada por materias de formación general; y el componente de prácticas profesionales docentes (Anzola, León y Rivas, 2006).

Este ejemplo es relevante porque puntualiza la inclusión, desde la mirada de la diversidad. Se debe notar que las adecuaciones se hacen desde el currículum, tomando a la Cultura Sorda como un componente principal en la formación de estudiantes con

discapacidad auditiva. Esto no quiere decir que todas las personas Sordas aspirantes a obtener un título universitario tengan que profundizar teóricamente en su cultura. Sin embargo, sea cual sea su área de especialidad, podrían presenciar algunas materias que se relacionaran con su identidad y comunidad. Como a cualquiera de las personas regulares que durante un periodo importante de la educación le enseñan historia universal y del país en turno. Las adecuaciones al currículo son parte importante de la inclusión, no sólo para las personas Sordas, también para que toda la comunidad esté sensibilizada en este tema.

A nivel nacional, se ha documentado el proceso de inclusión, de una de las Instituciones que tienen a grupos de sordos señantes. Gómez (2014) encontró que en la Universidad de Durango los ambientes de inclusión que se implementaron fueron el *Curso Remedial para Sordos*, el intérprete de LSM y el Asesor pedagógico. El Curso Remedial está encaminado al fortalecimiento y desarrollo de las competencias en áreas como: la escritura, la comprensión de lectura en español, matemáticas y áreas de investigación. De esta forma apoyan a las personas Sordas para que puedan acceder a la licenciatura. Todo aspirante Sordo debe cursar y aprobar el Curso Remedial, antes de entrar al curso propedéutico, para finalmente poder ser admitido en el programa. Este es un aspecto importante ya que la escuela brinda las herramientas para que los estudiantes puedan alcanzar una nivelación con respecto a las habilidades requeridas para entrar a la universidad.

Además del Curso hay una mesa de trabajo dedicada a problematizar sobre la complejidad de la LSM y el español para este grupo de personas, de esta forma se pueden determinar los métodos más convenientes para la enseñanza, según las necesidades de los estudiantes.

Por otro lado el asesoramiento pedagógico es un espacio académico extracurricular que se ofrece por parte de una asociación civil que trabaja en conjunto con la universidad, con el objetivo de brindar orientación conceptual, resolución de dudas, y claridad temática, frente a lo trabajado en cada una de las clases.

Estos ejemplos de inclusión pueden dar luz al menos en dos aspectos, el primero, contar con un planteamiento de cómo queremos que sea la inclusión educativa, y que el objetivo de la universidad esté planteado para el grupo minoritario que atiende y no sólo para

los estudiantes actuales de la organización, y el segundo, que las escuelas que tienen a este tipo de población estén en contacto para fortalecer sus prácticas inclusivas evitando que los esfuerzos se vean como casos aislados.

Tiene sentido en esta perspectiva, recuperar la propuesta de acciones de Díaz-Romero (2010) para una *inclusión efectiva*:

- Apoyar a los ingresantes en el desarrollo de la autonomía y la autogestión.
- Promover la consolidación de redes entre pares a fin de abordar colectivamente las posibles dificultades académicas y de integración social.
- Poner a disposición –con las adecuaciones pertinentes- toda la infraestructura y los diversos recursos de aprendizaje (bibliotecas, salas de estudio y computación),
- Apoyar el desarrollo de nuevos hábitos de estudio, acordes con la mayor complejidad cognitiva y exigencias académicas a la que estarán expuestos los estudiantes.

Además en términos de participación se puntualiza:

- Asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos: entendiendo la asistencia, como la presencia y puntualidad; la participación como la calidad de las experiencias cuando los alumnos se encuentra en la escuela y la satisfacción ante las mismas; y el rendimiento, a los resultados escolares (no sólo relativo a los exámenes sino al aprendizaje de los contenidos) (López et al, 2009).

Además Dueñas (2010), propone poner atención a las actitudes que desarrollan los profesores hacia las personas con discapacidad en sus aulas, debido a que la práctica de la educación inclusiva es compartida por padres, alumnos y profesores. Los apoyos no sólo deben estar enfocados en las personas con discapacidad, estos también se deben dar a los profesores, para ello se proponen grupos de colaboración e inter-profesionales. Finalmente las adecuaciones curriculares y la evaluación son fundamentales para garantizar el reconocimiento y la aceptación a la diversidad en cuanto a estilos de aprendizaje, potencialidades y limitaciones.

En materia de inclusión, la bibliografía más abundante gira en torno a la educación básica. Al hablar de inclusión en educación superior la información decrece considerablemente, por ello se pretende plasmar algunos ejemplos de la implementación de acciones inclusivas en Universidades nacionales e internacionales. Para este fin se harán tres

categorías generales –acciones del aspecto social, pedagógico e institucional- que a su vez comprenden categorías particulares que incluyen los puntos que consideran Díaz Romero y Dueñas para una inclusión pertinente.

Las líneas de acción, para la inclusión educativa, planteadas en los párrafos anteriores, dan una guía ideal para puntualizar la forma en que las Instituciones de Educación Superior están actuando en este tema.

En esta búsqueda se encontraron diversas formas de dar vida a la inclusión educativa, algunas acciones se han implantado y presentan documentos de evaluación como en el caso de España con dos documentos y Argentina con uno: *“El libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad”* (2007), *“Capaces de todo. Universidad y discapacidad. II Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad”* (2014) y *“Consideraciones Generales para la inclusión de personas con discapacidad en la Universidad. Por una Universidad Accesible”*, respectivamente; o bien que presentan datos generales de las adecuaciones que están implantadas y lo que por reglamento deben hacer las universidades en el caso de Francia, *“Guide de l’accompagnement de l’étudiant handicapé à l’université”*¹¹; y finalmente dos documentos que se basan en recomendaciones; por un lado España presenta *“Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad”* (2011) y por otro lado las recomendaciones que hace México de lo que debería ser la inclusión en las Instituciones de Educación Superior, sin marcos normativos de por medio, con el documento *“Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior”*.

Por otro lado se encontraron dos documentos que muestran acciones encaminadas a la inclusión en Universidades de la república mexicana, uno corresponde a la Universidad Tecnológica de Santa Catarina (2014), *“Modelo de Inclusión Educativa y Laboral para Personas con Discapacidad”* de relevante importancia ya que muestra un clara postura teórica y práctica de los procesos de inclusión que implementa; y el otro de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí *“Inclusión educativa en la UASLP. Una meta para la calidad y la equidad”*; (Auces, Méndez, y Mendoza, 2014) este artículo revela una evaluación de las

¹¹ Guía de acompañamiento del estudiante con discapacidad en la universidad

acciones que se han hecho en el Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión (CIOAI) del Instituto de Ciencias Educativas (ICE) en dicha universidad.

La intención de los siguientes párrafos es mostrar cómo se ajustan las acciones descritas por las Instituciones de Educación Superior, a lo que la teoría marca como el ideal en la inclusión educativa.

4.1 Acciones Institucionales

Las acciones institucionales, refieren los cambios pertinentes en infraestructura física o administrativa, que la universidad hace para recibir de forma adecuada a las personas con discapacidad. En este apartado se desarrollarán cuatro temas correspondientes para favorecer la inclusión de las personas con discapacidad auditiva, aunque algunas de las adecuaciones pueden ser pertinentes también para otro tipo de discapacidades.

En un primer momento se presenta la importancia de tener un servicio de atención para personas con discapacidad, posteriormente se describe cómo el trabajo que hacen estos servicios debe permear también hasta la revisión y modificación del currículo de las carreras de las universidades, apoyándose de la información y sensibilización en tema de discapacidad. En tercer lugar se proporciona información sobre el acceso a la información y la comunicación ya que es de suma importancia que las universidades planeen la inclusión educativa desde una perspectiva de diseño universal y tomen en cuenta las particularidades, de las personas con discapacidad auditiva para que éstas puedan acceder a todo tipo de información que la institución universitaria de a conocer. Finalmente se habla de la importancia del diagnóstico y la evaluación de las acciones inclusivas que proponen las universidades.

4.1.1 Servicios de inclusión para personas con discapacidad en las universidades

Se puede pensar que la infraestructura principal que debe tener una escuela inclusiva, es un centro o al menos una persona que se dedique a la atención y gestión de servicios adecuados para las personas con discapacidad. Este sería el primer paso para que la inclusión pudiera tener seguimiento y se pudiera evaluar su evolución. Sin un responsable a cargo de la inclusión que tenga experiencia en atención a la diversidad y a la discapacidad

específicamente, se espera que, o bien la atención sea inadecuada y el seguimiento esté limitado, o que las personas con discapacidad inscritas en las universidades estén invisibilizadas; esto podría derivar en el bajo rendimiento académico o bien la deserción escolar. Una de las tareas del Servicio a personas con discapacidad es trabajar con otros servicios/recursos de la institución universitaria que ofrezcan apoyo/asesoramiento individual a los estudiantes con discapacidad; estos pueden ser útiles y ofrecer consejo a los estudiantes en temas específicos personales, como apoyo psicológico, o bien comunitarios como la asociación de estudiantes, los puntos de información al universitario, entre otros (Díez et al, 2011).

Estos recursos deben ser tomados en cuenta desde una plataforma administrativa para poder darles un presupuesto permanente, que impulse la realización de planes y proyectos que permitan acciones dirigidas a la inclusión (Stupp, 2012).

Verdugo y Campo (citado en Díez, Alonso, Verdugo, Campo, Sáncho, Sánchez, Calvo, y Moral, 2011), apoyan el argumento de que los Servicios, Programas y Unidades de atención a universitarios con discapacidad son uno de los factores facilitadores y que han contribuido significativamente a crear las condiciones óptimas para el incremento de estudiantes con discapacidad en las universidades. Estos servicios tienen su origen y desarrollo en la década de los 90, y surgen como movimientos de ayuda estudiantil o grupos de autoayuda, bajo el principio de igualdad de oportunidades.

En este sentido la evaluación que presenta España (2014), es un estudio de 59 universidades donde el 95% de ellas cuentan con un servicio/programa/persona encargada de la atención a estudiantes con discapacidad. Por el lado francés es un deber de todas las universidades contar con una oficina que se encargue de este tema. En México la recomendación es que haya un Servicio de Apoyo a la Diversidad y Discapacidad (SADID), en cada universidad; sin embargo, actualmente no hay un documento que recabe puntualmente cuántas universidades cuentan con estos servicios.

Por lo que compete a este estudio, la Dirección General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas, a través de su área de Desarrollo y Fortalecimiento, y por un requerimiento particular de la que escribe, hizo llegar vía correo electrónico una lista de diecinueve universidades que cuentan con un área o responsable de inclusión educativa. Sólo

se pudo corroborar en dieciocho, ya que una de ellas no tiene número telefónico y no contestaron vía correo. De las dieciocho universidades incluyentes, se tiene certeza de que once cuentan con personas con discapacidad auditiva matriculadas, con intérprete de LSM en el aula. Cabe destacar que cada universidad, según sus necesidades y recursos realiza acciones distintas encaminadas a la inclusión. En este capítulo y a manera de ejemplo se tomará el documento de la Universidad Tecnológica de Santa Catarina que es la pionera en desarrollar el área de inclusión y la única que cuenta con un documento específico en este rubro.

4.1.2 Adecuaciones al currículo

Una de las acciones incluyentes que impactan no sólo a las personas con discapacidad, sino a toda la comunidad estudiantil y a los profesores, es la curricular, ésta requiere planeación y visión a largo plazo (Universia 2014). En la construcción de universidades accesibles para todos se requiere de un cambio en este rubro, analizando conceptos como la flexibilidad en la formación y el acceso a los planes de estudio para responder a las necesidades educativas de todos los estudiantes. Para promover estas transformaciones se proponen principios y prácticas tales como la interdisciplinariedad y la inclusión del tema de la discapacidad en todas las carreras (Stupp, 2002).

Se debe puntualizar que en este estudio se habla por separado de las adecuaciones curriculares (recursos de aprendizaje) y de la adecuación al currículo. El primer término alude, a la estrategia educativa a través de la cual, se hará posible el acceso al currículo; en el caso de las personas con discapacidad auditiva, podríamos decir que una adecuación curricular es tener a un intérprete en el aula, que las personas participantes se sienten en círculo y no en fila para que puedan tener mejor visión en las participaciones, entre otras. El segundo término, alude al referente que orienta los procesos de aprendizaje, en este sentido se espera que si una universidad es inclusiva, para lograr que la comunidad y el currículo también lo sea, debe proponer materias en las que se aborde la problemática de la discapacidad, y considerar las situaciones diversas de aprendizaje que presenta este grupo al ingresar al nivel de educación superior.

El currículo forma parte importante del proceso de inclusión e idealmente se debería ajustar antes de poner en marcha el modelo incluyente. Este ajuste es una toma de decisiones

que configura flexiblemente el espacio donde se pondrá en práctica, mediante un proceso de enseñanza y aprendizaje del cual el proyecto curricular es su visión anticipada; diseñar es pensar antes de actuar, definir intenciones para guiar esa acción, organizar los componentes y fases de la tarea y seleccionar los medios para realizarla (Tovar y Sarmiento, 2011).

La participación de las personas con discapacidad auditiva en este proceso de ajuste curricular y planeación del modelo de inclusión, es vital para poder detectar experiencias, intereses, perspectivas cotidianas, expectativas y necesidades, útiles para orientar esta actividad.

Un ejemplo de adecuación al currículo, de manera general, lo presenta Universidad de la Plata, que propone promover dentro del ámbito académico la incorporación de la problemática de la discapacidad en todo currículo de carreras de grado y post-grado (Secretaría de extensión universitaria FCE- UNLP, 2013). Esto es relevante ya que pone de lado el prejuicio de que sólo el área de la salud o las ciencias sociales deben ocuparse del tema; la idea es que todos los universitarios tengan los conocimientos necesarios para compartir los espacios con la diversidad, en este caso con las personas con discapacidad. Como indica De la Peña (2015), las políticas inclusivas deberían comenzar desde la educación básica, para promover una cultura de la diversidad, esto favorecería a la inclusión en todos los espacios donde converjan personas con y sin discapacidad. Mientras la implementación de estas políticas no se lleve a cabo, la universidad es un espacio para educar en este sentido, amén de cumplir con la formación de respeto a los derechos de todas las personas, independientemente de la profesión que se estudie.

Otra forma de adecuación al currículo para personas con discapacidad, es lo que hace la Universidad Complutense de Madrid, donde los estudiantes en esta condición, tienen prioridad en la elección de asignaturas troncales, obligatorias y optativas. Además, dicha Universidad dispone de un Programa de Créditos de Libre Elección para aquellos estudiantes que colaboren en tareas de apoyo a sus compañeros con discapacidad (Peralta, 2007). Este tipo de adecuaciones son muy importantes ya que incluyen la participación de toda la comunidad estudiantil. La idea de poder hacer comunidad con otros, apoyándolos con actividades académicas que no pueden desarrollar debido a su condición, es una situación que está vinculada a diversos procesos de inclusión que la propia institución debe impulsar,

por una parte, la sensibilización, por otra, los beneficios que se pueden adquirir siendo solidario con quien lo necesite.

El currículo, debe de verse como una manera de preparar a la juventud para participar activamente en su cultura. Por ello, un análisis de ésta y de la sociedad es uno de los criterios que fundamentan la propuesta de cómo debe estar conformado. De igual manera es crucial la información sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza del sujeto aprendiz (Milleó, 2000). En este sentido, para el caso de las personas con discapacidad auditiva, se hace hincapié en la valoración de la identidad, la comunidad y la lengua de las personas Sordas, además de tomar en cuenta el contexto de las escuelas de educación básica, lo cual dará un panorama de las herramientas con las que cuentan los aspirantes al llegar al nivel de educación superior.

La academia podría dar pasos hacia la comprensión de los procesos de profesionalización de las personas con discapacidad auditiva dando difusión al tema y problematizando con ellos y el equipo multidisciplinario propuestas que generen respuestas a sus necesidades educativas; “al constituir un proceso que requiere de nuevas relaciones y formas de convivencia social, se adquieren sentidos políticos, culturales y sociales complejos que tenderían a la transformación social engarzada en la justicia social, la democratización de los espacios sociales y la emancipación de todos/as los sujetos implicados” (Tapia y Manoslava, 2012. p. 15).

Una forma de comenzar a generar espacios inclusivos en toda la infraestructura universitaria, incluyendo el currículo, es a través del diseño universal¹² así, los métodos y políticas de enseñanza flexibles, apoyarán las diferencias individuales en aprendizaje y se reducirán las demandas de los profesores para el desarrollo e implementación de modificaciones y adaptaciones curriculares a posteriori.

Se recomienda que cuando se piense en remodelaciones o cambios de estructura curricular, arquitectónica, de difusión, información, entre otras, se considere desde el principio el diseño universal; esta sugerencia nace a partir del desafío que hoy encuentran

¹² Desde la corriente del *diseño universal* se propone el diseño de productos y entornos de fácil uso para el mayor número de personas posible, sin la necesidad de adaptarlos o rediseñarlos de una forma especial. El propósito del diseño universal es simplificar la realización de las tareas cotidianas mediante la construcción de productos, servicios y entornos más sencillos de usar por todas las personas y sin esfuerzo alguno (Diéz et al., 2011, pp, 21)

las universidades al querer hacer modificaciones de accesibilidad; ya que el costo económico de las adaptaciones incrementa cuando los espacios ya están construidos.

Se debe puntualizar que en ámbitos arquitectónicos hay un discurso muy bien definido y en algunos casos se pueden ver adecuaciones implementadas en rampas, puertas automáticas, elevadores y demás construcciones, sin embargo, en materia de información, comunicación y diseño curricular bajo los principios de diseño universal, aún hay dificultades notables (Díez et al., 2011).

4.1.3 Ajustes razonables para el acceso a la Información y Comunicación

En este apartado se describen los ajustes razonables que deben tomarse en cuenta para que las personas con discapacidad auditiva puedan acceder a la información y comunicarse en igualdad de condiciones que los demás estudiantes en las universidades. Se entiende por ajustes razonables “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida... para garantizar... el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás” (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, p. 5).

En este sentido, se entendería que los servicios de inclusión educativa estarían enmarcados en el diseño universal, es decir que las personas con discapacidad puedan acceder a la educación superior, con el debido respeto a la diversidad; y por otro lado, los ajustes razonables, responderían a las necesidades particulares de las personas Sordas.

López (2015) plantea en los resultados de un estudio de accesibilidad, en edificios localizados en México, que la discapacidad más olvidada es la de las personas Sordas, ya que se piensa erróneamente que no existen opciones o facilidades para este grupo de la población.

Aunque se puede pensar que el ajuste razonable más oportuno y el que resuelve gran parte del problema de la comunicación es un intérprete o un aparato auditivo, hay diversas adecuaciones que deben ser tomadas en cuenta para que las personas en situación de sordera puede estar incluidas plenamente. Estas modificaciones responden al derecho de acceso a la información y también a los protocolos de seguridad en caso de riesgo.

Algunas propuestas son quitar los cristales o espejos en algunas ventanillas que no

permiten ver claramente al interlocutor y por tanto, la persona sorda oralizada no puede leer sus labios; estar en lugares donde la distribución de las personas sea en círculo es de gran importancia, para que los sordos puedan dar cuenta de quién es la persona que toma la palabra. En materia de seguridad, es importante que se pongan focos como señal de alarma para que ellos puedan saber inmediatamente si hay una emergencia en el lugar que se encuentran; si por ejemplo, hay una práctica de campo y no fuera posible tener el servicio antes mencionado, se debe proporcionar a alguien un artefacto que active la vibración de un aparato para que la persona con discapacidad auditiva pueda sentirlo, en caso de emergencia. Como se puede apreciar, las adecuaciones mencionadas hasta este momento tienen que ver con cambios físicos en el ambiente sin embargo, su finalidad no es la accesibilidad física de la persona, sino el acceso a la información y comunicación, oportunamente.

Peralta (2007), comenta que en las universidades españolas el ámbito de la comunicación, tiene carencias significativas. Se constata la presencia paulatina de intérpretes de lengua de señas para los usuarios, pero prácticamente ninguna universidad está dotada de recursos técnicos para personas sordas que se comunican con lengua oral y utilizan prótesis auditiva. De manera general, no existe el suficiente conocimiento por parte de las instituciones universitarias de las ayudas técnicas que necesitan los alumnos con diferentes tipos de discapacidad. Este testimonio es importante ya que España es de los países que más ha trabajado la inclusión educativa en las universidades y reconocen que las personas con discapacidad auditiva son las que presentan más dificultades de acceso a la información y comunicación, aun contando con intérpretes; lo que quiere decir que la inclusión va más allá de poner este recurso en el aula. Debe haber una planeación completa de accesibilidad.

Algunas propuestas para poder asegurar la inclusión en términos de información y comunicación son:

- ✓ Asegurar que los materiales promocionales de la institución y los departamentos (el sitio Web, los detalles de la titulación, otra información de la universidad, etc.) sean accesibles para un amplio rango de personas con discapacidad.
- ✓ Asegurar que se ha recogido la información necesaria para garantizar que el formato de los documentos responde a las necesidades de los estudiantes.

- ✓ Asegurar que en los casos en los que exista un entorno educativo virtual se han generado alternativas de texto o subtítulos para los clips de sonido.
- ✓ Garantizar que cuando en el material existen elementos de audio se toman las medidas necesarias para proporcionar demostraciones visuales alternativas y subtítulos para complementar a la interpretación en lengua de señas.
- ✓ Asegurar que las alarmas y dispositivos de seguridad están disponibles en forma tanto visual como auditiva, (Díez et al, 2011)

Finalmente se dirá que de acuerdo con López (2015) la accesibilidad en las universidades no es de carácter obligatorio. En la política pública de accesibilidad y de derechos para las personas con discapacidad es común apreciar ambigüedades y falta de precisión en este tema, por lo que es habitual encontrar que se debe “procurar o promover” la accesibilidad; pero no hay deber por parte de las instituciones. Tampoco se mencionan sanciones o qué dependencia es la responsable del cumplimiento.

Esta situación es común en casi todas las acciones de inclusión en la educación superior. Descontando únicamente al derecho de acceso a la educación y a la no discriminación por condición de discapacidad. Es decir, si una persona con discapacidad a pesar de cualquier tipo de trabas, pasa la prueba de admisión y es aceptado en una universidad, podrá matricularse, pero eso no le asegura su derecho a la información, comunicación, desplazamiento adecuado dentro de la institución, permanencia, entre otros. Se reconoce que gran parte de estos acontecimientos, se deben directamente a la falta de información y sensibilización, además de los pocos recursos que hay en las universidades públicas.

Por esta razón es de gran importancia analizar cómo es que las Universidades Tecnológicas y Politécnicas están gestionando recursos y haciendo comunidad con asociaciones civiles, familias, académicos y demás involucrados en el tema; para poder brindar servicios de inclusión educativa a personas con discapacidad.

4.1.4 Diagnóstico y Evaluación

Los procesos de inclusión, que se desarrollan en las universidades no siempre están basados en un diagnóstico, en algunos casos comienzan cuando se detecta a una persona con discapacidad en la universidad y a partir de ello se ponen en marcha acciones que contribuyan

para favorecer su paso por la institución; estas acciones no siempre llevan consigo una base teórica de inclusión o un diagnóstico. En este sentido se toma la propuesta de diagnóstico que tiene Arellano (2004), que implica no sólo reconocer cuál es la problemática que sale a flote, por ejemplo, que no hay rampas o intérpretes de LSM, sino ir al fondo de la situación para poder plantear una estrategia de acciones que traten de construir a partir de la raíz del problema. En este sentido el diagnóstico no debería situarse sólo en las necesidades de la persona con discapacidad porque es ella la “portadora del problema”, sino a la comunidad en general para ver su actitud hacia esta población y hacia la estructura universitaria para saber cómo es que puede hacer frente a la diversidad de manera inclusiva.

Hablando del diagnóstico de la institución y su posición alrededor del tema de discapacidad, se rescata el documento mexicano que plantea, centrarse en los ámbitos de accesibilidad física, administrativa y de comunicación; además en formación docente, investigación y desarrollo tecnológico, extensión universitaria y servicio social. Tapia y Manoslava (2012) agregan que para hacer un diagnóstico en tema de inclusión, se deben revisar los procesos y requisitos de admisión a una carrera, las metodologías de las diferentes cátedras, los espacios de discusión y reflexión sobre problemáticas sociales, la participación de la comunidad educativa, además de factores que son parte del análisis de la dimensión política y normativa de inclusión de personas con y sin discapacidad en la Universidad.

Hasta ahora se ha hablado del diagnóstico de la institución, aunque no se debe dejar de lado el diagnóstico de la población que cursa estudios superiores, para ellos, este proceso se concibe como el punto de partida de las adecuaciones pedagógicas, sociales y estructurales, que tienen como objetivo indagar cuáles son las habilidades y conocimientos de los alumnos con discapacidad, y si requieren adecuaciones en otras esferas fuera de la académica, para proponer adaptaciones y las formas en que éstas serán comunicadas e implementadas, esto se relaciona íntimamente con las adecuaciones curriculares, el desarrollo de hábitos de estudio, la sensibilización e información que tenga la comunidad universitaria y la confidencialidad de los datos (Tapia y Manoslava, 2012).

El documento argentino, hace una reflexión interesante, sobre la forma de hacer diagnóstico de la población que requiere los servicios. Por un lado podría pensarse que se debe preguntar a los aspirantes y estudiantes si están en alguna condición de discapacidad para poder trabajar las adecuaciones necesarias; sin embargo, algunos de ellos prefieren no

exponer su situación por razones personales o porque han sido discriminados por su condición. Desde otra perspectiva el diagnóstico podría hacerse no de la población con discapacidad sino de los usuarios del servicio de atención; así, lo que tendría lugar, no sería plantear la pregunta de forma administrativa en algún documento sino, hacer suficiente publicidad para que toda la comunidad universitaria sepa que hay un lugar donde pueden dar seguimiento a las necesidades académicas que presente cualquier estudiante y desde ahí registrar qué tipo de población requiere los servicios. (Secretaría de extensión universitaria FCE- UNLP, 2013).

El modelo español en sus propuestas, motiva a la comunidad universitaria a colaborar con la administración de la institución para garantizar un conocimiento preciso de los asuntos referentes a la discapacidad en el campus (número de estudiantes, accesibilidad de instalaciones y currículos, entre otros). Hace especial énfasis en desarrollar, evaluar y modificar políticas y pautas establecidas respecto a la confidencialidad de la información sobre la discapacidad. Esto es, explicar las ventajas de la identificación de la discapacidad y los procedimientos relativos a la confidencialidad (Díez et al, 2011).

Se destaca que en ninguno de los documentos mexicanos se hace referencia al diagnóstico de la población con discapacidad que estudia el nivel de educación superior. Como se ha expuesto en varios ejemplos, desde las universidades interculturales, hasta lo que se expuso en el párrafo anterior, el diagnóstico de la población es importante no para cerrarle las puertas en caso de que requiera apoyos, o no esté en el nivel académico deseado. Se requiere para poder brindar los apoyos correspondientes que le permitan alcanzar el nivel educativo deseado, desarrollarse socialmente sin barreras derivadas de su condición en discapacidad y que pueda desplazarse correctamente en las instalaciones y tener acceso a la información y la comunicación oportunamente.

Una vez que se ha realizado un diagnóstico y se han puesto en marcha las adecuaciones pertinentes (en caso de que se haya hecho el diagnóstico), hay una nueva oportunidad de saber si lo que se está implementando está teniendo un impacto significativo y positivo en los usuarios: la evaluación.

La evaluación permite saber si las acciones dirigidas a la inclusión están siendo pertinentes, de esta forma se asegura que los recursos se estén utilizando adecuadamente y que no trabajen aisladamente sin acercarse al objetivo deseado.

Un ejemplo de evaluación es el texto Universidad y Discapacidad. Según el estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad, financiado por Fundación Universia (2014), corresponde al ciclo académico 2013/2014, y su principal objetivo fue actualizar e identificar nuevos indicadores que permitan seguir midiendo el grado de inclusión de la discapacidad en el sistema universitario español. Este documento deja en claro que si se tiene una evaluación constante, se puede dar seguimiento a los cambios de la población objetivo, a las adecuaciones pertinentes y a las áreas de oportunidad que tienen las instituciones.

Por otro lado el documento de la UASLP da a conocer cuál ha sido su experiencia tras desarrollar un proyecto que busca promover prácticas a favor de la inclusión, a través de la investigación, la política, la cultura en el contexto de la educación superior, durante los últimos cinco años (Auces et al.,2014). La creación del Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión (CIOAI) es resultado de un esfuerzo por responder a las necesidades que habían sido olvidadas, construyendo buenas prácticas inclusivas principalmente a través de:

- ✓ Participación en Congresos (ponencias, conferencias, talleres, carteles).
- ✓ Publicación de resultados (artículos, memorias, reseñas).
- ✓ Potenciar investigación.

Después de poner en práctica la inclusión, rescatan que las acciones no sólo benefician a la persona con discapacidad, sino a todo el entorno, ya que las acciones inclusivas detonan la equidad y el respeto a la diversidad en un aspecto académico, y social.

Es de suma relevancia que en el proceso de evaluación se tomen en cuenta experiencias de otras universidades inclusivas. Esta retroalimentación puede servir para dar ideas novedosas, compartir soluciones ante problemáticas similares y para la vigilancia mutua del cumplimiento del objetivo, en este caso la inclusión. Este método lo usan en Argentina donde se creó la Comisión Universitaria sobre Discapacidad (CUD) en 2001. Ésta pertenece a la Universidad de La Plata, donde algunas facultades tienen sus propios programas de inclusión, encontrando como espacio de intercambio a la CUD; en el tiempo de retroalimentación se tocan temas como accesibilidad en bibliotecas, digitalización de textos, investigación, comunicación, capacitación, extensión y voluntariado, áreas pedagógicas, entre otros.

Además plantean su trabajo con la transversalización de temáticas, gestionando becas, apoyos tecnológicos, promoviendo cursos de Lengua de Señas Argentinas, cursos de web accesibles entre otros.

De forma similar, la ANUIES (2002) propone generar una “Comisión de Universidad Incluyente”; sin embargo, no pone plazo ni dice quién o qué institución es la encargada de darle seguimiento a la creación de ésta. Por lo que actualmente las universidades inclusivas tienen la tarea de evaluarse, sin un equipo con el que puedan retroalimentar sus acciones.

Esta forma colectiva de evaluación podría ser una buena propuesta para las Universidades Tecnológicas y Politécnicas (UTyP) debido a que todas tienen los mismos objetivos y sus formas de trabajo están ceñidas bajo lineamientos generales que todas comparten. Estos puntos convergentes podrían dar ideas de cómo abordar las problemáticas que se les presentaran en el tema de inclusión educativa. Si bien se conoce que la mayoría de UTyP que tienen servicios de atención a personas con discapacidad han estado en contacto con la Universidad Tecnológica de Santa Catarina, por ser ésta la que tienen más experiencia y un diplomado de inclusión, que los funcionarios de diferentes universidades pueden tomar; no hay registro de que después de la formación haya reuniones programadas no sólo con la universidad formadora, sino con las demás que comparten el modelo de inclusión, para compartir información de metodología y acciones inclusivas.

Por otro lado, se ha de resaltar que las personas con discapacidad tienen un peso muy importante en la evaluación de las acciones inclusivas, se deben generar espacios donde se puedan escuchar sus observaciones y sugerencias; otra propuesta estaría encaminada a que ellos también, así como las universidades, pudieran reunirse para compartir experiencias y generar ideas que mejoraran sus condiciones y las de generaciones venideras, en las universidades.

Un último aspecto, pero no menos importante es el marco normativo que tienen las universidades en cuanto al tema de discapacidad. Éste es de suma importancia para que los procesos inclusivos sean una obligación y no una sugerencia. De esta forma se cumple con el derecho a la educación con equidad.

Es muy relevante que las universidades cuenten con un marco que guíe el comportamiento, de la institución y de las personas que la conforman, frente a temas de diversidad.

De acuerdo con los textos que guían este capítulo, se sabe que en España hay acuerdos internacionales (los mismos que ha ratificado México) y leyes nacionales y organismos que vigilan su cumplimiento fomentando el acceso de las personas con discapacidad a sus derechos; además hay una fuerte comunidad académica que reporta los avances en este tema.

Por el lado francés, hay menos documentos que muestren el trabajo realizado. Sin embargo, mencionan que las universidades tienen la obligación de facilitar el acceso, la permanencia y la culminación de los estudios universitarios a personas con discapacidad; cuentan también con un portal de internet¹³ que es de mucha ayuda para poder localizar todo lo referente a los servicios para las personas con discapacidad en las universidades.

En referencia a México es importante decir que el *Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*, está citado, en diversos artículos chilenos y argentinos. Se suele ocupar como un referente de inclusión en educación superior. Si bien es cierto que en su momento (2002) fue vanguardista, su limitación es que desde entonces no se ha dado seguimiento a las propuestas que realizó, quedando sólo como un documento que puntualiza las posibles acciones inclusivas en una universidad que desea brindar espacios a personas con discapacidad. En México no hay un organismo que vigile que se cumpla la Ley para la inclusión de personas con discapacidad, mucho menos un documento que obligue a las instituciones de educación superior a hacer lo propio en este tema.

Se rescata por otro lado, el documento que tiene la Universidad Tecnológica de Santa Catarina, el cual muestra un gran avance en términos de políticas interuniversitarias. En él, queda muy esclarecido, que la visión de la universidad es completamente inclusiva, tanto para los alumnos como para los trabajadores de la institución y se pone de manifiesto cuál es la visión y los objetivos que guiarán las acciones inclusivas. Se rescatan actividades como cursos de sensibilización, de profesionalización, cuotas en el área laboral para personas con discapacidad dentro de la escuela, vinculación y sensibilización a empresas para que las personas con discapacidad puedan tener un trabajo donde se sientan incluidos, entre otras.

¹³ <http://www.handi-u.fr/>

4.2 Acciones pedagógicas

Por el lado de los recursos de aprendizaje, se encuentran las adecuaciones que se hacen en el aula o los espacios en general para que el alumno pueda acceder a los contenidos. A la hora de proponer o aplicar adecuaciones, se debe tener cuidado en no caer en extremos paternalistas o de exclusión. En un estudio realizado por Campos (2008), se expone que en algunas ocasiones los profesores, pueden mostrarse paternalistas al pensar que si una persona con discapacidad auditiva no puede escuchar, hay que aprobarlo en música sin ningún tipo de evaluación “porque no puede escuchar”. Por otro lado algunos se posicionan en el otro extremo no permitiendo ningún tipo de participación en la clase, porque debido a su condición es incapaz de aprobar la materia y no se le quiere evaluar.

La adecuación curricular¹⁴ comprende tener herramientas para que el alumno pueda acceder a las partes de la materia que estén a su alcance. Sólo por poner un ejemplo, en una materia que esté centrada completamente en la parte auditiva, que es el sentido del que se tiene pérdida total o parcial, se podría pensar en instrumentos que pueda sentir, como los tambores, en la parte práctica de la materia; o en historia de la música en la parte teórica, sin que esto implique ni sacarlos de la clase, ni aprobarlos sin que hayan tenido un proceso de aprendizaje.

Hay diversos estudios que muestran algunas de las razones por las que las personas con discapacidad tienen dificultades en las clases que toman en las universidades. En la UASLP por ejemplo, las principales barreras se sitúan en las estrategias didácticas y en las formas de evaluación (Auces et al, 2014). Castellana et al (2005, citada en Díaz et al 2011), apunta que en una investigación donde participaron 25 estudiantes universitarios con discapacidades de diferentes universidades españolas, mostraron que el 84% de los estudiantes universitarios con discapacidad tiene algún problema a la hora de seguir las clases, además, el 96% expresó la necesidad de que los profesores reciban una formación en el uso de metodologías inclusivas. Por otra parte, el 80% consideró a los compañeros como la principal fuente de ayuda para la obtención de apuntes.

¹⁴ No confundirla con adecuación al currículo vista en el capítulo pasado.

En el mismo estudio los profesores mencionaron que las limitaciones, están relacionadas con tres factores: el desconocimiento de metodologías pedagógicas que favorezcan la inclusión, el desconocimiento de la discapacidad propiamente dicha y la falta de infraestructuras para atender la diversidad. Estudiantes y profesores coinciden en que hay un gran desconocimiento de la discapacidad y de las metodologías pedagógicas más adecuadas.

Como se puede observar, las barreras tienen que ver no sólo con la metodología y las adecuaciones curriculares, que en todo caso, necesitan de una formación, también precisan que el profesor y los compañeros de clase, sepan con claridad cuáles son las características de la persona con discapacidad que está incluida en el aula regular, con el objetivo de que cada integrante pueda participar del proceso de inclusión.

Otro aspecto general que deben tener en cuenta las Universidades y que está dentro de las acciones de adecuaciones curriculares, son los procesos de selección y las pruebas que se establezcan para el ingreso a las universidades; los aspirantes con discapacidad tienen derecho a que éstas se adapten, en procedimiento, forma y tiempo, a las necesidades específicas que por razón de su condición puedan presentar. Esta adecuación requiere de recursos humanos y materiales adicionales que les garanticen su efectiva equidad en oportunidades en estos procesos, tanto en acceso, realización y evaluación (Peralta, 2007).

Es importante resaltar que para que las personas con discapacidad estén en equidad se debe replantear todo el proceso, desde la selección hasta la titulación. Si bien es cierto que hoy por hoy existen personas con discapacidad que sin estas adecuaciones han logrado ingresar a las universidades; también es verdad que esta situación y la falta de servicios en ellas, limitan su tránsito por la institución y promueven una situación de inequidad, llegando incluso a afectar el desempeño académico y la permanencia. En este sentido, se argumenta que todas las acciones inclusivas, están encaminadas a responder a la falta de oportunidades en igualdad de condiciones que las personas con discapacidad han tenido que vivir a lo largo de la historia.

La impresión de un examen de admisión en braille o disponer de un intérprete de LSM que pueda traducirlo, no significa dar ventajas a las personas con discapacidad, por el contrario significa quitar la ventaja que hasta ahora han tenido las personas “comunes” respetando el derecho a la diversidad, y en el caso de las personas con discapacidad auditiva, su Lengua materna.

En respuesta a la equidad y al diagnóstico que han obtenido en sus universidades, la UASLP y la Universidad Tecnológica de Santa Catarina, están ofreciendo asesorías extracurriculares, reforzamiento académico y apoyo psicopedagógico desde el proceso de admisión y hasta el egreso (Auces et al. 2014).

De manera más específica se encuentran las adecuaciones, compensaciones y programas que se ofrecen para los estudiantes. Aunque algunas son más concurridas y requeridas que otras.

Los programas ofrecidos en las universidades españolas son:

- ✓ Programa curriculares de adaptación del puesto de estudio (software y hardware específico, mobiliario adaptado, reserva de asiento en las aulas, intérpretes de lengua de señas).
- ✓ Servicio de atención específica en materia inclusión laboral.
- ✓ Programa de tutores y seguimiento de los estudiantes con discapacidad.
- ✓ Programa de intérprete de Lengua de Señas que se imparte en 64% sobre todos los programas ofertados (Universia 2014).

Entre las adaptaciones más utilizadas por los universitarios con discapacidad se encuentran el software y el hardware específico (6,3%), usando en menor medida el papel calca (0,5%), los intérpretes de lengua de señas (0,7%) y las emisoras de frecuencia modulada (0,7%) (Universia 2014).

Para el caso francés se reconocen en general servicios similares, pero hay uno que marca diferencia; debido a que rescatan las dificultades notorias en lo que respecta a la lectura y escritura, por ello proponen la toma de notas en tiempo real de un estudiante oyente con una pantalla grande que comparte con el estudiante sordo (CPU, 2012).

Díez et al (2011) proponen que el perfil que debe tener un tomador de apuntes principalmente es: buen dominio del español, habilidades de comunicación y letra legible en caso de no hacerlo de manera electrónica.

En el caso específico de la discapacidad auditiva –además de lo ya expuesto- la ANUIES (2002) propone:

- ✓ Adaptaciones acústicas a los espacios correspondientes o frecuencia modulada. Sistemas de alarma de tipo visual. Teléfonos para sordos TT (Teléfono de teclas).
- ✓ Ofrecer anticipadamente los materiales que se impartirán en clase.
- ✓ Utilizar un lenguaje sencillo y enfatizar el uso de sinónimos.
- ✓ Potenciar las explicaciones visuales.
- ✓ No olvidar que los alumnos tienen dificultad para realizar la lectura labiofacial y escribir simultáneamente.
- ✓ Para la aplicación de exámenes se recomienda, de preferencia no realizarlos de forma oral y en los casos de realizarlo de manera escrita, se aconseja, por una parte la adecuación de las preguntas en términos sencillos sin que esto implique el empobrecimiento de su nivel.

Un aporte que hace el CUD, es plantear el rol del intérprete. Propone que éste debe centrarse en su rol de comunicar el mensaje y no participar de otras formas en la clase, con el fin de dar al estudiante su rol. Se le debe proporcionar la información por adelantado para que tenga buen dominio del tema y la terminología, nombres o conceptos que surjan durante las clases que sean desconocidos, se irán anotando en el pizarrón, con el fin de hacer una revisión de conceptos nuevos con el estudiante, al final de la clase. (Secretaría de extensión universitaria FCE- UNLP, 2013).

Se debe contar con que el intérprete de LSM sea un profesional cualificado que tenga experiencia en este tipo de servicios. En ocasiones se opta por intérpretes de lengua de señas que tienen estudios universitarios semejantes o parecidos a los que interpretará, además de la acreditación de intérprete de LSM correspondiente. Debe haber Estabilidad en el servicio y continuidad en todo el curso escolar, incluyendo los periodos de exámenes ya sean en convocatorias ordinarias o extraordinarias (Díez et al, 2011).

La profesionalización de intérpretes en el caso mexicano es un tema a analizar profundamente, aunque no es el propósito de este estudio, se mencionarán aspectos importantes que ayuden a tener un panorama general de dicha situación. Actualmente la certificación de intérpretes de LSM está detenida; el proceso que salió en el año 2009, se vio marcado más por aspectos políticos que de profesionalización. En este sentido es complicado

encontrar a personas certificadas, lo que no quiere decir que las que lo están sean mejores en su oficio.

Por otro lado, no existe una carrera universitaria o de Técnico Superior Universitario que forme a los intérpretes en LSM, esto lleva a que muchas personas que están interpretando a nivel superior, tengan un nivel educativo más bajo que el que en el que laboran. Esta situación que es muy frecuente pone de manifiesto, la urgencia de profesionalizar a los intérpretes, ya que se ha demostrado en bastas investigaciones que para poder interpretar hay que tener un dominio conceptual del tema que se está trabajando. En la situación actual es imperante que se ponga mucho énfasis en el trabajo cooperativo entre profesores e intérpretes para que los segundos, puedan tener con antelación los temas a cubrir, esto favorecerá que la transmisión de la información sea adecuada y llegue con la calidad requerida a la persona Sorda.

En cuanto a la metodología para adecuar una clase contemplando en ella a personas con discapacidad auditiva se propone:

- ✓ Proporcionar resúmenes en papel o en línea de los resultados del debate esto ayudará a los estudiantes con discapacidad auditiva con alguna información que ellos pueden haber perdido, e igualmente ayudará a todos los estudiantes para entender todos los resultados y las conclusiones más profundas de las actividades.
- ✓ Pedir a todos los estudiantes que levanten su mano o hagan alguna señal visual antes de hablar para que los estudiantes que usan la lectura labial puedan mirarlos. Y las personas que tengan intérprete sepan quién está haciendo la intervención.
- ✓ Asegurar que se hacen los ajustes necesarios para garantizar que los estudiantes con discapacidad pueden participar y beneficiarse de los trabajos/proyectos en grupo.
- ✓ Síntesis o cuadros sinópticos. Al final de cada tema se presenta al estudiante una síntesis de los conceptos fundamentales que se han tratado. Por otro lado, diversos aspectos de los contenidos de los temas se plantean a través de cuadros sinópticos donde se organiza la información que se va a tratar a continuación (Díez et al, 2011).

Los puntos anteriores funcionan como guía sin embargo, no se debe olvidar que no todas las personas con discapacidad auditiva necesitan intérprete, ni todas necesitan lenguaje sencillo. Es relevante detenerse en este punto, para revisar de dónde viene que las personas

con discapacidad auditiva necesitan frases cortas y lenguaje sencillo –aunque también se usa para personas con discapacidad intelectual- principalmente se tiene esta idea debido a que la mayoría de personas con discapacidad auditiva no tienen dominio de la lengua histórico vocal de su comunidad, en este caso del idioma español; esto es porque no se ha trabajado en una metodología adecuada para que esta población pueda adquirir el español desde sus primeros años de escolaridad.

Desde una perspectiva de inclusión, en un primer momento es adecuado proponer que se usen frases cortas o lenguaje sencillo; sin embargo, se deben comenzar a generar espacios dentro de las universidades que les permitan adquirir el español como segunda lengua con el objetivo de que lleguen a ser competentes en ella y en algún momento dejen de necesitar esa adecuación. Además la academia podría comenzar a estudiar y proponer metodologías para que en la educación básica la enseñanza de español a personas con discapacidad auditiva alcanzara su objetivo de hacer al niño bilingüe, es decir, que domine la LSM y el español escrito.

En síntesis, los puntos presentados anteriormente no pretenden ser una lista de ideas para tomarse a pie juntillas, son referentes que pueden guiar acciones según las características que presente la persona con discapacidad auditiva, de acuerdo con esto, algunas acciones le favorecerán más que otras.

Después de esta revisión se puede ver la interrelación de las diversas acciones inclusivas, y se puede concluir que de poco sirve que se hagan aisladamente, sin una planeación que contemple las diversas aristas del problema. En todo caso, será a través del diagnóstico y la constante evaluación que se pueda definir cuáles son las que dan mejores resultados, con cuáles comenzar, y el periodo de duración de cada una. Este proceso debe siempre tomar en cuenta la participación de los estudiantes con discapacidad, ellos serán los que mejor pueden evaluar si las acciones inclusivas están funcionando, además de proporcionar ideas que ayuden a que el modelo de inclusión funcione de forma cada vez más sensible a las necesidades de los usuarios.

Finalmente es importante resaltar que todas las adecuaciones curriculares, y mucho más las que sean fuera del horario y espacio de clase, deben tener difusión –con el respectivo diseño universal- para que las personas con discapacidad auditiva puedan acercarse a ellas. En España, por ejemplo, reportan que a pesar de dar difusión de los servicios a través de la

página web de la universidad o en campañas, hay un 52% de los universitarios con discapacidad que no han acudido al Servicio porque indican que desconocían su existencia (Universia, 2014). Es decir, que sin difusión adecuada, las acciones pueden no ser utilizadas, no porque no sean requeridas, sino porque las personas no saben de su existencia.

4.3 Acciones sociales

Las acciones sociales están relacionadas con lo que se hace para favorecer la interacción entre toda la comunidad, en este sentido, tener información acerca de la discapacidad es de suma importancia para que toda la comunidad universitaria tenga la posibilidad de acercarse positivamente a esta población.

La sensibilidad debe estar dirigida a todos los sectores de la comunidad universitaria, como en los otros campos de acciones –institucionales y pedagógicos- es importante tener un diagnóstico para saber qué grupos son los más necesitados de información; en este campo en particular, es preferible que se realicen las acciones correspondientes antes de que las personas con discapacidad entren a la universidad.

La razón de la antelación corresponde a las ventajas que trae tener una comunidad sensibilizada e informada en materia de discapacidad, cuando se pretende ser una universidad inclusiva. Aunque las personas no estén formadas metodológica y teóricamente en este rubro, si tienen información general, y en la sensibilización se han trabajado sus prejuicios –en caso de que se tengan- puede reaccionar de forma positiva cuando una persona con discapacidad se presente con algún requerimiento, en su servicio, para el caso de profesores y administrativos; por el lado de los compañeros estudiantes se prevé que sean más accesibles y comprometidos a apoyar a los colegas que lo necesiten, generándose así un ambiente donde todos participan para que la universidad sea un espacio incluyente.

4.3.1 Actitudes hacia la inclusión

La actitud que la comunidad universitaria tiene hacia la inclusión, es un estudio relevante ya que, se ha demostrado a través de diversas investigaciones, que hay más impacto en los estudiantes si hay barreras actitudinales que físicas (Campos, 2008). La disposición que se tiene hacia el proceso de inclusión depende en gran medida de la formación e información que se tenga del tema. En una institución donde hay un equipo encargado de

velar porque haya inclusión, es responsabilidad de éste, trabajar para que todos los miembros de la universidad tengan acceso a la sensibilización requerida para entender las condiciones que vive una persona con discapacidad.

Las actitudes comprenden, sobre todo, la forma en cómo se da la relación con las personas con discapacidad. Campos (2008), comenta que aunque hay un discurso de inclusión desde el modelo social, éste no ha tenido una asimilación amplia; este fenómeno deja ver, que aunque las personas se digan abiertas a la diversidad, que hablen de los derechos de las personas con discapacidad y de sus habilidades, cuando llega la hora de relacionarse con éstas, sus actitudes siguen estando en función, de que son los alumnos con discapacidad los que deben ajustarse al entorno, o bien que hay que ser condescendientes con ellos porque no tienen las capacidades de hacer lo que requiere cierta actividad planteada.

La ONU (2007) propone, entonces, que si la actitud y la tolerancia de los maestros son los medios para la construcción de una sociedad inclusiva y participativa, como tan convincentemente afirma la UNESCO, resulta imprescindible una capacitación antes y después de su ingreso en el cuerpo docente al igual que la formulación de programas de capacitación para administradores escolares, planificadores educativos y encargados de formular políticas

Bajo esta perspectiva, la estrategia de las universidades francesas propone que las acciones de sensibilización, de comunicación y formación, internas o externas a la universidad, complementan la misión de acompañamiento. Al interior se trata de optimizar la difusión de la información y la comunicación en dirección de incluir a los estudiantes y a las personas que los acompañan, si fuera el caso (CPU, 2012).

En España la propuesta de sensibilización es a través del currículo, donde el 51% de las universidades han incorporado la variable discapacidad en el diseño de los planes de estudio, incluyendo contenidos en materia de atención a personas con discapacidad en las materias y programas académicos (Universia, 2014). Como se ha discutido anteriormente, este tipo de acciones planificadas suelen ser más convenientes ya que están engarzadas con otras acciones, como currículo con diseño universal, formación docente, entre otras; lo que hace que la inclusión toque muchas más esferas dentro de la universidad.

Aunque hay avances importantes, la evaluación que hace España en sus universidades muestra que aún falta camino por recorrer en esta rama de acciones inclusivas. Sólo el 36% de los alumnos españoles afirman que los docentes conocen sus necesidades, siendo generalmente ellos mismos quienes les han proporcionado la información correspondiente, cuando lo ideal sería sensibilizar y orientar al profesor en prácticas inclusivas antes de que llegue el alumno, y que sea un profesional quien dé la formación correspondiente. (Universia, 2014).

Cabe aclarar que no se trata de que el profesor, los estudiantes, administrativos y directores sean expertos en materia de inclusión, se trata de que toda la comunidad tenga la información adecuada para poder cooperar y generar espacios inclusivos. El objetivo general es que todos los que convergen en las instituciones de educación superior estén enterados de cuáles son los derechos de las personas con discapacidad y por qué, y que puedan entender a la diversidad como una forma de convivencia social, no sólo para acercarse a las personas con discapacidad sino para relacionarse con lo que les rodea.

Ahora bien, de manera particular, se espera que cuando haya una persona con discapacidad en un grupo, se anuncie a los profesores y compañeros que trabajarán con ésta, las especificidades de la discapacidad y cómo es que cada uno debe colaborar. En el caso de la discapacidad auditiva, si es una persona Sorda señañante u oralizada, cuáles son las diferencias, y los apoyos que requiere cada una. Se debe explicar también que la distribución de personas en el salón, deberá responder a la necesidad de que la persona Sorda pueda ver a todos, para seguir las discusiones adecuadamente; que el profesor deberá incluir apoyos visuales y mapas conceptuales, entre otros.

Cuando se dice que lo ideal es que los encargados del servicio para personas con discapacidad, en las universidades, sean quienes formen e informen a la comunidad, no se excluye que el alumno conozca sus necesidades particulares y en caso de ser necesario, exija las adecuaciones pertinentes para su plena inclusión; sin embargo, en un primer acercamiento siempre es más conveniente que sea una persona especializada en el área la que pueda dar la información correspondiente; se espera así, que ésta pueda resolver todas las dudas e

inquietudes de manera objetiva, sin que medien los intereses personales de la persona con discapacidad.

Las recomendaciones que nos dan los textos para las acciones de sensibilización en el caso Mexicano son:

- ✓ Campaña de sensibilización de forma general a toda la comunidad universitaria (conferencias, foros, mesas, material impreso) (Auces, et al., 2014).
- ✓ Capacitación docente (ANUIES, 2002).
- ✓ Asesoría a docentes en escuelas, facultades y centros universitarios.
- ✓ Programa permanente, capacitación continua y actualización en materia de inclusión educativa y laboral, a toda la comunidad universitaria (empleados y estudiantes) (UTSC, s/f).

En el caso español agregan:

- ✓ Asegurar que en el desarrollo del personal (nuevo y veterano) se incluye concienciación en aspectos relativos a la discapacidad y a la práctica inclusiva.
- ✓ Fomentar el apoyo mutuo entre los estudiantes y evaluar el funcionamiento y los logros del grupo (Díez et al, 2011).

Como en todos los casos, los puntos anteriores se proponen como una guía de acción, los puntos a tomar en cuenta deben estar en función de las necesidades de cada institución, siempre conservando el objetivo general de este rubro, que es informar y formar en tema de discapacidad, para poder generar actitudes positivas ante esta población, por parte de toda la comunidad universitaria.

4.3.2 Redes entre pares

El apartado de acciones relacionadas al fortalecimiento de redes entre pares, es el que se ve menos considerado en los documentos que guían este capítulo. Si bien es cierto que en tema de sensibilización se considera a los compañeros de clase, hay diferencias grandes en las actividades que impulsa cada acción, aunque el objetivo para las dos, sea la generación de actitudes positivas hacia la discapacidad. Esta diferencia debe quedar claramente marcada

para que las acciones encaminadas a generar redes entre compañeros con y sin discapacidad sigan aumentando.

Mientras que las acciones de sensibilización tienen que ver con información general o particular cuando hay una persona con discapacidad en el aula, el fortalecimiento de redes entre pares, está dirigido a que los estudiantes se apoyen mutuamente, por una parte se debe motivar que los estudiantes “regulares” apoyen a sus compañeros con discapacidad en el aula con algunas actividades, como toma de apuntes, cuadros sinópticos, tutorías, entre otras. Hay que recordar que Díaz Romero (2010), propone que las redes entre pares se deben favorecer para que éstas apoyen a la inclusión social, pero también para superar las dificultades, académicas, que pudieran presentarse en el aula, que se podrían resolver con el apoyo de los compañeros sin demasiada infraestructura.

Además, se deben impulsar actividades que generen espacios donde las personas con discapacidad puedan compartir sus experiencias en relación con su paso en la universidad; un ejemplo de ello lo propone el CUD, que durante el año 2012 realizó un encuentro de alumnos con discapacidad de la Universidad de La Plata, con el objetivo de abordar cuestiones que les dificultan o facilitan la inclusión y algunas propuestas, con el fin de seguir mejorando en las líneas de acción que se toman, para la inclusión educativa, en las instituciones de educación superior. (Secretaría de extensión universitaria FCE- UNLP, 2013)

Por el momento este tema se encuentra de forma aislada; por ejemplo, en el caso de Francia se propone que los compañeros puedan prestar tiempo en caso de que la persona con discapacidad lo requiera. En el lado Español se muestra un programa que permite que haya personas haciendo voluntariado o que tengan una beca por participar en los Servicios de Atención (a personas con discapacidad) (Universia, 2013). En este sentido se da testimonio de programas con este mismo objetivo en diversas universidades, por ejemplo, en la Universidad de Valladolid existe un programa de integración entre jóvenes universitarios y personas con discapacidad, que tiene, entre sus objetivos, la promoción de experiencias de convivencia. En la Universidad Autónoma de Barcelona, al igual que en algunas otras, se dota de una contraprestación económica -programa de matrícula paralela- a los voluntarios

que acompañen y den apoyo a estudiantes con discapacidad. Además en ésta como en la de Gerona se encuentran, organizaciones de universitarios con discapacidad (Peralta, 2007).

Una medida que se recomienda y que por el momento no se ha tomado en cuenta, es la armonización entre las estructuras de voluntariado/servicios o programas de apoyo a personas con discapacidad, con las áreas de la docencia, la formación o la investigación universitaria.

En conclusión para este apartado se recomienda que las universidades fomenten el asociacionismo de los estudiantes y demás miembros con discapacidad de la comunidad universitaria, y promuevan las relaciones de colaboración, cooperación y ayuda mutua con el movimiento social general de las personas con discapacidad. Se propone que estos servicios sean impulsados con la figura de becario colaborador, mediante incentivos económicos y de reconocimiento social, tanto para labores de apoyo en las clases (tomadores de apuntes, asistentes personales), como en las actividades de extensión universitaria (Peralta, 2007).

Para finalizar este capítulo diremos que se tocaron todos los puntos que propone Dueñas (2010) para una inclusión educativa pertinente, excepto el que corresponde a autonomía y autogestión, la razón es que ese apartado se desarrollará con precisión y profundidad en el capítulo de Participación de personas Sordas señantes.

En los demás puntos, se evidencia, después del desarrollo de este capítulo que las acciones inclusivas deben ser una forma de implementar un proceso reflexión del estado de las instituciones en materia de discapacidad, con el objetivo de llegar a la inclusión de la diversidad en la vida universitaria. De esta forma, las acciones de los tres rubros-institucionales, sociales y pedagógicos deberán estar vinculadas.

Otro punto importante, es aclarar que las adecuaciones que aquí se presentan, no pretenden ser estáticas, lo ideal es que todas las acciones den resultados que cambien la concepción que hoy se tiene de las personas con discapacidad, que cambie la concepción que ellos mismos tienen de sí, en cuanto a su participación en la sociedad, y que en un futuro, esto mismo hiciera que las adecuaciones fueran distintas. Por ejemplo, un fin de las adecuaciones sociales, sería que en un momento los cursos de sensibilización e información de discapacidad ya no se tuvieran que dar, porque la sociedad en general está ya abierta a la

convivencia con personas con discapacidad en una línea de respeto apoyo mutuo; o bien que los programas de voluntariado ya no tuvieran que ofrecer becas o servicios en gratitud por el apoyo a las personas que lo necesitan. Lo ideal sería que cada uno de nosotros sintiera esa responsabilidad social con la comunidad y que diera el apoyo sin esperar un beneficio.

Sin duda es claro que aún no estamos en ese futuro ideal, y que falta mucho camino por recorrer, por ahora, dejemos que las acciones inclusivas antes citadas, guíen el caminar de las universidades para alcanzar el objetivo de la inclusión.

4.4 Participación

Una vez que se han revisado las diferentes acciones que llevan a una universidad, -o cualquier escuela- a ser inclusiva, se pretende profundizar en uno de los elementos que no debe faltar en el proceso, ya que sin él sería imposible hacer efectiva la inclusión. Como se puede observar en las definiciones de inclusión, revisadas en el apartado uno de este capítulo, el término participación siempre está presente, aunque no todas clarifican a qué hace referencia.

Una vez hecho el recorrido de artículos que hablan sobre participación y discapacidad queda claro que en cada uno se toma el término desde distintos ámbitos y que en ocasiones, incluso se evidencia el concepto, es decir, que presuponen una definición clara de él. Por ejemplo, en una investigación que tiene como objetivo la participación comunitaria de las personas con discapacidad, obvian el concepto aunque proponen acciones ligadas a él: la vinculación en la familia, involucramiento en actividades escolares, además de experiencias y formas de interacción social (Rodríguez, Alvarado, y Moreno, 2007). Otra investigación sobre participación escolar, liga el término a la actividad en el salón de clases, excursiones y eventos escolares, equipos y clubs, reunirse con compañeros fuera del horario escolar y roles especiales en la escuela; aunque tampoco define el concepto (Coster, Law, Bedell, Liljenquist, Kao, Khetani, y Teplicky, 2012). Finalmente en inclusión educativa se percibe a la participación como la calidad de las experiencias cuando los alumnos se encuentran en la escuela y la satisfacción ante las mismas (López et al, 2009).

El párrafo anterior da cuenta de que en general se toma a la participación como ser parte de, es decir, estar presente en las actividades y en los grupos sociales; no se descarta

que esto sea justamente participación; sin embargo, lo que se pretende decir aquí es que no es sólo eso. Desde teorías que analizan la participación ciudadana y la de los niños por ejemplo, lo anterior quedaría como el nivel más simple de esta acción, proponiendo que la esencia es la toma de decisiones y la influencia que cada persona pueda tener en sus diferentes grupos de pertenencia.

Se aclara entonces, que para este estudio es muy importante fijar una postura explícita ante el concepto de participación ya que es a través de él que la inclusión educativa se hace efectiva. Se pretende discutir cuáles son las acciones que las instituciones de educación superior promueven para que las personas con discapacidad puedan no sólo ser parte de la comunidad universitaria, sino también ser agentes de cambio para mejorar su paso por la universidad y que su diversidad pueda ser comprendida y aceptada desde lo que aporta.

Para lograr este análisis, primeramente se definirá participación desde su fin último y no sólo tomando las acciones con las que se lleva a cabo; posteriormente se abordará el porqué de la participación, es decir, desde qué elementos de política pública de la discapacidad, de los derechos educativos y de los objetivos de las Universidades Tecnológicas y Politécnicas, se puede argumentar la promoción de la participación. Además se hablará del para qué, tomando en cuenta las herramientas, conocimientos y destrezas de las que puede apropiarse una persona que participa, resaltando así la importancia que este proceso tiene en las personas con discapacidad. Finalmente se caracterizarán los niveles de participación, para poder dar cuenta en cuál de ellos se encuentran los alumnos Sordos de las UTyP.

4.4.1 ¿Qué es participación?

Comienza este apartado por el principio, yendo a la raíz de la palabra, ésta proviene del latín *participare* (tomar parte en algo), a su vez compuesta de *pars*, *partis* (parte) y *capere* (tomar, agarrar). Desde este momento se plantea la reflexión de que para que haya participación se debe *agarrar* –al grupo, a la comunidad escolar, a la familia...- no es suficiente con la presencia física, es imprescindible, que haya una voluntad consciente de *tomar* postura o parte en cualquier proceso en el que se esté involucrado.

Como primer aspecto en la definición se resalta que la participación es compartir

decisiones que afectan directamente a la persona o a su comunidad, (Corona, y Morfín, 2001), (Hart, 1993); como interacción humana y esfuerzo para la consecución de un cambio o bien común (Casilla, e Inciarte, 2004). La segunda parte podría ligarse a cómo hacer efectivo que cada miembro de la comunidad –cualquiera que esta sea- pueda ser agente de cambio y formar parte de la toma de decisiones; distintos autores coinciden en que la diversidad de características individuales enriquece lo comunitario, por lo que promover que cada miembro del grupo sea capaz de brindar sus potencialidades individuales, es decisivo para lograr el bien común; en este sentido valorar la diversidad antecede al proceso de participación (Corona, y Morfín, 2001) y (Amnistía Internacional, 1996).

Se evidencia hasta aquí la relación que existe entre estos dos primeros puntos del concepto y la situación que envuelve a la inclusión educativa de las personas con discapacidad; se esperaría que la postura de las instituciones fuera valorar la diversidad y promover que los alumnos Sordos tengan la oportunidad de ser estudiantes que deciden sobre lo que les afecta directamente en su institución. Se sabe que hay distintos temas en los que los alumnos pueden participar dentro de una institución, estén estos en situación de discapacidad o no, sin embargo, este estudio centrará su atención en la participación que tienen en el modelo de inclusión, esto responde al impacto directo que tiene en ellos las acciones realizadas para su inclusión, se postula que es al menos en este ámbito donde es imperante que se tome en cuenta su opinión y que puedan ser capaces de intervenir en las decisiones para que puedan aprovechar al máximo su presencia en la universidad, si logran, como alumnos, ser parte de este proceso irán construyendo una visión de sí mismos como personas importantes dentro de la comunidad donde se encuentran, se espera que este tipo de prácticas les permita tener más autonomía y confianza en sus habilidades

Finalmente se dice de la participación que es un proceso que puede habilitar a los excluidos a ser deliberadamente incluidos en el futuro para que puedan compartir los beneficios de los que *tienen todo* (Arnstein, 1969); además potencia la incidencia de las voces que han sido silenciadas por ser personas con discapacidad, reconociendo sus aportes positivos y constructivos en la comunidad (Yarza, Rojas y López, 2014). Así pues, se puntualizan los tres aspectos más importantes que definirían la participación de los alumnos Sordos en los modelos de inclusión: 1) Involucrarlos en la toma de decisiones sobre las acciones que serán tomadas para su inclusión educativa, no se trata sólo de consulta sino de

injerencia. 2) valorar la diversidad y tener apertura a los aportes que pueda hacer a la comunidad, es prudente que ellos sean parte del proceso de toma de decisiones, desde su perspectiva como personas con discapacidad auditiva pueden aportar ideas para que les resulte más enriquecedor su paso por la universidad. Por último 3) reconocer que las prácticas y espacios participativos los llevan a valorarse positivamente como agentes de cambio, beneficiándose de espacios que en general les han sido negados por su condición en discapacidad

4.4.2 ¿Por qué participar?

Para poder argumentar la razón de la participación como un derecho de las personas con discapacidad, iremos de los planteamientos generales, en la Constitución, pasando por la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, llegando hasta el modelo educativo que tienen las Universidades Tecnológicas y Politécnicas. En cada uno de estos documentos se explicita la importancia de la participación de todos en la educación –esto incluye a las personas con discapacidad- y en algunos se particularizan las ventajas que tendría la promoción de esta acción en estas personas. Cabe mencionar que en ningún documento se encontró una definición de participación, sin embargo, se puede ligar el concepto a acciones concretas.

El análisis puede comenzar desde la relación que hay entre participación y democracia, la importancia de que las personas puedan incidir en las comunidades de las que son partícipes corresponde a que la acción de participar no es un fin en sí mismo, ésta va ligada al fin último de construir la democracia (Hart, citado en Expósito, 2014). Así, se entiende que la participación dentro de las escuelas y en caso particular dentro de las UTyP, no sólo abonará a que los alumnos Sordos sean parte de ella, también coadyuvará a que estas personas puedan tener una postura de ciudadanía, aspecto que se resalta desde la Convención para poder mitigar los años en que han estado relegados de la vida política y social.

Comenzando por el artículo 3 de la Constitución Mexicana, que en la fracción II postula que la educación deberá ser democrática “...considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”; se fundamenta a la acción participativa ya que según (Eyerma y Jamison, Foley, y McCowan, citado en

Expósito, 2014), estudios con adolescentes, jóvenes y adultos muestran que a través de la participación se generan conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para el ejercicio de una ciudadanía democrática. Como se observa el concepto de democracia se complementa con el de participación desde el aspecto teórico, los dos comparten la idea de una mejora social, cultural y hasta económica como fin último.

Por otro lado, cobijado por el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 en el eje, México Incluyente, donde destaca que para eliminar la inequidad y la discriminación se debe garantizar a todos los niños y niñas el acceso a la escuela y dar una atención especial a las personas con alguna *limitación* (sic) física o mental; el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 en su objetivo tres, plantea asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa; en él precisa como una de las estrategias para lograr este cometido, impulsar nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad, así como adecuar planteles educativos para eliminar o reducir las barreras físicas que impiden el acceso y la participación de estudiantes con discapacidad. Reconoce que aunque se han realizado intervenciones para aumentar el acceso a la educación de esta población, aún quedan acciones para garantizar condiciones de acceso, permanencia y participación, por lo que uno de los aspectos del plan de acción será crear nuevos modelos educativos, SEP (2013).

Hasta este momento se plantean documentos que se centran en el aspecto educativo; en el primer caso, puntualizan la democracia como principio fundamental, y en el segundo, ponen la mirada en la importancia de la participación de las personas con discapacidad.

Siguiendo este hilo pero ahora enfocando la temática desde la población objetivo de esta investigación, se presenta lo que la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad dice sobre participación. Se ha de considerar que igual que los documentos anteriores, éste no define participación, aunque usa el término de manera recurrente, cada vez que hace referencia a inclusión y *plena participación*. Así, uno de los principios generales de esta Convención es: La participación e inclusión plenas y efectivas de las personas con discapacidad en la sociedad, tomando en cuenta:

“el valor de las contribuciones que realizan y pueden realizar las personas

con discapacidad al bienestar general y a la diversidad de sus comunidades, y que la promoción del pleno goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales por las personas con discapacidad y de su plena participación tendrán como resultado un mayor sentido de pertenencia de estas personas y avances significativos en el desarrollo económico, social y humano de la sociedad y en la erradicación de la pobreza” (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2006, p.2).

Se aprecia en lo anterior la vinculación entre el concepto de participación desarrollado en el primer apartado de este capítulo y los documentos que en México abordan los principios de la educación, incluido uno de los documentos más importantes sobre los derechos de las personas con discapacidad a nivel nacional e internacional.

Figura 2. **Cómo, por qué y para qué participar**



Realizado por Miriam Viridiana Verástegui Juárez (2015).

El esquema anterior sintetiza la información presentada hasta esta página, es decir que según la constitución de nuestro país la educación debe basarse en la democracia con el fin de mejorar el bien común, que según el Programa sectorial podríamos traducir en sociedad más justa y desde la perspectiva de los derechos de las personas con discapacidad en el avance del desarrollo social y cultural. Ahora bien, para que esta democracia sea real, las personas no deben sólo formar parte de la comunidad sino incidir en ella, a partir de la toma de decisiones compartida en todo lo que le afecte personalmente o a su comunidad. El camino para alcanzar lo anterior se basa principalmente en valorar la diversidad, en este caso, de las personas con discapacidad para poder apreciar su aportación en la comunidad.

Finalmente se concluye con dos puntos del modelo educativo de las Universidades Tecnológicas y Politécnicas, por ser éste el espacio en que se investiga la participación de los alumnos Sordos. En él se plantea como principio fundamental la polivalencia, que se refiere a formar al estudiante para que sea capaz de buscar y utilizar información para la resolución de problemas concretos, así como para que desarrolle una actitud participativa. Otro principio es la Flexibilidad, que promueve la integración del aprendizaje para que pueda ser aplicado en la práctica y que ello permita el paso fluido de los estudiantes entre distintas instituciones (Coordinación General de Universidades Tecnológicas y politécnicas, 2013).

Las UTyP tienen como uno de sus objetivos fundamentales lograr que los estudiantes se integren al campo laboral, aportando a las empresas conocimientos prácticos. Los dos principios descritos anteriormente se enfocan principalmente al desarrollo que el alumno tendrá en su trabajo y cómo enfrentarlo. Por ello se desea presentar que las premisas resaltadas en los documentos anteriores no se contraponen a los objetivos de estas universidades, sino que se complementan. En primera instancia se entiende que las universidades responden al menos a los planteamientos de dos documentos aquí citados: la Constitución mexicana y el Programa Sectorial 2013-2018, por lo que el lograr que los alumnos se coloquen en el campo laboral, ayuda a mejorar la situación, al menos a primera vista, económica de los alumnos. La participación en un sentido paralelo abonaría a que los alumnos pudieran desarrollar no sólo habilidades laborales manuales, técnicas o teóricas, sino también sociales, que además de ser imprescindibles para integrarse en un equipo laboral multidisciplinario, también facilitan el desarrollo social y cultural.

En el apartado siguiente al responder la pregunta ¿para qué participar? se pondrán de manifiesto las habilidades concretas a las que se puede acceder al crear ambientes participativos.

4.4.3 ¿Para qué participar?

Siguiendo el hilo conductor del apartado anterior, se puede decir que una de las cualidades que se observan en los estudiantes gracias a transitar por ambientes participativos según Mager y Nowak (citado en Expósito, 2014) son habilidades de comunicación, toma de decisiones, resolución de problemas y habilidades interpersonales y sociales, mismas que según Darling-Hammond (citado en Expósito 2014), son las más valoradas en empresas para poder conseguir mejores condiciones laborales. Lo que quiere decir que si una persona con discapacidad está en una condición de desventaja, por su condición biológica y en el caso de los Sordos por no hablar español, para conseguir un puesto laboral, es menester desarrollar habilidades comunicativas, resolución de problemas y lo que implica trabajar en un equipo, no refiriendo con esto a la lengua oral sino a poder promover seguridad en ellos mismos y sus habilidades para desarrollarse en un mundo de oyentes.

Así, además de un brindar un beneficio en el ámbito laboral la participación está acompañada de habilidades en la comunicación y relaciones interpersonales, así como en el autoconcepto. Es relevante entender que estas características no están aisladas unas de otras, ni tienen un orden; son procesos que van cambiando de acuerdo con la persona y su contexto.

Dentro de las habilidades en comunicación y relaciones interpersonales, diversas investigaciones han demostrado que cuando los jóvenes participan tienen más capacidad de toma de decisiones de manera personal y grupal, identificación y solución de problemas, capacidad para discutir con los demás y para llegar a acuerdos (Corona, Y. y Morfín, M., 2001); (Hart, 2005). Lo anterior puede derivar en que además de generar esas habilidades, puedan ser conscientes de la diversidad, la de ellos como personas con discapacidad y también la de los demás, Hart (1993), explica que la participación fomenta el respeto hacia los otros y hacia su forma de expresión, situación que converge con el valor a la diversidad.

De acuerdo con distintos estudios, sobre todo en el ámbito de la psicología, se muestran resultados sobre la “psicología del sordo”, si bien en años recientes se han hecho acotaciones, de que esa psicología no es tal; es decir, que las personas con discapacidad auditiva no tienen

naturalmente una forma de ser, sino que hay rasgos a los que tienden debido a la forma en la que reciben o dejan de recibir información, a la forma en la que se relacionan con el mundo y la sociedad; las propuestas que se realizan en general para que puedan llegar a desarrollarse integralmente tienen que ver con aspectos de lengua-lenguaje.

Por poner un ejemplo que convenga con la argumentación hasta este punto, citaremos una de las características que se mencionan sobre lo que se ha entendido como “la psicología” de esta población:

Cierto Grado de Concretismo: El niño sordo es naturalmente observador, y le es muy difícil inferir de aquello que no es observable e implique un grado de abstracción, como el paso del tiempo. Algunos púberes con déficit auditivo, presentan un grado de inmadurez en relación a aceptar sus errores, su capacidad de analizar sus dificultades de interacción que son la base de su conducta familiar y social (Pabón, 2007).

Discutiendo con Pabón, se podría argumentar que en la primera infancia la falta de input auditivo podría mermar la inferencia de lo que, como comenta la autora, no es observable; sin embargo, ¿esta falta determinará, necesariamente, su personalidad en la vida adulta? Se infiere que si la persona con discapacidad auditiva adquiere en primera instancia, una lengua; ya sea la LSM, o bien la lengua histórico vocal de su comunidad, en este caso el español, de forma escrita u oral, podrá desarrollarse plenamente sin que su condición biológica afecte de forma determinante. Se dijo en primera instancia debido a que la adquisición de una lengua, no es por sí misma garantía de inclusión, si se apelara sólo a ello, estaríamos hablando de acceso a la información. Se requiere que además de lo anterior, las personas con discapacidad puedan tener espacios donde se impulsen sus fortalezas, ya que como se ha revisado en el capítulo primero, existen hasta hoy prejuicios que hacen que las personas de estos grupos queden relegadas en los distintos espacios sociales, no sólo por su contexto, sino por el autoconcepto que han creado a través de su interacción con el mundo.

Por ello espacios que promuevan la participación, apoyarán el desarrollo de su capacidad de reflexión, de abstracción, al compartir sus ideas, al proponer soluciones, al procesar problemáticas, al “escuchar” y entender las ideas y los aportes de otros. Claramente cuando se realizan este tipo de ejercicios se promueve el desarrollo de una conciencia de sí mismos,

autoreflexión, autodeterminación y su pertenencia a un grupo o comunidad (Corona, Y. y Morfín, M., 2001).

Se prevé que sea una persona segura, confiada, considerada, un miembro más competente para brindar fortalezas a su comunidad, siempre a través de compartir ideas y negociar intervenciones. Sin la participación efectiva dentro de las comunidades las personas con discapacidad auditiva –y cualquier otra- aun teniendo una lengua para comunicarse con el mundo, es probable que no se sienta bien consigo misma y con sus capacidades, por lo que no podrá desarrollarlas ni afirmarse como ciudadano; el desarrollo de la autonomía y el autoconcepto tiene que ver con la aceptación y valoración de uno mismo en la comunidad (Loperena, 2008), por lo que no es suficiente alejarse sólo físicamente de la familia o la institución protectora, hay que alejarse –en un sentido de elaborar los propios pensamientos, juicios y puntos de vista- también en una forma emocional e intelectual. (Hart, 1993 y 2005).

Las universidades en las que cursa la población de este estudio, tiene un reto vasto, ya que es el puente para que finalmente salgan al mundo laboral y de la adultez donde generalmente pierden, por parte de las instituciones, el sistema protector. En ocasiones en las familias de estas personas no se promueven espacios participativos y de reflexión, por una parte puede estar ligado a que en general los padres no saben fluidamente la LSM, aunque también puede relacionarse a la clase social, económica e incluso al lugar geográfico.

“Hay estudios que demuestran que las familias con buenos recursos tienden a valorar la independencia y la autonomía mientras que las de bajos ingresos valoran la obediencia de los niños” (Hart, 1993, p.40). Estos son puntos que no se deben pasar por alto en las instituciones de educación superior, a la hora de diseñar las acciones de inclusión para las personas con discapacidad, ya que si en general en sus familias y en la educación básica y media, no se ha promovido la participación de los alumnos Sordos es muy probable que cuando lleguen a la universidad, no sean ellos los que pidan participar; así, la escuela sabiendo la riqueza que pueden brindar los espacios participativos podrá considerar su promoción.

Finalmente la participación de las personas con discapacidad está sustentada en que ellos al ser los usuarios de los servicios que brindan las UTyP, son los que mejor saben si les son funcionales o no, y si podrían mejorarlos en algunos aspectos, para que puedan ser más fructíferos. Si las personas con discapacidad no están involucradas en los procesos donde se

deciden las herramientas que les proporcionarán, puede que la inversión en éstas, sean soluciones que den pocos o nulos resultados. (Joly, 2011).

4.4.4 Dimensiones de la participación

Una vez que se ha definido el concepto de participación, que se ha justificado su promoción en las UTyP para los alumnos con discapacidad auditiva, desde lo normativo, y desde aspectos personales y sociales, se avanza hacia el análisis del proceso participativo. Desde distintos ámbitos se ha profundizado el cómo se participa, desde una perspectiva institucional, es decir, en la promoción que éstas hacen y los objetivos que se proponen al invitar a participar; y desde lo grupal, que refiere a la organización e incidencia que tienen los sectores involucrados para exigir su visibilidad y que su perspectiva sea tomada en cuenta en la toma de decisiones.

La importancia que los teóricos de la participación han dado a caracterizarla deriva en parte de que se ha encontrado que el proceso no siempre se da de forma genuina, en algunas ocasiones se hace para cumplir ciertas cuotas, para mejorar la imagen política, e incluso por la propia concepción que se tiene del término participar. Arnstein (1969) alerta sobre la diferencia que hay entre el ritual de la participación y el poder real de incidir en los resultados del proceso. Se habla de una simulación, por ejemplo, en algunos foros cuando se invita a niños a participar y es un adulto quien escribe el discurso y le enseña a moverse como un político. El *participante* no es más que una marioneta que aprende de memoria algo que quizá no entiende y que no genera a través de su experiencia. Por ello el autor antes mencionado diseñó la escalera de la participación, que ha retomado Hart (1993) y la ha adaptado para la participación de los niños.

La escalera cuenta con ocho peldaños y en orden ascendente van de la manipulación hasta el control ciudadano.

- 1 y 2: manipulación y utilización: Estos dos escalones describen los niveles de no participación o de participación simulada. Su objetivo no es promover que las personas tengan voto en los proyectos, sino que se les dirá lo que deben hacer y qué es mejor para ellas. En las personas con discapacidad auditiva por ejemplo, se les puede invitar a que sean parte de terapias de rehabilitación, cuando jamás se les invitó a participar para que ellos pusieran sobre la mesa sus necesidades.

- 3, 4 y 5: Información, consulta y cooperación respectivamente, se encuentran dentro del tokenismo, que se define como un acto positivo relativamente pequeño o trivial, se emplean minorías en aspectos no relevantes para que se sientan incluidos y no tengan necesidad de ser convocados o de participar en procesos más importantes que competan a su comunidad (Hogg, y Vaughan, 2010). Si bien en los primeros dos peldaños se convoca a las personas, en ellos no se les permite dar su punto de vista; mientras que bajo estas perspectivas los ciudadanos escuchan pero también se hacen escuchar, factor fundamental aunque no suficiente, para la participación efectiva; ya que tendrán una falta de poder para asegurar que su punto de vista sea promovido en el poder. De hecho la consulta suele ser uno de los procesos más utilizados para la contención, es decir, se hacen estadísticas con el número de asistentes y sus posibles observaciones aunque ellas no se tomen en cuenta. En el escalón 5 hay una pequeña diferencia cuando se habla de cooperación, se hace referencia a que algunos podrán no sólo dar su punto de vista, sino que además podrán aconsejar y proponer, pero la decisión seguirá estando en manos del que tiene el poder.
- 6, 7 y 8: Estos escalones refieren a la participación efectiva y el grado irá aumentando ascendentemente. El primero se refiere a la alianza estratégica, que permite negociar medidas compensatorias con el poder tradicional. Es decir, que hay una ida y vuelta de lo que se da y se recibe, lo que promueve el cambio bilateral en el proceso, es decir, que ambas partes –poder y grupo- se involucran en la toma de decisiones. La alianza estratégica puede funcionar de mejor manera cuando hay una organización efectiva en la comunidad donde se discute lo que es mejor para ella. El 7, refiere a delegar poder a algunos miembros del grupo, la diferencia con el anterior es que tienen más votos dentro del comité de toma de decisiones y así aseguran que su opinión sea tomada en cuenta. Finalmente el ocho, siendo éste el último, se refiere al control ciudadano que es cuando el grupo toma mayores decisiones e incluso puede tomar completamente el poder de las intervenciones que le afectan, el ejemplo más claro de esta situación son los grupos de autogestión (Arstein, 1969).

Aunque la categorización presentada anteriormente no habla del porqué en algunas ocasiones los grupos se quedan únicamente en los niveles más simples de participación, hay estudios

que dan algunos datos de los que podríamos generar inferencias. El mismo Arnstein (1969) propone que las barreras pueden estar colocadas en ambos lados; por la parte de los tomadores de decisiones y llevándolo al caso de la discapacidad, se puede plantear la posibilidad del sentimiento paternalista, es decir, que se piensa que las personas con discapacidad no están preparadas para tomar decisiones, o que no saben qué es lo mejor para ellas. Por el lado de las personas con discapacidad se espera que si durante su experiencia de vida, se ha fomentado poco la participación de los niveles más altos, que no han experimentado la negociación para alcanzar objetivos que deseen o que les sean favorables, más aún, si no han generado espacios de diálogo con sus pares para alcanzar metas que favorezcan a su comunidad, ni mucho menos tomado el control en la toma de decisiones de su propia vida y del grupo al que se sientan pertenecientes; tendrán dificultad en la organización, la representatividad y posible alienación.

Para entender de forma más clara los elementos que pueden estar en juego a la hora de participar en los diferentes niveles propuestos, se plantea que el proceso de toma de decisiones en un grupo que tiene como objetivo el bien común juega con acciones; es decir, actos que son intencionales y forman parte de un interés o necesidad, es través de ella que se pretende incidir. Esta incidencia se vincula con la interacción, que se manifiesta en la interrelación del ser humano con los otros seres que lo rodean, a través de ésta se generan cambios bidireccionales, de las personas hacia los sistemas y viceversa. Esta interacción finalmente realiza un cambio, que es producto de una deliberación sobre una situación que se quiere distinta a como se encuentra actualmente y que pretende ser más conveniente para el actor, el colectivo o el contexto (Castilla e Inciarte, 2014).

Ahora bien, para que se generen estas acciones se precisa que la persona y el grupo que participa tengan conocimientos, dentro de estos se encuentra la formación, que incluye las posibilidades y oportunidades para estar informado e informar sobre lo que interesa a la organización o lo que necesita para tomar decisiones; también está la información que incluye los conceptos o significados con los que trabaja el grupo para participar. Finalmente todo lo anterior está cargado de valores, premisas o creencias, esto es lo que da fuerza a la decisión de involucrarse en una acción (Ídem).

Esta decisión de involucrarse en una acción participativa está relacionada a su vez con la

eficacia externa e interna (Niemi, Craig, y Mattei, citado en Expósito, 2015). La interna se refiere a creer en la capacidad que se tiene para que a través de la participación se pueda generar un cambio significativo, mientras que la externa, se refiere al grado de confianza que depositan en las autoridades escolares para que atiendan las inquietudes que les presenten.

Así, la eficacia interna en los alumnos Sordos en las UTyP converge con su autoconcepto, que como veíamos en párrafos anteriores está ligado a la forma en que conciben sus características y potencialidades, mientras más participen es más probable que promuevan cambios que les beneficien (Expósito, 2015). Ahora bien, el concepto que tengan de las autoridades escolares depende de los espacios que abran para la participación de los estudiantes y de las herramientas que den –información, promoción, valor a la participación– para que estos decidan participar (Ídem).

Como se observa se ha regresado a hablar de algunas de las características de la participación con las que se respondió anteriormente la pregunta ¿para qué participar? esto se debe a que el proceso de participación no es lineal, es un espiral que va entrelazando las prácticas democráticas y a su vez va desarrollando habilidades tanto en la institución como en los alumnos involucrados, entre más prácticas haya, las habilidades van cambiando y mejorando, lo que lleva a mejor desarrollo de ambas partes en la interacción.

Es así como se concluye con la premisa con la que comenzó el capítulo: la participación está íntimamente relacionada con la inclusión educativa, no sólo en las universidades sino en todos los niveles académicos, es un acto que se debe practicar en todos los ámbitos de la vida para que las personas puedan trabajar para hacer efectiva su inclusión en cualquier lugar. En este sentido para los alumnos Sordos que estudian en las UTyP sería importante que pudieran comenzar o reforzar estas prácticas en espacios seguros, abiertos y democráticos, como pueden ser sus universidades; rescatando siempre que lo que se decida en el ámbito de las acciones inclusivas los afecta directamente. Taysum (2012) refuerza esta idea planteando que las universidades pueden ser un lugar donde los estudiantes pueden probar el fracaso y ser resilientes a él, se sabe que en nuestro contexto la participación en los niveles más altos es muy compleja, la corrupción y la simulación de democracia se encuentra en casi todos los espacios, por lo que es menester que los jóvenes estudiantes comiencen practicando

incidencia en sus universidades para que adquieran las habilidades necesarias y así poder enfrentar el mundo laboral, por ejemplo.

Si las universidades y los estudiantes con discapacidad inscritos en ellas toman en cuenta la implicación que tiene participar, se puede evitar que deleguen a otros las decisiones que corresponden a elementos de vital importancia que les afectan directamente, por su falta de información o desinterés, o bien que pierdan la capacidad de opinar y estén dispuestos a someterse a prescripciones ajenas que los minimicen y no apelen al desarrollo de su autonomía (Yarza, Rojas y López, 2014). Se puede promover entonces el protagonismo de las personas con discapacidad auditiva a través de su participación en los modelos de inclusión que se proponen en las universidades donde estudian. Entendiendo este concepto como la soberanía y creatividad de este grupo como agentes activos en la lucha para mejorar sus condiciones de vida (Corona, y Morfín, 2001).

Cap. 5 Resultados

Los resultados de esta investigación se trabajaron a partir de 7 entrevistas y una sesión en un grupo de discusión con estudiantes de las universidades seleccionadas. Las entrevistas corresponden a los siguientes participantes: dos coordinadoras de programas de inclusión, una por cada universidad; dos intérpretes por cada una y la coordinadora de intérpretes de UTSC esto porque en la UPSRJ no existe ese rol. Debido a que en esta investigación es más importante el lugar que juegan en la institución que la particularidad de su persona, además de que no se tiene consentimiento informado, se presentará en estado de anonimato. A continuación se menciona la nomenclatura que se les dará a partir de este momento durante el presente texto y las particularidades de la entrevista:

Universidad Tecnológica de Santa Catarina

- Entrevista con la coordinadora de Inclusión Educativa: 24/05/2016, duración 1 hora, 37 min.
- Entrevista con intérprete 1M. 25/05/2016, duración 58 min.
- Entrevista con intérprete 2M. 25/05/2016, duración 28 min.
- Entrevista con Coordinadora de formación de intérpretes 5. 25/05/2016 duración, 57 minutos.

Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui

5. Entrevista con la coordinadora de la OSSIE (Office of Supor Services for Inclusive Education) 16/03/2016, duración 1 hora con 59 min.
6. Entrevista con intérprete 1Q 29/03/2016, duración 57 min
7. Entrevista con Intérprete 2Q 19/03/16, duración 2 horas con 18 min.

Grupo de discusión con 3 estudiantes de la Universidad Tecnológica de Santa Catarina y 2 de la Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui (ver anexo).

Para que la información sea más clara y se puedan distinguir las similitudes y diferencias entre las dos distintas universidades, convergerán los resultados en función de las categorías tratadas en las entrevistas. Antes de entrar propiamente en los resultados se

describen las generalidades de las universidades, esto da un encuadre para enmarcar el análisis de los datos encontrados.

Universidad Tecnológica de Santa Catarina

Cuenta con 12 años de experiencia en inclusión educativa, desde el 2004. La primer generación fue de un grupo de 14 jóvenes Sordos, que costeaban a sus propios intérpretes y la universidad no les daba ningún tipo de servicio; después de 4 años, cuando se graduaron y hubo cambio de rector, se decidió apoyar de manera más estructurada a los estudiantes con discapacidad y abrir también la oferta a estudiantes con discapacidad visual y física.

La información aportada por la Coordinadora de inclusión educativa, sobre el alcance y transformación del programa, habla de diversos cambios en las estrategias de inclusión.

El primer reto al que se enfrentaron fue la captación de alumnos con discapacidad que requirieran el servicio de inclusión en la educación superior debido a que las escuelas de nivel medio generalmente no tienen habilitados servicios para este tipo de población. Para subsanar el problema la UTSC decidió promover un acuerdo tripartito entre su institución, el Gobierno del estado de Nuevo León y el CECyTE, este proyecto se convirtió en un semillero para el programa de inclusión de educación superior ya que brinda apoyos para alumnos con discapacidad en el nivel medio, y ellos pasan a la educación superior utilizando así los servicios de la UTSC. Además abrieron educación primaria y secundaria con INEA. Otro proceso importante en este modelo de inclusión, ha sido la creación de la carrera de Gestión de proyectos de inclusión para personas con discapacidad, el Diplomado para la implementación del programa de educación superior incluyente DIPESI y el Curso para dar las herramientas que permitan abrir un grupo incluyente en instituciones de educación superior, todo esto se ha venido trabajando paulatinamente desde el año 2012.

Actualmente hay 628 personas con discapacidad estudiando en esta institución, desde primaria hasta universidad; por el objetivo de esta investigación, se centrará la atención en los servicios que se ofrecen para personas con discapacidad auditiva, aunque en general son los mismo que se ofrecen a todas las personas sin importar el tipo de discapacidad, las

diferencias más significativas son las clases de español, y todo lo que tiene que ver con Lengua de Señas Mexicana e interpretación.

Particularizando la mirada, de acuerdo a los objetivos de este estudio, la coordinadora de inclusión de la UTSC, informó que actualmente hay 80 personas con discapacidad auditiva en la educación superior, para ellos la matrícula es completamente gratis; algunos, según su situación económica, cuentan con becas otorgadas por empresarios de la región y vales de comida; por la falta de escuelas inclusivas alrededor de la república mexicana y por el renombre de la UTSC, hay algunos alumnos que se mudan a Monterrey para poder estudiar, los apoyos económicos antes mencionados, pretenden aminorar el esfuerzo económico que les representa la movilidad.

Debido a que hay personas con discapacidad física y por la falta de accesibilidad en el transporte público, la escuela cuenta con cuatro rutas de transporte que cubren los puntos más importantes de la ciudad y tienen tres horarios específicos para recoger y dejar a los estudiantes en puntos estratégicos con la intención de dar accesibilidad al traslado casa-universidad.

Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui

Esta universidad comienza el programa de inclusión educativa por una sensibilidad personal de la Rectora en turno en el año 2013 que conocía a estudiantes sordos en educación media superior y sabía que se agotaban las oportunidades de estudio después de este nivel educativo, por ello, decidió que la UPSRJ fuera una oportunidad para que pudieran continuar sus estudios; designa entonces a una persona completamente ajena al mundo de la inclusión educativa que comienza a investigar, formarse y a reunir a su equipo, esta coordinadora sigue, hasta el momento, desempeñando su función.

A pesar de tener únicamente cerca de tres años de experiencia, la UPSRJ ha desempeñado un papel muy importante en innovación metodológica en su programa de inclusión. Si bien tuvieron una base conociendo el modelo de la UTSC, la estructura propia de la universidad, al ser bilingüe, les ha permitido diversificar la forma de implementación

del programa educativo para personas con discapacidad, en especial impulsando el desarrollo del español en los Sordos señantes, situación que abona mucho a esta problemática.

Comprendiendo la experiencia de la UTSC y analizando a su propia población decidieron hacer un convenio con el CECyTEC para tener un bachillerato que cumpliera dos objetivos principales, uno, la inclusión educativa, es decir que la UPSRJ recluta a cinco personas con discapacidad y el CECyTEC les manda a 20 alumnos más, de esa forma cumplen con el principio de tener a personas con discapacidad en un aula regular; y dos, usar ese espacio como semillero para que de ahí vayan saliendo los aspirantes a la educación superior; finalmente como objetivo a largo plazo, plantean crear una carrera que permita que los estudiantes de preparatoria a la par de terminar su bachillerato, aprendan LSM y ser los futuros intérpretes de la universidad.

La universidad presta servicios de inclusión a personas con discapacidad, física y sensorial, por lo que cuenta con una sala de tiflotecnología. Centrando la atención en el tema que acomete a este estudio, se puntualiza que actualmente hay 15 jóvenes sordos en total, en las carreras de animación y efectos visuales, en Terapia física y en propedéutico.

Dentro de los apoyos generales que la escuela ofrece, están las becas para que únicamente paguen \$190 pesos de la matrícula; esto en función de que en una auditoría se les comentó que si los estudiantes no pagaban nada en la escuela, no podrían acceder a becas por parte del estado, por ello se decidió que pagaran una cantidad simbólica y que tuvieran oportunidad de seguir aplicando a las becas externas.

De acuerdo a las entrevistas realizadas en las universidades, se describen a continuación los resultados que se encontraron en las acciones inclusivas que realizan cuando reciben a personas con discapacidad auditiva en sus aulas. De acuerdo al marco teórico planteado en el capítulo cuatro, son tres los tipos de acciones que se estudian: Institucionales, pedagógicas y sociales.

5.1 Acciones institucionales

De acuerdo a las acciones institucionales, el tener una estructura administrativa que organice y coordine las acciones inclusivas es el principal pilar. En este sentido, en la

coordinación general de las UTyP no existe en el organigrama ningún organismo responsable de los servicios para la inclusión educativa, sin embargo, las dos universidades seleccionadas cuentan con estructura física y de recursos humanos y presupuestales para operar, es decir, son acciones institucionales que, probablemente, dependen de las decisiones que tome el o la rectora en turno. Así, en la UTSC sí hay un organigrama interno que contempla completamente todas las acciones inclusivas, sin embargo, en la UPSRJ no pasa igual, la oficina de inclusión de esta institución no está contemplada ni en Dirección General ni internamente. Uno de los principales problemas derivado de que la Dirección General de estas universidades no reconozca la labor inclusiva, es la falta de presupuesto constante para esta tarea, por ello estos programas obtienen sus recursos a partir de proyectos sometidos a concurso a nivel estatal y nacional, y en el caso de la UTSC con cursos y capacitaciones sobre inclusión educativa

5.1.1 Servicios de inclusión

En las siguientes figuras se presenta el organigrama de las dos universidades, la primera característica a resaltar es que en la UTSC el programa de inclusión viene de dirección académica, es decir, no es un organismo aislado de la estructura general de la universidad; por otro lado en la UPSRJ la Oficina de inclusión (OSSIE: Office of support services for inclusive education) , *depende* por decirlo de alguna forma, de la rectoría general, aunque esto no es por estrategia, sino porque dentro de la estructura interna de la universidad parece que el modelo de inclusión, es aún, un tema aparte. Una característica que ambas universidades comparten es la expansión de sus servicios de inclusión a niveles inferiores de educación. Por un lado, la UTSC ya tiene servicios desde educación primaria con INEA y hasta universidad y la UPSRJ tiene únicamente convenio con bachillerato; la importancia de esta similitud es la realidad de la educación en México para las personas sordas señantes, los motivos que llevan a las universidades incluyentes a ampliar sus servicios es la necesidad de crear semilleros porque no hay suficientes alumnos con estas características en el bachillerato que quieran o sepan que existen universidades que den servicios de inclusión.

En el último nivel del organigrama están aquellos servicios que da la institución como parte de su modelo educativo, puede que estas descripciones se queden cortas para explicar el modelo en general, debido a que los servicios se extienden en ambas universidades a

personas con discapacidad visual y física e incluso psicosocial, sin embargo, se profundiza en los servicios para los alumnos sordos señantes. Así, la primera diferencia que nos encontramos es la forma de organizar los departamentos dentro de la oficina de inclusión; en la UTSC hay un grupo específico que se encarga de la inclusión laboral así como del centro formador de intérpretes y el área académica que ofrece capacitación para la inclusión a personas o instituciones interesadas. Por otro lado en la UPSRJ se han centrado más en generar habilidades académicas donde han detectado carencia, la importancia de estas acciones está en el propósito de sistematización y logros a alcanzar. Es cierto que en las dos universidades se da español y clases de LSM, sin embargo, en la UPSRJ durante las entrevistas tanto los intérpretes como la coordinadora hicieron mucho énfasis en la importancia de que los Sordos conocieran la LSM no sólo para que pudieran comunicarse, sino que entendieran la estructura de ésta para que a su vez ese proceso pudiera darles una base gramatical para el aprendizaje del español como segunda lengua, el intérprete 1Q menciona que estas clases además de contemplar los estudio lingüísticos sobre la LSM que hizo Miroslava Cruz en 2008, contemplan programas de enseñanza de la Lengua de Señas Española, sobre todo en cuanto a la enseñanza gramatical de una Lengua de Señas. Por otro lado las clases de español se están impartiendo con material que la presenta como segunda lengua; durante la entrevista con el intérprete 1Q se resaltó la importancia de no enseñar a los Sordos español como si fueran oyentes, según sus palabras: “pensamos que era absurdo seguirles enseñando español a los Sordos como se le enseña a los oyentes con los libros de la SEP, entonces si ya tenemos el modelo bilingüe de la universidad, utilicemos ese mismo para los Sordos, creo que eso sí es algo novedoso, que tampoco es el hilo negro...” Esta perspectiva les impone retos como adecuar los exámenes del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, aunque el objetivo marcado por su rector es que los alumnos alcancen forzosamente el B2 en español para poderse titular, al momento de la entrevista únicamente tenían la adecuación para el A1.

Finalmente en la UPSRJ cuentan con el área de psicología, que además de encargarse de situaciones emocionales por las que puedan pasar los alumnos imparte una materia sobre habilidades del pensamiento, haciendo énfasis en sobreponer a los alumnos de la carencia de

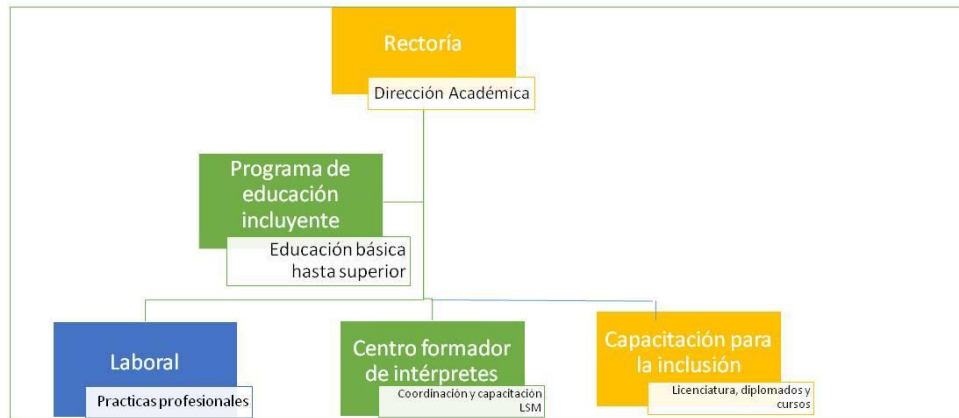
procesos académicos con los que llegan, es decir, habilidades de estudio, resolución de problemas, comunicación asertiva, trabajo en equipo, entre otras.

La diferencia de los departamentos de la oficina de la UTSC radica también en sus años de trayectoria y la fuerza que han tomado en el tema de inclusión al ser pioneros. Se nota mayor inclinación a sistematizar conocimiento sobre los procesos de inclusión para poder capacitar a otras instituciones o personas interesadas en generar este tipo de espacios y por el número de estudiantes, intérpretes y lugares donde se necesita el servicio, la Coordinación de intérpretes se hizo necesaria, debido al número de personas trabajando en ese rubro y los espacios en los que se ocupaban; son los mismos intérpretes los que trabajan desde primaria en INEA hasta la UTSC, además hay que coordinar cuando se requiere la presencia de estos en las entrevistas o prácticas laborales, en asesorías académicas o psicológicas.

Si bien hasta el momento de las entrevistas en la UPSRJ no había una coordinación de intérpretes es importante resaltar que las dos universidades comparten el tipo de contratación para los intérpretes, que es como profesores de tiempo completo, este indicador es significativo porque de él desprende que los intérpretes no tengan únicamente funciones dentro del aula, sino que sean acompañantes del proceso educativo de los estudiantes Sordos, si bien es cierto que en un inicio eran contratados como profesores de asignatura y se les paga por hora frente a grupo, la necesidad del seguimiento a los alumnos fuera de clases llevó a que se generaran horas de asesorías u otras actividades para las que son requeridos como entrevistas laborales, eventos deportivos o culturales.

Estos servicios, con sus diferencias y similitudes, hablan de una visibilización de la problemática de las personas con discapacidad auditiva y el principal servicio que les brindan que es la interpretación, los matices y sistematizaciones tienen más que ver con la perspectiva de quienes trabajan en las oficinas de inclusión y el contexto en el que se encuentra la universidad.

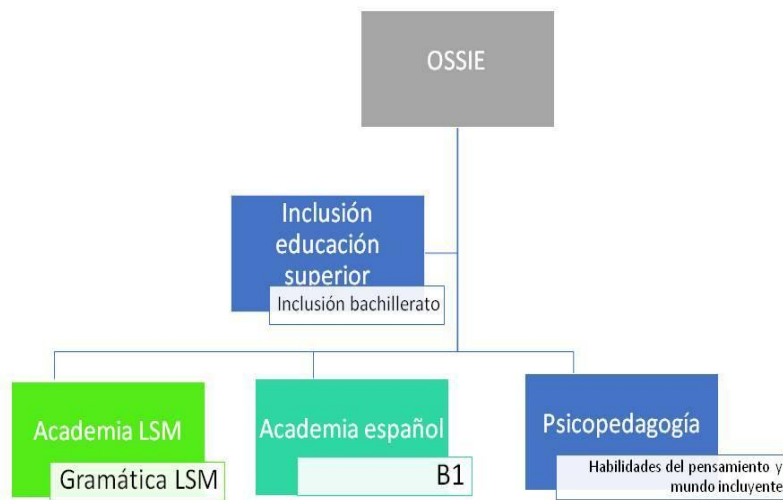
Figura 3. Organigrama de Educación Incluyente UTSC



Realizado por Miriam Viridiana Verástegui Juárez (2016)

Figura 4 OSSIE UPSRJ

Universidad Politécnica
 Santa Rosa Jáuregui



Realizado por Miriam Viridiana Verástegui Juárez (2016)

5.1.2 Adecuaciones al currículo

En este apartado se describe cómo en las dos universidades ha surgido la necesidad de realizar adecuaciones en el programa de estudios de los estudiantes con la expectativa de que estos cambios contribuyan a la equidad y acceso a la información para su mejor desarrollo académico.

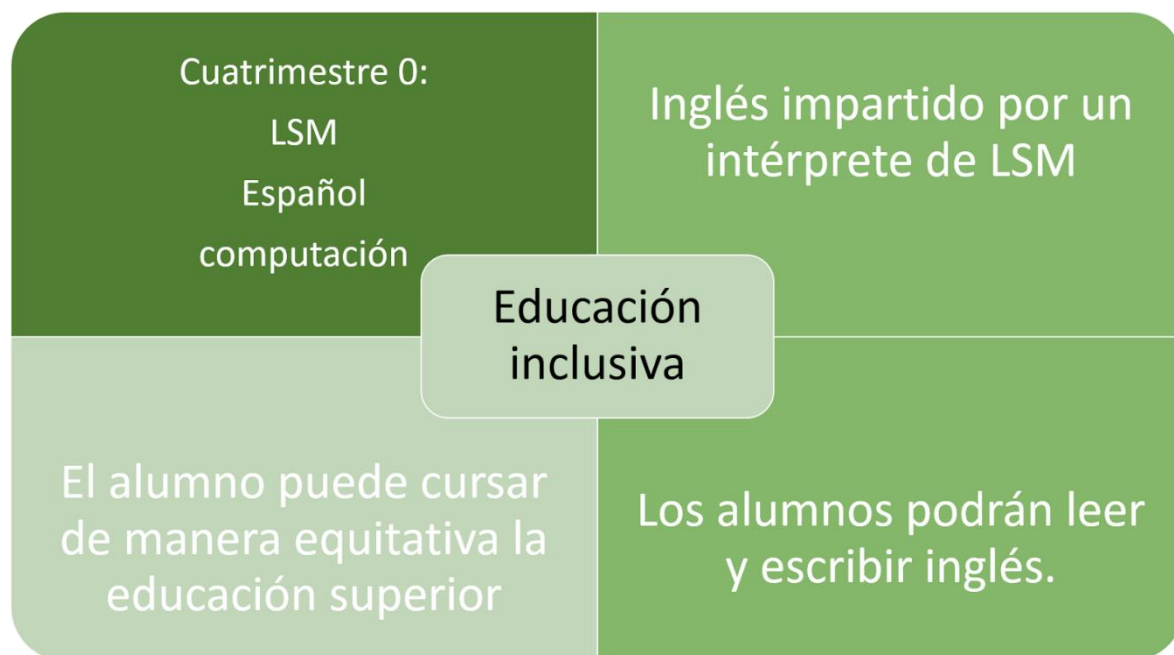
En la UTSC debido a que una parte de la población estudiantil debe estudiar y trabajar al mismo tiempo, crearon el modelo despresurizado, lo que significa que los alumnos que deseen pueden ir menos horas a la universidad, aunque terminarán en mayor tiempo, esto permite a algunos estudiantes seguir trabajando y estudiar a la vez; además según la Coordinadora de intérpretes, es el modelo que les sugieren a las personas con discapacidad para que tengan menor carga académica y puedan asistir a asesorías o clases que les permitan seguir de manera adecuada todas las materias que estén cursando.

Por otro lado, de manera particular para los alumnos con discapacidad auditiva, una de las adecuaciones más importantes encontradas en este modelo es la adecuación que realizan para mantener abiertas las puertas a las personas con discapacidad auditiva, a pesar del rezago educativo e incluso lingüístico que pudieran tener. Al visibilizar esta problemática se propone el cuatrimestre 0 en el que se intenta dar a los alumnos las bases necesarias para que puedan cursar el TSU (Técnico Superior Universitario) y algunos seguir con la licenciatura o ingeniería según sea el caso. Este cuatrimestre permite a los alumnos tomar clases de LSM, ya que algunos llegan solamente con señas caseras, o con un nivel de comunicación muy precario; también toman clases de español impartida por los mismo intérpretes de LSM; aunque en otro momento se intentó que fuera un profesional en lingüística, no se consiguieron los resultados esperados, esta institución apuesta más por alguien que conozca a la comunidad Sorda para dar estos talleres. También se les dan clases de computación ya que requieren conocimientos básicos para poder tomar algunas materias en línea.

Además, durante algunos años, la adecuación para la materia de inglés era poner a un intérprete en el aula, como lo hacían en otras materias, sin embargo, él no dominaba el idioma, se dieron cuenta que las clases no eran fructíferas para los alumnos, y que carecían

de sentido en los momentos donde se practicaba fonética; por ello se tuvo que realizar una adecuación al currículo para los alumnos sordos señantes, el resultado fue contratar a un intérprete de LSM que tuviera dominio del idioma inglés para que pudiera dar la clase a los alumnos sordos en otro espacio, focalizándose únicamente en la comprensión de lectura, así se da una clase de LSM a inglés, sin pasar por el español. La Coordinadora de inclusión mencionó que el objetivo de esta clase es que puedan leer y escribir en inglés, aunque no se habló de alguna evaluación específica para ello, lo que sí se dijo es que esta adecuación se hizo por la obligación de cubrir todas las materias de las carreras.

Figura 5. Adecuaciones al Currículo UTSC



Realizado por Miriam Viridiana Verástegui Juárez (2016)

Así como en la UTSC en la UPSRJ existe el cuatrimestre cero de inmersión, en él se dan cuatro horas de español, una de LSM, una de habilidades del pensamiento y una de mundo incluyente, todas estas materias son impartidas por intérpretes y responden igual que en la otra universidad al rezago académico y lingüístico con el que llegan los estudiantes; la idea es nivelar a los alumnos y de esta manera no negarles el acceso, sino brindarles lo necesario para que puedan continuar y no generar ambientes de rezago o deserción escolar.

Una adecuación más y muy pertinente es que las personas que en el cuatrimestre cero no dominan la LSM, pueden comenzar la carrera pero no con todas las materias, se les hace una planeación para que terminen en cinco años, en vez de en cuatro y se les dan clases de español y lengua de señas, este concepto se equipara al modelo despresurizado de la UTSC.

Finalmente lo más innovador de esta metodología es que esta escuela es bilingüe quiere decir que sus estudiantes son formados para dominar el idioma inglés además del español, este es un requisito necesario para la titulación. En este sentido, a las personas con discapacidad auditiva que no dominan el español, les cambian este requisito por dominio del español al menos hasta B1, cosa que sería un parteaguas, si se logra, ya que se estaría contando con una evidencia de que la metodología de enseñanza funciona y podría comenzar a documentarse y replicarse. Cabe mencionar que los alumnos sordos que dominan el español pueden decidir entrar a las clases sin intérpretes y acreditar el idioma inglés igual que los demás compañeros con discapacidad.

5.1.3 Evaluación y diagnóstico

Otra de las acciones institucionales que, de acuerdo a la literatura es primordial para que los servicios de inclusión tengan impacto, es el diagnóstico de las necesidades de la población que requiere los servicios de inclusión; así, a partir de la evaluación de los resultados arrojados se implementarían las acciones inclusivas correspondientes, sin embargo, la realidad del sistema de educación en nuestro país, pocas veces permite esto, porque los espacios y servicios para las personas con discapacidad en los centros escolares no son tomados en cuenta. En este sentido, las estrategias implementadas por las universidades han sido tomar al diagnóstico y la evaluación como la unión en espiral de un proceso que lleva a que el proyecto de educación Incluyente haya estado en constante cambio hasta llegar a formar los cuatro pilares (inclusión educativa, laboral, formación de intérpretes y capacitación) en el caso de la UTSC, y en el caso de la UPSRJ es un proceso que aún no ha terminado, las generaciones entrantes, el aumento de alumnado y la creciente demanda de servicios siguen teniendo impacto en la implementación de las acciones inclusivas.

La Coordinadora de los servicios de inclusión de la UTSC, comenta que el primer diagnóstico no formal que tuvieron, fue cuando salió la primer generación de estudiantes

sordos señantes, si bien ellos se pagaron a su intérprete, generaron la inquietud del rector por reconocer su derecho y ofrecerles apoyo para que se pudieran colocar en el ámbito laboral; este acercamiento fue el que les dio el diagnóstico del nivel académico con el que habían egresado los alumnos, ya que no era el que las empresas necesitaban, además las empresas no estaban sensibilizadas y era complicado que aceptaran a los alumnos.

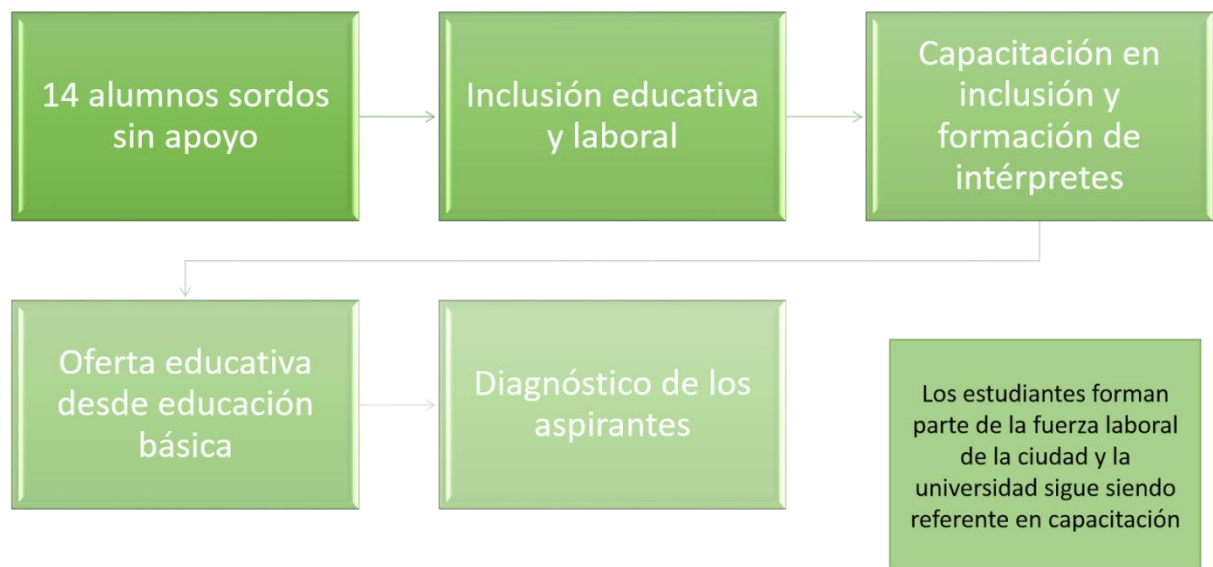
La evaluación de estas necesidades dio pie a que se creara la coordinación de inclusión laboral y el cuatrimestre cero. Posteriormente cuando se dieron cuenta que más universidades estaban interesadas en implementar este servicio crearon la coordinación de capacitación para la inclusión. El próximo diagnóstico lo impulsó un agente externo, en el país se convocó a los intérpretes de LSM a certificarse, la universidad quiso que sus intérpretes se certificaran, según lo que comentan, el estándar de evaluación era sumamente alto, por lo que únicamente cinco de ellos lograron certificarse, a partir de ese momento decidieron que necesitaban un departamento que capacitara y que organizara el servicio de interpretación para darle más independencia a los alumnos, que ellos fueran los que gestionaran sus procesos administrativos y que pidieran al intérprete cuando lo requirieran, de esa manera no sólo estarían a la disposición del horario del que los acompaña en clase.

A la par, la oferta educativa para las personas con discapacidad, se fue extendiendo hasta ofrecer educación básica junto con INEA, lo que también abrió paso a que se diagnosticara no sólo las acciones que ellos estaban llevando a cabo, sino también a los alumnos que estaban queriendo ingresar, por lo que todos los alumnos de nuevo ingreso, deben cumplir con la evaluación VALPAR que explora uso de herramientas, habilidades perceptivas, intereses vocacionales, capacidades físicas, motricidad fina y gruesa y habilidades académicas. Para posteriormente recibir un diagnóstico del departamento de psicopedagogía de la misma universidad.

Se cuenta así con un diagnóstico y evaluación de las acciones inclusivas, de acuerdo a cómo se vayan presentando las necesidades, según lo expuesto en la entrevista no hay una directriz específica hacia dónde se muevan las acciones, o al menos hasta ahora ha sido más circunstancial, en cuanto a la evaluación por parte de los alumnos hay encuestas cuyo objetivo es medir la satisfacción que tienen de sus intérpretes y los servicios que ofrece la

universidad como el transporte. Por otro lado, la evaluación de los frutos que da el programa de inclusión educativa en general, los aprecian a través de las capacitaciones que dan a otras universidades, siendo la UTSC la referencia para todas ellas, además de que las personas con discapacidad pueden, según comentan, colocarse laboralmente al menos en las empresas donde realizan sus prácticas.

Figura 6. Diagnóstico y evaluación



Realizado por Miriam Viridiana Verástegui Juárez (2016).

La UPSRJ también ha cambiado algunas estrategias en las acciones inclusivas, por ejemplo, a la primera generación se le dio inglés por la idea generalizada que se tiene de que su gramática es más cercana a la de la LSM, sin embargo, se dieron cuenta de que no funcionaba y cambiaron el esquema, de ahí una de sus mejores propuestas –la Academia de español-.

Por otro lado tienen seguimiento de los profesores y del intérprete a través de una encuesta donde los alumnos pueden especificar las áreas de oportunidad de estos. En cuanto al seguimiento, diagnóstico y evaluación de los alumnos, se les hace una prueba para conocer el dominio de español y LSM; además cuando están ya cursando las carreras, una vez al mes

tienen el día sin intérprete lo que muestra la relación alumno-profesor, con el objetivo de que los alumnos sean cada vez menos dependientes de la persona que interpreta y aprendan a utilizar variadas formas para comunicarse.

Es importante saber que las dos escuelas están teniendo diversas formas de evaluación, la UTSC la realiza a través de las encuestas de satisfacción que tienen los alumnos con el servicio; por otro lado se observa en la UPSRJ un esfuerzo por que la evaluación, al menos del español sea sistematizada, lo cual es importante porque se podrá saber claramente cuánto tiempo y con qué método de enseñanza están alcanzando los grados según el Marco Europeo de Referencia para las lenguas. Además del análisis del avance en temas académicos es de suma relevancia que tengan observaciones cualitativas como el día sin intérprete para valorar la relación alumno-profesor, se relaciona directamente con la evaluación de la actitud que tienen los profesores hacia los alumnos y del desenvolvimiento independiente de los alumnos.

5.2 Acciones pedagógicas

En las dos universidades participantes, en el rubro de acciones pedagógicas, que refiere a los ajustes razonables que se realizan dentro del salón de clases para que los alumnos tengan acceso al contenido académico, lo más relevante es la participación del Intérprete de Lengua de Señas (ILSM), aunque cada una, tiene sus matices.

En cuanto a las labores de estos, en palabras de la coordinadora del programa de inclusión educativa de la UTSC, comenta:

“el intérprete es todólogo, aquí en la universidad nos queda muy claro que el intérprete hace de todo, interpreta frente a clase, se van a los laboratorios, ahí despejan dudas en cuanto a las materias virtuales...por ejemplo, en el transcurso de la clase, al momento de la interpretación simultánea pues no les quedan claras muchas cosas, entonces ya a la salida de las horas de clase el intérprete se queda con ellos un poquito y empieza a poder explicarles más de lo que tengan duda; incluso están para apoyar a los alumnos ciegos y con discapacidad motriz”.

Reforzando la idea anterior la coordinadora de la UPSRJ comunicó que los intérpretes “son tutores, en algunos casos amigos y hasta cumplen la función de padres”.

Se aprecia que los intérpretes tienen un lazo muy importante con los alumnos, ya que son acompañantes de su proceso académico no sólo durante las clases, sino también fuera de ellas. Aunque se ha tratado de que tengan contacto con diversos intérpretes y no sólo con el que está en su clase, el intérprete que se les asigna se vuelve una especie de tutor durante ese cuatrimestre, además ellos suelen especializarse en una carrera, es decir, un ILSM que comienza en la carrera de ingeniería es poco probable que se mueva a negocios y finanzas; esta situación hace que el vínculo intérprete-alumno se fortalezca aún más.

La intérprete 1M comparte que en el salón ellos realizan una adecuación “siempre con permiso del profesor” utilizan una parte del pizarrón en caso de que necesiten clarificar algo durante la clase a través de un diagrama o dibujo, otro apoyo académico que nos comparten es que cuando no está el profesor ellos y ellas tienen la obligación de resolver dudas sobre las tareas que les dejan.

Otro elemento importante es el apoyo que les dan en los procesos de redacción de trabajos e incluso de la tesina que entregan para su titulación, un intérprete refiere que incluso fungen como tutores en caso de que algún alumno no esté entregando tareas o trabajos, ellos se encargan de hablar con los alumnos y alumnas, para saber el motivo y tratar de dar el apoyo necesario para resolver la situación, esto específicamente en la UTSC.

Otra de las estrategias que se proponen implementar, es la presentación adecuada del material por parte de los profesores, por ello, al contratarlos se comprometen a ser partícipes del modelo de inclusión por lo que sus clases, obligatoriamente deberán cubrir las necesidades de los jóvenes con discapacidad; no obstante, en entrevista no se habló de alguna herramienta específica que el profesor tuviera que implementar en clase, al menos en lo que respecta a la personas sordas señantes, en este sentido parece que la herramienta más utilizada es el ILSM. Una adecuación en la que participan los profesores son las tutorías, aunque esto es sólo en caso de que el intérprete no pudiera resolver la duda directamente.

En la UPSRJ hay un desencuentro en lo que respecta a los profesores, ya que a diferencia de la UTSC las autoridades no emiten ninguna presión que responsabilice a los profesores de las adecuaciones pertinentes para los alumnos, lo cual deja la situación más en una buena voluntad que en el cumplimiento de un derecho; lo que más se pide a los profesores es que trabajen con el intérprete, en caso de que haya que aclarar algo, o dar conceptos con anticipación. Las adecuaciones más puntuales se hacen en los exámenes, donde se decide si se hacen en español o en LSM.

Finalmente una de las adecuaciones más importantes es una que propuso un exalumno de la UTSC desde la perspectiva del derecho a la equidad. Esta adecuación es para la presentación de exámenes; en un principio, los alumnos recibían su examen en español y el intérprete hacía la interpretación de las preguntas una a una, sin embargo, en ocasiones los alumnos tenían duda nuevamente de alguna pregunta y debían esperar turnos para que el intérprete volviera a resolverles la duda, esto hacía que perdieran tiempo valioso durante su evaluación. Lo que propuso este alumno, fue que se realizarán los exámenes en computadora, y que se grabara a los intérpretes realizando las preguntas en LSM, de esta manera estarían en equidad ya que al igual que sus compañeros podrían “leer” la pregunta las veces que fueran necesarias sin tener que esperar a que el intérprete estuviera desocupado.

5.3 Acciones sociales

Las acciones sociales que implementan las universidades participantes en este estudio, son grosso modo, capacitación-sensibilización al docente y las dificultades que se tienen que sortear con los profesores son, sobre todo, en las actitudes hacia la discapacidad. Además se habló del proceso de relación entre los alumnos y alumnas aunque no es algo que impulsen las universidades necesariamente, más bien es algo que se va dando de manera natural y muchas veces es a través del intérprete que logran comunicarse o acercarse Sordos-oyentes.

Lo que plantean las universidades es un curso al inicio de cada cuatrimestre para que los profesores sepan que en sus salones se encontrarán con personas con discapacidad y los lineamientos generales que deben seguir en sus clases para ser inclusivos. Este tipo de sensibilización, en el caso de la UTSC, comenzó debido a que detectaron que los profesores

creían que el intérprete iba a interrumpir su clase o a distraer a los demás; además creían que las personas con discapacidad eran protegidas, que se les tenía que ayudar en todo, al parecer también lo creían así las personas que llevaban el programa en aquel entonces, porque según comenta la coordinadora, tuvieron que hacer un cambio de paradigma completamente para asegurar la calidad de la educación de los alumnos con discapacidad, así que comenzaron a exigirles igual que a los demás, pero brindándoles los apoyos necesarios, es decir, apoyo en tareas, proyectos, asesorías después de clases y las adecuaciones en la presentación del material.

A pesar de la sensibilización e información que se les da a los profesores, uno de los retos más importantes que presentan las universidades, es flexibilizar los procesos y formatos de dar clase, por ello, en la UTSC la dirección académica es muy puntual en ese sentido, educación inclusiva, tiene completo apoyo para que los profesores se comprometan a realizar las adecuaciones pertinentes. Es decir que jerárquicamente hay presión para los profesores, la adecuada presentación del material y de la clase no es algo negociable, es algo que tienen que cumplir como derecho fundamental para los alumnos. En la UPSRJ, comentan que este es un paso que aún no se ha logrado por la desvinculación que hay entre las academias de las carreras y la coordinación de inclusión, por el momento es una cuestión de mera voluntad, aunque toman en cuenta su disposición a trabajar con la diversidad al momento de tomar decisiones para recontractar.

También a partir de estas intervenciones con los profesores en la UTSC, el intérprete IQ, comenta que una premisa de los profesores es que en los equipos debe haber personas con y sin discapacidad, esto es una estrategia que aporta a la relación entre los alumnos, el intérprete IQ comenta que al principio es difícil pero al final los compañeros se van involucrando al grado de decir quiero aprender señas, y siempre ves grupos de dos sordos tres oyentes, un ciego, no es que puros sordos, el compañerismo ya es cotidiano, ya se involucran tanto que ellos aprenden y ya ellos hasta la hacen de intérpretes.

Por otro lado la UPSRJ a pesar de su corta experiencia –en tiempo- ha tenido la sensibilidad de mirar más allá de las prácticas convencionales, y no necesariamente por lo que hace, sino por la forma en que lo hace y los objetivos meta.

Figura 7 Innovación UPSRJ



Realizado por Miriam Viridiana Verástegui Juárez (2016)

La figura anterior muestra cómo las acciones inclusivas van dirigidas no sólo a un aspecto académico, el tener psicopedagogía, que ahí se profundice sobre su lengua materna, hablar de mundo incluyente donde ellos puedan discutir su estar en la universidad y en los demás espacios sociales y tener un día sin intérprete, va apuntando hacia la independencia de los alumnos, a que no dependan siempre de un intérprete, además de que el objetivo de que sean competentes en el español escrito apoyaría sobre manera su desenvolvimiento.

En este sentido aunque su objetivo no sea puramente social o no se perciba de esa forma desde la coordinación, puede impactar de manera significativa en su diario convivir con la comunidad en la que están.

5.4 Participación

Este apartado está compuesto con las respuestas que surgieron según el tipo de participación que tienen los alumnos sordos dentro de las universidades, centrandolo la

atención en la forma de involucrarse en el modelo de inclusión. Las preguntas estuvieron encaminadas a saber si se involucra a los alumnos en la tomas de decisiones, si sólo se les consulta, si se valora su experiencia como personas en condición de discapacidad para tomar decisiones que les afectan directamente; y si consideran que las prácticas y espacios de participación llevan a los alumnos a valorarse positivamente y a considerarse agentes de cambio.

Lo anterior se llevó a cabo de acuerdo a las dimensiones de la escalera de Hart, (1993): Manipulación y utilización; Información, consulta y cooperación y; participación efectiva.

A continuación se presenta una tabla con cada una de las dimensiones de la participación, con los aspectos que la definen y con las preguntas que se plantearon durante la entrevista semiestructurada con los intérpretes de LSM y los coordinadores.

<p>Manipulación y utilización</p> <p>Participación simulada</p>	<p>¿Cómo inició el programa de inclusión educativa para las PCD?</p> <p>¿Qué beneficios le trajo a la universidad la implementación del modelo de inclusión para PCD?</p> <p>¿Cuáles fueron las primeras acciones que implementaron para la inclusión las personas con discapacidad auditiva?</p>	<p>Dimensión</p> <p>Su objetivo no es promover que las personas tengan voto en los proyectos, sino que se les dirá lo que deben hacer y qué es mejor para ellas. Las preguntas están encaminadas a saber qué motivó a la institución a ser incluyente y si en este proceso se tomó en cuenta la experiencia de las personas Sordas</p>
---	---	--

<p>Información, consulta y cooperación</p>	<p>¿Cuáles han sido los procesos de cambio de estrategias, prácticas o</p>	<p>Si bien en los primeros dos peldaños se convoca a las personas, en ellos no se les permite dar su punto de vista; mientras</p>
--	--	---

	<p>actividades, para la inclusión de las personas Sordas?</p> <p>¿De qué forma los cambios están relacionados con información que dan, o peticiones que hagan las personas con discapacidad auditiva?</p>	<p>que en esta dimensión los ciudadanos escuchan pero también se hacen escuchar, aunque ellas no sean el resultado de las decisiones finales. La pregunta está encaminada a saber si con el paso del tiempo se ha convocado a los alumnos a evaluar de alguna forma el proceso de inclusión</p>
--	---	---

<p>Participación efectiva</p>	<p>¿De qué forma se organizan los estudiantes Sordos?</p> <p>¿Cuáles han sido sus peticiones?</p> <p>¿De qué forma piensa que esta organización es diferente a la de otros grupos dentro de la universidad?</p> <p>¿Qué aportes ha traído esta organización?</p> <p>¿Qué aportes cree que podría traer el que se organizaran?</p>	<p>Esta dimensión refiere a que hay una ida y vuelta de lo que se da y se recibe, lo que promueve el cambio bilateral en el proceso, es decir, que ambas partes –poder y grupo– se involucran en la toma de decisiones. La alianza estratégica puede funcionar de mejor manera cuando hay una organización efectiva en la comunidad donde se discute lo que es mejor para ella. Las preguntas aquí están dirigidas a saber si se promueve o si el grupo de estudiantes Sordos se considera un agente de cambio del proceso de inclusión educativa</p>
-------------------------------	---	---

Se presentarán los resultados de las entrevistas de acuerdo a la dimensión de la participación que se muestra en la tabla para valorar en qué medida los alumnos y alumnas

están participando en las universidades, cabe destacar que si bien el planteamiento teórico es ascendente (con la metáfora de una escalera) los procesos se dan, más bien, como una ida y vuelta según el contexto, la perspectiva y la acción de los diferentes actores involucrados en los procesos de inclusión. Cabe destacar que los resultados en este campo no fueron vastos como en el de modelos de inclusión, una hipótesis es que la participación efectiva no ha sido considerada como un objetivo a largo plazo y la información que dan los estudiantes, o su involucramiento se da prácticamente sólo desde la evaluación del modelo que implica cuestionarios o preguntas específicas que crean las coordinaciones para evaluar el trabajo que se hace para garantizar la inclusión educativa, sin embargo, no se provoca la organización de los estudiantes para la discusión de éste.

5.4.1 Manipulación y utilización

Los resultados para esta dimensión tienen que ver con algunas experiencias que ha pasado la UTSC, con el contexto de los alumnos y con algunas hipótesis que se plantea la coordinadora en el futuro del programa.

Durante la entrevista se hizo alusión a cómo eligieron a los y las estudiantes para presentarse en una Jornada sobre inclusión educativa para personas con discapacidad, realizada en la UAM-Xochimilco. La coordinadora refiere que las eligieron porque “no se ponen nerviosas, son personas que pueden improvisar... que no se ajustan a un discurso, hay otros sordos que lo que les prepares dicen, pero no pueden improvisar, si hacen preguntas o algo, se quedan *what*". Comentó que generalmente los estudiantes van acompañados de algún intérprete de la escuela lo que a ella le da más seguridad, sin embargo, esta vez se les solicitó que fueran ellos de manera independiente, por ello eligieron a los que pensaban que eran más independientes. Efectivamente, cuando por parte de la UAM-X se pedía la participación de tres alumnos de la UTSC, se ofreció que ésta se hiciera cargo de los viáticos del intérprete para que los alumnos pudieran ir acompañados -como se hace de manera general-, sin embargo, no se aceptó el ofrecimiento porque el evento contaba con toda la logística y el recurso humano para asegurar la inclusión de los participantes antes, durante y después del evento.

Estas afirmaciones y peticiones, tienen que ver directamente con la dimensión de la manipulación, al expresar que se les da un discurso preparado o que se acostumbra a que

vayan con intérpretes, para que las autoridades de la universidad tengan más seguridad, deja entrever en primer lugar, que no confían en las actuales habilidades de los alumnos para eventos públicos y en segundo, que no hay un objetivo que contemple el desarrollo de éstas.

Por otro lado, durante la entrevista se hipotetizó el peligro del programa de inclusión debido al cambio de rector, que ha sido el principal impulsor de éste y siendo que los programas de inclusión no están registrados en el organigrama ni en la política pública, carecen de respaldo institucional permanente, esto los pone en una situación de vulnerabilidad al depender de las voluntades personales. A este respecto la coordinadora de la UTSC comentó:

Creemos que el programa está bastante fuerte, bastante consolidado para que cualquier otro rector que venga con ganas de ponerle atención va a funcionar, porque hay mucho personal comprometido, hay mucho alumnado; sus papás, si quisieran cancelar esto yo creo que van y tapan la carretera y no sé qué más.

En el párrafo anterior se deja ver que desde la percepción de la coordinadora, quiénes participarían manifestándose activamente serían las familias, poniéndolas a ellas y al personal *comprometido* de la universidad como principales actores políticos en caso de que el modelo de inclusión se pusiera en riesgo dejando a los alumnos, por omisión, en una postura pasiva.

En otro momento, pero volviendo a puntualizar la participación de las familias antes que la de los alumnos comentó:

No tenemos organizado que se junten en tal lugar en tal hora o en tal fecha, porque los horarios no coinciden, y las instalaciones están ocupadas. Pero sí, por ejemplo, tenemos las reuniones periódicas con padres de familia, tienen participación plena en la universidad. Y cuando tienen queja aquí se habla sobre todo al respecto de conducta.

Se entiende que por el desarrollo académico de los Sordos señantes, en general, precisen de un acompañamiento puntual en el aspecto académico, algunos vienen de sistema abierto, otros de ambientes segregados donde no había oyentes, entre otros. Sin embargo, no se plantea la necesidad, al menos discursivamente, de proponer estrategias para que los y las alumnas sigan desarrollando habilidades que les permitan ser más independientes, poniendo nuevamente a la familia como centro de la comunicación para la resolución de conflictos.

Estos párrafos que se acaban de escribir no son concluyentes, son destellos que hacen pensar en los temas pendientes a abordarse en la educación inclusiva, la ausencia de programas, reflexiones y discursos sobre el tema de la participación son un indicador de que poco se ha trabajado la importancia de este aspecto fundamental para una inclusión educativa efectiva.

5.4.2 Información, consulta y cooperación

En este apartado las preguntas fueron encaminadas hacia los cambios que ha tenido el programa de inclusión en cada una de las universidades y cuáles han sido las situaciones que han motivado estos cambios; indagar si la participación de las y los alumnos Sordos ha tenido una relación directa con esto, o si las transformaciones vienen más a partir de la observación que de la comunicación.

En el capítulo de modelos de inclusión se dieron ejemplos de las modificaciones que se han hecho a las acciones inclusivas, éstas están relacionadas a las prácticas profesionales y a la observación; centrándose de una forma más focalizada en la mejora de enseñanza del español, la profesionalización de los intérpretes de LSM y la sensibilización-capacitación para los profesores de aula regular. En este sentido, la postura de las coordinaciones corresponde a que la contribución de los estudiantes está en la evaluación del modelo, a través de encuestas que propone la misma oficina de inclusión, o bien, a través de la supervisión de ésta a las aulas de manera regular. La coordinadora de la UPSRJ comenta:

Todo el tiempo en realidad, yo paso a los salones, platico con ellos, no los estoy incitando a díganme qué está bien y qué mal, sino más bien cómo se sienten. ¿Y sus quejas?, pues no me ha tocado, en realidad es: oye con este maestro tenemos problemas porque no nos entiende o queremos entregar después, o tengo examen pero no me avisó... como tal ellos no han opinado mucho al respecto, pienso que ellos ya se imaginaban cómo iba a ser, creo que hemos trabajado diferente a como ellos estaban acostumbrados y eso les ha gustado.

Por otro lado, la coordinadora de la UTSC dice:

La universidad tiene su estándar de calidad en el que realiza encuestas, cada cuatrimestre, nuestros alumnos participan igual que todos los demás y nos señalan las áreas de oportunidad que tenemos en cada departamento. Específicamente para ellos, en el área de inclusión yo tengo las encuestas para los servicios educativos incluyentes que tiene que ver con cómo te está yendo con el intérprete, si te están dando los apoyos, el material a tiempo, rampas, salones accesibles, si el transporte está sucio, etc.

Al respecto de los cambios que se han aplicado en el modelo, el intérprete 2Q de la UPSRJ hace una aportación cuando comenta:

Tenemos el día sin intérprete, que es para que ellos se la arreglen como puedan, para desarrollar sus habilidades comunicativas, nos rolamos entre todos para observar las clases, por ejemplo, llegó puntual el profe y el sordo, ¿interactuaron? cómo lo hicieron; y de esa forma se evalúa. Creo que ese día funciona más para los chavos que para los maestros, desafortunadamente.

Cuando el intérprete comenta esta situación, se estaba abordando el tema sobre la sensibilización hacia los profesores, por lo que al final de su comentario dice que sirve más a los jóvenes *desafortunadamente*. Es decir, que aunque haya un día en el que los alumnos y alumnas pueden generar estrategias de comunicación con los demás, se aborda poco cuáles fueron los resultados y las estrategias que podrían emplearse en otro momento porque el foco está más en la evaluación del profesional en turno, es decir, el comportamiento que tenga en ese momento el profesor hacia los alumnos con discapacidad, invisibilizando las posibilidades de actuación activa por parte de los estudiantes. Esto se da, por decirlo de alguna forma, de manera institucional, el seguimiento que le dan está basado en el diseño de la propia actividad; sin embargo, cuando se hablada de la participación de los alumnos los intérpretes tuvieron una visión distinta a la de las coordinadoras.

Desde dentro de las aulas, lo que se intenta es que los y las estudiantes tengan motivación a participar dentro de la clase de manera activa, no sólo en el aspecto educativo, también en el reconocimiento y reclamo de las necesidades que presentan.

Uno de los intérpretes de la UPSRJ comenta:

Yo a veces lo hablaba con el Sordo, decirle: oye por qué no le dices al maestro que la clase no te está funcionando así, y el sordo, ¡ay es que me da pena! Entonces pues ya tenía que hablarlo yo como intérprete.

Describiendo otra situación explica:

Ellos no participaron en el proceso de solicitud de beca para Estados Unidos, porque les preguntábamos ¿tu dirección? y decían "ay, no me la sé"... durante el proceso de llenado de las convocatorias, nos quedábamos con ellos pero nosotros hacíamos todo, o sea, la rectora llenaba la solicitud de uno, la directora académica de otro, entonces todo lo hicimos nosotros, pero eso fue error de nosotros porque no hay que hacerles todo.

La intérprete 1Q de la UPSRJ abona:

La participación de los alumnos incluso en el salón de clases tiene que ser motivada. Con los sordos que yo tengo, son cero participativos, pero yo poco a poco les he ido diciendo, ¿tienen dudas?, acérquense al maestro... es por su actitud; no están acostumbrados a preguntar, a decir lo que opinan, eso es algo muy conocido, que los sordos siempre se quedan callados, cuando pasa algo, siempre se quedan callados. Y cuando pasa algo yo les digo, digan lo que sienten, yo les interpreto pero ustedes díganlo; es que eso de tener intérprete es nuevo para ellos.

En este sentido, se entiende que hay información consulta y cooperación, porque los Sordos y Sordas no son ajenas a lo que está sucediendo a su alrededor, es decir, hay un intérprete que fomenta la participación, que explica la importancia de ella, pero hay situaciones personales o grupales que no permiten que ésta se desarrolle. Incluso el intérprete reconoce que *no está bien que se les haga todo*, pero en ocasiones lo han hecho porque no encuentran otra salida para cumplir con los requerimientos de las situaciones, como puede ser, entregar una solicitud para una beca en tiempo y forma, o dejar que pasen

más clases sin que el estudiante siga entendiendo porque el formato de la clase no tiene los ajustes necesarios requeridos.

Así, este peldaño de participación es crítico para que los procesos de participación se ejerciten, en ocasiones las personas con discapacidad que están llegando a las universidades no reconocen la importancia de su voz en los procesos inclusivos, además de que no están acostumbrados a que se les reconozca como agentes de cambio en sus diferentes esferas sociales; por ello, es necesario que se esté en constante comunicación directa con ellos y ellas, explicando y fomentando su participación de forma activa.

5.4.3 Participación efectiva

En este apartado se presentan los resultados de las preguntas encaminadas a saber de qué forma se organizan los estudiantes con discapacidad auditiva en las universidades y los aportes que esto ha traído al modelo de inclusión educativa, tratando de rescatar la participación de las personas con discapacidad como agente de cambio que favorece su condición de estudiantes y enriquece la experiencia de generaciones venideras en las universidades.

Al hablar de la organización que tienen los alumnos y si están comunicados para participar, las dirigentes de las coordinaciones de inclusión y las intérpretes de LSM hablaron sobre las situaciones más sobresalientes donde vieron algún tipo de aporte de los alumnos y también remarcaron que en general no se ve participación activa por parte de los estudiantes, debido a que *las universidades les dan todo lo que necesitan* en una respuesta unitaria comentaron que la falta de necesidad hace que los alumnos y alumnas se sientan cómodas con la dinámica de la inclusión. Sin embargo, pudieron también remarcar algunos sucesos; al respecto dijeron:

Coordinadora UPSRJ: Con Alejandro Hinojosa, viene y vemos cosas, esta generación nueva sí están más organizados que los primeros. Bueno peticiones son más de... bueno no han hecho peticiones, pero generan proyectos en común, está un CAM que tiene tres alumnos sordos y quieren hacer unos murales, y los sordos de aquí quieren apoyarlos, entonces con la asociación y la universidad, vamos a organizar un concurso de graffiti...

Una de las experiencias de participación más visible y que reporta organización por parte de los alumnos reconocida por la institución la comenta la coordinadora de la UTSC, demostrando que la participación está más en función de la persona, si llega una persona

participativa se dan esos procesos de cambio, aunque la institución no lo promueva directamente.

Alfonso, cuando estuvo aquí hizo muchas cosas, animó a muchos sordos, de hecho yo todavía lo traigo aquí a dar pláticas porque es de nuestros alumnos más exitosos y bastante motivador. A él se le invitó participar por su buen desempeño en un área de aquí de la universidad que se llama SAIUT (Sistema Integral de Información de las Universidades Tecnológicas) que es un software que se encarga de toda la parte administrativa de la universidad, él estando en SAIUT se le ocurrieron ideas muy geniales, entonces ahí se ponía de acuerdo con sus compañeros...y uno de los beneficios más grandes que dejaron a la universidad esos alumnos comandados por Alfonso fue realizar en LSM las evaluaciones, algo que no se había hecho nunca aquí en la universidad, entonces hizo la propuesta y al rector le pareció genial entonces solicitó una entrevista directa con el rector, y dijo: para mí es muy preocupante que yo estoy a la hora de mi examen, y se va a abrir en la computadora, pero el examen sólo es uno por grupo, entonces como los reactivos salen revueltos, mi pregunta 1 puede ser la 4 de él, entonces el intérprete no puede estar con todas las preguntas, es incómodo y no da tiempo, entonces yo propongo que las evaluaciones que traduzcan y yo me invento un programita (porque estaba en TICS) para que el reactivo aparezca con un link y se mande al video en LSM, así ahorita los sordos ya entran a los exámenes dan clic y aparece el video en LSM y ya no tiene que andar el intérprete corre y corre. En otra ocasión, él sólo, se inscribió por sí mismo, sin que nadie le dijera, (lo dice con admiración) porque esa convocatoria ni la habíamos visto, en el Hackaton... entonces vino y pidió a un intérprete, después me enteré que las competencias no eran fáciles, que había participantes del Tec de Monterrey, de la Autónoma de Nuevo León, y el grupo de los chavos sordos ganó el tercer lugar, eran súper destacados que sus conocimientos estaban a un nivel de aquellas universidades. Ellos desarrollaron un software para que el sordo pudiera detectar situaciones de emergencia sin necesidad del intérprete...

Por otro lado el intérprete 2Q, rescata algo que la coordinadora no notó como participación o al menos en la entrevista no lo comentó:

Los estudiantes hablaron con la coordinadora para que fueran ellos los que dieran la clase de LSM, y ella les dijo que sí y ya llevan dos cuatrimestres enseñando entre los alumnos, la nueva generación de ahorita, han estado dando clases. Los que se organizaron para dar las clases, son como 10 sordos, que son la nueva generación, tienen un aula, un horario, me parece que es una vez a la semana, me parece que están con Ana Luz, ella les apoya para dar las clases. Yo creo que por el número de sordos, es diferente la nueva generación son 10, y hasta ahora ninguno ha desertado. En la anterior eran tres y ya se fue uno, este grupo de 10 están en la misma carrera se conocen de hace mucho, ahí tiene que ver esto de la actitud.

En otra parte comenta: Ahorita que ya están en tercero o cuarto cuatrimestre y que ya se comunican entre ellos, es decir, la segunda generación ya está bien aleccionada por la primera, y dicen ¿Por qué no mejor me haces el examen en LSM porque el español no es mi lengua materna y apenas lo estoy aprendiendo, pero sí sé, pero si me hace el examen la maestra fulana sí voy a sacar 10. Ellos en algunas cosas sí buscan por su bienestar; o sea si esta materia está bien “perra” no la voy a hacer, necesito asesorías, ¡ya! Me urgen; creo que ya están dándose cuenta...

La intérprete 1M de la UTSC refuerza la idea anterior cuando comenta:

Nos ha tocado mucho que cuando entraban las generaciones de chavos cuando no había prepa era diferente, las que están entrando ahora que ya hay prepa, enseguida dicen yo quiero esto; el empoderamiento es diferente, el hecho de que vengan desde bachillerato... a lo mejor hay menos sobre protección de la familia, o ese asistencialismo de los profesores a decir sí te paso, aunque no puedas porque nada más eres uno, ya tener varios compañeros en la misma condición que tú, ya te está hablando de una identidad, de que perteneces a un grupo, que tienes responsabilidades.

A partir de estas aportaciones se pueden distinguir al menos cuatro aspectos relevantes que influyen en la participación de las personas con discapacidad auditiva en los modelos de inclusión de sus universidades.

1. La disposición personal que cada alumno o alumna pueda traer de acuerdo a su contexto educativo, cultural y familiar; casos de estudiantes que aunque no se les motives son agentes de cambio y generan propuestas que les benefician a ellos y a su comunidad, partiendo de su experiencia como personas en condición de discapacidad y conociendo a profundidad sus necesidades, generan estrategias de intervención innovadoras.
2. Es probable que si están involucrados en asociaciones civiles o con otros centros educativos, deportivos o políticos tengan más incidencia dentro de la universidad generando vínculos entre ésta y las organizaciones que trabajen temas que sean del interés de los alumnos.
3. Ambas universidades hacen alusión a la importancia de la actitud participativa de las generaciones más recientes, debido a que crecen en número y en experiencia, esto permite que se sientan con más fuerza para pedir los cambios que necesitan con los profesores y directivos.
4. finalmente el intérprete 2Q da una pista de por qué los profesionistas involucrados con los alumnos no promueven la participación:

Pues ellos fuera de la universidad sí se organizan, pero dentro no fomentamos la participación porque a la hora de la salida lo que ya quieres es descansar y algo así sería voluntario, que se reúnan ellos pues no , la verdad creo que no lo habíamos pensado, porque ellos terminan reunidos porque la mayoría están en el equipo de fútbol y la mayoría de los chavos están en el comité de sordas y sordos de Querétaro, entonces, yo creo que ahí comentarán algo, aunque no ven por el lado educativo porque esa asociación lo que quiere es evaluar al intérprete, a la lengua, etc...

Este aporte deja ver que este tema no es algo que se piense dentro de las universidades, queda pendiente indagar si es debido a que no lo consideran parte de sus objetivos formativos, si dan por hecho que lo hará quien lo necesite, o si definitivamente no

es algo que han pensado que es importante trabajar para el mejor desarrollo de las personas con discapacidad.

5.4.4 Grupo de discusión con alumnos Sordos de la UTSC y la UPSRJ

Siguiendo la congruencia de este estudio el grupo de discusión fue una oportunidad de generar un espacio para que los alumnos pudieran participar de manera colectiva, en donde la reflexión, el cuestionamiento, las coincidencias y las diferencias pudieran generar ánimo de organización y participación. Si bien en este documento se anexa un guión para el desarrollo de esta actividad, Gordo (20008) plantea que éste debe seguirse de acuerdo a un orden lógico y no cronológico, es más importante saber comenzar, de acuerdo con el contexto, con una provocación que cause al grupo un encuentro vivo con el tema planteado. Por ello el grupo de discusión se abrió con la pregunta ¿para ustedes qué significa la inclusión? Esta pregunta fue derivando sus propuestas hacia la escuela, lo que ellos ven que ayuda a la inclusión en el día a día; lo que han propuesto para que mejore, ellos u otros alumnos; lo que quisieran pedir a otras instituciones y las barreras en cuanto a su participación y organización.

Lo primero en lo que los cinco participantes coincidieron es que la sensibilización es uno de los puntos más importantes para que la inclusión pueda darse de manera efectiva. De acuerdo a su experiencia, el que las personas tengan empatía hacia la vivencia de las personas con discapacidad, promueve que sean más conscientes de la diversidad en la comunicación y que se puedan acercar sin prejuicios o miedos.

Como ejemplo Camila nos dice: “Si estamos con un oyente y quiere intercambiar notas escritas, les decimos: no sé escribir español, se me hace difícil y el intérprete está ocupado; nos dicen: no te preocupes, ¿cómo puedo ayudarte?... Los Sordos con los oyentes igual, cuando los Sordos señan muy rápido, nosotros les decimos: Mira, aprende poco a poco, primero el abecedario, los números; la otra persona entiende y poco a poco nos vamos comunicando”

Carlos comenta “a veces creen que la inclusión es difícil, pero tiene que ver con el desconocimiento. Lo que se debe hacer primero es informar y sensibilizar, después de sensibilizar (practicar en LSM) para que las personas comiencen por saber qué es la discapacidad... promover que haya encuentro entre las personas y preguntarles: ¿a ver, tú

cómo te comunicarías?.. así se dan cuenta que los Sordos son inteligentes, que son hábiles, que pueden aprender, tal vez les hace falta vocabulario en español, pero no importa, podemos comenzar por compartir lo que ellos saben y esforzarnos”

De acuerdo con los testimonios de los participantes, la sensibilización tiene que ver, además de con la empatía, con que ellos puedan estar al “nivel” de los oyentes; es decir, que no han podido descolocarse de un lugar donde, para ellos, su desempeño es una condición para recibir educación a nivel superior, lo que en términos de distintos acuerdos internacionales, como la Convención, sería más bien un derecho.

Como ejemplo de este discurso Carlos comenta: “¿Qué es la seña (emoción)? Te lo pregunto porque las personas con discapacidad en su interior son buenas... a veces las personas no están dispuestas a ayudarnos, y es complicado, pero cuando nos ayudan y se dan cuenta que nos esforzamos con mímica para comunicarnos... lo encuentran gracioso y eso les abre la mente, para saber que las personas con discapacidad... son buenas y tenemos razón”

Ernesto abona: “sí, eso nos pueden aprender, al principio, yo era el primer sordo incluido y era extraño, sacaba 6 y 7, pero me esforcé... investigaba y me fui emparejando, eso es importante”.

En este mismo hilo conductor Luis comenta que la sensibilización no tendría que ser únicamente con los compañeros, también los funcionarios públicos son pieza clave. Los comentarios de este estudiante son sumamente importantes porque puntualiza uno de los problemas medulares de los programas de inclusión en México; que las acciones estén vinculadas a la buena voluntad de las personas que los inician y que no existan en el organigrama, ni que tengan presupuesto autónomo para seguir operando independientemente de la persona que esté a cargo de las universidades, obliga a que todos los directivos estén sensibilizados para que los programas sobrevivan. Además y aunado a la idea anterior sobre sensibilización y visibilización de su esfuerzo, comenta que el presentar los proyectos y casos de éxito a los políticos promovería con más fuerza la idea de implementar programas de inclusión en otras escuelas.

“Los directores también deben abrirse porque a veces ellos también están cerrados y discriminan, las personas con discapacidad debemos luchar para poder estar en las universidades; en caso de que la respuesta sea negativa, tendríamos que ir con los políticos

y denunciar eso, decirles que necesitamos ir a las universidades, que ya estamos estudiando, ellos podrían quedar sorprendidos y apoyarnos...”

En otro momento agrega: “hay un director que apoya a las personas con discapacidad y luego cambia, al nuevo director se le complica, no entiende el proyecto, no sabe del tema y nos echa. Si eso pasa, ahí es cuando debemos luchar; explicarle que tenemos razón y que debe respetarnos”

Junto a esto, hay comentarios que dejan ver que la institucionalización de los modelos es importante y podría ser un primer paso para que se reprodujeran en otras universidades, que es uno de los objetivos que les gustaría que se cumplieran; para ellos su universidad es un ejemplo vivo de que la inclusión es posible.

Jessica comenta: “El presidente (no se sabe si de la república, o si se refería al secretario de educación pública), nos preguntó si nos podían apoyar en algo... le pedimos que nos visite y vea cómo es el proyecto para que en un futuro en toda la república se pueda reproducir el mismo proyecto. Es verdad, tenemos que luchar porque a veces los directores dicen que no se puede la inclusión”.

Una vez que salió la idea de solicitar que de alguna manera se reproduzcan los modelos de inclusión en otras instituciones, los alumnos comenzaron a describir los procesos de participación en los que habían estado; con una pregunta más por parte de la moderadora, propusieron la forma en que podrían organizarse para realizar sus peticiones.

Una forma de organizarse la comparte L: “Con la ayuda de la responsable de inclusión fui al congreso, antes de eso hicimos una reunión para discutir lo que hacía falta en la universidad y pensamos que era importante la construcción de un puente”

También Luis comenta: “Ustedes de la UTSC, los de la UPSRJ, los de la UAM, cada uno debería escoger a un líder donde primero se discutan los proyectos, lo que hace falta, la idea es que cada uno comparta su opinión, que se haga un listado de lo que se necesita y se lleve al gobierno, a Peña Nieto, deberíamos hacer unión”

Otro punto que se tocó al comentar la participación que han tenido en sus escuelas está directamente relacionado con las vivencias y barreras con las que se topan, en definitiva, dejaron ver que son estudiantes que han promovido los cambios que han creído necesarios. Un ejemplo de ello es lo que Camila comenta: “en 2014... nos estaban explicando algo de negocios pero muy profundo, muchas palabras... y yo con mi cara de (signo de

interrogación) llegó la hora en que nos dijeron hagan la actividad... y volví a preguntar: qué significa esta y esta y esta palabra y los intérpretes se molestaban, nos dijeron que ya mejor se quedaba de tarea... había que estudiar para no sacar malas calificaciones y pensé, ¿cómo le puedo hacer?.. Entonces, cree un proyecto que se llama Glosario, para poner el significado de las palabras pero de forma sintética... así comencé a hacer las definiciones cortas y con ejemplos, de la A-Z. Hacía encuestas, se lo mostraba a mi mamá, a mis amigos, a los intérpretes y les decía que era porque no quería que los Sordos reprobaran... y me pasó que las personas que sí entendían eran pocas y las que no, muchas; así que corregí mucho, hice algo con Android web y volví a encuestar... de esa manera cree una herramienta para no estar teniendo que molestar a los intérpretes o a los oyentes; por eso es importante aprender y yo quiero que nos apoyemos todos, en todo México.

La aplicación que desarrolló esta alumna es un gran paso para que los neologismos en LSM sean accesibles a las personas Sordas y se puedan ir compartiendo a las próximas generaciones. La siguiente intervención de la moderadora fue en función de que dieran ideas de cómo esas propuestas podrían tener mayor alcance, cómo podrían impactar en otras instituciones que también tengan alumnos Sordos. Me vuelve a puntualizar que es importante la función de los líderes, sin embargo, cuando se les pregunta si hay líderes Sordos en sus escuelas, la respuesta es negativa.

Al ahondar en este punto nos encontramos con que desde su perspectiva, no tienen líderes porque en su escuela, al menos en la UTSC lo tienen todo. Sostienen que no tienen líderes porque no hay peticiones más que un puente peatonal fuera de la escuela. Le comparte: “Los intérpretes son gratis, no se paga matrícula, hay transporte, hay atención desde que entramos para que todos estemos bien. El único problema que tenemos nosotros es el puente, nada más, todo lo demás está bien y nosotros agradecemos por el apoyo que nos dan, somos tranquilos...”

De acuerdo a su perspectiva una forma en que ellos pueden aportar es pasando de boca en boca el éxito del programa de inclusión al que se encuentran inscritos, comenta Jessica “Platicando con la coordinadora, me dice que en el 2002 habían 11 sordos... en 2007 se graduaron y ellos fueron llamando a más amigos... poco a poco la población de la universidad se ha ido haciendo más grande, ahora ya hay prepa, dándoles difusión, grabando videos y así podemos compartir desde nuestra experiencia personal”.

Otra forma de participar es su solidaridad; en cuanto a la carrera que están estudiando lo que comparten es que en no siempre, las universidades tienen una oferta muy amplia, que les gustaría que hubiera para que su campo laboral se fuera ampliando cada vez más, incluso saben que esto nutriría mucho a la LSM.

Luis comenta: “si la universidad no tienen la carrera que quieres... a veces hay que rodear un poco para poder alcanzar el objetivo, no siempre es algo que puedes conseguir directamente. Entonces, cada uno puede querer hacer cosas diferentes, por ejemplo, doctor, policía, arquitecto, pero tenemos que ser solidarios y apoyarnos”

Es decir, que mientras que no se abran todas las carreras en LSM, los Sordos deberán unirse y estudiar algo, que aunque no sea completamente de su agrado, pueden apoyar a que se abra ese espacio y estudiar la carrera universitaria.

Al ver que los comentarios no daban respuesta a la pregunta planteada, sobre, cómo fomentarían que sus esfuerzos llegaran a más Sordos, se reiteró el tema con la pregunta ¿cómo apoyarían para que más Sordos pudieran estudiar en las universidades? A este respecto los alumnos comentan, Carlos: “Quiero ser ingeniero, seguir”. Jessica: “quiero seguirme superando... pero lo que acaban de decir es verdad, algunos Sordos quieren estudiar pero no hay atención del gobierno, yo antes vivía aquí en el DF, pero no encontré universidad ni aunque yo llevaré al intérprete, busqué en muchos lados y fue hasta que di con la UTSC que vi que ahí había intérpretes y que había la carrera de TICS... ojalá que en otros lados copien el modelo para que cada vez haya más”, I complementa: “sí, hay que estar unidos, no hay que se egoístas, que copien el modelo”.

Se puede ver que las respuestas están en función de su ejemplo, para ellos es verdaderamente importante seguirse superando académicamente para demostrar que los Sordos pueden y que esto los hace acreedores a un lugar en las universidades. Parece que cuando dicen en repetidas ocasiones “que copien el modelo” quieren decir que los encargados de eso no son ellos, sino “alguien” institución o persona ajena a este grupo. El siguiente comentario, muestra que se dan cuenta de diversas problemáticas que viven personas con discapacidad:

Camila comparte: “he visto ciegos en la calle pidiendo dinero, mientras otros están en la escuela, éstos últimos se ponen a trabajar y están contentos, es decir, no ganó, está bien, pero el otro no... uno no logró acceder a la educación, no importó si no lo apoyaron o si sus

papás no querían, se esforzó y al otro a lo mejor lo tenían sobreprotegido y no le permitieron brincar esas barreras... Y me preguntó, ¿si ir a la escuela es gratis, por qué no fue? Ah, tal vez porque está muy lejos y no le alcanza para los pasajes”.

Sin embargo, se viven como participantes de su comunidad de manera indirecta.

Una participante hace eco con un comentario que puede vislumbrarse como una razón de porqué se viven desvinculados, Camila: “¿yo te preguntó, son las mismas señas en toda la república?.. Supongamos que yo me grabo y difundo el video, algunos Sordos comenzarán a criticarme, que esa seña está mal, que no están de acuerdo, entonces todos nos empezamos a criticar y a pelear, a estar en contra unos con otros. Yo lo hice para la escuela, ese era mi objetivo y ya”. Ernesto aporta: “es que todos se ignoran, yo los he invitado a juntas y me ignoran”.

Ante esta situación Camila propone: “... no pasárselo a todos, pero por ejemplo, entre estas tres universidades, nosotros que estamos de acuerdo, por qué no acordar nosotros y hacerlo entre nosotros. Y en el futuro podríamos defendernos, trabajar, comunicarnos”. Otra idea que da Luis es: “que hoy sea la primera reunión y que la próxima venga más gente y que podamos compartir, y que haya la tercera, la cuarta... pero tú (haciendo alusión a la moderadora) nos vas a tener que pagar (los viáticos)”.

Hasta aquí se puede ver que los alumnos y alumnas participan de manera efectiva en cosas que les competen directamente a ellos, como el caso de Camila que creó un glosario y como efecto secundario pudo impactar a otros compañeros, no es su deseo o ímpetu generar respuestas a las problemáticas de su comunidad que pueden vislumbrar, para ellos es más importante mantenerse competitivos y demostrar con hechos que ellos “aunque” sean Sordos pueden terminar una carrera universitaria. También es importante resaltar que se sienten afortunados por tener lo que tienen lo que los mantiene en un lugar de “quedarse tranquilos” como dijo Jessica, como una muestra de agradecimiento a los servicios de inclusión que se les ofrecen.

5.5 Vínculo con el Modelo social de la discapacidad

Uno de los objetivos específicos de este trabajo es presentar la relación entre los modelos de inclusión de las universidades participantes con el modelo social de explicación de la discapacidad. Se muestra principalmente el discurso que devela los objetivos de los

modelos de inclusión y a razón de los entrevistados, la importancia de estos. Se revisa también si los discursos y prácticas abonan a la lucha que han emprendido diversos grupos de personas con discapacidad a lo largo de varias décadas para descolocarse de un lugar pasivo y como receptores de servicios y vivirse más como individuos capaces de contribuir a través de su experiencia a los servicios que requieren.

De las siete preguntas que se pretendía sirvieran a este objetivo, hay dos que no responden específicamente a éste, sin embargo, sirvieron para abrir comunicación con respecto a la perspectiva general de las personas con discapacidad auditiva y a enganchar esta postura con los objetivos de las universidades inclusivas.

Preguntas introductorias	<p>¿Ha tenido contacto fuera de la universidad con personas con discapacidad, cuál fue el primer contacto?</p> <p>¿Cuál cree que es la situación general de los sordos señantes en las universidades?</p>
Vínculo entre el modelo de inclusión de las universidades y el modelo social de explicación de la discapacidad	<p>¿En qué carreras están distribuidos los alumnos con discapacidad auditiva?</p> <p>¿En su experiencia cuál es la motivación que los lleva a elegir estas carreras?</p> <p>¿Cuál es el objetivo del departamento de inclusión?</p> <p>¿Por qué es importante que las personas con discapacidad estén ocupando espacios en la educación superior?</p> <p>¿Qué efectos tienen la experiencia de ser universitario en la vida de los Sordos?</p>

Al realizar el barrido de los datos de las entrevistas, incluyendo las coordinadoras e intérpretes, se notó claramente que en diferentes sentidos los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva siguen siendo –si no tratados- pensados por sus familias, autoridades

y profesionales que les brindan un servicio, como personas dependientes que necesitan guía extraordinaria en actividades de su vida académica cotidiana.

En cuanto a la perspectiva de las familias la coordinadora de la UPSRJ comenta:

Sí tuvimos una reunión con los padres de familia, pero nos resultó contraproducente, porque los papás muchos de ellos no están acostumbrados a pensar en sus hijos como personas independientes, entonces de la junta ya no te sueltan, te están llamando, te llaman a tu casa domingo a las 12:00 a.m. diciendo mi hijo no lleva la tarea.

Por otro lado, la coordinadora de la UTSC da su punto de vista sobre la forma de gestionar las salidas a eventos promocionales del modelo de inclusión donde participan alumnos con discapacidad auditiva; menciona:

Siempre me quedo muy tranquila porque siempre iba un intérprete con ellos por cualquier cosa, en el aeropuerto... si hay un evento, una actividad en la universidad, deportiva, cultural lo que sea, en todo están los intérpretes porque me ayudan mucho a dirigir a los muchachos, a cuidarlos cuando vamos a eventos fuera, a estar pendiente de sus necesidades, porque como jóvenes tienen muchas inquietudes... El alumno también desgraciadamente, tú sabes, también las personas con discapacidad traen ese paradigma de que a ellos se les tiene que dar todo por simplemente ser personas con discapacidad...

La intérprete IQ comparte que hay una gran necesidad de que los estudiantes sordos sean más abiertos para que de esa manera dejen de ser tan “dependientes del intérprete... porque después afuera no va a haber intérprete y en el campo laboral tampoco”.

Hasta este punto podemos decir que de manera general los modelos de inclusión de las universidades no han tomado en cuenta la perspectiva del modelo social estadounidense; ya que plantea la importancia de desestigmatizar a las personas con discapacidad, es decir, dejar de pensarlos como seres pasivos y dependientes de otros para que contrario a esto se tome en cuenta su experiencia y así puedan opinar activamente sobre los servicios que se les brindan. Dentro de los resultados de las prácticas inclusivas, se vislumbraron algunas que motivan que ellos puedan desenvolverse en sus ambientes sin ayuda del intérprete, sin embargo, no se presenta de manera clara como una de las prioridades de las instituciones.

Ahora bien, se puede decir que hay un punto en el que los modelos de inclusión coinciden con la perspectiva anteriormente citada, ya que para los activistas del modelo de Vida Independiente la distribución de bienes era una parte medular de la autonomía de las personas, es decir, que para que una persona en situación de discapacidad pueda dejar de ser un individuo únicamente receptor de servicios, debe tener la posibilidad de moverse en el campo laboral para que esto le dé la posibilidad de no depender económicamente de otros. De acuerdo a las entrevistas uno de los objetivos de las universidades que ofrecen inclusión educativa a esta población, es que sean más independientes, de acuerdo a su perspectiva, el que los alumnos puedan terminar sus estudios y encontrar un trabajo, sería la prueba fehaciente del éxito del modelo

La coordinadora de la UPSRJ comenta: Crear el entorno para que las personas con discapacidad puedan recibir educación universitaria de calidad y de manera equitativa, de modo que al final de sus estudios los egresados puedan competir laboralmente, así como promover la inclusión laboral de las personas con discapacidad. La idea no es que salgan, nada más tenerlos como una estadística y decir que somos incluyentes, la idea es que salgan y puedan tener un buen trabajo.

Por otro lado el objetivo principal de la UTSC: es crecer en materia de inclusión... prepararlos lo más que se pueda para el mundo laboral y para que puedan seguir desarrollándose profesionalmente en otros niveles educativos en un posgrado.

También comenta que en la UTSC las pruebas de orientación vocacional “se realizan para medir habilidades e intereses y orientarlos de acuerdo a su discapacidad, cuál sería la más oportuna, dentro de las que ellos eligieron, para que puedan tener un trabajo”.

En el mismo hilo conductor el intérprete 2Q comenta: Los sordos no se acercan mucho a las humanidades por la lectura y que no son muy conscientes del entorno, son muy cerrados, no pueden hacer ese razonamiento social, se les dificulta mucho; la parte visual o matemática ellos la dominan mucho. Su sueño es entrar a una empresa donde les paguen bien.

Además con respecto a la parte laboral comenta la coordinadora de la UTSC: muy buenos los sordos para concentrarse en el mantenimiento de grandes equipos industriales

porque su discapacidad auditiva permite que no resulten afectados como muchas otras personas que se dedican a eso, pueden estar en lugares donde hay ruidos demasiado fuertes y sin problema, hay empresas de clase mundial que los ha contratado ya. Prácticamente toda mi gente de discapacidad que egresa de mecánica ya tiene ahí su lugar asegurado. Porque creo que tienen la capacidad como cualquier otra persona de tener puestos de dirección, puestos importantes dentro de la empresa, no se ha logrado por la falta de preparación, si se prepara correctamente y aprovecha los apoyos que tenga de la institución para capacitarlo y enseñarle, sin problema pueden ocupar puestos de responsabilidad en cualquier empresa.

Es importante reconocer que hoy se busca que los alumnos con discapacidad auditiva que estudian la universidad sean personas económicamente activas como prioridad porque eso responde al contexto neoliberal en el que vivimos, se espera esto de ellos - y no otras condiciones -como ser participativos de manera efectiva- (Cano et al, 2015). Lo que no encontramos en estas entrevistas es coincidencias con la idea que tiene el modelo social británico que plantea la necesidad de la participación de las personas con discapacidad desde su experiencia, no sólo para mejorar y apropiarse de los servicios que se les brindan, sino para ejercerlos como un derecho, más que como una *caridad* que esté en función de la voluntad o sensibilidad de una persona, ya que si bien hay una variedad de actores involucrados en los modelos de inclusión, estos no están reconocidos institucionalmente en el organigrama ni en el presupuesto, lo que podría poner en peligro su permanencia; en este sentido, no se encontró que alguno de los objetivos principales se inclinara hacia la solución de esta problemática.

Además del objetivo de la inserción laboral hay otro que las universidades participantes comparten, para el análisis de éste se trae a cuenta que la valoración de ciertas características en un cuerpo individual o social, está ligada, al contexto histórico; de esta forma, la idea del cuerpo saludable engarza principalmente con la de un cuerpo que puede producir en un contexto regular sin la necesidad de apoyos alternativos. En este sentido, puede parecer viable que las universidades centren más la atención en que los estudiantes aprendan español, como principal herramienta para encajar con el mundo mayoritariamente oyente.

La coordinadora de la UPSRJ comenta: Ahorita estoy hablando de sordos, lo que son las otras discapacidades tienen la fortuna de seguir el programa regular... todas las discapacidades se trabajan igual, o sea a ellos

se les buscan apoyos, el problema es con los sordos y su lenguaje, su lengua, que no, o sea, la Lengua de Señas y el español que no lo dominan y las carencias. Y digamos que se tardan un año más que todos los demás, porque les reduces el número de materias que estaban inscritos, pero vaya las materias que tratan de quitarle son “valores del ser,” o sea, materias que son más de humanidades que no están tan ligadas a su carrera.

Por otro lado, el intérprete 2Q comenta: La materia de mundo incluyente.... O sea lo decíamos también como cultura oyente, modales, un montón de cosas. En esa clase de mundo inclusivo más bien se les da a los Sordos cultura Oyente (risas), explicarles, hablarles de valores, porque los papás generalmente no saben LSM, y no les inculcan cosas muy básicas como decir gracias o no masticar con la boca abierta, esas cosas tan básicas se llegan ahí, y luego cómo utilizar un intérprete, que conozcan la Ley Genera para las PCD, un montón de cosas. Ellos (la primer generación) fueron esparciendo eso, y con la segunda generación ya iban mentalizados a qué iban, todos entraron a animación pero ya iban mentalizados a "quiero aprender español, cómo lo digo en español" ya más con la mentalidad de cómo acercarse a los oyentes más que el mundo se adapte a mí, yo me tengo que adaptar al mundo, y nosotros ya supimos cómo llegarles, porque con la primer generación todos estaban "ay sí vamos a aprender señas" y los veían y "cómo se dice hola" y nos dimos cuenta que era un error, porque lo que queríamos era que aprendieran Español, o sea sí, hay que respetar la LSM, pero también está el español y si les estamos dando clases de español, cuándo lo van a utilizar. La verdad es que al inicio yo estaba muy reacio, yo iba con mi estandarte de la LSM, pero es verdad, el mundo es de oyentes, y van a trabajar a empresas que no tienen intérprete; entonces que aprendan a usar el español escrito les va a servir.

Se percibe una mezcla de líneas de trabajo porque por una parte desde la perspectiva de inclusión fomentan que los alumnos se relacionen con los demás, eso implica los cursos de sensibilización, las clases de mundo incluyente, la accesibilidad a la información con los intérpretes; sin embargo, también se percibe la premura de que los alumnos con discapacidad

auditiva tomen toda esa educación que les fue arrebatada, por decirlo de alguna forma, para que puedan formar parte del cuerpo heterogéneo de estudiantes de su universidad, que al mismo tiempo les permita ser competitivos en el mundo laboral.

En otro tenor, hay algunas participaciones que muestran matices diferentes por ejemplo, la intérprete 1Q de la UPSRJ comenta:

A veces los sordos que vienen muy pegados a la comunidad sorda, empiezan a ver también que ellos no son muy críticos y dicen " es que los sordos son muy borregos" entonces comienzan a ser conscientes de la educación que recibieron, y dicen: hay que ir a Hellen Keller y hablar para que los niños... Es la parte de hacerlos un poco más críticos, y ellos se ven en otro lado... han aprendido que entre ellos mismos se pueden ayudar.

Además esta intérprete reconoce que los alumnos Sordos y los intérpretes han promovido que se les de clases de LSM a los oyentes porque según sus palabras "para que sea inclusión, no es nada más de que a los sordos vamos a enseñarles español, también a los oyentes vamos a enseñarles señas, y entonces sí estás hablando de inclusión".

La coordinadora de la UPSRJ reconoce que: El primer beneficio es humano, a todos nos ha vuelto un poco más sensibles a las necesidades y no sólo a las de la discapacidad sino que todos tenemos necesidades diferentes y esto nos hace descubrirnos un poco más.

Conclusiones

*“Las universidades pueden ser espacios donde los alumnos pueden probar el fracaso y ser resilientes a él”
(Taysum, 2012)*

En la redacción de esta parte final me propongo completar los objetivos de esta investigación. En lo que respecta a los generales, se ha cumplido presentar los modelos de inclusión en las dos UTyP de este estudio y se presentó también la forma en que los estudiantes Sordos participan en ellas, en el capítulo de resultados; en este mismo apartado se concluyó el objetivo particular de relacionar la inclusión educativa en estas universidades con el modelo social. Por otro lado, de acuerdo a los particulares, en el apartado 2.2 Diagnóstico de las Universidades Tecnológicas y Politécnicas, se presenta la información que se tenía en 2015, sobre estas universidades y la población a la que se enfoca este estudio.

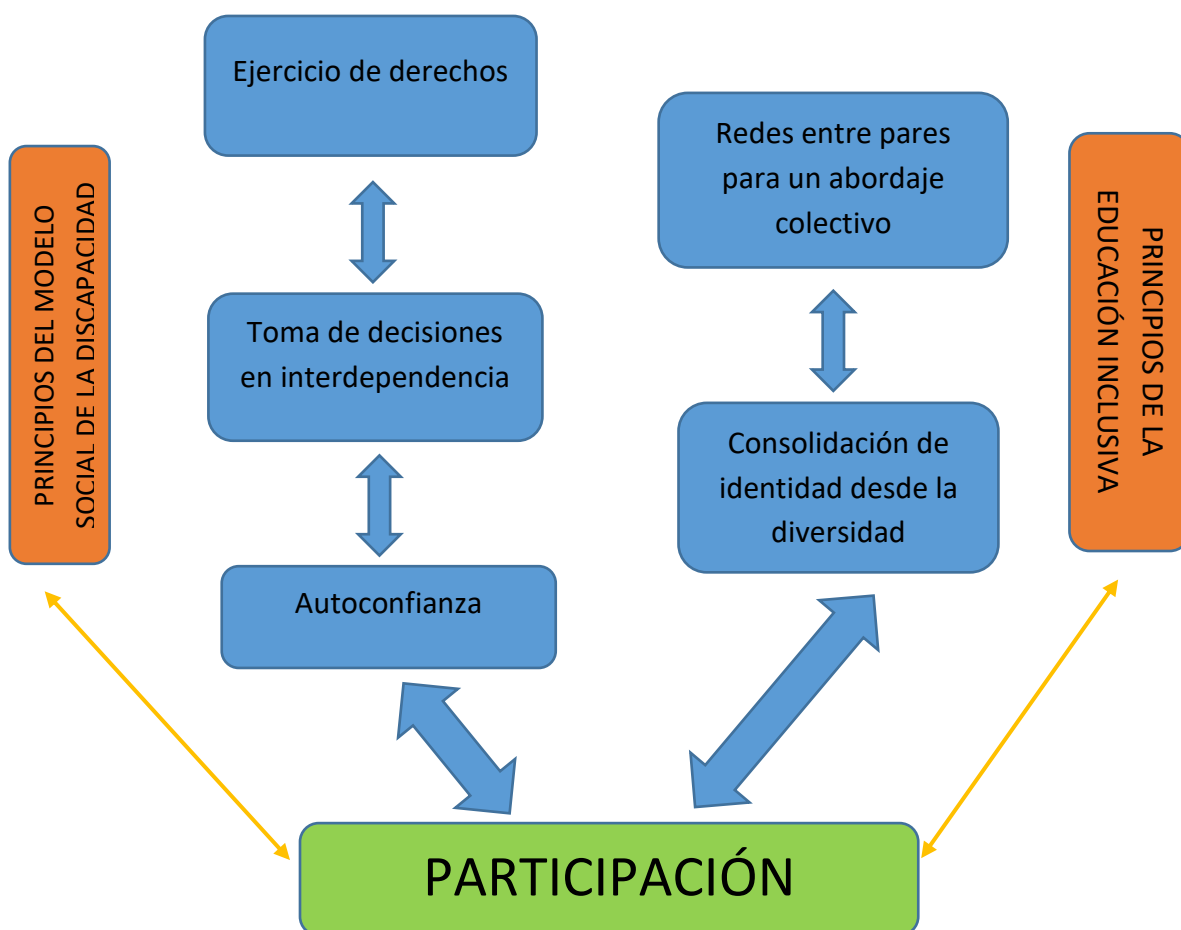
Finalmente quedaría para estas conclusiones cerrar con el análisis de la participación de los estudiantes Sordos en los Modelos de inclusión de las universidades en las que estudian para posteriormente, responder al último objetivo particular, que es delinear acciones para que esta participación sea efectiva y plantear su importancia.

Durante la realización de este trabajo, se da cuenta que el fenómeno de la inclusión educativa en las UTyP's es realmente dinámico y que esto depende en gran medida de la voluntad y el esfuerzo de las personas que trabajan para este fin.

La realidad más imponente es que los modelos de inclusión documentados, así como los visitados en el piloteo de los instrumentos, han podido brindar ajustes razonables de acuerdo a su contexto y al tipo de población que tienen; cada uno de ellos trabaja de cerca con la LSM y el español, matizando sus intervenciones según sus experiencias y las herramientas con las que cuentan al momento de la implementación del modelo. En definitiva la parte ausente es la vinculación entre las universidades y un agente regulador que guíe estas intervenciones para que los esfuerzos se vean potenciados y su alcance tenga más impacto.

Antes de comenzar con el análisis de estos modelos y los beneficios implicados, tanto para los alumnos como para las universidades, cuando estos participan, quisiera traer a cuenta brevemente la conexión entre Modelos social de la discapacidad- Modelo de inclusión educativa y participación.

Figura 8. Implicaciones de la participación de los alumnos Sordos en las UTyP, en el modelo social de la discapacidad y la inclusión educativa.



Realizado por Miriam Viridiana Verástegui Juárez, (2017).

Esta figura denota las potencialidades de la participación de los alumnos en las universidades tomando en cuenta lo que dice la literatura del modelo social y de la educación inclusiva, una de las primeras conclusiones de esta tesis es que en los modelos actuales las universidades no están contemplando estos aspectos, esta puede ser una de las razones por

las que la participación activa de los estudiantes no se vea como una necesidad prioritaria.

De acuerdo con las categorías planteadas en los tipos de intervenciones que puede haber en la inclusión educativa de estas universidades, se puede concluir que las acciones institucionales, que implican la gestión de los proyectos y su organización-vinculación con otras instancias dentro y fuera de la universidad; las pedagógicas, que refieren a los ajustes razonables hechos dentro o fuera de las clases para que los alumnos Sordos estén en equidad en el proceso de enseñanza aprendizaje; y las sociales, refiriéndose a la actitud de profesores, alumnos, directivos y todos los actores presentes en las universidades; cobijan las acciones descritas, tanto por alumnos, como por intérpretes y coordinadoras de estos modelos.

Para delinear el cómo de la participación en la inclusión dentro de las universidades, se irá planteando por categoría el rol que podrían jugar los estudiantes y su posible efecto. Comenzando por las acciones institucionales se rescata, que una subcategoría de éstas que no se indagó pero que podría tener un gran potencial es: investigación; en el *Diagnóstico sobre el estado que guarda la atención a la temática de la discapacidad en la Universidad Nacional Autónoma de México desde la perspectiva de derechos humanos* (Broyna y Rosales, 2014), se explica esta categoría sobre todo centrándose en los trabajos de tesis o tesis de licenciatura y posgrado que se realizan. En el caso de las UTyP's no se indagó sobre el tema, pero sí, existen datos en las entrevistas donde se habla de propuestas que tienen los alumnos que han sido implementadas a nivel general en la universidad, o bien trabajos que tuvieron impacto en una generación en una carrera específica; por ejemplo, software para realizar los exámenes videograbados en LSM, o glosarios en esta lengua, específicos para alguna carrera; en ambos casos pasaron por procesos que requirieron de un proceso teórico-práctico que podría difundirse y ser usado por otras universidades que cuentan con las mismas características. De esta forma la participación intelectual de los alumnos podría permear en lugares homónimos, con la proyección y respaldo de su universidad. Esta es una primera aportación sobre cómo los alumnos podrían participar desde su experiencia para mejorar las prácticas inclusivas.

De acuerdo a la información recabada en las entrevistas y grupo de discusión, se ve a la investigación como el centro a través del cual pueden girar otras dos subcategorías que sí se atendieron en el estudio: Diagnóstico y evaluación, vinculación y diseño curricular. En las

dos primeras la participación de los estudiantes jugaría un papel fundamental, mientras que la tercera correría a cargo de las áreas encargadas de diseñar los planes y programas de estudio de las carreras impartidas en las universidades.

Figura 9. Fortalecimiento de acciones institucionales



Realizado por Miriam Viridiana Verástegui Juárez, (2017).

Se observan ventajas al reforzar estas líneas de trabajo, pues durante la Primera Jornada de educación inclusiva para personas con discapacidad: Un reto universitario y en el grupo de discusión, las aportaciones que los alumnos pusieron sobre la mesa, reconociendo su participación de forma activa estaba enmarcada en lo académico más que en la acción asociativa o política, también mostraron inquietud por encontrar formas de comunicarse con otras instituciones para compartir sus experiencias y que los modelos se “replicaran”, así llegamos a enganchar con la necesidad de infraestructura para que el trabajo destinado a mejorar y aportar en los modelos inclusión, así como el que hacen las coordinaciones de inclusión pueda impactar en otras instituciones, haciendo un trabajo de ida y vuelta. En este mismo hilo conductor se llegaría a la evaluación y diagnóstico, que hoy las universidades lo entienden como evaluar el trabajo que hacen desde la coordinación y la que hacen los intérpretes; sin embargo, es menester que esto se haga también referenciándose con otras universidades, sistematizar los programas, discutir estrategias, compartir objetivos, caminar en una línea donde los esfuerzos se sumen y puedan impactar en otras universidades públicas y privadas.

Es claro que estos diagnósticos y la evaluación de las estrategias en las diferentes

UTyP requiere del apoyo de la Coordinación general de Universidades Tecnológicas y Politécnicas, que teniendo en cuenta el camino que han recorrido las instituciones de este estudio y otras que están también haciendo aportaciones, pudiera ofertar estratégicamente distintas carreras en diferentes zonas geográficas, así poco a poco ir esparciendo los modelos de inclusión con una mirada estratégica más que fortuita. Se apela pues, al reconocimiento de los logros y el gran trabajo que se ha realizado hasta ahora para que se reconozca institucionalmente y dentro del organigrama con un presupuesto a esos modelos de inclusión educativa para personas con discapacidad.

Finalmente, en este rubro se plantea una estrategia más, reconociendo las aportaciones de la diversidad en las universidades: el diseño curricular. Las universidades que compartieron sus estrategias tienen muy claras las carencias educativas con las que llegan los alumnos con discapacidad, desde los contenidos hasta habilidades personales que les permitan su plena participación en las clases. Sin embargo, la falta de conocimiento que pudieran tener los alumnos y profesores regulares sobre discapacidad no es un tema relevante hasta el momento. Aunque las personas que laboran en la inclusión, así como los Sordos que participaron en el grupo de discusión coinciden en que la sensibilización es un punto de partida importante ante la actitud que puedan tomar personas que jamás se han relacionado con compañeros o alumnos en esta condición; es una necesidad del ámbito profesional conocer cómo se relaciona la carrera que estudiamos con la discapacidad, de esta forma la idea no es únicamente que los demás se pongan en el lugar de las personas con discapacidad para empatizar con ellas, también es importante que conozcan cómo en su futuro laboral podrán ofrecerles servicios tomando en cuenta la diversidad y el contexto de este grupo. En concreto se propone que en cada una de las carreras ofertadas haya algún momento en que se ponga atención específica en el diseño de productos y servicios incluyentes para que estos puedan ser una oportunidad y no una barrera para las personas con discapacidad (Fundación ONCE, 2014).

Por otra parte sería pertinente reflexionar en la importancia de dar a las personas con discapacidad auditiva una materia que hable de su comunidad, de la historia de la educación de los Sordos y de cómo han ido cambiando las perspectivas de ésta. Para que los alumnos puedan participar es necesario que estén informados sobre su historia y los agentes que han

posibilitado estos cambios. De esta manera podrían fortalecer su autoconfianza y la toma de decisiones basada en información vinculándola con superación de barreras de manera colectiva.

En la segunda categoría que son las acciones pedagógicas, se proponen dos puntos de reflexión, una en la que los alumnos tienen un papel activo fundamental, que es el trato directo con los profesores usando al intérprete sólo como un puente de comunicación y no como un sustituto; y por otro lado, la disposición del espacio en las aulas que parece fundamental para el aprovechamiento de todos los involucrados.

Dentro del trato directo con el profesor, en las dos universidades, las experiencias que compartieron los intérpretes es que los alumnos llegan a estar tan vinculados a ellos que sustituyen la comunicación con los profesores; en este sentido parece importante que las universidades además del curso de sensibilización a los profesores, fomenten como una de sus tareas el generar vínculos con los alumnos Sordos de manera directa, usando al intérprete sólo en caso necesario y como una herramienta de comunicación. También debe haber claridad de que al estar trabajando en una comunidad incluyente las adecuaciones son parte de su labor como docentes. Estos tres actores, alumno-profesor-intérprete, deben tener claridad en su rol desmarcando la idea de que los intérpretes son “todólogos”. Hay aquí un área de oportunidad amplia en investigación sobre el papel que juegan los intérpretes educativos pues hasta la fecha no hay una formación específica para este rol.

En cuanto a la disposición del salón, se debe resaltar que al ser los Sordos personas que manejan una lengua viso-espacial, para que puedan tener acceso a la retroalimentación de sus compañeros y no sólo a la explicación del profesor, las butacas deben estar acomodadas de forma semicircular, para que así la comunicación entre todos los actores favorezca no sólo a los oyentes, también a los Sordos que están en la clase.

Para terminar con las acciones inclusivas que emplean las universidades, se cierra con las sociales, como se comentó anteriormente, la sensibilización es algo en lo que las dos universidades han trabajado y los alumnos lo reconocen como una acción primordial en la inclusión educativa. Se puntualiza únicamente que para cumplir con el objetivo de formarlos en la toma de decisiones interdependiente, es decir, junto con las autoridades de la escuela y

sus compañeros, las acciones institucionales de vinculación es primordial; desde esa postura se estaría promoviendo la relación entre las personas que experimentan la inclusión en las universidades y esto podría derivar la consolidación de redes entre pares a fin de abordar colectivamente las posibles dificultades académicas y de integración social (Díaz Romero, 2010).

Siguiendo este hilo conductor, es preciso resaltar que una de las principales aportaciones de este escrito es la reflexión sobre la participación de los alumnos Sordos en sus universidades y el impacto que ésta puede tener en la concepción que los alumnos tienen de sí mismos y las aportaciones que podrían hacer a su comunidad. Por ello, para terminar se abordará de manera más amplia la importancia de entender la participación como un proceso y no como un fin, los alumnos no están en las universidades para que después de ellas participen en los entornos privados y públicos, la idea sería que estas instituciones presten su espacio para que ellos se formen participando y sintiéndose agentes de cambio, para su bienestar personal y para su comunidad.

Así, las dos ideas fundamentales de esta exposición son: el ejercicio del derecho a una educación inclusiva y el efecto que tiene que los alumnos y alumnas Sordas se vivan como agentes de cambio, aportando sus conocimientos y experiencias, para promover una sociedad más justa e inclusiva.

El estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación dice que de acuerdo al artículo 24 de la convención

“... el requisito de un sistema educativo inclusivo es también una condición necesaria para la plena inclusión y la participación en la comunidad y para evitar el aislamiento o separación de las personas con discapacidad” (Naciones Unidas, 2013, p. 8).

También especifica que esta educación debe permitir que los alumnos desarrollen autonomía y autogobierno de acuerdo a las necesidades de los estudiantes (op cit).

Así, la educación inclusiva debe abonar no únicamente a que los alumnos puedan conseguir un trabajo al terminar su educación, si bien es cierto que la independencia económica es un objetivo importante, y que las universidades lo tienen claro; se debe ver a la formación como un proceso integral y no sólo como académico-laboral.

En este sentido la Observación que hace Naciones Unidas sobre el derecho a la educación inclusiva en 2016, apunta que en los planes de estudio se deben tomar en cuenta tema de ciudadanía, capacidades de autopromoción y autorrepresentación, como base de la participación política y social. Esto quiere decir, que hacer ajustes al currículo para que los Sordos aprendan español o refuercen la LSM, no justifica que se eliminen otras materias de corte humanístico social con el argumento de que a ellos no se les da las materias de corte social.

Además reforzando la idea de la potencialización de sus ideas y proyectos donde exponen sus vivencias y experiencias académicas este informe plantea que estas medidas deben garantizar su derecho al enriquecimiento propio y de la sociedad. Finalmente apunta que para ello debe haber un reconocimiento a su identidad cultural y lingüística, específicamente en la cultura de los sordos.

Para terminar, propongo que las universidades incluyentes sean un espacio que promueva en los estudiantes la idea de que son agentes de cambio; de acuerdo a la literatura la forma de llegar a ello es que los alumnos vivan experiencias significativas en temas que les sean de interés, en este sentido las instituciones deben brindar información para que se abran los debates de las aportaciones que ellos pueden hacer, la literatura menciona que un problema a enfrentar en las sociedades modernas occidentalizadas es que los espacios públicos se han colonizado por la lengua y cultura hegemónica, lo que deja a los Sordos en un espacio complicado para identificar aquello que les resulta valioso (Tubino, 2009/2012).

London y Formichella (2006) proponen que la educación puede fomentar el diálogo social para influenciar la identidad de la persona incidiendo en la forma en que la persona se observa a sí misma y a los demás; además de las habilidades técnicas que proporciona debe aportar herramientas para reconocer al mundo con sus diversidades y la apreciación de la importancia de éstas.

Así podemos decir que un agente es “alguien que actúa y produce cambios” (Sen, citado en Naciones Unidas, 2011) modificando la ruta previsible de la historia, esta acción se da dentro de los límites de lo instituido, entonces este agente podrá tomar iniciativas para generar procesos que innoven a partir de la crítica del ahora para mejorar el futuro.

Referencias bibliográficas

- Alonso, L (1995). Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa, en Delgado, J y Gutiérrez, J (Comp). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. España: Síntesis.
- Álvarez, P., Alegre, O, y López, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *Relieve*-revista electrónica de investigación y evaluación educativa. Vol.18, Núm. 2, Art. 3, pp.1-15
- ANUIES, (2013). Anuario digital 2013, Anuario educación superior licenciatura. <http://www.anuies.mx/content.php?varSectionID=166> revisado el 15 de octubre 2014.
- ANUIES (2002). Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior
- Anzola, M., León, A. y Rivas, P. Educación Superior para sordos. Venezuela: Educere, vol. 10, núm. 33, abril-junio, 2006, pp. 357-360.
- Arellano, D. (2010) *Gestión Estratégica para el sector público*. México: Ed. F.C.E.
- Arstein, S. (1969). A ladder of citizen participation. *AIP Journal* (inglés). Julio pp- 216-224.
- Arrigada, I. Formas y complejidades de la acción afirmativa en la educación superior. Chile: Caminos para la inclusión superior en Chile, vol. 5, septiembre, 2006, pp- 93-100.
- Auces, M., J. M., Méndez Pineda; F. Mendoza Saucedo (2014). Inclusión educativa en la UASLP. Una meta para la calidad y la equidad. UASLP. Ponencia presentada en XXXII Congreso Internacional LASA. Democracia y Memoria. Chicago, mayo 21-24, 2014.
- Barfield, Thomas (ed). (2000). Diccionario de antropología. Siglo XXI: México.
- Barnes, C. (2007). Disability Studies: what's the point? Department of Sociology and Social Policy University of Leeds. 1 (1) 1-10. Recuperado de: www.intersticios.es/article/download/673/549
- Barton, L. comp. (2008). Superar las barreras de la discapacidad. Morata: Madrid
- Berruecos, P. (2014). Tamiz auditivo neonatal e intervención temprana. México: Academia Nacional de Medicina.
- Biewer, G., et al. Pathways to inclusion in Euro-pean higher education systems. ALTER,

European Journal of Disability Research (2015),
<http://dx.doi.org/10.1016/j.alter.2015.02.001>

- Brogna, P y Rosales, D. (2016). Diagnóstico: la atención a la discapacidad en Educación Superior desde la perspectiva de derechos humanos. El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México. México: PUDH-UNAM.
- Brogna, P. (Comp.) (2009). Visiones y revisiones de la discapacidad. México: Fondo de Cultura Económica.
- Campos, S. (2008). A inclusão de alunos com deficiência na universidade: o desafio pedagógico. (Portugués). Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença-FE/UNICAMP. São Paulo, Brasil.
- Campusano de Jesús, Beatriz, (2011). INTRODUCCION A LA LOGOGENIA, Cuaderno intercultural.
http://www.cuadernointercultural.com/wpcontent/uploads/2011/05/intro_logogenia.pdf. Consultado 05/11/2014
- Canales Cerón, M., & Binimelis Sáez, A. (1994). El grupo de discusión. *Revista de Sociología*, 0 (9) . Recuperado de <http://www.revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27647/29314>
- Castilla, M. e Inciarte, A. (2004). La naturaleza de la acción participativa y la formación para participar. *Espacio Abierto*, vol. 13, núm. 2, abril-junio, 2004, pp. 249-275.
- Castro, E. (2004). El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Universidad Nacional de Quilmes: Buenos Aires.
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. (2006). CONAPRED, Méxicio.
- Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas. (2013). Coordinación Académica, Modelo educativo.
<http://cgut.sep.gob.mx/Areas/CoordAcademica/index.php> Consultado el 23/06/15
- Corona, Y. y Morfín, S. (2001). Diálogo de saberes sobre participación infantil. UAM-UNICEF, Comexani, Ayuda en Acción México.
- Coster, W., Bendell G., Lijienquist, K., Kao, Y-C., Khetani, M. y Teplicky, R., (2013). School participation, supports and Barriers of students with and without disabilities. *Estados Unidos: Child: care, health and development*, vol 39, núm 4, pp.535-543.

- CPU: Conférence des présidents d'université. (2012). Guide de l'accompagnement de l'étudiant handicapé à l'université. Francia.
- Cruz, J. Programa de Tamiz Auditivo Neonatal e Intervención Temprana (TANIT) 2007-2012. En el Coloquio: Avances de investigación para promover la Inclusión y el Desarrollo Integral de Niños, Niñas y Jóvenes Sordos. Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Xochimilco (Ciudad de México) 16 de Abril 2012.
- De la Peña, A., (2015). La educación inclusiva: responsabilidad de universidades y normales en Del Río Lugo, N. (comp.), op. cit., pp.,45-60.
- Del Río Lugo, N. (2009). Trayectorias educativas de estudiantes y egresados sordos del nivel medio y superior. Facultad de ciencias sociales UNLZ: Hologramática, vol. 1, núm.11, pp.37-60.
- Del Río Lugo, N. (comp.) (2015). Políticas inclusivas en la educación superior en la Ciudad de México, México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- Díaz-Romero, P. (2010). Universidades de Calidad: Universidades inclusivas. Santiago de Chile: Fundación Equitas. Disponible en: http://www.fundacionequitas.org/archivo.aspx?cod_idioma=ES&id=41
- Díez, E., Alonso, A., Verdugo, M., Campo, M., Sáncho, I., Sánchez, S., Calvo, I. y Moral, E. (2011). Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad. INICO: Salamanca.
- Dueñas, Ma. (2010). Educación inclusiva. España: Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, vol. 21, núm. 2, mayo-agosto, pp.358-366.
- Elder y Cobb, (1996). Formación de la agenda el caso de la política de los ancianos, en Aguilar Villanueva, L. (ed). Problemas públicos y agenda de gobierno. Miguel Ángel Porrúa, México.
- Expósito, L (2014). Participación adolescente en la secundaria: explorando lo deseable, lo potencial y lo permisible. Argumentos, Procesos educativos y dinámicas sociales contemporáneas Dossier, UAM-Xochimilco AÑO 27, NÚM. 74, ENERO-ABRIL, pp.47-74
- Expósito, L. (2015). Scope and quality of student participation in school: towards an analytical framework for adolescents. International Journal of Adolescence and Youth (Inglés).

Mexico, publicado online: 09 Mar 2015, DOI: 10.1080/02673843.2015.1009920
<http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2015.1009920>

- Flores, L. (2010). Las personas discapacitadas como grupo vulnerable a la luz de la Constitución mexicana. Puebla, México: IUS. Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla A.C., vol. IV, núm. 26, pp. 113-125.
- Freire, P. (19972). La pedagogía del oprimido. Siglo XXI: México:
- Fridman, B. (1999). La comunidad silente en México. México: Viendo del Sur. p. 25-40.
- Fridman, B. (2009) De sordos hablantes, semilingües y señantes. Cultura Sorda. [http://www.culturasorda.eu/resources/Fridman Boris Sordos hablantes semilingues senantes_2009.pdf](http://www.culturasorda.eu/resources/Fridman_Boris_Sordos_hablantes_semilingues_senantes_2009.pdf)
- Foucault, M. (2014). Las redes del poder. Prometeo: Buenos Aires.
- Foucault, M. (2007). Nacimiento de la biopolítica Curso en el College de France (1978-1979). Filosofía social-Texto y guía de lectura, Fondo de Cultura Económica, México. pp.305-330
- Fundación Universia. (2014). Capaces de todo. Universidad y discapacidad. II Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad. Fundación Universia: Madrid.
- Fundación Once (2014). Formación curricular en diseño para todas las personas. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas CRUE: España.
- García, L. (2010). Condiciones sociales de las personas con discapacidad auditiva. Su invisibilización en el campo de la salud pública. INSP. Instituto Nacional de Salud Pública
- Gairín, J. (2014), Colectivos vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención. Wolters Kluwer España, S.A. Madrid.
- Goffman, E. (1970). Estigma. La identidad deteriorada. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu editores.
- Gómez, R. (2014). Inclusión de la persona Sorda a la Educación Superior. México: Revista Latinamericana de Educación Inclusiva. Vol. 8, Núm. 1, marzo-agosto, pp. 93-108.

- González, Ma. (2008) Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones Sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 6, Núm. 2.
- Gordo, A. (Coord.) (2008). Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social. Madrid: Pearson Educación: Prentice Hall.
- Guerra, E. (2010). Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: los conceptos de campo social y habitus. Estudios Sociológicos, vol. XXVIII, núm. 83, mayo-agosto, pp. 383-409. México.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica, en Ensayos Innocenti nº4. UNICEF.
- Herrera, V. En busca de un modelo educativo y de lectura coherente con las necesidades educativas especiales de los estudiantes sordos. Chile: Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 8, núm. 16, 2009, pp. 11-24.
- Hogg, A. y Vaughan, G. (2010) Psicología social. Panamericana: España.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2013). Las personas con discapacidad en México una visión al 2010. http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/discapacidad/702825051785.pdf (revisada 24 de octubre 2014).
- Joly, E. en Katz, L. y Danel, P. (Comp). (2011). Hacia una universidad accesible: Construcciones colectivas por la discapacidad La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Jullian, C. (2012, Noviembre). Modelos teóricos de la discapacidad y su aplicación práctica. UNAM, Facultad de Filosofía y letras.
- Katz, S. y Danel, P. (Comp). (2011). Hacia una universidad accesible. Construcciones colectivas por la discapacidad. Argentina: Universidad de la Plata.
- Lartz, M. y Stoner, J. Perspective of assistive technology from deaf student at a hearing university. (Inglés) Estados Unidos: Assistive technology outcomes and benefits. Vol. 5, núm 1, 2008, pp. 78-91.
- Latapí, P. (1999). El derecho a la educación y a la educación superior, en Gutiérrez, A. y Martínez, M. (comps.). La democracia y los derechos sociales y económicos, Aguascalientes: UAA, PP. 177-186

- Ley General para la inclusión de las personas con Discapacidad. Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (2011).
- London, S; Formichella, M (2006) El concepto de desarrollo de Sen y su vinculación con la Educación Economía y Sociedad, vol. XI, núm. 17. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Morelia, México. pp. 17-32
- Loperena, A. (2008). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *Tiempo de Educar*, vol. 9, núm. 18, julio-diciembre, 2008, pp. 307-327
- López, M. (2006). Modelos teóricos de investigación e investigación en el ámbito de la discapacidad. Hacia la incorporación de la experiencia personal. *Revista de la Universidad Castilla-La Mancha*, núm, 16
- López, M., López, M. y Llorent, V. (Coord). (2009). *La Discapacidad: Aspectos Educativos y Sociales*. Málaga España: Aljibe
- Meny, Y. & Thoenig, J.C. (1992). *Las políticas públicas*, Ariel, S.A. Barcelona
- Milléo, Z. O currículo académico (Portugués). *Brasil: Revista Diálogo Educacional*, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, 2000, pp. 1-5.
- Naciones Unidas, (2011). Agencia y empoderamiento en la medición de la pobreza. *Revista latinoamericana de desarrollo humano. Boletín No 79*.
- Naciones Unidas, Asamblea General. Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Informe de la Oficina de Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los derechos humanos. A/HRC/25/29. 18 de diciembre de 2013.
- Naciones Unidas, Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad. Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva. CRPD/C/GC/4. 25 de noviembre de 2016.
- Navarro, G., Boero, P., Jiménez, G., Tapia, L., Hollander, R., Escobar, A. Espina, (2012). Valores y actitudes socialmente responsables en universitarios chilenos. (Spanish). *Calidad en la Educación* (36), 123-147.
- Nikken, P. (1994). *El concepto de Derechos Humanos*. Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- ONU (2007). *El derecho a la educación de personas con discapacidades. Informe del relator especial sobre el derecho a la educación*, Vernor

Muñoz.<http://observatoriopoliticasocial.org/sitioAnterior/images/stories/biblioteca/pdf/documentos-sistema-naciones> (revisado 29 de marzo 2015)

- Oliver, M. (1990-93): *The Politics of Disablement*, Macmillan Press.
- Oliver, M. (2008). Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas En: Barton Len comp. (2008) *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- Pabón, S. (2009). La discapacidad auditiva. ¿Cómo es el niño sordo? *Innovación y experiencias educativas*. Núm 16, marzo, pp. 1-10
- Palacios, A. y Romañach, J. (2006). *La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. España: Ediciones Diversitas- AIES
- Park, H. J., Roberts, K., & Stodden, R. (2012). Faculty perspectives on professional development to improve efficacy when teaching students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25, 377-383.
- Pastor, A. (2004). *Enfoque multidisciplinario sobre el discapacitado*. España: Formación Alcalá.
- Peralta, A. (2007). *El libro Blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid. Real Patronato sobre Discapacidad.
- Peters, S. (2008). ¿Existe una cultura de la discapacidad? El sincretismo de tres cosmovisiones posibles en L. Barton (comp.), *Superar las barreras de la discapacidad*, Madrid, Morata.
- Pié, A. (2012). *Deconstruyendo la dependencia: propuestas de una vida independiente*. Barcelona: UOC
- Planas, A., Soler, P., Fullana, J., Pallisera, M. y Vilá, M. (2013) Student participation in university governance: the opinions of professors and students. *Studies in Higher Education*, 2013 Vol. 38, No. 4, 571–583.
- Poder Ejecutivo Federal. Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Disponible en: <http://pnd.gob.mx>, acceso octubre 2017.
- Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018. Diario oficial a 30 de abril del 2014. México.
- Ramírez-Martínez, Marco. (2013). Las regiones indígenas y el modelo de las Universidades Tecnológicas en el estado de Hidalgo. *Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior*. Vol. 18, núm.3, pp. 709-725.

- Rodríguez, M., Alvarado, A. y Moreno, M. (2007). Construcción participativa de un modelo socioecológico de inclusión social para personas en situación de discapacidad. *Acta colombiana de psicología*. Vol 10, núm 2 pp.181-189, 2007.
- Rodríguez, S. y Cano, A. (Coords). (2015). *Dicapacidad y políticas públicas. La experiencia real de los jóvenes con discapacidad en España*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Rodríguez, S. y Ferreira, M. (2010). Diversidad funcional: Sobre lo normal y lo patológico en torno a la condición social de la dis-capacidad. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 28, 151-172.
- Ruíz, M. y Cruz, M. (2013). *Derecho a la Educación*. En *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2012*. Colección Estados del Conocimiento. México: ANUIES, Dirección de medios editoriales: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Secretaría de Extensión Universitaria FCE-UNLP-Centro Universitario sobre Discapacidad CUD-UNLP. (2013). *Consideraciones generales para la inclusión de personas con discapacidad en la Universidad Área de Accesibilidad FCE-UNLP – CUD –UNLP*. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de La Plata, Argentina.
- SEP, (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México.
- SEP, (2011). *Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México
- SEP, (2012). *Orientaciones para la atención educativa de alumnos Sordos que cursan la Educación Básica, desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural*
- SEP, (2012). *Educación inclusiva y recursos para la enseñanza: Estrategias Específicas y Diversificadas para la atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad*
- SEP (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Progreso S.A de C.V. México
- Stupp, R. (2002). *Universidades accesibles para todos*. En Jiménez, R. (Ed). *Las personas con discapacidad en la educación superior. Una propuesta para la diversidad e igualdad*. Fundación Justicia y Género.
- Schmelkes, S. (2008). *Las Universidades Interculturales En México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior? (Ponencia presentada en “First Conference on Ethnicity, Race, and Indigenous Peoples in Latin America and the Caribbean”)* Inglés (Estados Unidos). San Diego http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174704_archivo.pdf revisado el 15 de octubre del 2014.
- Stavenhagen, R. (2008). *Los pueblos indígenas y sus derechos*. México: UNESCO.

- Tapia, C. y Manoslava, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Revista de estudios y Experiencias en educación*, vol. 11, núm. 22, pp.13-34. Chile.
- Taysum, A. (2012). The impact of doctoral study on educational leaders' work for students' participation in education systems and society. *School of Education, University of Leicester, Leicester, UK Educational Review (inglés)*, 2013 Vol. 65, No. 4, 432–446, <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2012.708020>
- Tisdall, K. (2001). Impacto que puede conllevar tener un hermano con discapacidad, factores condicionantes y pautas de intervención. *Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*. 38 (3). Página 69-88.
- Torres, S. (1995). *Deficiencia auditiva: Aspectos Psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.
- Tovar, M. y Sarmiento, P. El diseño curricular, una responsabilidad compartida. *Colombia Médica*, vol. 42, núm. 4, 2011, pp. 508-517.
- Tubino, F (2009/2012). *Libertad de Agencia: entre Sen y H. Arendt. Primera reimpresión en Desarrollo humano y libertades*. Perú. Pontificia Universidad Católica: pp. 51 – 64.
- UNESCO, (2005). *Directrices para la inclusión: Asegurar el acceso a la educación para todos*. París. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- Universidad Tecnológica de Santa Catarina. (2014). *Modelo de inclusión Educativa y Laboral para personas con discapacidad*. <http://www.utsc.edu.mx/pdf/PROGRAMA%20DE%20EDUCACION%20INCLUYENTE.pdf>
- Verástegui, V. (2013). *Principales determinantes sociales que inciden en el acceso de jóvenes Sordos al nivel de Educación Superior*. Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Vidal, j. (Coord). (2003). *El Movimiento de Vida Independiente. Experiencias Internacionales*. Madrid: Fundación Luis Vives.
- Wang, A. (2009). *Implementation of network-based higher education for the Chinese deaf people under the background of the Internet*. China: Research Institute of Special Education, volumen 6, núm. 5, pp. 80-84.
- Yarza, A., Rojas, H. y López, J. *Discapacidad y educación superior: las contiendas por la participación y la ciudadanía en las reformas neoliberales de la Universidad y la educación superior en Colombia*. Vol. 8, N° 1, marzo - agosto 2014, pp. 35 – 49.

ANEXOS

Guía de entrevista para coordinadores o responsables del modelo de inclusión

Conceptos	Discapacidad	Preguntas	Inclusión educativa	Preguntas	Participación	Preguntas
MODELOS DE INCLUSIÓN PARA SORDOS SEÑANTES	Homo-económico, disciplina, cuerpo productivo	<p>¿Ha tenido contacto fuera de la universidad con personas con discapacidad, cuál fue el primer contacto?</p> <p>¿Cuál cree que es la situación general de los sordos señantes en las universidades?</p> <p>¿En qué carreras están distribuidos los alumnos con discapacidad auditiva?</p> <p>¿En su experiencia cuál es la motivación que los lleva a elegir estas carreras</p>	Acciones Institucionales	<p>¿Cómo está conformado el equipo de inclusión?</p> <p>¿Cómo es el proceso de admisión para las PCD?</p> <p>¿Cómo saben cuántos alumnos con discapacidad hay en la institución?</p> <p>¿Las personas con discapacidad tienen algún tipo de apoyo económico, cuál?</p> <p>¿Tiene contacto con otras universidades?</p> <p>¿A quién acude el profesor si necesita algún tipo de ayuda relacionado con la PCD?</p> <p>¿Hay algún incentivo para los profesores, de qué tipo?</p>	Manipulación y utilización	<p>¿Cómo inició el programa de inclusión educativa para las PCD?</p> <p>¿Qué beneficios le trajo a la universidad la implementación del modelo de inclusión para PCD?</p> <p>¿Cuáles fueron las primeras acciones que implementaron para inclusión las personas con discapacidad auditiva?</p>
	Movimiento de vida independiente	<p>¿Cuál es el objetivo del departamento de inclusión?</p> <p>¿Por qué es importante que las personas con discapacidad estén</p>	Acciones Pedagógicas	<p>¿Cómo se da La evaluación psicopedagógica de su proceso educativo?</p> <p>¿Cuál es el estado del proceso de lecto-escritura en estos alumnos?</p> <p>¿Cómo se informó a los profesores que tendrían a personas con discapacidad auditiva?</p>	Información, consulta y cooperación	¿Cuáles han sido los procesos de cambio de estrategias, prácticas o actividades, para la inclusión de las personas Sordas?

		ocupando espacios en la educación superior? ¿qué efectos tienen la experiencia de ser universitario en la vida de los Sordos?		¿Qué tipo de adecuaciones curriculares realizan? ¿Quiénes se encargan de realizar las adecuaciones? ¿Se realizan adecuaciones en el proceso de admisión?		
			Acciones Sociales	¿Cómo se da el proceso de sensibilización e información sobre discapacidad a toda la comunidad? ¿Cuál es el objetivo de la sensibilización, a través de qué temas? ¿Existen materias sobre discapacidad o diversidad en el currículum? ¿Cuáles son los momentos de inclusión fuera del ámbito académico?	Participación efectiva	¿De qué forma se organizan los estudiantes Sordos? ¿Cuáles han sido sus peticiones? ¿De qué forma piensa que esta organización es diferente a la de otros grupos dentro de la universidad? ¿Qué aportes ha traído esta organización? ¿Qué aportes cree que podría traer el que se organizaran?

Guía de entrevista para intérpretes de LSM

Conceptos	Discapacidad	Preguntas	Inclusión educativa	Preguntas	Participación	Preguntas
MODELOS DE INCLUSIÓN PARA SORDOS SEÑANTES	Homo-económicos, disciplina, cuerpo productivo	<p>¿Ha tenido contacto fuera de la universidad con personas con discapacidad, cuál fue el primer contacto?</p> <p>¿Cuál cree que es la situación general de los sordos señantes en las universidades?</p> <p>¿En su experiencia cuál es la motivación que los lleva a elegir estas carreras</p>	Acciones Institucionales	<p>¿Cómo está conformado el equipo de inclusión?</p> <p>¿Cómo es el proceso de admisión para las PCD?</p> <p>¿Las personas con discapacidad tienen algún tipo de apoyo económico, cuál?</p> <p>¿Qué tipo de contacto con otros intérpretes?</p> <p>¿Hay retroalimentación de vocabulario técnico con otros intérpretes?</p> <p>¿A quién acude si necesita algún tipo de ayuda relacionado con la PCD?</p> <p>¿Qué tipo de incentivo tiene para innovar y mejorar en su trabajo?</p>	Manipulación y utilización	¿Qué beneficios le trajo a la universidad la implementación del modelo de inclusión para PCD?
	Movimiento de vida independiente	<p>¿Cuál es el objetivo del departamento de inclusión?</p> <p>¿Por qué es importante que las personas con discapacidad estén ocupando espacios en la educación superior?</p> <p>¿Qué efectos tienen</p>	Acciones Pedagógicas	<p>¿Cómo se da La evaluación psicopedagógica de su proceso educativo?</p> <p>¿Cuál es el estado del proceso de lecto-escritura en estos alumnos?</p> <p>¿Cómo se informó a los profesores que tendrían a personas con discapacidad auditiva?</p> <p>¿Qué tipo de adecuaciones curriculares realizan?</p> <p>¿Quiénes se encargan de realizar las adecuaciones?</p>	Información, consulta y cooperación	¿Cuáles han sido los procesos de cambio de estrategias, prácticas o actividades, para la inclusión de las personas Sordas?

		la experiencia de ser universitario en la vida de los Sordos?		<p>¿Se realizan adecuaciones en el proceso de admisión?</p> <p>¿Qué tipo de capacitación se le ha dado por parte de la escuela?</p>		
			Acciones Sociales	<p>¿Cómo se da el proceso de sensibilización e información sobre discapacidad a toda la comunidad?</p> <p>¿Existen materias sobre discapacidad o diversidad en el currículum?</p> <p>¿Cuáles son los momentos de inclusión fuera del ámbito académico?</p> <p>¿En qué situaciones le requieren su participación fuera de su condición de intérprete de LSM?</p>	Participación efectiva	<p>¿De qué forma se organizan los estudiantes Sordos?</p> <p>¿Cuáles han sido sus peticiones?</p> <p>¿De qué forma piensa que esta organización es diferente a la de otros grupos dentro de la universidad?</p> <p>¿Qué aportes ha traído esta organización?</p> <p>¿Qué aportes cree que podría traer el que se organizaran?</p>

**Guión básico para el grupo de discusión con alumnos sordos señantes de la
Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui y la Universidad Tecnológica de
Santa Catarina 6 de junio 2016:**

1. Presentación del estudio (Investigación sobre modelos de inclusión para personas Sordas señantes), el moderador no se presenta como guía de la discusión.
Se pone el tema de inicio sobre la mesa y son ellos los que en una primera instancia deberán salir con las problemáticas que anudan el tema, reflexionando y preguntándose, a falta del guía, es decir, a falta de una autoridad que les marque camino. Cuando alguno comience a hablar y se dirija al moderador, éste no debe responder afirmando o negando, devolviendo de nuevo la repuesta de no autoridad y permitiendo que el grupo se vaya forjando.
Se espera o se impulsa a que sea el mismo grupo que pregunte a los que han estado callados durante la discusión

2. Tema de inicio: provocar conversación

- ¿Personas Sordas señantes en la Univresidad, cómo?

3. Temas de conversación

- ¿Qué es la educación?
- ¿Cómo llegaron a esa Universidad?
- ¿Cómo es su Universidad? (Adecuaciones)
- ¿En su escuela cómo tratan a los Sordos?
- ¿Qué carrera estudian y por qué?
- ¿Conocen a Sordos que quieran estudiar carreras donde no haya intérpretes?
- ¿Cómo le podrían hacer para poder estudiarlas?
- ¿Estarían dispuestos a apoyar?
- ¿En su Universidad ustedes colaboran con algo?
- ¿Qué tipo de peticiones han realizado?

Cerrando y concluyendo

¿Qué es la inclusión educativa?

¿Para ustedes qué significa participar?

4. Aspectos a considerar: situaciones o conceptos vinculadas a los objetivos y temáticas

Formato de vaciado de entrevistas

Conceptos	Categorías	Subcategorías
Modelo social de discapacidad	vida independiente	modelo británico
		Modelo estadounidense
	Homo oeconomicus	Cuerpo productivo, cuerpo disciplinado volverlo normal

Conceptos	Categorías	Subcategorías
Participación	No participación	se les dice qué deben hacer
	participación simulada	Consulta
	participación efectiva	Toma de decisiones conjunta

Conceptos	Categorías	Subcategorías
Modelos de educativa	acciones institucionales	Oficina de inclusión
		Adecuación al currículo
		Diseño Universal Ajustes razonables
		Diagnóstico y Evaluación
	acciones pedagógicas	Adecuaciones curriculares
		Exámenes de admisión
		Software
		Tutorías
		ILSM
	acciones sociales	Actitudes hacia la inclusión
		Sensibilización
		Capacitación
		Redes entre pares
		Voluntariado apoyo a compañeros