
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO

División de Ciencias Sociales y Humanidades

**EVALUACIÓN DE DISEÑO DE LAS POLÍTICAS
TRANSVERSALES DE INCLUSIÓN, EQUIDAD, ACCESIBILIDAD
Y NO DISCRIMINACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
METROPOLITANA: UN ANÁLISIS DESDE EL MODELO SOCIAL**

**TRABAJO TERMINAL
PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN POLÍTICA Y GESTIÓN SOCIAL**

P R E S E N T A:

Yehosua González Velázquez

Asesor:

Dr. José Javier de la Rosa Rodríguez

México, Ciudad de México, 23 de octubre, 2023

Índice

Introducción	4
Capítulo 1. Paradigma de la discapacidad: de lo individual a lo social.....	11
1.1. Modelos de atención para personas con discapacidad: la discapacidad como referente social	15
<i>1.1.1. Modelo de prescindencia.....</i>	<i>16</i>
<i>1.1.2. Modelo médico-rehabilitador.....</i>	<i>18</i>
<i>1.1.3. Modelo social</i>	<i>20</i>
1.2. Nuevos marcos de referencia para la relación Estado-sociedad-personas con discapacidad	24
<i>1.2.1. Movimiento de Vida Independiente y la sección 504.....</i>	<i>25</i>
<i>1.2.2. Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad</i>	<i>29</i>
<i>1.2.3. Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad.....</i>	<i>34</i>
1.3. Política pública: diseño en la atención a los nuevos paradigmas institucionales	35
<i>1.3.1. Política institucional: ¿punto de incidencia en la exclusión?</i>	<i>38</i>
<i>1.3.2. Evaluar el diseño: la técnica es disca también</i>	<i>40</i>
Capítulo 2. Las personas con discapacidad como sujetos de derecho a la educación.....	42
2.1. El derecho a la educación para personas con discapacidad previo al modelo social.....	46
<i>2.1.1. Evolución del derecho a la educación para personas con discapacidad a través de los instrumentos jurídicos internacionales</i>	<i>46</i>

2.1.2. <i>Transformación de las instituciones educativas mexicanas respecto a las personas con discapacidad</i>	49
2.2. El modelo social en el ámbito educativo, ¿aspiración o realidad?	53
2.2.1. <i>De la integración a la inclusión: nuevos referentes globales sobre la educación de personas con discapacidad desde el modelo social</i>	53
2.2.2. <i>La educación en México para personas con discapacidad bajo la influencia del modelo social, ¿progreso o simulación?</i>	59
2.3. Las tensiones del panorama educativo para personas con discapacidad en México: el oasis de la educación superior	64
Capítulo 3. Evaluación del diseño de políticas universitarias desde el modelo social	69
3.1. Metodología de evaluación	70
3.1.1. <i>Dimensiones de análisis y variables</i>	72
3.2. Descripción general del objeto de estudio: Universidad Autónoma Metropolitana	83
3.3. Evaluación del diseño de las Políticas transversales de inclusión, equidad, accesibilidad y no discriminación (resultados)	83
Conclusiones	98
Referencias	102

Evaluación de diseño de las políticas transversales de inclusión, equidad, accesibilidad y no discriminación de la Universidad Autónoma Metropolitana: un análisis desde el modelo social

Si puedes ver, mira. Si puedes mirar, repara.

José Saramago

Introducción

Alrededor de 15% de la población mundial son personas que viven con algún tipo de discapacidad, quienes con frecuencia enfrentan adversidades socioeconómicas, menores oportunidades para ingresar a la educación, pocas oportunidades de empleo y mayores tasas de pobreza. Esto es producto de obstáculos que afectan la inclusión social y económica plena y digna de las personas con discapacidad, así como la falta de entornos físicos, la escasa disponibilidad de dispositivos y tecnologías de soporte y las deficiencias en la prestación de servicios. Esto se agrava por los prejuicios y los estigmas sociales que nutren la discriminación en muchas regiones del mundo, acrecentándose más en países en vías de desarrollo (Banco Mundial, 2021).

En la actualidad, la educación resulta un pilar vital en el proceso y desarrollo de los seres humanos dadas las características de competencia en que nos desenvolvemos, pero las personas con discapacidad encuentran un largo y sinuoso camino en materia educativa, pues de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Cultura y la Ciencia (UNESCO, 2015), 90% de los niños con discapacidad no asiste a la escuela; además, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en los países miembros de la organización, los estudiantes con discapacidad están subrepresentados en la enseñanza superior, aun cuando las cifras de acceso y permanencia han tenido un ligero aumento. Cabe recalcar que en la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible quedó establecido en su objetivo 4 el propósito de garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, así como promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos; entretanto agrega que la discapacidad no puede ser motivo o criterio para privar a esta población de programas de desarrollo y del pleno ejercicio de los derechos humanos; pese a esto, persisten las prácticas de rezago social y discriminación estructurada en todos los niveles institucionales (ONU, 2015).

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en México habitan aproximadamente 126 millones de personas, de los cuales 20,838,108 personas tienen alguna discapacidad¹, limitación² o problema o condición mental³, lo cual representa un 16.5% de la población mexicana (INEGI, 2020)⁴. En este contexto, la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos en los Hogares (ENIGH) señala que la población con discapacidad que no tiene ningún grado escolar corresponde a 19% total de personas con discapacidad. La concentración mayor se encuentra en el grado de primaria, con 46%, y la educación universitaria sólo accede 4.9% de la población con discapacidad. Este porcentaje sube a 12.6% en el caso de las personas sin discapacidad (ENIGH, 2018)⁵. Los datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) señalan que en el Ciclo escolar 2021-2022, la matrícula total de personas con discapacidad en todo el país fue de 64,761, mientras que la matrícula total de personas sin discapacidad en este periodo fue de 2,354,673, lo cual representa apenas un 2.7% de personas con discapacidad del total de matriculados; esto representa el problema latente que se vive respecto a la educación de personas con discapacidad en nuestro país (ANUIES, 2022).

¹ Población con discapacidad: personas que tienen mucha dificultad o no pueden hacer al menos una de las actividades de la vida diaria como: ver, oír, caminar, recordar o concentrarse, bañarse, vestirse o comer, hablar o comunicarse (INEGI, 2020).

² Población con limitación: personas que tienen poca dificultad para realizar al menos una de las actividades de la vida diaria como: ver, oír, caminar, recordar o concentrarse, bañarse, vestirse o comer, hablar o comunicarse (INEGI,2020).

³ Problemas o condición mental: estado alterado de salud mental (desde el nacimiento, como resultado de una enfermedad o de un trastorno mental y del comportamiento, lesión o proceso de envejecimiento), que dificulta a la persona a participar en actividades de la vida social comunitaria e interactuar con otras personas de manera adecuada para el contexto y su entorno social (por ejemplo, familia, escuela, trabajo, vecinos, etcétera). El estado alterado de salud mental incluye padecimientos como autismo, síndrome de Down, esquizofrenia, retraso mental (leve o grave), etcétera (INEGI,2020).

⁴ Nota: la suma de la población con discapacidad, limitación y con algún problema o condición mental es mayor a la población total en dicha situación, por aquellas personas que tienen más de una discapacidad o limitación.

⁵ Nota: la información obtenida tiene un sesgo que no es posible determinar, toda vez que la ENIGH 2018 no precisa el momento en que las personas con discapacidad adquirieron esa condición, a excepción de la discapacidad desde el nacimiento.

Antes del siglo XX, nuestro país no tenía establecida la educación como derecho ni obligación para las personas con discapacidad. Desde su creación en 1921, la Secretaría de Educación Pública (SEP) no intervino en la educación de alumnos con discapacidad, sino hasta 1935, pero con nulos resultados. Fue hasta 1970 que se creó la Dirección General de Educación Especial, que concluiría en la incorporación de México al acuerdo de recomendaciones de la UNESCO en el que se reconocía la necesidad de atender la problemática dentro del contexto de la educación general. Existieron avances en la década de los 80 mediante grupos de coalición que buscaban promover este derecho, pero fue hasta 1993 en la Ley General de Educación (LGE) donde se estableció promover la integración de los niños con discapacidad en todos los niveles educativos (Soriano, 2006).

Estos avances han buscado dejar atrás modelos asistencialistas y rehabilitadores para dar paso al modelo social que retoma la idea de que la discapacidad no se encuentra en las personas con algún rasgo particular sino en su entorno, así como que la sociedad y las instituciones deben asumir su responsabilidad y crear las condiciones de accesibilidad (Cerdeña, 2022). Es entonces cuando el discurso hacia una sociedad discapacitante busca irrumpir en las decisiones y enfoques que venían ofreciendo los gobiernos previos; de este modo surgen actores que han influido en el papel que tomaba el Estado y moldeaba sin tomar en cuenta la voz de las personas con discapacidad.

Uno de estos cambios se vio reflejado en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad redactada en 2006⁶, que tuvo como propósito fundamental asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos para todas las personas con discapacidad, así como cambiar el paradigma asistencialista permitiendo que puedan desarrollarse en igualdad de condiciones, exigiendo sus derechos como cumpliendo sus obligaciones como parte de la sociedad. Así es como se convierte en la primera convención internacional sobre derechos humanos que se aprobaba en el siglo XXI con miras a la implementación del modelo social como referente y guía de los avances posteriores en materia de discapacidad. México firmó la Convención y ratificó su protocolo facultativo en 2007,

⁶ “México desempeñó un papel relevante en dicho proceso a partir del liderazgo en la elaboración de dicho documento que contó con la participación del conocido activista Gilberto Rincón Gallardo” (Nota al pie recuperada de Cerdeña, 2022).

comprometiéndose como Estado a proteger y promover los derechos y dignidad de las personas con discapacidad mirando hacia una sociedad mundial inclusiva (CNDH, 2020).

Cuatro años después, el 30 de mayo de 2011, se publicaba en el Diario Oficial de la Federación la Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad (LGIPD), mencionándose en su Título Primero, Capítulo Único, Artículo 1 que:

Su objeto es reglamentar en lo conducente, el Artículo 1º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos estableciendo las condiciones en las que el Estado deberá promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades (LGIPD, 2011).

Bajo estos avances históricos se busca una aproximación hacia la aplicabilidad en materia educativa para las personas con discapacidad, específicamente el nivel superior, desde los criterios que interpone el modelo social plasmado en la Convención.

En primera instancia, se busca hacer una caracterización general sobre los modelos asistencialista y rehabilitador que han ido en detrimento y que contrastan con el modelo social que ha tomado fuerza en las últimas décadas. Este último se puede ver plasmado en conceptualizaciones dentro del Movimiento Disca, permitiendo comprender a mayor detalle los posicionamientos actuales y poder dar paso a un análisis de las acciones realizadas por el Estado, vislumbrar las vías y las alternativas que se han realizado a partir del abandono de los primeros dos modelos y qué tanto se han retomado el modelo social con todas sus vertientes (Cerde, 2022). Sobre este mismo debate se retoman las conceptualizaciones de Erving Goffman acerca del estigma y la identidad deteriorada que nos dan un acercamiento a la interpretación del comportamiento de las personas que asisten a una institución educativa superior y su acercamiento con una persona con discapacidad, así como la interpretación estigmatizada que puede adoptar la propia persona con discapacidad y puede condicionar su propio actuar dentro de la sociedad sin siquiera tomar en cuenta sus características físicas, sino por el contrario, estar condicionado por la propia comunidad (Goffman, 2006).

Asimismo, se retoman escritos de autores que abundan en el entendimiento de la política pública en nuestro país, y se analiza cuál es el proceso que se lleva a cabo para tomar en cuenta una problemática dentro de la agenda, en este caso, de la discapacidad en las universidades públicas

(Merino, 2013). Para el estudio sobre la educación y la hechura de las políticas para personas con discapacidad retomo el enfoque de procesos dentro de un análisis de corrientes múltiples que permitirá caracterizar dentro de la educación la centralidad de las ideas sobre la formación y diseño de la agenda dentro de la propia universidad y cómo es que con el cambio de paradigmas en estas agendas han ido o no adecuándose a las exigencias de los movimientos sociales (Díaz, 2020). De esta manera, se evalúan bajo los criterios del diseño las políticas universitarias del objeto de estudio de esta investigación, bajo un enfoque desde el modelo social, con la intención de aportar al entendimiento y mejoramiento sobre las acciones que las universidades toman hacia las personas con discapacidad.

Esta investigación busca aportar al entendimiento de los modelos históricos sobre personas con discapacidad, pero fundamentalmente en el ámbito de elaboración de políticas públicas educativas en el contexto mexicano, campo donde la literatura es muy pobre, y aún más cuando se entrelaza el tema con la educación y las personas con discapacidad desde un cambio de paradigma social, cultural e institucional, aunado al de la cultura de la evaluación

Se realizará desde el enfoque del modelo social, pues los cambios recientes propician a que se profundice dados los movimientos que han surgido y que buscan impulsar un mejoramiento en la realización y decisión sobre estos temas, buscando garantizar en primera instancia el derecho a la educación para que puedan acceder a estos espacios y generen mayor conocimiento para la comprensión y resolución de conflictos.

Mediante una metodología cualitativa se busca responder a nuestra pregunta de investigación realizando una evaluación mediante información documental y adaptando instrumentos internacionales para indicar si las políticas educativas del estudio de caso consideran las exigencias planteadas en el modelo social impulsado durante décadas por las personas con discapacidad. La presente investigación es una propuesta metodológica que busca, mediante dos enfoques complementarios, ofrecer una herramienta para evaluar las políticas, programas y proyectos que las universidades mexicanas realicen para personas con discapacidad, buscando abrir un campo de estudio dentro de la evaluación de políticas públicas que se oriente hacia las universidades y sus acciones para contribuir en el acceso, permanencia y egreso de sus estudiantes con discapacidad, atendiendo así el derecho a la educación de las personas con discapacidad bajo los requisitos

estipulados en la Convención, la LGIPD, producto de luchas sociales durante décadas en el terreno internacional y nacional.

Por lo anterior, el problema de investigación en este trabajo terminal se refiere al análisis de las políticas educativas de nivel superior dirigidas a personas con discapacidad, teniendo como referencia la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2006 que retoma el modelo social como guía para el diseño e implementación de avances posteriores. Se busca responder a la pregunta sobre si las políticas universitarias para personas con discapacidad están diseñadas desde la perspectiva del derecho a la educación basada en el modelo social plasmado en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Se busca responder a esta pregunta mediante un caso de estudio, que no es generalizable, pero que sirve como referente ante la propuesta nueva para evaluar el diseño de políticas en materia de educación superior destinadas a personas con discapacidad desde los criterios del modelo social, siendo esto el objetivo general de la investigación. Así, se busca contribuir a la consecución de este presentando discusiones teóricas y contextuales de los modelos de atención a las personas con discapacidad y cómo estos se vinculan al diseño de políticas públicas dirigidas al acceso de las personas con discapacidad a la educación superior. Además, se describen la evolución y acciones institucionales enfocadas hacia las personas con discapacidad en el ámbito educativo, para dar paso a señalar la realidad del nivel superior, caracterizando con datos la situación que sustenta la problemática de este escrito. Se reflexiona sobre las tensiones generadas a partir del diseño y la implementación de las políticas entre el Estado, las universidades y las personas con discapacidad. Por último, como se ha mencionado previamente, se presenta una propuesta metodológica para evaluar el diseño de políticas universitarias para personas con discapacidad desde el modelo social, utilizando como caso de estudio a la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

Todo este planteamiento es originado a raíz de los siguientes supuestos, que me permiten partir hacia lo que se plantea a lo largo de la investigación: 1) las tensiones históricas entre el Estado y las personas con discapacidad se remontan hacia los modelos asistencialistas y rehabilitadores, lo cual ha condicionado la elaboración de políticas públicas en materia de personas con discapacidad cuando se busca cambiar de paradigma, 2) el Estado mexicano ha sido rebasado en sus capacidades al intentar cumplir con la normatividad estipulada en la Convención, debido a que históricamente

se había atendido a esta población con enfoques contrarios al modelo social y 3) el modelo social ha propiciado grandes planteamientos y reformulaciones durante el siglo XXI; pese a esto, las herencias e inercias institucionales no han permitido que se abra paso en el diseño e implementación de las políticas públicas de este país, generando una brecha de exclusión en la educación entre las personas con y sin discapacidad.

Capítulo 1. Paradigma de la discapacidad: de lo individual a lo social

Parte del problema es que tendemos a pensar que la igualdad se trata de tratar a todos por igual, cuando no es así. Se trata de justicia.

Se trata de la equidad de acceso

Judith Heumann

Las percepciones sobre la evolución del paradigma de la discapacidad varían de acuerdo con la temporalidad en la que nos enfocamos. En la antigüedad podemos encontrar referencias indirectas en este sentido. Un ejemplo es el término *estigma*⁷, que en Grecia era utilizado para identificar a aquellos que, con cortes o quemaduras en el cuerpo, simbolizaban ciertas categorías peyorativas y de fácil identificación. Durante la época del cristianismo se añadieron significados aludiendo a signos corporales por gracia divina y otros sobre perturbaciones físicas, produciendo una visión social general hacia este grupo de personas, con los cuales se creía habían “cometido algún pecado” y en realidad era un castigo, la misma lógica de los reyes por designación celestial era utilizada para apartar a este sector de la población (Goffman, 2006).

Desde una perspectiva distinta, en la época prehispánica, se revisten algunos indicios que revelan que la cultura mesoamericana tenía en su imaginario una cultura inclusiva. En su libro *Percepciones sobre la discapacidad en México*, Rocha y Anchondo (2020) recuperan libros y tratados incunables como fuentes para contextualizar la discapacidad en México. Se menciona que, caso contrario a Occidente, donde la perfección en las deidades era símbolo de fortaleza y simbología cargada de características, los dioses eran imperfectos, pues se consideraba la discapacidad como símbolo de fortaleza y vínculo con lo divino, incluso se propone la idea de que el dios creador Tezcatlipoca era un dios con discapacidad mostrándose con un pie arrancado. Los gobernantes también consideraban espacios destinados para recoger a los ‘impedidos’ o incapacitados por la guerra, en la zona de Culhuacán, cercano a Tenochtitlán, se podría cuestionar si el objetivo era alejarlos de la sociedad o reconocer la relevancia de este sector de la población. De acuerdo con relatos de Juan Pomar se contaba con integración social de las personas con discapacidad durante el reinado de Moctezuma con tareas sencillas, pero de utilidad para la

⁷ Se recupera el término *estigma* de Erving Goffman, al tratar la identidad deteriorada desde las características de un individuo, pero categorizadas por la sociedad.

sociedad y su integración con la misma. Sin embargo, la conquista traería consigo los primeros registros sobre un cambio de paradigma, ya que para el siglo XVI se adoptaría la visión caritativa o asistencialista⁸ sobre la discapacidad: “los cojos andan: cuando el pecador comete un pecado se hace semejante a un tullido, anda arrastrándose por la tierra, vive, anda revolcándose en el polvo, en la basura”, se repetía en los sermones religiosos. Bajo este paradigma se recogían niños con discapacidad y se los confinaban a instituciones asistenciales, marginándolos de la sociedad desde hace siglos (Anderson, 2022).

Con la llegada de la independencia hacia 1880 arribaron los ‘inválidos’ y el paradigma se transformó hacia un modelo médico de la discapacidad, en el que prácticamente esta era considerada como un peligro para la sociedad. No sería sino hasta cien años más tarde cuando la sociedad civil organizada irrumpiría para cambiar nuevamente el paradigma social, aunque en México persistió la consigna del asistencialismo sobre la inclusión, observándose como carencia hacia un individuo, lo cual le impide realizar actividades y ser autosuficiente. Algunas décadas después, el impulso se mantendría hasta introducir el debate sobre los derechos humanos, gestando entonces el modelo social en un contexto que debería ser más inclusivo y no modelar a las personas para su inclusión (Anderson, 2022). Más adelante se revisarán estos modelos con más detenimiento.

La cuestión que se plantea en esta y otras perspectivas se remite al establecimiento de categorías que la sociedad ha impuesto históricamente para diferenciarse de aquello que no se considera ‘normal’ al promedio aceptado. Cerda (2022) hace hincapié en la heterogeneidad de los grupos categorizados, es decir, las personas con discapacidad, reprimidas por modelos de capacidades humanas considerados como *normales* y *deseables* dentro de una sociedad⁹. De este modo, la naturaleza del estigma dentro del individuo provoca el desprestigio simbolizado en el individuo y perpetuado dentro de una sociedad, que reproduce sistemáticamente las acciones sobre una

⁸ El modelo asistencial se retoma conceptualmente más adelante, pero esta es la base contextual en territorio mexicano de la cual se tiene registro.

⁹ Cerda utiliza el término procustiano para referirse a las perspectivas, discursos y prácticas que pretenden evaluar, aprobar o desaprobar a las personas a partir de lo que consideran que son las características, capacidades o habilidades ubicadas en un carácter estandarizado, construido socialmente como *normal*, sin corresponder efectivamente al individuo por sí solo.

persona, provocando así el distanciamiento y acceso a las organizaciones de las cuales ya forma parte, pero es excluida.

Como mencioné antes, la evolución del término ha dado giros en su concepción y aplicación, ligándose en la segunda mitad del siglo XX a la lucha por el ejercicio de los derechos civiles alrededor del mundo. En la actualidad, la Organización Mundial de la Salud (OMS) define la discapacidad como “cualquier restricción o impedimento de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano” (OMS, 2021). La definición de la OMS se acerca al complejo de características que se presentarán en este capítulo, en el cual se retoman las restricciones sociales, aunque es importante señalar que tiene aristas faltantes en cuanto a la definición, que se tratarán más adelante.

Respecto al caso mexicano, el marco de referencia conceptual actual lo ofrece el INEGI, considerando tres definiciones dentro de la categorización para el levantamiento de datos en el último censo de 2020. La población con discapacidad es considerada como el conjunto de aquellas “personas que tienen mucha dificultad o no pueden hacer al menos una de las actividades de la vida diaria como: ver, oír, caminar, recordar o concentrarse, bañarse, vestirse o comer, hablar o comunicarse”, la población con limitación se acotó a las “personas que tienen poca dificultad para realizar al menos una de las actividades de la vida diaria como: ver, oír, caminar, recordar o concentrarse, bañarse, vestirse o comer, hablar o comunicarse” y los problemas o condición mental están establecidos como el “estado alterado de salud mental (desde el nacimiento, resultado de una enfermedad o de un trastorno mental y del comportamiento, lesión o proceso de envejecimiento), que dificulta a la persona a participar en actividades de la vida social comunitaria e interactuar con otras personas de manera adecuada para el contexto y su entorno social (familia, escuela, trabajo, vecinos, etcétera). El estado alterado de salud mental incluye padecimientos como autismo, síndrome de Down, esquizofrenia, retraso mental (leve o grave), etcétera”, en cualquiera de estas puede ser adquirida al nacimiento, por enfermedad, accidente o edad avanzada. También es importante definir los tipos discapacidad, aunque se advierte que en cada una de las categorías es imposible encontrar homogeneidad en ellas, por lo cual se advierte que no se puede estandarizar

ninguna de ellas, entre las cuales están la sensorial visual¹⁰, sensorial auditiva¹¹, motriz¹², intelectual¹³ y mental o psicosocial¹⁴ (INEGI, 2020).

Sobre esta conceptualización de la discapacidad¹⁵ se basan los datos recopilados a nivel nacional en esta investigación, recordando que 16.53% (INEGI, 2020) de la población total en el país vive con algún tipo de condición definidas en las tres categorías anteriores, enfrentándose a barreras sociales, culturales y organizacionales que condicionan su desarrollo dentro de la sociedad. El debate no está asociado únicamente con la discapacidad, sino que se desprenden otros indicadores que agravan la situación, considerando una interseccionalidad de características que aumentan la brecha de desigualdad social dentro de la propia población con alguna discapacidad, tales como el género, la edad, el ingreso mensual, el acceso a la salud, si pertenece a alguna comunidad indígena, entre otras.

En la primera parte de este capítulo se presenta una discusión teórica sobre los modelos de atención hacia las personas con discapacidad, a partir de los modelos médico-rehabilitador y de prescindencia (asistencial) como previos para la discusión del modelo social, que establecerá las bases conceptuales para la construcción de las dimensiones de análisis que fungirán como guía para la evaluación del diseño de políticas educativas en el nivel superior en nuestro caso de estudio. En la segunda sección de este capítulo se establecen las consecuencias producidas con la adopción

¹⁰ Deficiencia estructural o funcional del órgano de la visión y de sus funciones asociadas como: agudeza visual, campo visual, visión de los colores o profundidad (INEGI, 2020).

¹¹ Restricción en la función de la percepción de los sonidos externos, alteración de los mecanismos de transmisión, transducción, conducción e integración del estímulo sonoro, que a su vez pueden limitar la capacidad de comunicación (INEGI, 2020).

¹² Secuela o malformación que deriva de una afección en el sistema neuromuscular a nivel central o periférico, derivando en alteraciones en el control del movimiento y la postura (INEGI, 2020).

¹³ Limitaciones significativas tanto en la estructura del pensamiento razonada, como en la conducta adaptativa de la persona como: autocuidado, ir a la escuela o aprender habilidades sociales (INEGI, 2020).

¹⁴ Puede derivar de una enfermedad mental, que tiene factores bioquímicos y genéticos, donde los síntomas se presentan por lo general en la adolescencia y no está relacionada con la discapacidad intelectual. Puede ser temporal o permanente y se convierte en una condición de vida. Afecta la forma de pensar, sentimientos, humor, habilidad para relacionarse con otros y el funcionamiento diario de una persona (INEGI, 2020).

¹⁵ Se retoma esta conceptualización como parte de la metodología que se utiliza en INEGI para el levantamiento de los datos, aunque no es totalmente compartida con los planteamientos realizados en esta investigación.

del modelo social mediante luchas sociales y su transformación en un movimiento político, que reformuló la concepción que se tenía sobre la relación del Estado con las personas con discapacidad y las esferas que se mezclan entre ellos, encontrando una ventana de oportunidad en la Convención, convirtiéndose así en la ‘guía esencial’ para la modificación de los enfoques de atención a personas con discapacidad con los Estados Parte y lo que provocaría en la legislación nacional, teniendo como principal producto la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad (LGIPD) en 2011, así como diversas modificaciones en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), específicamente en el sector educativo. Esta discusión y establecimiento del modelo social como referente conceptual funge como fórmula para establecer una discusión adicional en la tercera parte del capítulo sobre las definiciones de la política pública en nuestro país, para establecer el camino en la discusión sobre cuál es el papel del sector educativo en ello y cómo entender la política educativa de nivel superior en México desde el modelo social.

1.1. Modelos de atención para personas con discapacidad: la discapacidad como referente social

Las personas con discapacidad siempre han significado; pero desde la divergencia funcional de la normalidad el valor que se les impone es el cuasi objeto, tal como lo demuestran las instituciones y normas establecidas, a nivel incluso legal, para el control de la comunidad de la discapacidad; sin embargo, cuando hacen uso de los medios para comunicarse y expresar su propio punto de vista se ponen en signo, y el valor significativo cambia (Levín y Denys, 2009).

De acuerdo con la Real Academia Española (RAE), un modelo es un arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo (2014). La autoidentificación de las personas con alguna discapacidad ha variado en lo concerniente a los puntos de referencia históricos con los cuales se hace alusión a la discapacidad y terminan por modificar el punto de referencia de un individuo ante la sociedad, en este caso, sobre cómo se proclaman o han proclamado las personas con alguna discapacidad respecto de sus necesidades individuales y colectivas. En este sentido, se expone aquí el modelo de prescindencia y el modelo médico-rehabilitador que marcaron en gran parte de la

historia conocida la atención e identificación como individuos y parias¹⁶ ante la sociedad, lo cual marcó una brecha significativa en cuanto a su desarrollo personal y colectivo.

1.1.1. Modelo de prescindencia

Como mencioné más arriba, la conquista española trajo consigo un cambio de paradigma hacia la atención de las personas con discapacidad. Para el siglo XVI, su presencia estableció una visión caritativa o asistencialista. Los frailes hacían repetidas alusiones hacia el pecado que conllevaban por gracia divina las personas con discapacidad: “el que cierra sus ojos a la gracia”. Señalo aquí la pérdida de valores y costumbres de la cultura nahua respecto a la aplicación sobre algunas discapacidades, pues todos los rituales realizados eran considerados sacrilegios por la Iglesia Cristiana. Así comenzó la asistencia a personas con enfermedades o discapacidades de forma caritativa, teniendo como ejemplo el Hospital de San Hipólito en 1566, donde se encerraba a personas con discapacidad mental y eran tratados como criminales (Achondo y Rocha, 2020)¹⁷.

Desde este punto se identifican algunas condicionantes históricas en el contexto mexicano sobre la forma en que se realizan las cosas. Romero (2010, p.7) menciona que las instituciones son mecanismos reguladores del funcionamiento social, por lo cual, desde la época de la Corona podemos señalar la tendencia condicionante respecto al marco institucional que se le daba a las personas con discapacidad, es decir, se trataba a este sector de la población como seres moldeados por designación divina, a lo cual la institución religiosa respondía mediante una serie de acciones dirigidas a ‘proteger’ a la sociedad de estas personalidades que discordaban con lo que estaba bien según sus creencias, por lo tanto, estas instituciones trascendieron por herencia y son rutinarias estratégicamente mediante costumbres e ideologías que son difíciles de modificar (Romero, 2010); pero, ¿qué fue lo que heredó esta época hacia la relación con las personas con discapacidad?

Dentro de este modelo se pueden observar algunos supuestos, entre los cuales destacan los de orden religioso y la perspectiva de que una persona con discapacidad no puede aportar nada a su

¹⁶ Se entiende como una persona perteneciente a la clase social inferior, la cual no tiene un significado relevante en un colectivo debido a la insignificancia de su aporte.

¹⁷ Se revela que Hernán Cortés vivía con una discapacidad, ocasionada por una herida mal curada en una pierna provocada en batalla, falseando los trajes para que cubrieran que su pierna ya no era funcional.

comunidad, por lo tanto, se opta por apartar a la persona debido a su ‘incapacidad’ de realizar las cosas (Morales, 2019)¹⁸.

En este modelo también se pueden catalogar otros dos submodelos, el eugenésico¹⁹, que estipula que una vida con discapacidad no merece la pena ser vivida: “podría decirse que las reacciones sociales a la discapacidad en este submodelo se basan en el rechazo y la persecución debido a las nociones de peligrosidad e innecesaridad percibidos por la comunidad” (Palacios, 2008, citado en Morales, 2019, p.30). Ante el rechazo social, la persona debía ser protegida por el Estado y quedaba a expensas del trato que este le diera, buscando apartarlos de la sociedad en instituciones que los ocultaran de la vista, en todo caso, no eran provechosos para las organizaciones de la época (Morales, 2019). La relación del Estado que emanaba de la Iglesia facilitó la tarea y condenó a este sector de la población durante muchos años a ver limitada su libertad por las acciones que ellos imponían (Victoria, 2021); la mayoría eran niños, de los cuales se tiene registros que en numerosas civilizaciones, una de ellas Grecia, la práctica del infanticidio era esencial para controlar las tasas de natalidad de la población, focalizando aún más cuando esta venía con ‘fallas en el origen’ (Scheerenberger, 1984, citado en Victoria, 2021, p.11).

El otro modelo es el de sub-marginación, que básicamente excluye a la persona en base a sus ‘deficiencias’ y son vistos como objeto de compasión, recurriendo a mendigar y vivir de limosnas, sirviendo como expiación para las instituciones religiosas u organizaciones que dan dádivas hacia ellos como medio de salvación. Esto llevó a la mayoría a circunstancias que retoma Palacios, entre las que se destacan la necesidad de pedir limosna, ser bufones de oficio en el mejor de los casos o subsistir existiendo en una familia de buena posición social, cuestión poco común en estos escenarios (Palacios, 2008, citado en Morales, 2019, p.13). Sobre esto remite la cuestión sobre la visión de las instituciones marcada anteriormente, uno de los planteamientos manejados sobre este tenor es el de Albretch (1992), quien cuestionaba los sentimientos que generaba la atención sobre la discapacidad y el lucro que se podía obtener de ello, sin beneficiar directamente a la persona con discapacidad, sino a la institución en sí. En la actualidad, este sub modelo es latente aún, pues un ejemplo de ello se refleja en instituciones de caridad, que si bien no están fundamentadas al

¹⁸ Consulte más sobre el modelo de prescindencia en Morales (2019).

¹⁹ Francis Galton propuso el término *eugenics* en 1883, en su libro *Inquiries into Human Faculty*, para designar la ciencia que permitiría modificar (mejorar) los rasgos hereditarios en la especie humana.

cien por ciento en estos preceptos, si utilizan un discurso de caridad por el cual recaudan fondos que no son transparentados adecuadamente, en el caso de México, en dos evaluaciones que ha hecho el Consejo sobre los derechos de las personas con discapacidad de la ONU en 2018 y 2022 se ha recomendado la implementación de la Convención en el país, señalando que “campañas como las de Teletón aún refuerzan la visión de las personas con discapacidad como destinatarios de la caridad de la sociedad” (Anderson, 2022).

De este modo, debo recuperar una de las tensiones que menciona Cerda (2022) como punto de consecuencia histórica sobre las conceptualizaciones que trajo el modelo de prescindencia entre instituciones y organizaciones de la sociedad civil sobre la relación con las personas con discapacidad. Una tensión entre lo punitivo y lo asistencial proveniente de la constante histórica de ocultar a aquellos que no comparten características convencionales por la mayoría de sus miembros, lo cual ha generado una tendencia hacia esta práctica, visibilizándose otra vez en la segunda mitad del siglo XX mediante el Estado de Bienestar Protector, que no ha contribuido al cambio de enfoque sobre la atención de este sector y que pese a su transición hacia un Estado de Bienestar Inversor no ha logrado esta transición con la política social dirigida a las personas con discapacidad (Gimeno, 2017), continuando con rasgos de un modelo de prescindencia que excluye y señala las limitaciones en el individuo en lugar de sus capacidades.

Este modelo ha perdido a lo largo de su transición algunos de sus puntos clave, en gran parte por el debilitamiento de la institución eclesiástica y el fortalecimiento del Estado mediante su separación de la Iglesia. Pese a esto, se ha mantenido una herencia histórica que ha sido difícil de borrar, pues en gran medida, la Iglesia sigue teniendo presencia en este tema, aunque no se busca señalar a esta como principal responsable de esto, si propició que este modelo perdurara durante siglos con rasgos que no deberían siquiera cuestionarse sobre si están bien o mal.

1.1.2. Modelo médico-rehabilitador

Después de procesos agitados de movimientos que lograrían la consumación de la independencia de la corona española, se establecía en México un gobierno distante a la idea absoluta de la monarquía trayendo importantes cambios respecto al paradigma de la discapacidad, aunque heredando otros vicios que había dejado la monarquía.

El gobierno liberal reformista que llevaba las riendas del país abanderó la movilidad social a la educación, creándose así la Escuela Municipal de Sordomudos en el colegio San Juan de Letrán

en 1870, seguido de la fundación de la primera Escuela para Ciegos en el Colegio de San Gregorio²⁰. En este mismo tenor fue traído al plano conceptual el término ‘inválido’ a quienes tenían alguna discapacidad visual o auditiva, aunado a la prohibición del uso del Lenguaje de Señas y el trato como delincuentes a las personas con alguna discapacidad mental o neuro diversidad (Anchondo y Rocha, 2020).

En la segunda mitad del siglo XIX se identifica el comienzo del modelo médico-rehabilitador de la discapacidad en México. Algunas décadas más tarde Carranza, ya como presidente constitucional, propuso “incapacitar legalmente a los incapacitados”, quitándole todos sus derechos a aquellas personas con alguna discapacidad²¹. En esta época, la discapacidad era considerada un peligro para la sociedad, la cuestión es ¿qué características de la discapacidad se consideraban peligrosos para la sociedad?

Después de que se dejó de lado la idea de que la discapacidad era producto de obra divina se comenzó a cuestionar la forma en que se podría ayudar a las personas con discapacidad ante sus evidentes ‘limitaciones’. Este modelo busca recuperar al individuo mediante la rehabilitación en la medida de lo posible y la educación especial se convierte en una herramienta para lograrlo, reflejándose en la práctica mediante su institucionalización (Morales, 2019). Se deja de considerar a la persona como un desecho inútil o inservible buscando la forma de normalizarlo²² por medio de avances científicos para que su existencia adquiriera mayor sentido (Palacios, 2008, citado en Victoria, 2021, p.16). Una cuestión que se debe discutir es lo considerado por Finkelstein (1980, citado en Morales, 2019, p.38) quien considera que la forma en que este modelo entendía la

²⁰ En 1931 se fundó la Sociedad Eugénica Mexicana, su meta era mejorar la calidad biológica de los mexicanos, procurando así que el material humano ‘fuera el mejor’.

²¹ Entre la segunda y tercera década del siglo XX, una corriente eugénica liderada por el médico Dr. Antonio Alonso consideraba que “si el estado protegía a los locos, histéricos, epilépticos estaba atenuando la selección natural biológica y manteniendo una epidemia que era nociva para el progreso humano. Son una plaga de la que la sociedad debe defenderse. Es la más terrible y trascendental de las epidemias” (Anderson, 2022).

²² La normalización es planteada (Carrión, 2001, citado en MEJORED, 2022, p.39) como principio orientador de las políticas internacionales, implicando visiones en donde condiciones físicas, intelectuales, sensoriales o psíquicas de personas con discapacidad son consideradas fuera de lo típico o esperado, por lo que se busca entonces ofrecer oportunidades para desarrollar una vida “lo más normal posible” en condiciones habituales en su determinado entorno social para desarrollar comportamientos cercanos a la norma.

discapacidad permeó en la sociedad de manera que se consideraba necesario que profesionales controlaran un sector ‘desviado’ para crear, proveer y legitimar algunos servicios que instituciones ya ofrecían a los ‘normales’. Por otro lado, es pertinente considerar que este modelo fue persistente en gran medida por las actividades que desencadenó la Primera y Segunda Guerra Mundial y todos los avances a marcha forzada que se realizaron en respuesta a todas las personas que adquirieron alguna discapacidad como consecuencia de la guerra (Aguado, 1995, citado en Victoria, 2021, p.17).

Una consecuencia directa de este modelo se ve reflejada en la tensión percibida desde la *acción médica curativa*, remitida desde las acciones hacia personas con una deficiencia o mal funcionamiento, resaltando en gran medida a los especialistas: “el personal médico queda como responsable, y a partir de ello, asume el poder, para que las personas recuperen o se acerquen lo más posible a las características que tienen la mayoría de las personas” (Cerdeña, 2022).

Algunas consideraciones de este modelo nos remiten a los avances científicos y tecnológicos, en los que se logró potenciar las posibilidades y herramientas que pudieran favorecer a las personas con discapacidad en su cotidianidad, se discute la intención, pero el proceso se vio potenciado por las consecuencias de la guerra. Otra de las consecuencias que trajo este modelo es que no se buscaba normalizar ni hacer visible la discapacidad, sino ocultarla, despidiéndose totalmente de la diversidad, cuestión que rompía con toda posibilidad de libertad mediante el auto reconocimiento del individuo ante la sociedad, perpetuando la exclusión dentro de distintas colectividades (Anchondo y Rocha, 2020).

A pesar de los cuestionamientos que se pueden identificar en este modelo, lo cierto es que sentaría las bases sociales para los cambios siguientes, es decir, como parte de la evolución natural del paradigma, se retomarían estos cuestionamientos sobre cómo ‘normalizar’ a la persona y la cuestión de la educación especial sería fundamental entre los pilares del siguiente paso, en el sentido que permitiría paulatinamente a que algunas personas con discapacidad llegaran a espacios educativos que les otorgaría una visión de decisión y acción distinta.

1.1.3. Modelo social

Como lo recalca Romero (2010, p.9), cuando una institución busca transformarse y adecuarse se enfrenta a aquellos que reciben los beneficios del arreglo actual, usando sus recursos para evitar el cambio y además las rutinas de comportamiento siempre son difíciles de modificar, creando

resistencias culturales ante el cambio, en ocasiones por mandato religioso y otras por costumbres o ‘simbiosis’ con el sistema institucional. En México, la llegada de la sociedad civil organizada marcaría una irrupción en el esquema social, y hacia los años setenta estas organizaciones surgirían para atender distintos tipos de discapacidades, aunque aún con la premisa del asistencialismo sobre la inclusión, percibiendo aún la carencia y padecimiento que distingue del estándar cotidiano, haciendo evidente la resistencia al cambio institucionalizada y bien arraigada en numerosos sectores de la sociedad (Anderson, 2022).

Todo lo que gotea termina derramando, y una década más tarde, con las bases sentadas en distintos países como Reino Unido y Estados Unidos²³ se vería reflejado el impulso de derechos humanos mediante la ONU, donde se hablaría por primera vez con un enfoque de barreras sociales sobre la discapacidad, incubándose de esta forma el modelo social que pregonaba la inclusión y dejaba de lado el molde a partir del cual todo debía establecerse: “la discapacidad ya no pone a la persona al centro sino la sitúa como una interacción social y que es responsabilidad de todos incluirla” (Anderson, 2022). México regresaría a sus raíces y entrando en la vanguardia propondría la Convención, con un gran impulso del activista Gilberto Rincón Gallardo, quien tomaba las conceptualizaciones novedosas sobre la discapacidad para establecerlas como guía posterior en miras a un país más inclusivo y accesible, ¿qué había de novedoso en el modelo social?

En primera instancia, este modelo establece la condición del individuo como una construcción social, es decir, no comparte la perspectiva de retomar las nociones capacitistas (Cerde, 2022).

Habitualmente se supone que las capacidades lo son propiamente del cuerpo, mientras que se pasa por alto que llegar a poseer un determinado conjunto de capacidades es un hecho normativamente impuesto por nuestros patrones culturales de vida. Las capacidades que definen este conjunto retratan fielmente lo que denominamos cuerpo normativo (Toboso y Guzmán, 2010, citado en Cerda, 2022, p.35).

A partir de esta conceptualización se rechaza la idea de que la persona es responsable de su ‘limitación’, se enfatiza ahora en el rol que juega la sociedad como excluyente al diseñar en base

²³ Me refiero a algunos movimientos sociales en defensa de los derechos de las personas con discapacidad, que son descritos en la sección 1.2.1 y que son la base conceptual y contextual del rompimiento histórico entre las personas con discapacidad y el Estado.

a moldes de aceptación y estandarización que condicionan la participación de una persona con discapacidad dentro de las organizaciones.

Sobre la crítica a estos procesos de estandarización se centran los procesos de interacción entre las personas con discapacidad y su entorno, un entorno que priva la libre comunicación y el acceso a la información, mediante barreras estructurales y culturales que predefinen al sujeto a una serie de condiciones que lo discapacitan y aumentan los retos cuando se busca acceder a la educación, empleo, auto sustentabilidad, salud, entre otros, provocando así procesos de desarrollo que los colocan en desventaja respecto a las población sin discapacidad (Aceves, 2018). De esta forma se puede observar que el modelo contrasta radicalmente con los modelos previos de la discapacidad, y sin negar la condición de discapacidad, lo sitúa dentro de un contexto social que se traduce en un impacto negativo en el diseño y aplicación de políticas públicas (Morales, 2019).

Uno de los retos a los que se enfrenta el modelo es desechar las barreras arquitectónicas que discapacitan y, además, las barreras sociales que persisten arraigadas como consecuencia de la institucionalización mencionada y el rechazo que se tiene en gran medida al cambio (López, 2010, citada en Morales, 2019, p.48). El punto en cuestión es que, si las personas con discapacidad comienzan a percibirse como un movimiento, que denuncia las violaciones hacia sus derechos al ‘enterarse’ que ellos no tienen la culpa del rezago con el que se les trata, ¿cómo se lucha contra esto? Las características esenciales son: 1) considerar capacidades sobre deficiencias, 2) mismo valor y posibilidad sobre aportaciones a la sociedad, 3) derecho a la diferencia, 4) participación autónoma y auto regulada, 5) libertad de decisión sobre la cotidianeidad, 6) calidad de vida ligada al bienestar personal, 7) integración multinivel respondiendo a la no discriminación por la discapacidad y 8) igualdad de oportunidades y posibilidades de desarrollo propias. Estos puntos destacan la participación activa en los procesos de inclusión colectiva reafirmando la idea de la igualdad a la hora de ejercer los derechos con los que cuenta cualquier ciudadano mexicano (López, 2010, citado en Morales, 2019, 49-50), recordando que el artículo 1 de la CPEUM sobre los Derechos Humanos y sus garantías afirma que:

En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse [...], queda prohibida toda discriminación motivada por origen

étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas (CPEUM, Art. 1).

De acuerdo con la teoría de los derechos, la igualdad en general es la igualdad frente al derecho, que no toma en cuenta circunstancias específicas de los sujetos, relacionada de este modo con los requerimientos de generalidad y abstracción de las normas (De Asis, 2004). De esta manera, el avance durante la segunda mitad del siglo XX refleja que la teoría de los derechos humanos está basada en un prototipo del agente moral, capacitado para participar en las discusiones morales que atañen a una sociedad (Peces-Barba, 2002, citado en De Asis, 2004, p.7). De Asis (2004) reflexiona sobre diferencias de capacidades de las cuales se debe ser consciente entre sujetos morales, relacionándose así con la existencia de una desigualdad natural entre los individuos respecto de sus capacidades, independientemente de si tienen o no alguna discapacidad. Este punto puede matizar con la discusión sobre la equidad, pues en una naturaleza en que la desigualdad siempre existirá por las características infinitamente heterogéneas de cada ser humano, el Estado tendría que responder ante esto ofreciendo las herramientas necesarias para equilibrar la balanza en terrenos desiguales que se incrementan cuando la discapacidad es una variable, aunado a esto, los grupos de interseccionalidad dentro de la discapacidad abren otro reto a las acciones que deben retomar los Estado que en primera instancia vive los cambios en su propio modelado de atención hacia su sociedad y se ve superado ante las exigencias inherentes de una coyuntura que se hace más evidente con el paso de los años. Lo que no queda en cuestionamiento es que los derechos humanos de las personas con discapacidad en esta nueva concepción “deben estar dirigidos a equilibrar el acceso al ejercicio pleno de sus derechos y oportunidades en una sociedad dentro de la cual puedan desarrollar libremente y con dignidad sus propios planes y proyectos de vida” (Victoria, 2013).

Este modelo deriva así de la experiencia propia de las personas con discapacidad, transformándose en afirmaciones desde los propios actores que atañen a la sociedad el rol discapacitante, proclamándose así, como ciudadanos listos para ejercer los derechos de los cuales son acreedores. Sin embargo, la apropiación de cada Estado sobre este modelo que ya no es tan nuevo ha dependido en gran medida del contexto histórico-social en el cual se desenvuelven estas personas, pues a

pesar de contar con referentes, la situación ha avanzado en mayor o menor medida de forma dispareja. Más adelante se señalarán los productos materializados en la Convención que referencian al modelo social y que deberían fungir como guía para las acciones de los Estados parte de ella. Sin duda, ha sido un largo y sinuoso camino para las personas con discapacidad cambiar la relación entre el Estado, la sociedad y ellos mismos.

1.2. Nuevos marcos de referencia para la relación Estado-sociedad-personas con discapacidad

Trabajando hacia nuestro futuro preferido

Ed Roberts

Hasta este punto se ha comprendido la evolución conceptual que ha tenido la discapacidad dentro de lo recopilado, pasando por designios divinos hasta llegar a establecerse dentro de una construcción social. También se ha señalado que las instituciones han permeado en esta evolución y que continúa reflejando consecuencias, pues con la restructuración de los Estados al paso de los siglos se han heredado las tradiciones respecto al trato que se le da a las personas con discapacidad. Sin embargo, los pequeños o grandes estragos que han generado estos giros en el paradigma han desembocado en una reorientación de las políticas y su moldeamiento de acción mediante coaliciones que han incidido en la toma de decisiones públicas (Sabatier, 1988, citado en Caldera, 2020. p.121). Otro aspecto en este punto es el de las alianzas informales que sobrepasaron a las formales (McCool, 1995, citado en Caldera, 2020, p.122), dejando de lado a partidos, ejecutivos o legislativos dentro de los sistemas políticos para buscar alternativas en intelectuales, periodismo o grupos de interés organizados.

Todo esto se menciona debido a que el modelo social vino acompañado de movimientos y manifestaciones que estuvieron conformados por coaliciones promotoras en pro del rompimiento con los estereotipos y estigmas que durante tanto tiempo se había perpetuado, considerándolo relevante como explicación del puente entre el modelo social y su materialización posterior, pues el “proceso de toma de decisiones es visto como resultado de la conjunción de una serie de variables o corrientes que operan con relativa independencia en una arena de decisión” (Díaz, 2020). El movimiento Vida Independiente y el caso de la sección 504 son un punto de partida de la movilización y que contextualiza los nuevos marcos de referencia dentro de las relaciones con el Estado, la sociedad y las personas con discapacidad, se profundiza más a continuación.

1.2.1. Movimiento de Vida Independiente y la sección 504

El concepto de independencia es utilizado para señalar que una persona ya no es dependiente de otro, es soberana del control de su destino. Dentro de la discapacidad se acentúa el tono en la convicción de ser portadores de responsabilidades y poseer el control sobre las decisiones y opciones que se presentan. Esta filosofía fue retomada al grito de *Nothing about us without us* (nada sobre nosotros, sin nosotros) por activistas estadounidenses en la lucha por los derechos civiles (libertad de la persona, expresión, fe, entre otros) de las personas con discapacidad, extendiéndose y debatiéndose en otras regiones del mundo como Europa, Norte América y América Latina durante las siguientes tres décadas de arduo trabajo (García, 2003).

La filosofía de Vida Independiente nació en Berkeley en 1962, cuando Ed Roberts fue admitido en la Universidad de California. Roberts fue defensor del derecho a una vida independiente para las personas con discapacidad desde su nacimiento el 23 de enero de 1939 hasta su fallecimiento en 1995 fue reconocido con diversos homenajes entre los que se destacan la exhibición de su silla de ruedas en el Museo Nacional de Historia Estadounidense, un edificio que lleva su nombre en UC Berkeley, la inducción al Salón de la Fama de California, así como la conmemoración, desde 2010, de su lucha por crear un mundo más equitativo para las personas con discapacidad cada 23 de enero (Yo también, 2022). Considerado el padre del movimiento, Roberts influyó en la actitud hacia otras personas con discapacidad para establecer bases de un movimiento que vendría a revolucionar las mentes de esa década (García, 2003). Previo a Roberts, se menciona también a Mary Switcz (nació en 1900 y falleció en 1971), quien realizó labores desde el gobierno para visibilizar la injusticia sobre el abandono de las personas con discapacidad en Estados Unidos y crear los primeros programas de rehabilitación en las décadas de los veinte y los treinta del siglo XX, así como participe en la redacción de la Ley de Rehabilitación Profesional de 1954 en los Estados Unidos. Gini Laurie, que nació en 1913 y falleció en 1989, también contribuyó en los primeros programas de asistencia en el hogar en plena epidemia de polio a finales de la década de los cuarenta (García, 2003). Este es un punto de referencia en la inferencia que comenzaron a tener distintos actores y su impacto en las relaciones directas respecto a cómo se elaboraban las políticas que atendían a las personas con discapacidad. En la siguiente tabla se compara el modelo de rehabilitación y el modelo de Vida Independiente respecto a la discapacidad, considerando así un nuevo referente social que ‘contagiaría’ a otras personas a establecer nuevas redes de vinculación entre ellos y el exterior.

Tabla 1. Comparación entre el modelo de rehabilitación y el modelo de Vida Independiente respecto a la discapacidad		
Características	Paradigma de rehabilitación	Paradigma de vida independiente
<i>Definición del problema</i>	El problema es la deficiencia física, psíquica o sensorial y la falta de cualidades para el trabajo	El problema es la dependencia de los profesionales, familiares, etc.
<i>Localización del problema</i>	Está en el individuo debido a su discapacidad	Está en el entorno físico y en los procesos de rehabilitación.
<i>Solución al problema</i>	Está en las técnicas profesionales de intervención de los médicos rehabilitadores, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales, trabajadores sociales, psicológicos, etc.	Está en el asesoramiento entre iguales, la ayuda mutua, el control como consumidores, el servicio de asistente personal y en la eliminación de barreras.
<i>Rol social</i>	Paciente / cliente del médico	Usuario y consumidor
<i>Quién tiene el control</i>	Los distintos profesionales que atienden a la persona con discapacidad	Autocontrol como usuario y consumidor
<i>Resultados deseados</i>	Máxima capacidad para realizar las actividades de la vida diaria	Calidad de vida a través de la autonomía personal y la vida independiente.

Tabla 1. Tomada de García, 2003, p.8.

Después de que los modelos de prescindencia y rehabilitador hayan calado en las sociedades con acciones discriminativas y de limitación, ahora los actores con discapacidad toman el protagonismo de decisión y de auto identificación sobre su causa y cuestionan su relación de dependencia con diversas organizaciones, entre ellas el Estado, la sociedad e incluso el sector privado. Como menciona García (2003), el nuevo proceso está compuesto de la toma de poder en las decisiones, la autonomía de conciencia y la creación de conciencia en cuanto la identificación de la discapacidad como referente social para comenzar con la lucha por la aplicación de sus derechos. Este avance significativo que rompe con la relación tradicional que tenía este sector de la sociedad con los gobiernos acontece un suceso que marca un precedente histórico en la forma

en que son tratadas las personas con discapacidad y su papel como actores activos en la toma de decisiones.

En Estados Unidos existía un campamento fundado en la década de los cincuenta, en el que se promocionaba como ‘una oportunidad para hacer algo diferente’. El campamento Jened²⁴ se convertiría en un semillero de activistas en la lucha por los derechos civiles de las personas con discapacidad. Una las principales activistas fue Judith Heumann, quien había sufrido los obstáculos para acceder a la educación sólo por su discapacidad en años anteriores. Fue una activista estadounidense por los derechos de las personas con discapacidad, nació el 18 de diciembre de 1947 y fue conocida como la “madre del movimiento por los derechos de las personas con discapacidad”, además trabajó con el gobierno de Estados Unidos y en ONG’s liderando su trabajo en el Banco Mundial y el Departamento de Estado. Sus contribuciones ampliaron el alcance internacional del movimiento de vida independiente, falleció recientemente el 04 de marzo de 2023. Judith fue la organizadora de la famosa protesta o *sit-in* en San Francisco, en la que se buscaba que se publicara la sección 504 de la Ley de Rehabilitación que hacía obligatorio que cualquier organización que recibiera inversión pública no podía discriminar por razones de discapacidad, antecedente directo también de la Americans with Disabilities Act (D’Artigues, 2023). En aquella década Judy trabajaba en Berkeley, California, y laboraba para el Centro para la Vida Independiente; en ese tiempo se presentó la coyuntura al presionar al gobierno federal para publicar la sección 504 del título V de la Ley de Rehabilitación. Inspirada en el movimiento por los derechos civiles en 1964, se enfrentó al reto de los costos económicos que traería consigo la aplicación de esta ley que sería vetada por el presidente Nixon, las protestas comenzarían con cierres parciales a las vialidades, pero representaban sucesos nunca vistos, en los que personas con discapacidad se agrupaban como colectivo para hacer frente a la organización con más fortaleza conocida: el Estado (D’Artigues, 2023).

Durante los últimos años hemos jugado según las reglas. Creamos la Coalición Americana de Ciudadanos con Discapacidades. Asistimos a reuniones en Washington, comentamos borradores y hablamos con instituciones de todo el país. Nos dijeron que la administración

²⁴ Todas las notas sobre este suceso fueron retomadas del documental *Crip Camp: a disability revolution*, que documenta uno de los años del campamento en la década de los sesenta. (Puede verse en la plataforma de streaming Netflix)

de Jimmy Carter firmaría las regulaciones, sin cambios. Le creímos [...], ahora el secretario Califano está dando largas. No tenemos ninguna razón para confiar en él. Estamos aquí para decir basta, Judy (D'Artigues, 2023).

Con las protestas en aumento, ante la notoria falta de respuesta por parte del gobierno y con un movimiento de Vida Independiente que se había consolidado con suficiente fuerza y líderes a la cabeza, tomaron las instalaciones del HEW en San Francisco, donde en un hecho sin precedentes, las personas con discapacidad retaban al gobierno a una confrontación directa, si bien no era una novedad para el gobierno de los Estados Unidos tener que lidiar con este tipo de manifestaciones, nunca se habían imaginado que un grupo nutrido de personas con discapacidad les hiciera frente directo, incluso con apoyo de otros colectivos como las 'Panteras Negras', que se sumaron a la lucha en esta toma de instalaciones.

“Por mucho tiempo, hemos creído que si cumplimos con las reglas e hicimos lo que nos dijeron, seríamos incluidos en el sueño americano [...], ya no seremos pacientes”, fueron las palabras que interrumpieron siglos de discriminación y exclusión por parte de un Estado que en lugar de considerar a todos sus ciudadanos excluía a aquellos a los que según sus criterios no les eran útiles o traerían más problemas que beneficios. Más de veinte días trascurrieron para que las presiones tuvieran efecto, y un 28 de abril el gobierno de Estados Unidos y Califano, entonces secretario de Salud firmó las regulaciones, sentando un precedente enorme en el que la coalición de discapacidad sumaba aliados y voz a una lucha silenciosa que había transcurrido durante mucho tiempo (D'Artigues, 2023). Este suceso escalaría cada vez más, con el impulso de los líderes, buscando que las promesas se llevaran a la práctica y muchos avances se lograron ver materializados y escalaron a nivel internacional: “el cambio nunca ocurre al ritmo que pensamos que debería. Sucede a lo largo de años de personas que se unen, elaboran estrategias, comparten y tiran de todas las palancas que pueden”, Judy Heumann.

La maquinaria estaba encendida y las negociaciones no irían ahora en retroceso, sino que se buscaba establecer un impulso y lograr llegar lo más lejos posible. Como recapitula García²⁵ (2003,

²⁵ La historia de este movimiento resulta vital para el entendimiento en las repercusiones de forma contextual alrededor del mundo. García hace un compilado en el libro *El movimiento de vida independiente: experiencias internacionales*, en el que diversos autores aportan cómo fue el proceso en distintas regiones del país, ofreciendo al lector un panorama mucho más amplio de esta lucha y su evolución.

p.44-47) en 2002, durante el Congreso Europeo sobre discapacidad más de 400 participantes firmaron la Declaración de Madrid que supuso un alegato al modelo de Vida Independiente bajo la ecuación “No discriminación + acción positiva = inclusión social”, reconociendo la discapacidad como cuestión de derechos humanos y el disfrute a la igualdad de oportunidades, dejando de lado la caridad, situando el problema en las barreras sociales y del entorno físico y no en las personas con discapacidad. Este mismo año, pero ahora durante el Congreso de la Organización Mundial de personas con discapacidad se elaboró la Declaración y la Plataforma de Sapporo en Japón, registrando una asistencia de alrededor de 3000 personas, que enfatizaban en reforzar la propia voz de las personas con discapacidad. También es importante resaltar que para este entonces ya tenía una década de que la Asamblea General de las Naciones Unidas que por medio de la resolución 47/3 había establecido el 3 de diciembre como Día Internacional de las personas con discapacidad con la firme intención de subrayar los conceptos que hemos mencionado anteriormente y el papel que ellos han desempeñado en la consecución de la participación de activistas dentro de la lucha por la igualdad de oportunidades y la equidad de condiciones.

Hasta ahora, las conceptualizaciones tienen ya más de tres décadas que han madurado y han funcionado en la maquinaria del colectivo de personas con discapacidad alrededor del mundo, el punto álgido sería en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, donde se englobarían las luchas y se concretaría dentro de un marco normativo fuerte el modelo social, que trazaría una nueva ruta y establecería parámetros concretos para los Estados participantes en dicha Convención.

1.2.2. Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

La Convención se convirtió en el resultado de una coyuntura del paradigma de la discapacidad en la década de los sesenta y que se extendería alrededor del mundo, internándose así poco a poco en la agenda pública para conseguir la voz y voto que tanto se les había negado. Todo esto arribaría a puerto en las Naciones Unidas, conformada por un total de 193 países miembros, con los cuales la diversidad de sus características representaría un reto para lograr acuerdos respecto a este tema (González, 2008). En principio se contó con la participación de poco más de 100 países (se necesitan como mínimo 20 países firmantes para su aprobación), que tuvieron como principal reto legislar para un sector de la sociedad que había tenido que conformarse con lo que cada gobierno

se ‘compadecía’ sobre ellos. Para el año 2006, la población mundial con alguna discapacidad representaba el 10% (Oropeza, 2007, citado en González, 2008, p. 528), no menor en cantidad, pero sobre todo respecto a la brecha de desigualdad y escasa equidad en las oportunidades a las que podían acceder en cada contexto cultural e institucional en el que se encuentran. Las sesiones para su creación comenzarían en 2006 y en un periodo relativamente corto se llegaría a un consenso diplomático donde para el 30 de marzo de 2007 la Convención abriría el proceso de firma para que entrara en vigor²⁶. La relevancia radica en que se convierte en “el reconocimiento de los derechos de los individuos frente a su propio Estado, y así el cumplimiento de un tratado de derechos humanos se traduce en la protección nacional del mismo” (González, 2008), dotando así al derecho internacional de un instrumento vinculante para legislar posteriormente de acuerdo al contexto pero con un principio rector, el modelo social plasmado en una legislación que ahora tendría que ser prioridad a la hora de legislar en materia de discapacidad. La Convención entraría en vigor el 03 de mayo de 2008, estableciendo como propósito principal en su artículo primero que:

El propósito de la presente Convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente. Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (CDPCD, 2008, art.1).

Antes de pasar al contexto mexicano, no perdamos de vista algunos conceptos que nos ayudarán a entender en rasgos generales esta Convención. Ya se ha caracterizado el modelo social, ligado con valores intrínsecos de los derechos humanos y que aspira a potenciar la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal mediante la inclusión social mediante los valores descritos anteriormente: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, participación efectiva, entre otros (Palacios, 2015). En un análisis interesante, Salas (2015) se remonta hasta la culturalidad de las personas y la injerencia que crea en el individuo y su desenvolvimiento dentro de una sociedad, vista desde el impacto como interferencia, la condición del individuo es entendida ahora como una construcción social, dejar de lado que este

²⁶ Se necesitan 20 países firmantes como mínimo para su entrada en vigor.

sector también padece de la estratificación, no se encuentra en discordancia con las problemáticas de la pobreza. El individualismo resulta contraproducente en la competencia generada, por lo que se retoma con más fuerza la resignificación de lo humano que tanto se promovió desde las luchas de los movimientos civiles con pensamientos como el postestructuralista (Salas, 2015). La autonomía y concepción como rector del individuo quedó plasmada en nuestro apartado sobre el movimiento de Vida Independiente, reformulados en la Convención con estas bases bajo los principios de igualdad y autonomía como razones de cambio dentro de la sociedad, no sin recordar que la autonomía no significa prescindir de apoyos, dejando en paréntesis el concepto de interdependencia que será retomado más adelante (del Águila, 2015). El principio de no discriminación que fue uno de los motores de *sit-in* de San Francisco liderado por Judy encuentra sus bases y alcances en esta Convención, que, sin duda, conlleva una serie de debates mayores sobre la accesibilidad, los ajustes razonables²⁷ y las cuotas de empleabilidad (Bregaglio, 2015).

Otro de los ejes rectores conceptuales en esta Convención es el modelo de educación inclusiva, que tiene su hito internacional más importante en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca en 1994. El artículo 24 de la Convención busca potenciar la realización mediante las capacidades y dignificación de la persona con discapacidad en un sistema educativo inclusivo, gratuito y de calidad. Regresaremos a este tema en el siguiente capítulo.

Alberto (2015, p.147) recuerda la frase de Aristóteles “el que es incapaz de vivir en sociedad o el que ninguna necesidad tiene de ello por bastarse a sí mismo, ese ha de ser una bestia o un Dios”. Los principios universales fungen como equilibrio en el discurso de los derechos humanos; sin embargo, la vida en comunidad de las personas con discapacidad había sido afectada a causa de la exclusión durante siglos, pero la Convención establece este principio de comunidad como un objetivo a cumplir para el desarrollo pleno de un individuo, sea cual sea su condición. Por último, la consulta a las personas con discapacidad no es negociable bajo este nuevo paradigma, su participación ciudadana en los respectivos países es indispensable para la consecución de los objetivos y de las legislaciones futuras (Astorga, 2015): “nada sobre nosotros sin nosotros”.

²⁷ El concepto de accesibilidad y ajustes razonables será retomado como base de las dimensiones de análisis que se presentan posteriormente en esta investigación.

Es una realidad que con la Convención se cuenta ahora con un instrumento que también ha sido fruto del desarrollo del desarrollo internacional de los derechos humanos impulsando estos derechos negados hasta este momento para las personas con discapacidad (Salmón, 2015), pero existe otra cuestión, los mecanismos de vigilancia, en palabras de Mara Bustelo (2007): “en este momento los derechos de las personas con discapacidad requieren y exigen que se disponga de los mecanismos de vigilancia que los existentes para los otros tratados [...]”²⁸. Uno de los artículos que destacan en esta Convención es el artículo 34 que establece la creación de un Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y que atenderá los informes presentados por los Estados Parte de acuerdo con el artículo 35. Este comité es un órgano conformado por expertos independientes que supervisan la aplicación de la Convención con los Estados Parte, al mismo tiempo que promueve la inclusión, defiende los derechos humanos de todas las personas con discapacidad y formula recomendaciones para apoyar la aplicación de las disposiciones consagradas en la Convención. Hacemos un breve paréntesis para presentar la situación actual de México y su relación con el Comité, para dar paso posterior a un breve análisis de la LGIPD, que se creó en gran medida gracias al compromiso adquirido por México en esta Convención.

1.2.2.1. Actualidad de México con el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Hernández y Fernández (2016, p.10) recuperan la frase de Rincón Gallardo: “los particulares pueden practicar la filantropía y la beneficencia, y por ello son admirables; pero el Estado no es filántropo ni caritativo, sino un poder para obligar a garantizar los derechos de sus ciudadanos”. Resulta curioso recordar que México fue uno de los principales promotores de esta Convención y uno de sus primeros firmantes, pero también es preciso señalar que las recomendaciones del Comité de ninguna forma son vinculantes y durante los casi 15 años desde su creación ha quedado a disposición de la ‘buena voluntad’ de cada país cumplirlo.

La evaluación ante las Naciones Unidas en 2014 contó con 74 recomendaciones, de las cuales 18 son similares a las del 2022, que aumentaron a 95, un aumento de 28 recomendaciones en un periodo de 8 años significa un retroceso en primera instancia (De Pavía, 2022). En las

²⁸ La participación de los delegados mexicanos se encuentra plasmada en las Memorias del Seminario Internacional Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: por una cultura de la implementación (2007).

observaciones de 2022²⁹ se pueden percibir preocupaciones generales acerca de la falta de un plan nacional para la implementación de la Convención, falta de presupuesto destinado a ello en los tres niveles de gobierno, falta de armonía entre leyes estatales y federales respecto a la eliminación de términos persistentes de modelos de prescindencia y rehabilitador y la prevalencia de un modelo de asistencia social y médica de discapacidad (González, 2022).

En el mismo tenor van las preocupaciones sobre la educación contemplada en el artículo 24 de la Convención, teniendo en cuenta la nulidad de estrategia que abarque los niveles de Estado para garantizar la educación inclusiva de los niños con discapacidad, los altos índices de abandono escolar después de los 15 años, la falta de accesibilidad en general en el sistema educativo, además de la persistencia en la educación especial (González, 2022). Por primera vez desde la creación de este Comité, la delegación mexicana no asistió a la sede de este Comité en Ginebra con motivo de las sesiones periódicas que se llevan a cabo para dar seguimiento a las observaciones que se emiten. Una de las intervenciones clave fue del jamaiquino Floyd Morris, co-relator para México, quien mencionó que “todavía existe un conflicto entre el nuevo paradigma de la Convención y los viejos conceptos médicos y asistencialistas con el que la sociedad trata a su población con discapacidad” (Anderson, 2022).

Esto nos da un indicio de que el Estado mexicano ha sido superado en los 15 años desde que firmó la Convención dado su rezago institucional y cultural respecto al tema de la discapacidad, quedando en evidencia el retroceso desde el año pasado:

El Comité notó la falta de una estrategia para incluir en la comunidad a las personas con discapacidad tanto a nivel estatal como federal. Recomendó que México adopte políticas administrativas y financieras para apoyar a las personas con discapacidad a vivir de forma independiente y en la comunidad. También hizo un llamado a las autoridades para que tomen medidas expeditas para poner fin a la institucionalización de las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 2022).

²⁹ Para fines de esta investigación, solo se abordan las recomendaciones generales, ya que son aquellas que dan pauta para comprender la Convención, se invita al lector a consultar el informe completo.

Respecto a la legislación nacional, después de esta Convención se logró orientar un impulso para promulgar la LGIPD, convirtiéndose en un referente nacional sobre las cuestiones a trabajar y las cuales se retomarán en las siguientes páginas.

1.2.3. Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad

El impacto de la Convención en materia legislativa se vería reflejado en primera instancia en la abrogación de la Ley General de las personas con discapacidad que había sido publicada el 10 de junio de 2005, con su última reforma en agosto de 2008 y que si bien era un aliciente en la búsqueda de los derechos de las personas con discapacidad, aún era deficiente en su aplicación y formulación conceptual, pero como se había mencionado, desde la década de los noventa México contó con activistas como Rincón Gallardo que impulsaron y trabajaron arduamente en esta labor.

El 15 de diciembre de 2010 en la LXI Legislatura durante su primer periodo ordinario se presentó la segunda lectura del dictamen de la Comisión de Atención a Grupos Vulnerables con proyecto de decreto que expide la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (DOF, 2011), y con 294 votos a favor se turnó a la Cámara de Senadores, teniendo el consenso político y la participación destacada de las Diputadas Claudia Anaya, Yolanda de la Torre, Daniela Nadal y Nely Miranda, que se pronunciarían en el discurso retomando elementos que debían ser atendidos y considerados en esta nueva ley desde la concepción de la Convención.

En sesión ordinaria de la H. Cámara de Senadores, el 03 de marzo de 2011 se presentó el dictamen de la minuta con proyecto de decreto por la que se expide esta ley, que propone “aportar un marco jurídico capaz de establecer las bases para la armonización de la legislación nacional a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas”, lo expresaba el Senador Guillermo Tamborrel, agregando lo que se menciona sobre que México fue impulsor de este instrumento internacional que representaría un cambio de visión favorecedor a esta gran parte de la población. En concordancia con el Senador Tamborrel, el Senador Ricardo Monreal se refirió a ella como un “punto neurálgico la creación de un marco jurídico nacional que refleje el sentir de la convención sobre derechos de las personas discapacitadas aprobada por la ONU”. La iniciativa sería aprobada en esta Cámara con 84 votos a favor, remitiéndose así al Ejecutivo Federal para los efectos del artículo 72 de la CPEUM, que finalmente sería publicada en el DOF el 30 de mayo de 2011.

La relevancia que establecemos sobre esta ley radica en que junto con la firma de México en la Convención, ahora se cuenta con un ordenamiento jurídico que debería ser capaz de vincular las recomendaciones hechas por el Comité Internacional sobre las áreas de oportunidad que se deben mejorar, y pese a que existen demasiadas lagunas aún, fue un hito nacional la consecución de esta, que establecería así mismo un mecanismo que impulsaría políticas públicas en favor de las personas con discapacidad, haciendo un contrapeso importante en el papel que tenía el Ejecutivo hasta ese momento, del cual se dependía en gran medida la visión que impusiera durante su sexenio.

[...] Su objeto es reglamentar en lo conducente, el artículo 1º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos estableciendo las condiciones en las que el Estado deberá promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades (LGIPCD, art. 1).

1.3. Política pública: diseño en la atención a los nuevos paradigmas institucionales

Se han discutido las concepciones sobre discapacidad y el modelo social, estableciendo los parámetros de relación que existen entre ellos, pero antes de terminar este capítulo es necesario discutir la teoría sobre política pública y así sustentar la base teórica con los propósitos que se buscan en esta investigación.

El estudio del análisis de las políticas públicas se debe en gran medida a la Constitución de su práctica en Estados Unidos establecida como una ciencia de la acción (Mény y Thoening, 1992) ante el bache en que se encontraba el aparato administrativo hacia el final de la década de los cincuenta. Esta nueva concepción traería consigo un concepto nuevo en la arena política y administrativa. La política pública es definida como una intervención voluntaria del Estado para guiar mediante la corrección o modificación una situación social o económica reconocida como un problema público³⁰ (Merino, 2013). Aguilar (2010, p.10), referente de esta ciencia en nuestro país, quien formula esta definición previamente, entendió así la política pública como un conjunto de acciones intencionales y causales orientados por un objetivo con intencionalidad y causalidad a raíz de la definición interlocutora ente el gobierno y sectores de la ciudadanía, esto es

³⁰ Entendido como producto de una situación indeseada que atenta contra un valor público.

comprendido por las autoridades legítimas, cuya decisión se convierte pública y legítimamente es llevado a la acción a través de actores gubernamentales y en ocasiones asociados con actores sociales, configurando así un patrón de comportamiento del gobierno y de la sociedad. Las características de la política pública se encuentran incrustadas en la orientación que tienen hacia los objetivos de interés públicos y la aptitud para realizarlo. A esto se suma la importancia de la participación ciudadana que deberá hacer contrapeso al gobierno para incidir en la agenda y el rumbo que su acción tomará, apegados a la legitimidad y legalidad, atendiendo también a las posibilidades de implementación y con un seguimiento de evaluación apto para esto, el punto clave se encuentra en que se debe lograr “integrar un conjunto de acciones estructuradas, estables, sistemáticas, que representan el modo en el que el gobierno realiza de manera permanente y estable las funciones públicas y atiende los problemas públicos: un patrón de actuación” (Aguilar, 2010).

Para ser considerado un plan de acción se requiere de una serie de pasos con atributos precisos para ponerse en marcha. Cabrero (2000) establece la definición de la agenda como primer punto del proceso, y que es clave en la definición del problema mediante la participación activa de los agentes participantes; después de haber delineado esta fase y todo su proceso se continúa con la formulación y diseño de políticas, que en palabras de Cabrero es la fase “donde tiene mayor peso la visión del *policy análisis*, y donde la lógica técnica y modelística tiene su más amplio espacio de acción y de reconocimiento [...] es también el momento de mayor riesgo de perder contacto con el carácter público de la política” (Cabrero, 2000).

Retomando el proceso que propone Cabrero, la implementación de políticas continua, encontrando aquí un problema fundamental debido a la diversidad de escenarios que pueden pasar desapercibidos en la etapa anterior, tomando en cuenta también de que en cada fase del proceso son previsible sesgos de información que terminan por permear en la siguiente fase. El último paso es la evaluación de políticas, uno de los más polémicos en el contexto latinoamericano dadas las deficiencias de los problemas técnicos que se suman a las injerencias institucionales mediante el monitoreo (Cabrero, 2000), teniendo en cuenta el problema de las trampas de la decisión expuesto por Arellano (2022), en el que se menciona que en diversas ocasiones los tomadores de decisiones incurren en la trampa de saber que algo está marchando hacia un rumbo totalmente diferente, pero en donde entran factores políticos impiden corregir el rumbo de manera racional. Bardach (1998) también ofrece un “manual” en el que establece este proceso con ocho pasos: 1)

definición del problema, 2) obtención de información, 3) construcción de alternativas, 4) selección de criterios, 5) proyección de resultados, 6) confrontación de costos y beneficios, 7) ¡decida! (decidirse y actuar) y 8) cuente su historia (contar la propia historia). Existen diversos autores que ofrecen otras perspectivas de este proceso, pero es importante apuntar a que el proceso es cíclico, y en realidad hay ocasiones en que la hechura no toma en cuenta algunas etapas, donde se vuelve evidente el vicio dentro del proceso aumentando la pérdida de información y que evidentemente es un padecimiento en el contexto mexicano.

La cuestión por rescatar dentro del inmenso campo de estudio de las políticas públicas es la hechura de ellas. Tenemos un primer punto al recordar que la agenda de la discapacidad llegó al terreno público con décadas de luchas por los derechos de este sector, inicialmente en un contexto internacional que más tarde sería recibido con cierta apertura en el contexto mexicano. El enfoque de corrientes múltiples nos sitúa en esta definición entre la agenda pública y la selección dentro del diseño que traerá consigo un abanico de soluciones a la disposición (Díaz, 2020) y que nos cuestiona sobre si las soluciones planteadas en el diseño de las políticas educativas en el nivel superior toman en cuenta el proceso histórico y conceptualizaciones del modelo social, o si, por el contrario, los vicios del diseño se encuentran limitados por el contexto institucional. Díaz (2020, p.90) señala que dos tipos de factores influyen en la agenda y su definición de alternativas, el primero consiste en los participantes que están activos en un momento determinado y el segundo en los procesos a través de los cuales las características de la agenda y las alternativas adquieren importancia. En México, el proceso que llevó a la conquista por los derechos de las personas no fue como en Estados Unidos o Gran Bretaña, el terreno político fue 'llevando' el proceso en relativa calma, promovido por actores con discapacidad dentro de los poderes de la unión, pero sin grandes sobresaltos.

La política pública se traslada a la política gubernamental, propenso a un sistema hermético por tradición (Cabrero, 2000), por lo cual señalo que las políticas públicas en México son sesgadas desde la primera fase de su proceso debido a los remanentes institucionales que se encuentran en el contexto nacional, con tendencias a modelos rehabilitadores y de prescindencia que no terminan por desprenderse del imaginativo de los tomadores de decisiones. La falta de un plan de acción desde la firma de la Convención refleja los síntomas que tienen que atenderse, pues si bien se

puede percibir a un poder legislativo y judicial³¹ como generador de política pública en nuestro país, el poder ejecutivo ha sido sobrepasado en su intención de integrar el modelo social a las políticas públicas, teniendo consecuencias importantes en el sector educativo, en donde se puede vislumbrar la evolución de la educación especial a la inclusiva, teniendo un impacto significativo en la forma de articular las políticas educativas en el plano nacional, de esto me ocuparé en el siguiente capítulo³².

1.3.1. Política institucional: ¿punto de incidencia en la exclusión?

Como punto final de referencia en este capítulo teórico en el que se han expuesto conceptos para entender las aristas de la investigación, se delimita y enriquece bajo al nivel institucional la función y el rol que juegan las instituciones en este punto, lo cual me permite diferenciar el plano en el que se analiza el caso de estudio del capítulo tres y establecer la evaluación del diseño planteada en la metodología en esta investigación.

De acuerdo con la Real Academia Española (RAE), una institución es un organismo que desempeña una función de interés público, especialmente benéfico o docente. Estos actores públicos vinculados al Estado y que detentan alguna condición de autoridad pública, entendida como el ejercicio de “funciones de gobierno sobre los ciudadanos y sobre un espacio geográfico determinado, de acuerdo con sus principios de legitimidad y poder públicos” (Guzmán & Angarita, 2015)³³. Hasta este punto se definió la política pública y la hemos situado en un plano nacional,

³¹ Se discute poco el poder judicial dada la naturaleza de la investigación, pero es preciso señalar que ha sido la excepción en gran medida por atender la defensoría de los derechos de personas con discapacidad con nuevos protocolos con perspectiva de discapacidad en la última década (De Pavía, 2022).

³² Se pretende establecer la diferencia y evolución en la terminología de educación especial y educación inclusiva en el capítulo 2 de forma contextual derivado de la necesidad de mostrar un panorama que influye en la elaboración de programas y enfoques institucionales. Dejo de lado la discusión teórica en este capítulo pues está bastante documentado el análisis teórico y discusiones entorno a estos dos conceptos.

³³ Guzmán & Angarita (2015) establecen la diferenciación de instituciones tomando dos criterios, señalan que es *jurídica* si ejerce funciones de gobierno sobre territorios administrados y definidos, siendo depositarios de legitimidad y *económico* si concede y administra bienes colectivos (aire, agua, educación, salud) que contengan tres características: indivisible, no racionado de forma selectiva por mecanismos de mercado, y disponibles. También mencionan que las *no estatales* son todos aquellos actores que no pertenecen al Estado, individuos en general, grupos de interés, movimientos sociales, partidos políticos, medios de comunicación, empresas, en suma, denominado sociedad civil.

pero es necesario establecer la diferenciación que existe con la política institucional, que, si tiene influencia por parte de la política pública, establece parámetros heterogéneos de acuerdo con sus características y herencias específicas.

Una política institucional podría definirse como una decisión escrita que constituye un marco normativo para otorgar a los miembros de la organización una guía para operar ante determinadas situaciones (MTSS, 2022). El impacto de una política institucional permea en la decisión y acción de la organización que operan dentro de los límites que estipulan sus propios lineamientos, buscando evitar comportamientos dispersos y que obstaculicen conseguir los objetivos de la organización. Las políticas institucionales deben reflejar los valores de la organización, estableciendo los criterios y alcances de sus funciones y relevancia de los actores que interactúan con la organización.

La relevancia de esta diferenciación que recalco aquí se debe a que la política pública puede establecer objetivos y valores sobre cierto sector de la población, pero es en las instituciones donde puede desvirtuarse o no verse reflejado si no se toma en cuenta en el funcionamiento de la organización. En el caso de las universidades, vistas como organizaciones que responden a la necesidad del Estado de garantizar el derecho a la educación, pueden o no establecer mediante sus políticas la formalización de los valores que el Estado busca transmitir en sus marcos normativos y que pueden desviarse en el proceso de una política pública a una política institucional.

En el caso de esta investigación, podemos discutir el papel que juega el Estado mediante su política educativa reflejada en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva como un acuerdo educativo nacional de implementación educativa que retoma los criterios del modelo social explicados previamente, pero encontrándonos en un nivel más abajo con uno de los problemas de esta narrativa radica en que las universidades de México no se encuentran obligadas ni reguladas para que de ellas emanen sus propias políticas institucionales orientadas a las personas con discapacidad y que con esto las organizaciones educativas de este nivel, con sus múltiples características regionales, poblacionales, económicas puedan ofrecer un protocolo de operación o lineamientos que establezcan la inclusión y accesibilidad de personas con discapacidad.

1.3.2. Evaluar el diseño: la técnica es disca también

Para finalizar con este capítulo, me permito introducir brevemente el concepto de la evaluación y su relación con esta investigación, así como especificar de manera aproximativa lo que la evaluación del diseño aportará en la metodología del tercer capítulo.

De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), la evaluación es un “análisis sistemático y objetivo de una intervención pública cuya finalidad es determinar la pertinencia y el logro de sus objetivos y metas, así como eficiencia, eficacia, calidad, resultados, impacto y sostenibilidad”³⁴.

La relevancia de esta disciplina tomó fuerza por la preocupación sobre el papel del sector público respecto de la sociedad, pues las tendencias hasta el siglo XX daban la sensación de que aquellos que tomaban las decisiones no siempre lo hacían bajo los principios de racionalidad técnico-económica, sino “soluciones socialmente aceptables o políticamente convenientes a los problemas”, y es que tras la Segunda Guerra Mundial, la preocupación por las repercusiones de programas de bienestar social fueron en aumento, y dos décadas más tarde, estas preocupaciones darían sus frutos mediante la consolidación de la evaluación como área de investigación, trayendo consigo múltiples publicaciones y foros de debate que nutrieron la discusión sobre su relevancia para que en los ochenta su aplicación se convirtiera en sistemática y generalizada (Ozuna & Márquez, 2000).

Para efectos de comprensión general, recuperamos el concepto de Rossi y Freeman, que agrupa las actividades a responder dentro de la evaluación, apuntando que “es la aplicación sistemática de los procedimientos de la investigación social para valorar la conceptualización y el diseño, la ejecución y la utilidad de intervención social” (Rossi y Freeman, 1993, citado en Ozuna & Márquez, 2000, p. 5). A diferencia del monitoreo, “la evaluación permite identificar y explicar los factores operantes y las razones de los éxitos o fracasos en el logro de los objetivos de los programas y políticas, así como los efectos no buscados (Aquilino, et al., 2019). Como breve

³⁴ Todos los términos referidos en esta investigación del CONEVAL fueron consultados en el Glosario CONEVAL, base de datos automatizada en formato Excel que permite la búsqueda de los diferentes conceptos que se usan en las publicaciones del Consejo y, en general, en el lenguaje especializado de los temas de evaluación y monitoreo de los programas sociales y la medición de la pobreza. Para consultar y/o descargar el glosario hágalo en el siguiente enlace: https://www.coneval.org.mx/quienessomos/Paginas/Glosario_CONEVAL.aspx.

resumen, y pese a que no hondaré en todos los tipos de evaluación, Ozuna y Márquez (2000) ofrecen una categorización: de acuerdo con *quién evalúa*, la evaluación puede ser interna o externa; por *su función*, será sumativa o formativa; por *el contenido de la evaluación* podrá ser conceptual o de diseño, del proceso de aplicación y gestión o de resultados e impactos y la última, por *la perspectiva temporal*, que será ex-ante, intermedia o ex-post. De igual manera es preciso señalar en esta instancia que la evaluación se compone de *un objeto*, es decir, la política, programa o proyecto sobre el que se emitirá un juicio de valor, *un referente*, que fungirá como criterio de deseabilidad contra el que se compare el objeto de la evaluación y *una estrategia* o procedimiento para recolectar y analizar información (Aquilino, et. al., 2019).

Para este trabajo terminal, la evaluación conceptual o de diseño será crucial para lograr los objetivos planteados, apoyado del caso de estudio. Este tipo de evaluación está centrado en la lógica interna y aquellos mecanismos que intervienen en los programas (Aquilino, et al., 2019) y tiene por objetivo revisar los elementos que argumentan su necesidad y forma en que está articulado la política, programa o proyecto (Osuna & Márquez, 2000). La evaluación de diseño “permite tomar decisiones para mejorar la consistencia y la escala de un programa, es decir, saber si su esquema actual es adecuado para contribuir a la solución del problema para el cual fue creado” (Aquilino, et. al., 2019).

En este tenor, la adopción del modelo social en el diseño de las políticas universitarias es decisivo para que los objetivos estén armonizados con los propósitos del artículo 24 de la Convención. Para saber esto, es necesario evaluar el diseño de la política universitaria y establecer indicadores que construyan el grado en el cual las políticas universitarias adoptan estos criterios y saber si es necesario reforzar o no su diseño para que puedan ‘ir al siguiente paso’ en una base sólida de diseño de sus casos particulares. Más adelante se establecerán las dimensiones de análisis y variables con los que construiré la evaluación de diseño para el caso de estudio de esta investigación, pero antes, situémonos en el contexto histórico de la educación para personas con discapacidad.

Capítulo 2. Las personas con discapacidad como sujetos de derecho a la educación

La fuerza no viene de una capacidad física, viene de una voluntad indomable

Gandhi.

El artículo primero de la CPEUM declara que “todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como las garantías para su protección”; más adelante, el artículo tercero de la misma estipula que:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior [...] Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica [...] La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva [...], (CPEUM, art. 3°).

Sin embargo, de acuerdo con la Encuesta Nacional Sobre Discriminación (ENADIS), en 2022, 33.5% de la población que tiene 12 años y más con discapacidad tiene la percepción que en territorio nacional sus derechos se respetan poco y otro 13.8%, nada (ENADIS, 2022). Como mencioné en el capítulo anterior, el estigma social y los prejuicios han sido un factor decisivo en la exclusión de este sector y el distanciamiento con la sociedad a la que ya pertenecen. De acuerdo con esta misma encuesta, 65.8% auto percibe y está de acuerdo en que son rechazadas por la mayoría de la gente debido a la discapacidad, y están en desacuerdo (61.2%) con la afirmación sobre que las personas con discapacidad son incapaces de valerse por sí mismas.

La percepción actual de las personas con discapacidad sobre el reconocimiento y ejercicio de sus derechos muestra los signos y carencias del Estado en su búsqueda de generar niveles adecuados de vida para todas las personas, incluyendo el acceso a los servicios de protección social y servicios de salud, educación, laborales, entre otros (López, 2014). Según estimaciones, 22.6% de la población de 12 a 35 años con discapacidad le fue negado la posibilidad de estudiar o seguir estudiando (ENADIS, 2022), a pesar de que la base legal de este país prohíbe esta acción desde hace ya muchos años. La garantía del Estado sobre la educación está estipulada desde la etapa inicial hasta la superior, teniendo como principios su universalidad, obligatoriedad y su

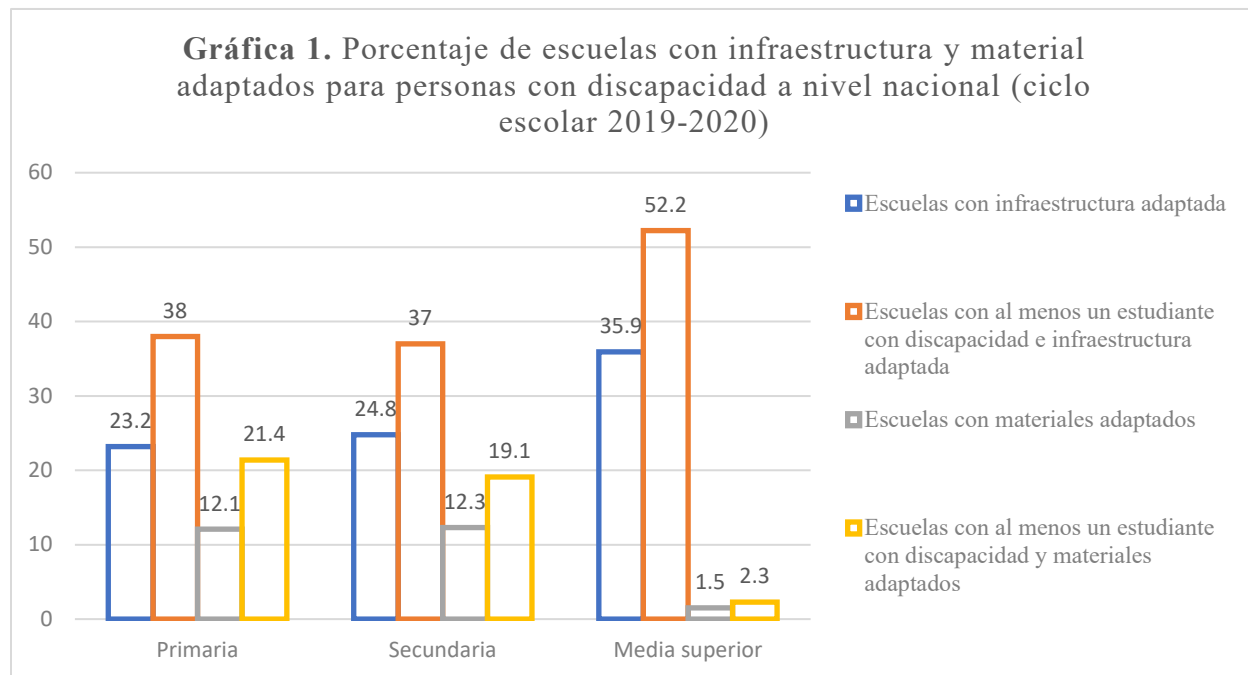
inclusividad, con respeto a la dignidad de las personas mediante un enfoque de derechos humanos y que atienda la igualdad sustantiva.

A pesar de esto, las brechas entre personas con discapacidad y aquellas que no tienen alguna discapacidad son considerables y alarmantes, producto de procesos históricos y condicionantes culturales que han influido en la toma de decisiones y que han producido enfoques que excluyeron durante mucho tiempo a personas con discapacidad de forma intencional, trayendo a nuestra actualidad sobre esta población que impiden mediante barreras sociales su plena inclusión y garantía a los derechos humanos. Podemos apuntar brevemente que en este país la población escolar sin discapacidad que no tiene ningún grado escolar equivale a 5%, mientras que para la población con discapacidad este porcentaje casi se triplica, representando 19.7% del total de las personas con discapacidad (Gómez, et. al., 2022)³⁵. La problemática de exclusión y accesibilidad de las personas con discapacidad en términos educativos tiene muchas más aristas que abordar; un ejemplo de ello es cuando hablamos en razón de género, pues el segmento de mujeres con discapacidad sin estudios es de 22.1% en comparación con 17.1% de hombres con discapacidad (ENIGH, 2018). Solo para apuntar, existen diversas cifras con otros grupos que abarca la discapacidad, como los pueblos originarios, afrodescendientes, la diversidad en orientación sexual, donde podemos encontrar especificidades mayores que pueden interceptar una o varias características de esta población.

La cuestión sociocultural no solo afecta a nivel de relación cotidiana con las personas con discapacidad, sino que extrapola en las concepciones estructurales e institucionales, que están pensadas desde una supuesta *normalidad*, concebida desde la historicidad que han dejado los

³⁵ El debate puede extrapolarse si se discute la noción de la inclusión en espacios educativos, pues mi perspectiva refiere a que existe un tramo muy viciado entre la referencia de ‘estar’ en el espacio y las razones de ‘estar’ en las condiciones que permitan competir plenamente en estos lugares. Se puede recordar en este punto que según la ENAPE (2021), la población de 18 a 22 (40.4%) que nunca asistió a la escuela refiere que la discapacidad física o mental fue el motivo, los porcentajes por este motivo y causa aumentan si referimos grupos de edad menores, lo que conflictúa en el imaginativo de ejercer el derecho a la educación superior cuando la brecha existente condiciona las oportunidades en el camino para que las personas con discapacidad lleguen.

modelos estudiados anteriormente. El diseño universal³⁶ y la accesibilidad³⁷ se han ido abriendo paso a través de la evolución y transformación de las instituciones y los instrumentos jurídicos internacionales y nacionales que han dotado de una mayor carga referida al modelo social, buscando transformar la visión en la educación dirigida a personas con discapacidad y con ello asegurar su derecho a ella.



Gráfica 1. Elaboración propia con datos de Discapacidad y derecho a la educación en México, 2022, p.82 y 88.

En la gráfica 1 se observa un ejemplo de las barreras arquitectónicas educativas a las que se enfrentan las personas con discapacidad en México, espacios pensados en una *normalidad* que imperó durante siglos buscan redefinirse a raíz de conceptos que han golpeado la puerta de las políticas educativas y que cada vez con mayor insistencia se busca influir en los planes de estudio

³⁶ Entendida en la concepción y proyección de productos, entornos, programas y servicios que utilizan todas las personas en la mayor medida de lo posible sin tener necesidad de adaptación ni diseño especializado (MEJOREDU, 2022).

³⁷ Conjunto de condiciones a cumplir en los entornos físicos, transporte, información y comunicaciones, incluidos sistemas y tecnologías de la información y la comunicación y otros servicios e instalaciones de uso público, sea en zonas urbanas o rurales a fin de ser usables, utilizables y aprovechables por todas las personas de la manera más autónoma e independiente posible (MEJOREDU, 2022).

para redefinir las concepciones sociales que se tienen respecto a las personas con discapacidad y con ello contribuir a una educación más accesible e incluyente.

Este capítulo, dedicado al derecho a la educación de las personas con discapacidad, fruto de movimientos sociales que fungieron como actores clave en la redefinición y posicionamiento a nivel internacional de la situación de las personas con discapacidad en distintos contextos a lo largo del mundo, repasará en primera instancia de manera contextual la evolución y transformación de este derecho previo al modelo social, revisando los instrumentos jurídicos internacionales que le dieron forma a la base y consolidación de la educación como uno de los ejes rectores para la dignificación de las personas con discapacidad como participes de la sociedad y reconociendo el valor que estas aportan a la diversidad social en contextos cambiantes y con características variadas. En este recorrido histórico también se buscará señalar la transformación de las instituciones educativas mexicanas con respecto a las personas con discapacidad, que, si bien han tenido gran influencia internacional durante el siglo XX, su proceso histórico se remonta un siglo atrás y fue influido en gran medida por los modelos médico-rehabilitador y asistencialista hasta nuestros días.

La segunda sección de este capítulo se orienta a describir el modelo educativo bajo la influencia del modelo social, tomando las referencias y avances que se llevaron a cabo a finales del siglo XX y durante el siglo XXI en el contexto internacional, y cómo, de esta manera, se vislumbró un nuevo debate enfocado en la atención de las personas con discapacidad en el sector educativo, refiriéndome al de la educación especial y la educación inclusiva. Después de recorrer este tramo bajo al contexto nacional, guiándome en el marco normativo del Estado mexicano, analizo de manera general los referentes del modelo social en leyes que reglamentan el derecho a la educación, buscando señalar si el marco en México considera en la actualidad el modelo social dentro de sus conceptualizaciones y aplicaciones para su implementación en sus niveles de gobernabilidad.

En la última sección se plantea la realidad del nivel superior para personas con discapacidad, señalando puntos clave en las brechas que existen de representatividad en el ámbito universitario y se cuestionan algunos ejes de acción por parte del Estado, que si bien ha tomado el estandarte ante los ojos del mundo al incluir en su legislación los avances del modelo social, no ha podido

materializarlo con un rumbo de acción específico, lo que se ve reflejado en las cifras que se presentan respecto a la presencia de personas con discapacidad en el ámbito universitario.

2.1. El derecho a la educación para personas con discapacidad previo al modelo social

El paradigma de la discapacidad en el mundo y México ha seguido un proceso histórico lento, impulsado por movimientos sociales que han tenido que luchar contra corriente y con barreras históricas que conocemos y planteé anteriormente. Actualmente los cambios impulsados sobre los derechos de las personas con discapacidad están sustentados en una base teórica sólida que surgió del modelo social, plasmada en un instrumento como lo es la Convención y que ha guiado a los Estados Parte en la elaboración de sus políticas en atención a este sector. Sin embargo, para llegar a la especificidad del derecho a la educación para las personas con discapacidad debemos situarnos en el plano internacional y entender la influencia del contexto de los instrumentos jurídicos en la lucha y consecución para finalmente llegar a los marcos de referencia conceptuales que establecieron el cambio de paradigma sobre un nuevo modelo social.

2.1.1. Evolución del derecho a la educación para personas con discapacidad a través de los instrumentos jurídicos internacionales

El siglo XX representó un proceso de transformación completa para la humanidad. No sería la excepción para las personas con discapacidad, que verían en este siglo los primeros rastros de acuerdos y convenios internacionales que cristalizaron los derechos humanos en general, pero de manera puntual, los de este sector de la población después de siglos en los que imperaba la visión hegemónica sobre la discapacidad.

Situándonos brevemente en el contexto de la población con discapacidad, el modelo imperante durante esta época era el médico-rehabilitador, que cuestionaba la forma en que se podría ayudar a las personas con discapacidad con sus ‘limitaciones evidentes’. Si bien ya no se consideraba a la persona con discapacidad como inútil o inservible, se buscaba la forma inquietante de normalizarlo ante los avances científicos de la época para que su existencia adquiriera mayor sentido. Teniendo en cuenta que cada región y país contó con un proceso histórico y herencias distintas, se puede considerar que el proceso desarrollado en este siglo atendió realidades sociales, políticas y económicas que aquejaban a cada uno de los casos protagonistas, comenzando a cuestionarse las ideas de normalidad y surgieron debates sobre las diferencias que había en las sociedades contemporáneas (Quinn y Degener, 2002, citado en MEJOREDU, 2022, p.36).

Ubicamos tres etapas (MEJOREDU, 2022) dentro de la conquista de los derechos educativos de las personas con discapacidad que se reflejaron en instrumentos jurídicos internacionales. La primera etapa, después de la Segunda Guerra Mundial³⁸ y hasta la década de los ochenta, tenía aún malas prácticas del modelo de prescindencia, con miras a enfoques correctivos sobre las patologías. Los movimientos sociales en países como Reino Unido, Estados Unidos, Argentina y Brasil resultaron de vital importancia al denunciar casos de marginación en el acceso a los ámbitos educativos, laborales y de vivienda. En esta misma etapa encontramos la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948) que establece en su artículo primero que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”. Además, en su Artículo 26, fracción II señala que el objeto de la educación es “el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones” (1948, art.26). La relevancia de estas líneas radica en que el fin de la educación influye en la personalidad humana y favorece las relaciones sociales entre los individuos, considerándose así un derecho fundamental para el desarrollo de cualquier ser humano, y lo contrario atentaría contra su dignidad y autonomía dentro de una sociedad.

Pasaron poco más de veinte años para que en 1971 se publicara la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental, proclamada por la Asamblea General de Naciones Unidas en su resolución 28/56 el 20 de diciembre de 1971 y que se destacó por reconocer el derecho a la educación a personas con retraso mental que les permitiera desarrollar su máximo de capacidades y aptitudes (MEJOREDU, 2022). Cuatro años después, la Declaración de los Derechos de los Impedidos en la resolución 34/47 el 09 de diciembre de 1975 que reconocería el derecho de las personas ‘impedidas’ o ‘incapacitadas’ para recibir la educación que les asegure de igual forma su aprovechamiento potencial e integración en sociedad. Un documento que sería vital en esta primera etapa fue el Informe Warnock, que propondría por primera vez en 1978 la conceptualización de necesidades educativas especiales (NEE) e integración de las personas con

³⁸ Después de la Segunda Guerra Mundial, surgió la preocupación de reinsertar en la sociedad productiva a las personas que adquirieron alguna discapacidad en la guerra, adquiriendo mayor visibilidad en la década de los cincuenta (MEJOREDU, 2022).

discapacidad en las escuelas regulares, de esta forma el foco de atención iría a la condición de las personas, un primer intento para aproximarse a la perspectiva social (MEJOREDU, 2022).

La segunda etapa puede situarse en la década de los noventa, caracterizada por debates y cuestionamientos sobre clasificaciones de niños³⁹ y niñas en deficientes y no deficientes, producto de la nueva conceptualización de las NEE. Esta etapa tendría como antecedente la Convención sobre los Derechos del Niño, proclamada por la Asamblea General el 20 de noviembre de 1989, que establecía en su artículo 2 que:

Los Estados Parte respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, impedimentos físicos [...], (1989, art. 2)

La promoción de las condiciones de igualdad, dignidad y el deseo de que no existan distinciones se puede vislumbrar como signos de cambio en el paradigma, aunado a esto, en la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, aprobada en Nueva York en marzo de 1990 se definió la necesidad de asegurar el nivel básico de educación para la niñez y juventud de manera equitativa con el propósito de reducir las brechas de desigualdad y contrarrestar las formas de discriminación que seguían latentes en esta época (MEJOREDU, 2022). En esta misma década la UNESCO concretaría de forma consensual lo relacionado con la atención educativa a personas con discapacidad y se iniciaría un proceso formal de la inclusión educativa (García, 2008, citado en MEJOREDU, 2022, p.39). Este modelo apuntó a transformaciones estructurales profundas, problematizando las formas de discriminación, la violencia simbólica y estructural, así como obstáculos encontrados en las sociedades e instituciones que frenan el desarrollo de la persona. En este modelo se busca favorecer una mirada al entorno que no tenga que ver con los procesos de normalización previos, sino que ahora la normalización debe ser en el espacio, que tendrá que posibilitar la accesibilidad y la inexistencia de barreras mediante el diseño universal (MEJOREDU, 2022).

³⁹ En la Convención sobre los Derechos del Niño se estipula en su artículo 1 que “se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”.

Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, aprobadas en la resolución 46/96 el 20 de diciembre de 1993 y la Declaración de Salamanca para las Necesidades Educativas Especiales de 1994 fungirían para señalar responsabilidad a los Estados e instarlos a promover igualdad de oportunidades en el sector educativo para las niñas, niños, adolescentes y jóvenes con enfoques integradores acompañados de servicios de apoyos para garantizar el éxito de sus objetivos. La Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad en 1999 “establece la obligación de los Estados de garantizar las medidas necesarias -entre ellas las educativas- para eliminar toda forma de discriminación contra las personas con discapacidad y favorecer su plena integración” (MEJOREDU, 2022) y marcaría el fin de esta etapa⁴⁰ que estuvo caracterizada por el nacimiento en los conceptos de las NEE y la integración educativa, que servirá como puente cuando retomemos la tercera parte de estas etapas identificadas más adelante.

Como se puede observar, la formulación y concepción de estos instrumentos jurídicos internacionales en sus primeras dos etapas estuvieron fuertemente influenciados por el contexto de los modelos que planteamos en el primer capítulo, pese a esto, se presentó de manera gradual una transformación teórica que fue apuntando cada vez más al reconocimiento y validación de los derechos de las personas con discapacidad, producto en gran parte por actores sociales que tuvieron incidencia en estos procesos y que vieron reflejados sus esfuerzos al quedar como manifiesto estos avances como instrumentos para los países y su adopción en contextos y situaciones cambiantes para las personas con discapacidad. Antes de adentrarse más en el puente de la segunda etapa a la tercera, vislumbremos de forma breve la transformación de las instituciones educativas mexicanas y la influencia que fue teniendo el contexto internacional en ellas.

2.1.2. Transformación de las instituciones educativas mexicanas respecto a las personas con discapacidad

Como ya se ha establecido, el Estado mexicano es responsable de garantizar el derecho a la educación, sin embargo, para que esto se logre:

⁴⁰ Para fines cronológicos se ha planteado de esta forma, pero cabe recalcar que la segunda etapa fue un proceso de transformación que terminaría por heredar y sentar las bases para la tercera etapa, caracterizada teóricamente por el modelo social pero que en la práctica está fuertemente influenciada por estos instrumentos.

Es necesario la presencia de escuelas en todos los niveles obligatorios en los lugares adecuados; operando en forma regular en una organización; dotadas de infraestructura, mobiliario y equipo indispensables; que cuenten con maestros suficientemente formados para el logro de los propósitos educativo [...] no debe haber barreras de ningún tipo para acceder a la educación (Santos y Delgado, 2014, citado en Romero et. al., 2014, p. 6).

Tal como se realizó previamente en el contexto internacional, presento ahora una semblanza del desarrollo institucional en materia educativa para personas con discapacidad en México. Los primeros indicios de institucionalización de servicios para personas con discapacidad en México datan del siglo XIX con el surgimiento del Departamento de Corrección de Costumbres en 1806 que tenía por objetivo instruir en letras primeras a huérfanos, pordioseros (indígenas en su mayoría) con o sin discapacidad, once años más tarde, un decreto real legitimaría niños expósitos ante la sociedad, siendo la autoridad quien se haría cargo de ellos (Padilla, 1998, citado en Anatolievna, 2020, p.256).

Se tienen registros de que en el movimiento de Independencia se tenía articulado un plan educativo uniforme bajo los principios de no excluir ningún sector de la sociedad; sin embargo, nunca existieron las condiciones para una cobertura necesaria, además de que no se consideró que las personas con discapacidad fueran capaces de integrarse en los centros escolares (Anatolievna, 2020), recordando que el contexto teórico de esta época nos remite al modelo de prescindencia de la discapacidad con las características ya estudiadas.

De acuerdo con Anatolievna (2020), en 1861 se estableció la primera escuela de sordomudos con reglamento especial en el entonces Distrito Federal. Cinco años más tarde se inauguraría la Escuela Municipal de Sordomudos y al siguiente año, la Escuela Normal De Sordomudos. La enseñanza a personas con discapacidad visual iniciaría en 1870 a cargo de la Escuela de Ignacio Trigueros, instaurándose un año después en el antiguo Convento Corpus Christi (Domínguez, 1892, citado en Anatolievna, 2020, p.257). Desde este punto, se construyó de forma lenta y gradual espacios dentro de la agenda del Sistema Educativo Nacional (SEN) para la atención de este sector de la población (Naranjo, 2005, citado en MEJOREDU, 2022, p. 46). Como otros ejemplos previos a la primera etapa que subrayé en la sección anterior están los Congresos de Higiene y Pedagogía entre 1877 y 1882 que ahondaban en el valor de atender a las personas con discapacidad, en la siguiente década se incrementaron las escuelas especiales para ciegos, sordomudos y delincuentes juveniles, vistos

aún como un problema para la sociedad; cada vez surgieron más instituciones como la Escuela para Deficientes Mentales en 1915. En 1925 se estableció el Departamento de Psicopedagogía e Higiene para el estudio de “los anormales infantiles”, hacia 1935 surgió el Instituto Médico Pedagógico y dos años más tarde la Clínica de la Conducta y Ortología (formada con raíces griegas, significa ‘cualidad de hablar correctamente’) (MEJOREDU, 2022) aunque como ya he mencionado, se consideraba aún lejos la posibilidad de integrar a las personas con deficiencias físicas o mentales a un sistema educativo regular que incluso era inaccesible entonces para muchos considerados ‘normales’, la mayoría de estas instituciones que surgieron en esta época tenían propósitos correctivos, como la Escuela Nacional de Sordomudos y la Escuela Nacional de Ciegos (Gentili, 2015; Yarza, Sosa y Pérez, 2019, citado en MEJOREDU, 2022, p.47). Sería hasta 1935 que el derecho de las personas con discapacidad a la educación sería establecido (Anatolievna, 2020). Este periodo, caracterizado entre el siglo XIX y primera parte del siglo XX, fue situado respecto al modelo asistencial, donde se desarrollaron también sistemas de comunicación conforme fue ganando aceptación la idea de su educabilidad, tales como el sistema de lectoescritura braille y los sistemas manual y oral para personas con discapacidad auditiva.

Siguiendo con la segunda etapa, entendida en su mayoría dentro del modelo médico-rehabilitador, a principios de la década de los cuarenta, la Ley Orgánica de Educación utilizaría la categorización de Escuelas de Preparación Especial dirigidas a la atención de ‘anormales físicos o mentales’, lo cual iba acorde a los desarrollos teóricos de este momento histórico (MEJOREDU, 2022). Cada vez la relevancia del modelo médico se fue sumergiendo en el sistema educativo, buscando establecer parámetros que acercaran a los estándares de normalidad. La aparición de nociones como anormalidad, enfermo o necesidades específicas denotaba las características de lo que influiría en las leyes de este tiempo. Un ejemplo es la Ley Orgánica de la Educación Pública de 1942 que estipulaba en su artículo 59 que:

La educación primaria se impartirá a todos los niños del país, de los seis a los catorce años, excepción hecha de los retrasados mentales, enfermos, anormales o con necesidades específicas, a quienes se impartirá, lo mismo que a los adultos iletrados, una educación especial con los mismos objetivos que la primaria (SEP, 1942, citado en MEJOREDU, 2022).

En este contexto, los maestros funcionan como auxiliares, terapeutas o paramédicos y la institución como una clínica en lugar de una escuela, y se puede vislumbrar desde el inicio del siglo XX hasta la década de los setenta, detonando que se crearan sub sistemas paralelos y segregados en la educación común, con atención segregada en varios sentidos, además, las consecuencias para el desarrollo de las personas con discapacidad en esta época se vieron plasmados en su limitado desarrollo dentro de sus comunidades. Con la fundación de la Escuela Normal de Especialización en 1943 se abriría el perfil de maestro especialista en ‘anormales mentales y menores infractores’, dos años más tarde se abrían dos más: maestro especialista en educación de ciegos y educación de sordomudos (MEJORED U, 2022).

Los avances internacionales y las luchas por mantenerse al día en este tema traerían para la década de los setenta un avance sustancial con la creación de la Dirección General de Educación Especial (Anatolievna, 2020) y la emisión de la Ley Federal de Educación en 1973 se consolidaría la institucionalización de la educación especial, entendida como aquella “que se imparta de acuerdo con las necesidades educativas de la población y las características particulares de los grupos que la integran” (DOF, 1973: art. 15, citado en MEJORED U, 2022). En la siguiente década se crearía el Programa de Grupos Integrados considerando la atención de alumnos con NEE en la primera etapa de primaria regular que se operativizó con el Manual de Operación de la Unidad de Grupos Integrados. Pese a los esfuerzos por mantenerse ‘actualizados’ en materia normativa, durante los setenta y ochenta no se propusieron concepciones nuevas sobre la atención educativa a las personas con discapacidad y se mantuvo durante este tiempo la perspectiva médico-rehabilitadora. En el terreno de la docencia, esta época marcaría un cambio perceptible en la forma de preparación: en 1972 se establecía el plan sobre maestros especialistas en problemas de aprendizaje, y en lo que resta de la década los planes de estudio a nivel licenciatura se catalogaron por áreas de atención⁴¹ (MEJORED U, 2022).

Hasta este punto podemos observar los cambios estructurales que en su mayoría quedaron solamente plasmadas en papel, pero a finales de la década de los ochenta y noventa los frutos de los movimientos sociales comenzarían a cosechar en torno a novedosas concepciones de la

⁴¹ Las áreas de atención referidas son la auditiva y de lenguaje, intelectual, motriz y visual, que en consiguiente se subdividieron hacia los problemas de aprendizaje, trastornos neuromotores, audición y lenguaje, ceguera y debilidad visual e infracción e inadaptación social (MEJORED U, 2022, p.71).

discapacidad, entre las cuales podemos apuntar sobre el proceso de instauración de integración educativa que llegaría a consolidarse por un tiempo considerable en este país, incluso conservando gran parte de su estructura y características hasta esta época.

2.2. El modelo social en el ámbito educativo, ¿aspiración o realidad?

Recordemos que el contraste del modelo social con los otros dos modelos previos es significativo y centra la condición del individuo en la comunidad como una construcción social, poniendo la discapacidad sin el acento limitativo que había perdurado durante siglos y estableciendo barreras que discapacitan a la persona en su gran diversidad de características mediante procesos de estandarización y normativas que habían perdurado en gran parte de los momentos históricos mencionados.

En el terreno educativo podemos situar este modelo social dentro de la aparición de dos submodelos hacia la educación, uno que comenzó a desarrollarse desde la época de los ochenta denominado integración educativa y otro que tomaría fuerza y relevancia en la primera década del siglo XXI y que connota aspectos transformativos más radicales, denominado inclusión educativa.

2.2.1. De la integración a la inclusión: nuevos referentes globales sobre la educación de personas con discapacidad desde el modelo social

El siglo XXI traería consigo un proceso acelerado en términos de avances conceptuales y transformaciones institucionales, impulsados por diversas organizaciones internacionales, los países comenzarían a tener mayores herramientas. Antes de exponer los avances en materia jurídica en el plano internacional, hagamos un breve paréntesis para retomar el puente que habíamos establecido en la sección anterior sobre el proceso de incorporación y diferenciación del modelo de integración⁴² e inclusión educativa, definiendo sus características, avances y posicionamientos de acuerdo con diversos autores.

⁴² Este modelo se desarrolló entre los setenta y noventa del siglo XX, poniendo énfasis en la normalización de las personas con discapacidad. Se ancló el concepto de necesidades educativas especiales (NEE), cuestionando el déficit de la persona con discapacidad derivado de factores dentro y fuera de la escuela y su relación con los actores que en ella participan; además, se pone en entredicho la viabilidad de que los sistemas de enseñanza paralelos tengan éxito, proponiendo la unión de escuelas regulares con la especial (MEJOREDU, 2022).

2.2.1.1. Integración e inclusión, ¿polos opuestos o complemento?

A finales de siglo XX se reorientaron las formas de atención en servicios de educación especial, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (DOF, 1992, citado en Romero y García, 2014, p.80), pasando de trabajar con la perspectiva de un modelo médico a un modelo social-educativo. En este mismo tenor, años más tarde se desarrolló un gran debate acerca de las distinciones entre la integración e inclusión de las personas con discapacidad y sus diferencias prácticas entre la educación especial y la regular, algunos autores identifican dos posturas en torno a la educación inclusiva, una denominada universal o moderada (Florian, 2010, citado en Romero y García, 2014, p.85) y otra categorizada como radical (García, et.al., 2013, citado en Romero y García, 2014, p.85).

Tabla 2. Diferencias entre la integración educativa, educación inclusiva moderada (EIM) y la educación inclusiva radical (EIR).		
Integración educativa	Educación inclusiva moderada	Educación inclusiva radical
Busca proporcionar una educación de calidad a las alumnas y alumnos que presentan NEE (García, et al., 2000).	Busca proporcionar una educación de calidad a las alumnas y alumnos que presentan NEE y también al resto de los alumnos (García, 2013).	Busca proporcionar una educación de calidad a todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales o escolares (UNESCO, 2007).
Se sustenta en un modelo interactivo de la discapacidad (García, et al. 2000).	Se sustenta en un modelo interactivo de la discapacidad, pero también acepta los supuestos del modelo social (Kauffman y Anastasiou, 2013).	Se sustenta en el modelo social de la discapacidad (Cigman, 2007; Kauffman y Anastasiou, 2013).
No hay una postura clara en relación con la “capacidad fija”.	No hay una postura clara en relación con la “capacidad fija”.	Hay oposición al concepto de “capacidad fija” (Florian, 2010), esto es, los docentes no deben determinar los límites intelectuales de sus alumnos, pues ello influye en sus expectativas y condiciona su práctica.

Utiliza el concepto de NEE (Romero y García, 2013).	Utiliza el concepto de NEE (Romero y García, 2013). Este concepto, en cierta forma, abarca los sistemas involucrados en el concepto de BAP ⁴³ .	Elimina el concepto de NEE y lo sustituye por el de barreras para el aprendizaje y la participación (Blanco, 2006, Ainscow, 2003).
Busca identificar a las necesidades individuales de los alumnos que pertenecen a grupos en situación de vulnerabilidad, para procurar su satisfacción y con ello potenciar sus aprendizajes (García y Romero, 2016a).	Busca identificar a las necesidades individuales de los alumnos, especialmente de los que pertenecen a grupos en situación de vulnerabilidad, para procurar su satisfacción y con ello potenciar los aprendizajes de todo el alumnado. Al mismo tiempo, busca ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado (García y Romero, 2016a).	Evita la identificación de los sujetos con NEE, para evitar su discriminación y exclusión (Ainscow y Miles, 2008). Busca entonces la identificación de los obstáculos que enfrentan los grupos, no los alumnos en lo individual.
Precisa de una evaluación psicopedagógica que permita identificar las NEE y los responsables de satisfacerlas (García y Romero, 2016a).	Precisa de una evaluación psicopedagógica que permita identificar las NEE y los responsables de satisfacerlas. Precisa también de la reflexión y análisis del docente para identificar las BAP (García y Romero, 2016a).	No se hace evaluación psicopedagógica ni se identifican necesidades individuales, para evitar la discriminación de los alumnos. Se busca identificar los obstáculos, es decir, las barreras para el aprendizaje y la participación que hay en el ambiente, a fin de eliminarlas (Booth y Ainscow, 2002).
Se piensa que el estudiante presenta dificultades en su aprendizaje que no le permiten acceder al currículo promedio establecido para su edad (Sollá, 2013). En otras palabras, es necesario	La condición personal o cultural del estudiante plantean un estilo y un ritmo de aprendizaje propios, para los que el currículo promedio resulta desfasado o insuficiente (Sollá, 2013). Por tanto, se requieren adecuaciones curriculares individuales.	Todos los estudiantes deben estudiar en la escuela común, por tanto, deben tener acceso al mismo currículo. Deben trascenderse las adecuaciones curriculares y optar por metodologías para enseñar a la diversidad.

⁴³ Barreras para el aprendizaje y la participación.

diseñar y poner en práctica adecuaciones curriculares individuales.		
Acepta la participación de expertos (por ejemplo, profesionales de educación especial), que identifiquen y proporcionen los apoyos que precisan algunos alumnos (García, 2015),	Acepta la participación de expertos (por ejemplo, profesionales de educación especial), que identifiquen y proporcionen los apoyos que precisan algunos alumnos (García, 2015).	No fomenta la participación de expertos la interior de la escuela. Como dicen Ainscow y Miles (2008), la escuela necesita docentes expertos, no expertos ajenos a la misma.
Acepta la existencia de las escuelas especiales para atender a los alumnos con discapacidades severas o múltiples (García, et al., 2000).	Acepta la existencia de las escuelas especiales para atender a los alumnos con discapacidades severas o múltiples (Kauffman y Anastasiou, 2013).	Propone que todos los estudiantes estudien en las aulas comunes, implicando la desaparición de las escuelas de educación especial (Cigman, 2007).

Tabla 2. Tomada de García, 2018, p.52-53.

Es importante recalcar nuevamente que no busco abonar al debate sobre la educación especial y la educación inclusiva que se encuentra muy nutrido en sus orientaciones teóricas y casos empíricos (Anatolievna, 2020; Romero, *et al.*, 2014; Cruz, 2018, Ainscow, 2003; Flores y García, 2016; Romero y García, 2014) en México; sin embargo, es relevante señalar las diferencias que se muestran en la tabla 2 y apuntar a que en esta investigación se toman como dimensiones principales los referentes presentados en la tercera columna, etiquetada como educación inclusiva radical, pues el objeto de ella supone un cambio estructural dentro de las instituciones tomando en cuenta en su totalidad los referentes del modelo social en la educación superior de México. Esto no quiere decir que se haya llegado hasta este punto; en realidad la educación básica y media superior se encuentra estancada en la práctica entre la educación integrada y la educación inclusiva moderada, lo que influye directamente en que las personas con discapacidad lleguen a la educación superior en este contexto.

En este mismo tenor, la formación docente volvió a sufrir cambios de enfoque mediante un acuerdo firmado en 1984 que “establece que la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus

tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura” (MEJOREDU, 2022), cuestión que hasta este punto no se tomaba en cuenta y restaba valor a aquellos que se decidían por estudiar bajo estos planes de estudio. Una década más tarde, en 1993, se reorganizaron y reorientaron también los servicios de educación especial

En el año 2000 se llevó a cabo el Foro Mundial sobre Educación que refería la necesidad de que los gobiernos ofrecieran una educación de calidad a grupos marginados o excluidos históricamente, entre ellos las personas con discapacidad. En este mismo año el Índice de Inclusión apuntaba que las discapacidades surgían de la interacción entre acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias, señalando específicamente que se necesitaba transitar de las ideas de las NEE a las BAP. En 2001 se ofreció una Clasificación Internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud, donde se destacó que el derecho a la educación era una pieza clave en el bienestar de las personas con discapacidad, reafirmando nuevamente que esta característica surge por el contexto o entorno en que se desarrolla. Previo a la Convención, la UNESCO publicó el Temario abierto sobre educación inclusiva en 2004, reafirmando que la discapacidad es una construcción del entorno definido y las barreras afectan la participación y aprendizaje de las personas (MEJOREDU, 2022).

La Convención de 2006 se convertiría en un baluarte y referente en los derechos de las personas con discapacidad, trayendo consigo conceptos que ya se venían consolidando en los instrumentos previos, como el de la educación inclusiva, los ajustes necesarios y que no se excluyera a nadie en su ejercicio de la educación.

El artículo 24 de esta Convención estipula que “los Estado Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades [...]”, más adelante, en su punto dos, inciso c, se insta a que “se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales”. El punto tres resulta crucial en el ejercicio del derecho a la educación, pues los “Estados Parte brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad”. Estas condiciones deberán ser creadas adoptando medidas pertinentes como el aprendizaje del Braille, escritura alternativa o medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos; facilitar el aprendizaje del lenguaje de señas y la identidad lingüística de personas con discapacidad auditiva, entre otras

medidas mencionadas en este punto. Basta con regresar a la gráfica 1 de la presente investigación para vislumbrar la actualidad de nuestro país respecto a este punto.

Un aspecto relevante en esta Convención es que, en su punto quinto del mismo artículo, tiene entre sus principales apariciones la educación superior:

Los Estados Parte asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Parte asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad (CDPCD, 2006).

Esto resulta interesante, pues hasta esta época se consolidó el reconocimiento mediante este instrumento jurídico del derecho a la educación superior para personas con discapacidad bajo los principios de no discriminación y la igualdad de condiciones, comprometiéndolo a los Estados a realizar los ajustes razonables para poder otorgar el derecho de continuar sus estudios de manera accesible e incluyente en las universidades que otorgan este servicio.

A partir de esta fecha, el modelo social se consolidaría como eje rector en la elaboración de políticas de los países que se comprometían en esta Convención. En 2015, la Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible incluyeron la educación inclusiva y equitativa como un vehículo para lograr oportunidades de aprendizaje para todas y todos, sin excluir a las personas con discapacidad. El objetivo 4 de esta Agenda 2030 busca garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, su meta 4.5 señala que se busca “de aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza y la formación profesional para personas vulnerables, incluidas personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad”, también la meta 4.a se propone “construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos” (ONU, 2018).

Un año después, la Declaración de Incheon, Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos “declara la inclusión y la equidad como la piedra angular de la transformación educativa y la importancia de revertir la

exclusión de los más desfavorecidos, especialmente personas con discapacidad” (MEJOREDU, 2022). Sería hasta 2018 que, en México, las reformas realizadas en este periodo impactarían en los planes de estudio de la Licenciatura en Educación Especial en la Escuela Normal de Maestros, pues se integrarían dieciséis planes nuevos, entre ellos el de la Licenciatura en Inclusión Educativa, sustituyendo así al de Educación Especial, permitiendo “alinearse el Plan de estudios al enfoque adoptado sobre la educación inclusiva” (MEJOREDU, 2022). El documento más reciente que continúa otorgando herramientas y referentes a los países desde la perspectiva del modelo social es la Estrategia de las Naciones Unidas para la inclusión de la discapacidad en 2019 que propone entre sus objetivos principales garantizar la inclusión y empoderamiento de la población con discapacidad bajo el marco de los derechos humanos (MEJOREDU, 2022), misma que se retoma en la metodología para construir las dimensiones de análisis y sus variables respectivas.

De esta manera, hemos logrado diferenciar los referentes conceptuales que se desarrollaron a partir de la década de los ochenta y que desembocarían con los intentos de la educación inclusiva radical desde la visión del modelo social. A pesar de que esta propuesta ha quedado en su gran mayoría aún es presenta grandes retos, las herramientas y guías de adopción de estas medidas no han faltado para que los Estados establezcan sus rumbos de acción en la búsqueda de garantizar el derecho de la educación superior a las personas con discapacidad. ¿En qué punto se encuentran los avances en nuestro país? En seguida se discute.

2.2.2. La educación en México para personas con discapacidad bajo la influencia del modelo social, ¿progreso o simulación?

Los impulsos y avances en el reconocimiento del derecho a la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad han sido favorecidos por reformas constitucionales y creación de leyes en materia, buscando garantizar condiciones de acceso, permanencia y egreso de la población en su derecho a la educación obligatoria (MEJOREDU, 2022), sin embargo, la operativización de estos derechos sigue siendo el gran reto.

La relevancia de que las reformas e impulsos en materia legislativa vengan dotadas de valores que emanen del modelo social, impulsado por personas con discapacidad y que rompa con las tendencias históricas, resulta crucial para los avances y cambios de paradigmas dentro y fuera de las instituciones, sean en el sector educativo o cualquier otro sector de carácter público o privado. En seguida se hace un repaso breve y general de las leyes que cruzan en esta temática y señalo si

están plasmados los conceptos principales que he estipulado en esta investigación como referentes y variables del modelo social que deben estar presentes en el diseño de las políticas educativas, así como en su implementación posterior.

2.2.2.1. Legislación, educación y referentes sociales de la discapacidad en el contexto mexicano.

La LGIPD, mencionada con anterioridad en esta investigación, fue aprobada en el DOF el 30 de mayo de 2011. A partir de esta fecha se convertiría en un referente en la elaboración de políticas dirigidas a personas con discapacidad. La importancia de esta ley radica en la definición de conceptualizaciones que son referentes de las acciones del Estado. De esta manera, me permito explicitar los siguientes conceptos definidos en el artículo 2 y sus fracciones consecuentes para abonar a la presente investigación para el posterior análisis.

Tabla 3. Conceptualizaciones del modelo social en la LGIPD.	
Concepto	Definición
Accesibilidad (artículo 2, fracción I)	Las medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con los demás, al entorno físico, transporte, información y comunicaciones, incluidos sistemas y tecnologías de la información y otros servicios e instalaciones de uso público, sea en zonas urbanas o rurales.
Ajustes razonables (artículo 2, fracción II)	Se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando sean requeridas en casos particulares, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.
Ayudas técnicas (artículo 2, fracción IV)	Dispositivos tecnológicos y materiales que permiten habilitar, rehabilitar o compensar una o más limitaciones funcionales, motrices, sensoriales o intelectuales de las personas con discapacidad.
Comunicación (artículo 2, fracción V)	Se entenderá el lenguaje escrito, oral y la lengua de señas mexicana, la visualización de textos, sistema Braille, la comunicación táctil, los macro tipos, los dispositivos multimedia escritos o auditivos de fácil acceso, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios, sistemas y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso.

Discapacidad (artículo 2, fracción IX)	Es la consecuencia de la presencia de una deficiencia o limitación en una persona, que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, puede impedir su inclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.
Diseño universal (artículo 2, fracción XV)	Se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El diseño universal no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad cuando se necesiten.
Educación inclusiva (artículo 2, fracción XVII)	Es la educación que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos
Política pública (artículo 2, fracción XXVIII)	Todos aquellos planes, programas o acciones que la autoridad desarrolle para asegurar los derechos establecidos en la presente Ley.

Tabla 3. Elaboración propia, LGIPCD, 2023.

De entrada, esta Ley contempla una serie de definiciones que encajan de manera general con las propuestas en la Convención, teniendo como referencia así el modelo social dentro de su entendimiento para sus efectos. Sin intención de sonar redundante, es importante la exposición de la tabla 3, pues permite rescatar las características de los conceptos que se buscan retomar en nuestra metodología y de esta forma establecer los criterios para analizar el diseño de las políticas institucionales en la educación superior, particularmente las de la UAM.

El título segundo de la LGIPD refiere los derechos de las personas con discapacidad, y en su Capítulo II, art. 12 estipula que “la Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional”, para lograr esto se exponen acciones en las que toman en cuenta los diseños, ejecución y evaluaciones de programas de educación especial y educación inclusiva, se busca proporcionar materiales técnicos, el diseño universal, impulsar formas de comunicación, entre otras acciones. Sin embargo, esta Ley también contiene inmensas lagunas, un ejemplo de ello, es que en ningún punto se señala la obligatoriedad ni se menciona la educación superior.

Otro de los componentes clave del marco jurídico nacional es la LGE publicada en el DOF el 30 de septiembre de 2019. Dentro de los criterios de la educación se señala que:

La educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia, sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia, especialmente la que se ejerce contra la niñez y las mujeres, así como personas con discapacidad o en situación de vulnerabilidad, debiendo implementar políticas públicas orientadas a garantizar la transversalidad de estos criterios en los tres órdenes de gobierno (LGE, art. 16).

En esta Ley si se establece que la obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado (LGE, art. 6) bajo los criterios de universalidad y extendiendo este derecho sin discriminación alguna. También es importante señalar que el artículo 170 considera como infracción de quienes prestan servicios educativos lo siguiente:

Expulsar, segregar o negarse a prestar el servicio educativo a personas con discapacidad o que presenten problemas de aprendizaje; obligar a los educandos a someterse a tratamientos médicos para condicionar su aceptación o permanencia en el plantel, o bien, presionar de cualquier manera a sus madres y padres de familia o tutores para que se los realicen, salvo causa debidamente justificada a juicio de las autoridades educativas (LGE, art. 170, fracc. XV).

Resulta importante dado el contexto histórico que ha vivido este sector de la población y a los estragos que ha dejado el modelo médico-rehabilitador, en su mayoría en comunidades rurales.

La novedosa Ley General de Educación Superior (LGES), publicada en el DOF el 20 de abril de 2021 señala en materia de educación para personas con discapacidad “el establecimiento de acciones afirmativas que coadyuven a garantizar el acceso, permanencia, continuidad y egreso oportuno de estudiantes con discapacidad en los programas de educación superior” (LGES, art. 10, fracc. XXII). Esta Ley resalta que las autoridades e instituciones de educación superior deben promover acciones de manera coordinada como la siguiente:

La formación de equipos multidisciplinarios para la atención de las personas con discapacidad, identificación de necesidades específicas de la población con discapacidad, barreras para el aprendizaje y la participación, vinculación intra e interinstitucional, interlocución con la comunidad estudiantil y las diversas instancias o autoridades educativas, investigación y demás acciones encaminadas a la inclusión de las personas con discapacidad en todos los tipos, niveles y modalidades educativas. Lo anterior, en términos de las disposiciones jurídicas aplicables” (LGES, art. 37, fracc. III).

La importancia de esta fracción radica en el propósito de esta investigación directamente, pues las acciones que cada institución de nivel superior realice con el propósito de atender estas indicaciones varía en el grado de diseño con base en el modelo social, en muchos casos no se toman acciones que procuren el cumplimiento de estos puntos, y en otras se trabaja en mayor o menor medida sobre los ejes rectores del modelo social, pero también hay ejemplos en los que se toman en consideración las características del modelo social, aunque la pregunta en cada uno de estos escenarios sería ¿cuál es el grado en el diseño de las políticas institucionales de nivel superior? y ¿qué tanto corresponde el diseño con la percepción en la implementación por parte de los actores que participan en la institución?

Estas dos leyes, que buscan reglamentar el artículo 1 (LGIPD) y el artículo 3 (LGE y LGES) de la CPEUM retoman las conceptualizaciones y características que en primera instancia fueron plasmadas en la Convención. Está claro que no se puede realizar un análisis más exhaustivo en la legislación dados los propósitos de esta investigación, pero en el plano general se percibe una base normativa que cumple con los estándares que busca la Convención. Este comentario debe ser tomando con mesura, pues los mecanismos institucionales mediante los cuales se articula la implementación de estas leyes distan de estar compenetrados y comprometidos con el cumplimiento de estas. Basta con darle nuevamente un vistazo a las Observaciones finales sobre los informes periódicos que realiza el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2022), donde en materia educativa existe preocupación por la persistencia de la educación especial (integración educativa y educación inclusiva moderada), la nula estrategia en los tres órdenes de gobierno para garantizar educación inclusiva a los niños y niñas con discapacidad, los niveles altos de abandono del sistema educativo por parte de niños con discapacidad después de los 15 años, la latente exclusión de infancias con discapacidad desde la educación temprana hasta

la superior, señalando entre los motivos principales la falta de accesibilidad y ajustes razonables, así como el desconocimiento de las necesidades de los estudiantes con discapacidad, también la falta de materiales y escuelas accesibles son un signo de alerta constante en este país sobre el incumplimiento (González, 2022).

El contraste expuesto demuestra que el contexto histórico mexicano ha condicionado los diseños e implementaciones dentro de las instituciones. Los avances en materia de marcos normativos han estado a la vanguardia, con sus respectivas reservas, de los compromisos adoptados ante la Convención en pro de la población mexicana con discapacidad; sin embargo, el Estado ha sido rebasado y condicionado por sus herencias institucionales y prácticas que impiden establecer un cambio de paradigma definitivo en la consecución del pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. En el siguiente capítulo se retoma la situación actual de la educación superior, donde existe un campo de oportunidades inmenso debido a la extensión y multiculturalidad que se presenta en territorio mexicano, donde las acciones de cada institución de educación superior son determinantes para cumplir lo que se dispone en la ley y puede contribuir de manera positiva o negativa el grado en que estas las diseñen e implementen.

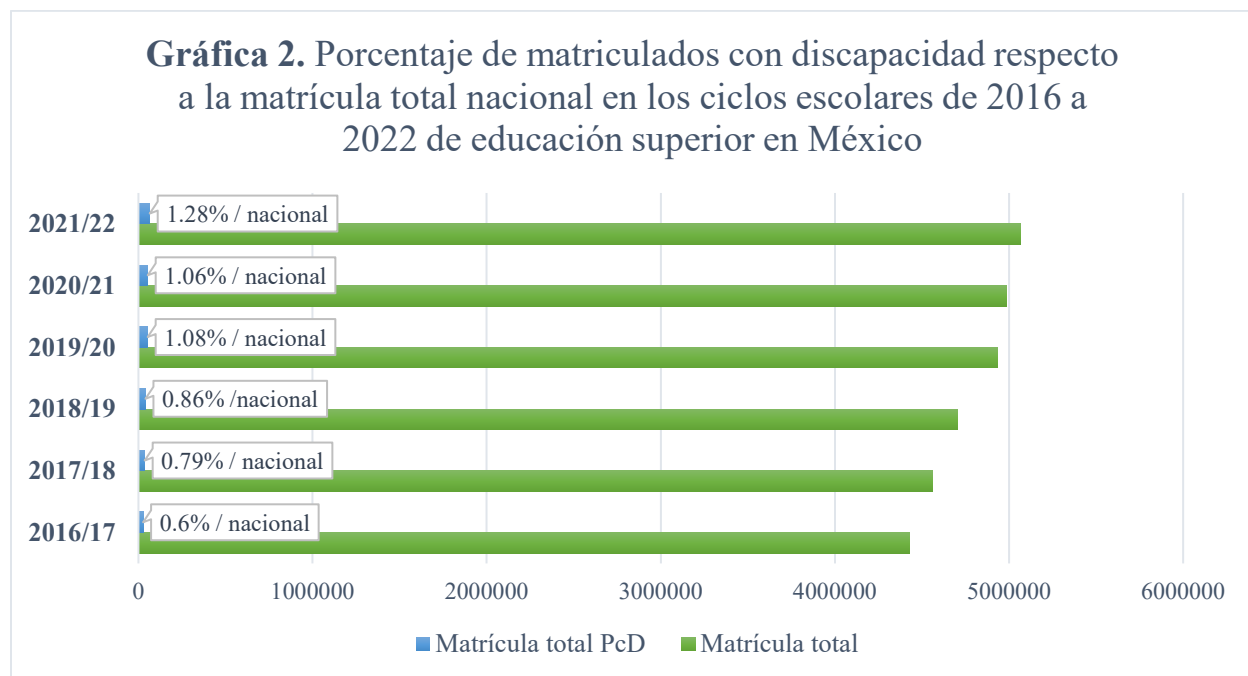
2.3. Las tensiones del panorama educativo para personas con discapacidad en México: el oasis de la educación superior

Es un hecho que la falta de información ha influido directamente en la generación de proyectos y programas en atención para personas con discapacidad, sobre todo en el nivel superior de la educación (Romero, 2022). Incluso con la falta de datos, los que se puede consultar señala que muy pocas instituciones de nivel superior cuentan con programas de inclusión, personal y espacios accesibles (Hermida, 2022).

La actualidad de la educación atraviesa por un proceso de transformación con tintes políticos que la han llevado a cambiar sus enfoques, sin embargo, este cambio no ha demostrado alguna mejoría en los últimos años. De acuerdo con Anderson (2022), el ciclo 2020/21 fue uno de los peores en las últimas décadas, pues la educación de personas con discapacidad quedó relegada y “en un solo año, 42,215 alumnos con discapacidad dejaron las aulas, el peor índice de deserción de todo el sistema educativo. Además 7 de cada 10 alumnos aún en el sistema carecen de diagnóstico sobre su condición”. La ENAPE señala que entre los motivos principales por los que la población que nunca asistió a la escuela se encuentra la discapacidad física o mental: 6 a 11 años (30.4%), 12 a

14 años (70.2%), 15 a 17 años (68.9%), 18 a 22 años (41.6%) y de 23 a 29 años (22%) (ENAPE, 2021).

Si bien es cierto que el efecto de la pandemia y post pandemia trajo consigo consecuencias que no habían sido contempladas por ningún gobierno en el mundo, aceleró los procesos y exhibió los contrastes que ya existían dentro de las instituciones educativas que vieron un golpe duro en su realidad al enfrentar estas condiciones.



Gráfica 2. Elaboración propia con bases de datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

La gráfica 2 expone la realidad de los últimos seis años y la nula representatividad que demuestran los datos⁴⁴ en el nivel superior de México. En seis ciclos escolares, la matriculación de personas con discapacidad no pudo aumentar un punto porcentual, teniendo un incremento total de .68% en este periodo de tiempo, en donde en el supuesto los marcos normativos del país impulsarían políticas educativas con enfoques integradores e inclusivos. Sin embargo, los datos demuestran la enorme brecha de representatividad en los espacios educativos de nivel superior, en el que la

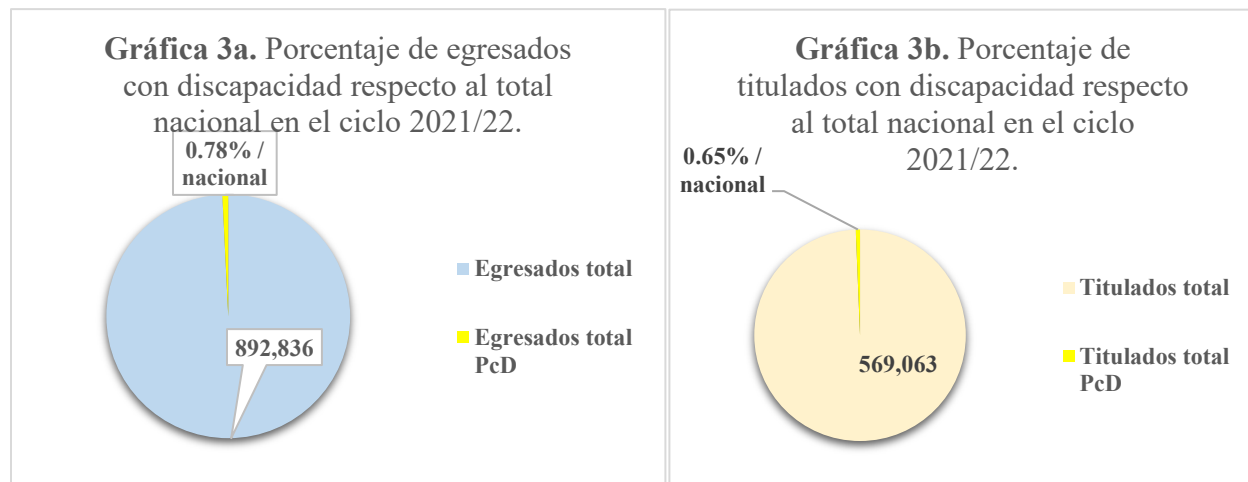
⁴⁴ La ANUIES especifica en sus anuarios las consideraciones que se toman en la recolección de datos. Un ejemplo es el ciclo 2021/22, en el que se tomó en cuenta doctorados, especialidades, licenciatura en educación normal, licenciatura universitaria y tecnológica, maestrías y técnicos superiores; se contabilizaron las modalidades escolarizadas y no escolarizadas, así como las universidades públicas estatales de apoyo, universidades públicas federales y universidades tecnológicas (subsistema), fueran particulares o públicas.

actualidad exhibe que hay un problema latente para que las personas con discapacidad accedan a la educación superior en México. La tensión generada entre la discapacidad y la accesibilidad se ubica así en los obstáculos que se han descrito durante la investigación, impactando de manera directa en el ámbito universitario, la estigmatización y prejuicios sociales que siguen latentes en la actualidad. De esta forma, Cerda (2022) menciona que “la noción de discapacidad puede ubicarse en un campo de tensión entre el discurso legal, la perspectiva institucional y las posiciones que expresan o adoptan las personas con discapacidad que se vinculan a dicho ámbito institucional” (p.108).

El debate puede extrapolarse si se discute la noción de la inclusión en espacios educativos, pues mi perspectiva refiere a que existe un tramo muy viciado entre la referencia de ‘estar’ en el espacio y las razones de ‘estar’ en las condiciones que permitan competir plenamente en estos lugares. Se puede recordar en este punto que según la ENAPE (2021), la población de 18 a 22 (40.4%) que nunca asistió a la escuela refiere que la discapacidad física o mental fue el motivo, los porcentajes por este motivo y causa aumentan si referimos grupos de edad menores, lo que complica en el imaginativo de ejercer el derecho a la educación superior cuando la brecha existente condiciona las oportunidades en el camino para que las personas con discapacidad lleguen.

Incluso cuando hayan logrado llegar a la educación superior, los porcentajes de representatividad a la hora de egresar y titularse disminuyen aún más. La gráfica 3a señala que en el ciclo 2021-22 hubo un total de 892,836 egresados, pero solo 0.78% tiene alguna discapacidad. En este mismo ciclo, la cifra de titulados totales (gráfica 3b) se quedó en 569,063, y de ellos solo 0.65% tiene alguna discapacidad. En este sentido, es alarmante realizar las comparaciones hechas en este espacio, pues en primera instancia, el porcentaje de matriculación de personas con discapacidad respecto al total es totalmente adverso a los indicadores deseados. Aunado a esto, los porcentajes de egreso y titulación disminuyen aún más durante la etapa final de la educación superior para este sector de la población. Esto me lleva a suponer que las universidades del país no han logrado enfocar sus esfuerzos ni diseñado estrategias con base en la legislación nacional sobre la accesibilidad e inclusión de personas con discapacidad a lo largo de su territorio, pues un primer punto es que sus instalaciones no están matriculando a la cantidad deseada de personas con discapacidad, sea por el contexto regional o por sus propios procesos de admisión y administrativos, y cuando los alumnos logran ingresar, un porcentaje significativo se queda en el

camino, incluso cuando logran egresar, otro tanto se queda sin título: “no basta con garantizar el derecho de las personas con discapacidad a asistir a la escuela, hay que legitimar su presencia en ella a través del aprendizaje y la participación real” (Hermida, 2022).



Gráfica 3 (a y b). Elaboración propia con bases de datos de la ANUIES.

El problema que trae consigo la falta de que el Estado no rompa con los esquemas heredados ni priorice en su agenda esfuerzos en atender esta problemática abona al marco de tensión en el ámbito universitario, que “representa, históricamente, un espacio de reivindicación, de generación de pensamiento crítico y de desarrollo y puesta en práctica de alternativas específicas para y de las personas con discapacidad” (Cerde, 2022).

La relevancia de organismos que diseñen y ejecuten las políticas públicas para este sector de la población es importante, pues deben tomar acciones concretas y radicales en el sentido de reconfigurar los sentidos de las discusiones que abonen en la regionalización de las problemáticas y sus particularidades en la educación superior. En este sentido, se deben establecer parámetros en las políticas institucionales de cada centro educativo que opere con recursos públicos, deben responder y armonizar con los marcos jurídicos existentes y establecer las acciones particulares para responder a las necesidades de sus contextos, siendo este uno de los principales objetivos de una organización de índole educativa. No basta con impulsar las políticas de manera enunciativa, sino que se debe establecer un grado aceptable en su diseño, pues tendrá implicaciones directas en su proceso de aplicación. La inclusión debe ser efectiva y real, tratando de frenar los largos procesos históricos de simulación por parte de las instituciones educativas.

Sobre esto abona la presente investigación, buscando aportar un enfoque metodológico que evalúe mediante dimensiones de análisis el diseño de las políticas universitarias y su adopción del modelo social de manera particular. En seguida se expone la metodología y el caso de estudio con el que esta investigación propone abonar a la materia.

Capítulo 3. Evaluación del diseño de políticas universitarias desde el modelo social

La ciencia sin conciencia es la ruina del alma

François Rabelais

Hasta ahora se ha caracterizado aquello que se entiende por discapacidad, así como se ha establecido el contexto sobre el cual ha evolucionado el paradigma de la discapacidad en México, estableciendo como referente el modelo social, enfoque de esta investigación. Además, se ha caracterizado este modelo en el ámbito educativo, diferenciando las acciones institucionales, pasando desde la integración a la inclusión educativa en el plano nacional.

La evaluación de diseño de las políticas públicas, programas y proyectos se centra en identificar la lógica interna y los mecanismos de intervención de éstos, en este caso, las que se denominan políticas universitarias, pues el análisis “permite tomar decisiones para mejorar la consistencia y la escala de un programa, es decir, saber si su esquema actual es adecuado para contribuir a la solución del problema para el cual fue creado” (Aquilino, et. al., 2019).

En ese sentido resulta conveniente recordar que el artículo 37 de la LGES establece que los grupos multidisciplinarios dentro de organizaciones educativas deben identificar:

“[...] necesidades específicas de la población con discapacidad, barreras para el aprendizaje y la participación, vinculación intra e institucional, interlocución con la comunidad estudiantil y las diversas instancias o autoridades educativas, investigación y demás acciones encaminadas a la inclusión de las personas con discapacidad en todos los tipos, niveles y modalidades educativas” (LGES, art.37, fracción III).

De esta manera, este capítulo está orientado en una primera sección a exponer la metodología de evaluación, entendida como un análisis sistemático y objetivo de una intervención pública cuya finalidad es determinar la pertinencia y el logro de sus objetivos y metas, así como la eficiencia, eficacia, calidad, resultados, impacto y sostenibilidad (CONEVAL, 2013) que se aplicará al diseño, en donde se analiza el propósito del programa, es decir, el vínculo con la planeación nacional, la consistencia con la normatividad y las posibles complementariedades o coincidencias con otros programas (CONEVAL, 2019) de la política universitaria del objeto de estudio del presente trabajo, las Políticas transversales de inclusión, equidad, accesibilidad y no discriminación (aprobadas en la sesión 518 del Colegio Académico el 8 de noviembre de 2022) de

la Universidad Autónoma Metropolitana tomando en cuenta que la evaluación está compuesta de un objeto (política, programa o proyecto sobre el que se emite un juicio de valor), un referente (criterio o patrón de deseabilidad contra el que se compara el objeto de la evaluación), que serían nuestras cuatro dimensiones de análisis del modelo social que expongo en la metodología y una estrategia (procedimiento sistemático mediante el cual se recolecta y analiza la información), que de igual forma se explicita en la metodología (Aquilino, et. al., 2019). En la segunda parte, describiré los componentes⁴⁵ de la política en estudio, contextualizando su elaboración apoyada de algunos documentos previos a su elaboración y notas sobre el proceso que llevó. En última instancia, se presentan los principales resultados de la evaluación de diseño de las Políticas transversales de inclusión, equidad, accesibilidad y no discriminación de la Universidad Autónoma Metropolitana.

3.1. Metodología de evaluación

La metodología para esta investigación es cualitativa, puesto que se tiene por orientación los fines que conlleva la investigación social, buscando identificar orden y regularidad en la compleja vida social, dando cabida entre estos fines a la investigación evaluativa, considerada por Ragin (2007) un tipo de investigación social y que tiene por objetivo medir el éxito de programas o políticas específicas en los campos educativos o que engloben servicios sociales: “la investigación evaluativa tiene fines muy específicos que están vinculados a programas particulares, esa investigación es también relevante para descubrir patrones generales, que es una de las principales preocupaciones de la investigación social”.

Como instrumento para llevar a cabo esto se comprende una etapa inicial de acopio y análisis de información documental, para identificar los criterios (CONEVAL, 2020), buscando responder de primera instancia sobre si ¿existe racionalidad y coherencia en el diseño del programa?, para esto, utilizaré la metodología de Ozuna y Márquez (2000), que señala que la evaluación conceptual⁴⁶ debe tomar en cuenta la *racionalidad*, que implica “el análisis de la relevancia y pertinencia del programa (análisis del diagnóstico) y su pertinencia (calidad en la definición de los objetivos) y la *coherencia*, entendida como la “evaluación de la adecuación de la jerarquía de objetivos

⁴⁵ Bienes y servicios públicos que produce o entrega el programa para cumplir con su propósito; deben establecerse como productos terminados o servicios proporcionados (CONEVAL, 2013).

⁴⁶ Evaluación de los elementos que justifican la necesidad y estrategia del programa

establecidos en el programa y de la estrategia diseñada para su consecución” (Ozuna y Márquez, 2000) tanto interna (análisis de la estrategia) como externa (otros planes, programas y normativas)⁴⁷. Para este primer momento, en donde se evalúa la racionalidad y coherencia, me apoyo del Documento explicativo de la Iniciativa de Políticas Operativas para la Inclusión y Accesibilidad de Personas con Discapacidad en la UAM-Xochimilco y de las Políticas Operativas de Inclusión y Accesibilidad para personas con discapacidad en la Unidad Xochimilco, al ser identificadas como un antecedente directo del documento sobre el cual se evalúa en un segundo momento⁴⁸, es decir, en el análisis realizado a partir de las dimensiones y variables construidas y adaptadas en base a la Estrategia de las Naciones Unidas para la Inclusión de la discapacidad (2019).

En segunda instancia se busca evaluar en función de la *pertinencia*, que consiste en el análisis de la calidad en la formulación de los objetivos del programa mediante la caracterización de los elementos que suponen un enfoque desde el modelo social. Se decidió trabajar con un solo objeto de estudio a conveniencia, puesto que la propuesta metodológica supone una primera propuesta hacia la evaluación del diseño de políticas universitarias en materia de inclusión educativa y accesibilidad para personas con discapacidad, con lo cual se busca dotar de herramientas para evaluar las políticas universitarias de cada caso en específico bajo las dimensiones de análisis que aquí se construyen para el análisis desde el modelo social. Este segundo momento del análisis desde el modelo social dentro de la evaluación que haré está basado en el documento Políticas transversales de inclusión, equidad, accesibilidad y no discriminación. Además, la reciente formulación y puesta en marcha de la Política en este caso representa un área de oportunidad, puesto que recientemente, es uno de los casos más nuevos identificados en que se hayan aprobado unas Políticas en materia de inclusión y accesibilidad para personas con discapacidad en México.

Se debe tomar en cuenta para la evaluación la elaboración y caracterización de los siguientes elementos, bajo los cuales se determinará un análisis de la pertinencia dentro de este trabajo, la medición o generalización de datos estadísticos no es el interés fundamental de la presente investigación, sino que se busca comprender fenómenos y procesos sociales dentro del caso de

⁴⁸ Se debe tener en consideración que este documento no es un diagnóstico oficial proporcionado por la Universidad, pese a esto, se integró dentro del análisis como proceso previo, pero sin ser considerado un diagnóstico.

estudio que se ha seleccionado (Minayo MCS, 2003, recuperado de CONEVAL, 2019). Es por esto que, preciso señalar que las dimensiones de análisis no fungen como indicadores, pues el interés no es medir valores dentro de la política, evaluar el diseño de la política bajo los parámetros de las dimensiones construidas a partir del trabajo teórico previo con sus respectivas variables construidas, y de este modo, proporcionar términos de referencia con dimensiones analíticas para investigaciones futuras que permitan evaluar en cada contexto universitario si las políticas para personas con discapacidad cumplen con los criterios que el modelo social propone, o si por el contrario, quedan cortas en el propósito y los objetivos para llevarlas a la siguiente fase de una política. Esto permitirá comprender y mejorar en caso de ser necesario las legislaciones universitarias para que el enfoque y los mecanismos sean considerados y articulados desde un inicio con las posibilidades reales de ser implementados.

3.1.1. Dimensiones de análisis y variables

El primer concepto para retomar y que rige la evaluación del diseño y las dimensiones para el análisis que se propone en esta investigación es la *inclusión educativa*. De acuerdo con las Observaciones generales número 4 (2016) del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la educación inclusiva y su garantía conlleva una “transformación de la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos formales e informales para dar cabida a las diferentes necesidades e identidades de cada alumno, así como el compromiso de eliminar los obstáculos que impiden esa posibilidad”. Por tanto, la *educación inclusiva* debe entenderse como un derecho fundamental de todo alumno; principio que valora el bienestar de todos los alumnos, respeta su dignidad y autonomía inherentes, reconociendo las necesidades de las personas; es resultado de un proceso de compromiso continuo y dinámico para eliminar las barreras que impiden el derecho a la educación mediante cambios culturales, políticas y prácticas institucionales; reconocimiento de diferencias entre exclusión⁴⁹, segregación⁵⁰, integración⁵¹ e

⁴⁹ Se produce cuando se impide o se deniega directa o indirectamente el acceso de los alumnos a todo tipo de educación (ONU, 2016).

⁵⁰ Tiene lugar cuando la educación de los alumnos con discapacidad se imparte en entornos separados diseñados o utilizados para responder a una deficiencia concreta o a varias deficiencias, apartándolos de los alumnos sin discapacidad (ONU, 2016).

⁵¹ Proceso por el que las personas con discapacidad asisten a las instituciones de educación general, con el convencimiento de que pueden adaptarse a los requisitos normalizados de esas instituciones (ONU, 2016).

inclusión⁵². Sus características fundamentales giran en torno a un enfoque que integre todos los sistemas, un entorno educativo integral, un enfoque integrador de todas las personas, apoyo al personal docente, respeto y valor de la diversidad, un ambiente que favorezca el aprendizaje, transiciones efectivas, reconocimientos de las asociaciones y la supervisión continua (ONU, 2016). Tal y como se diferenció en el capítulo 2, retomamos estas características y los enfoques recuperados de García (2018), conocido como *educación inclusiva radical*.

El otro concepto por abordar es la *accesibilidad*, que según las mismas Observaciones (2016), “el entorno de los alumnos con discapacidad debe estar diseñado de manera que fomente la inclusión y garantice su igualdad a lo largo de sus estudios”. Es fundamental señalar que la “accesibilidad es un concepto dinámico y su aplicación requiere la realización periódica de adaptaciones técnicas y normativas”, por lo que debe ser considerado en las políticas universitarias para atender a lo dicho.

A continuación, presento un marco para el análisis basado en la Estrategia de las Naciones Unidas para la Inclusión de la discapacidad (2019) para las entidades, modificado como propuesta para establecerlo como guía de dimensiones de análisis para identificar dentro del diseño de la Política en el contexto de una organización educativa de nivel superior, buscando de esta manera dotar de un cuerpo de análisis al proceso de evaluación de diseño que se hará. Se presentan, además, debajo de cada dimensión de análisis, las variables que congreso dentro de cada una, y en las tablas posteriores, se explicita cada variable, tomando como parámetros para la evaluación tres niveles posibles: *se acercan a los requisitos, cumplen con los requisitos o superan los requisitos*.

Tabla 4. Dimensiones de análisis para evaluación del diseño en políticas universitarias desde el modelo social				
Dimensiones de análisis	Liderazgo, planificación estratégica y gestión	Inclusividad	Programación	Cultura institucional

⁵² Implica un proceso de reforma sistemática que conlleva cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la educación para superar los obstáculos con la visión de que todos los alumnos de los grupos de edad pertinentes tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias (ONU, 2016).

Variables	1. Liderazgo	5. Consulta a las personas con discapacidad	10. Programas y proyectos	12. Empleo
	2. Planificación estratégica	6. Accesibilidad	11. Iniciativas conjuntas	13. Desarrollo de la capacidad del personal
	3. Estructura institucional	7. Ajustes razonables		14. Comunicación
	4. Sistema de becas	8. Adquisiciones		
		9. Proceso de admisión		

Tabla 4. Elaboración propia con base en la Estrategia de las Naciones Unidas para la Inclusión de la discapacidad (2019).

Tabla 4.a. Variable 1. Liderazgo		
Se acerca a los requisitos	Cumple los requisitos	Supera los requisitos
El documento asegura que el personal directivo superior promueva la inclusión de la discapacidad tanto interna como públicamente	<p>El documento asegura que el personal directivo superior promueva la inclusión de la discapacidad tanto interna como públicamente</p> <p>El documento señala que la aplicación de la política o estrategia de la universidad en materia de discapacidad debe ser examinada anualmente por el personal directivo superior y se adopten las medidas correctivas necesarias.</p>	<p>El documento asegura que el personal directivo superior promueva la inclusión de la discapacidad tanto interna como públicamente</p> <p>El documento señala que la aplicación de la política o estrategia de la universidad en materia de discapacidad debe ser examinada anualmente por el personal directivo superior y se adopten las medidas correctivas necesarias.</p> <p>Se establece un mecanismo específico para el personal directivo superior para garantizar la rendición de cuentas sobre la inclusión de la discapacidad.</p>

Tabla 4.a.

Tabla 4.b. Variable 2. Planificación estratégica		
Se acerca a los requisitos	Cumple los requisitos	Supera los requisitos
El documento contempla la inclusión de la discapacidad figurada en el diagnóstico o en el preámbulo del documento principal de planificación.	<p>El documento contempla la inclusión de la discapacidad figurada en el diagnóstico o en el preámbulo del documento principal de planificación.</p> <p>Existe un compromiso de la universidad específico y generalizado con la inclusión, reflejado en resultados o indicadores en el documento principal de planificación estratégica.</p> <p>En el documento principal de planificación estratégica se desglosan datos por discapacidad y sexo.</p>	<p>El documento contempla la inclusión de la discapacidad figurada en el diagnóstico o en el preámbulo del documento principal de planificación.</p> <p>Existe un compromiso de la universidad específico y generalizado con la inclusión, reflejado en resultados o indicadores en el documento principal de planificación estratégica.</p> <p>En el documento principal de planificación estratégica se desglosan datos por discapacidad y sexo.</p> <p>Se ha implantado un sistema para hacer un seguimiento de los recursos asignados a la inclusión de la discapacidad en toda la universidad.</p>

Tabla 4.b

Tabla 4.c. Variable 3. Estructura institucional		
Se acerca a los requisitos	Cumple los requisitos	Supera los requisitos
El documento fomenta la creación o reconfiguración de una dependencia o una persona con conocimientos especializados sustantivos sobre el enfoque de la discapacidad	El documento fomenta la creación o reconfiguración de una dependencia o una persona con conocimientos especializados sustantivos sobre el enfoque de la discapacidad	El documento fomenta la creación o reconfiguración de una dependencia o una persona con conocimientos especializados sustantivos sobre el enfoque de la discapacidad

basado en los derechos humanos dentro de la universidad.	basado en los derechos humanos dentro de la universidad. El documento promueve que la universidad coordine una red de coordinadores en materia de discapacidad que incluya a todas sus Unidades.	basado en los derechos humanos dentro de la universidad. El documento promueve que la universidad coordine una red de coordinadores en materia de discapacidad que incluye a todas sus Unidades. El documento establece la celebración de una reunión con otras universidades sobre la materia al menos una vez al año.
--	---	---

Tabla 4.c.

Tabla 4.d. Variable 4. Sistema de becas		
Se acerca a los requisitos	Cumple los requisitos	Supera los requisitos
El documento se preocupa por abonar a la brecha económica que existe entre la población con y sin discapacidad mediante el sistema de becas de la universidad.	El documento se preocupa por abonar a la brecha económica que existe entre la población con y sin discapacidad mediante el sistema de becas de la universidad.	El documento se preocupa por abonar a la brecha económica que existe entre la población con y sin discapacidad mediante el sistema de becas de la universidad. El documento establece la creación de un mecanismo de apoyo de transporte mediante el sistema de becas de la universidad para personas con discapacidad.

Tabla 4.d.

Tabla 4.e. Variable 5. Consulta a las personas con discapacidad		
Se acerca a los requisitos	Cumple los requisitos	Supera los requisitos
El documento establece la celebración de consultas estrechas y sistemáticas con	El documento establece la celebración de consultas estrechas y sistemáticas con	El documento establece la celebración de consultas estrechas y sistemáticas con

<p>personas con discapacidad relacionadas con la universidad y se recaba su participación activa en todas las cuestiones específicas sobre discapacidad. Se establecen directrices para la consulta.</p>	<p>personas con discapacidad relacionadas con la universidad y se recaba su participación activa en todas las cuestiones específicas sobre discapacidad. Se establecen directrices para la consulta.</p>	<p>personas con discapacidad relacionadas con la universidad y se recaba su participación activa en todas las cuestiones específicas sobre discapacidad. Se establecen directrices para la consulta.</p> <p>El documento insta a la universidad a mantener alianzas con organizaciones civiles de personas con discapacidad a nivel regional o local.</p>
--	--	---

Tabla 4.e.

Tabla 4.f. Variable 6. Accesibilidad		
Se acerca a los requisitos	Cumple los requisitos	Supera los requisitos
<p>El documento o su diagnóstico previo contempla una evaluación de referencia sobre accesibilidad.</p>	<p>El documento o su diagnóstico previo contempla una evaluación de referencia sobre accesibilidad. La evaluación de referencia o diagnóstico contempla ajustes razonables necesarios en cada tipo de discapacidad. Se establecen directrices sobre accesibilidad en servicios e instalaciones de las unidades de la universidad, fijando y cumpliendo los objetivos de accesibilidad.</p>	<p>El documento o su diagnóstico previo contempla una evaluación de referencia sobre accesibilidad. La evaluación de referencia o diagnóstico contempla ajustes razonables necesarios en cada tipo de discapacidad. Se establecen directrices sobre accesibilidad en servicios e instalaciones de las unidades de la universidad, fijando y cumpliendo los objetivos de accesibilidad.</p> <p>Se contempla la formulación de un plan de acción para la accesibilidad de servicios y actividades cada año y se revisa según proceda.</p>

Tabla 4.f.

Tabla 4.g. Variable 7. Ajustes razonables		
Se acerca a los requisitos	Cumple los requisitos	Supera los requisitos
Se elaboró o contempló una estrategia de ajustes razonables dentro del documento o un diagnóstico previo.	Se elaboró o contempló una estrategia de ajustes razonables dentro del documento o un diagnóstico previo, incluido un mecanismo dotado de financiamiento suficiente.	Se elaboró o contempló una estrategia de ajustes razonables dentro del documento o un diagnóstico previo, incluido un mecanismo dotado de financiamiento suficiente El documento insta a la creación de un registro de ajustes razonables solicitados y proporcionados, así como del grado de satisfacción con los ajustes razonables realizados.

Tabla 4.g.

Tabla 4.h. Variable 8. Adquisiciones		
Se acerca a los requisitos	Cumple los requisitos	Supera los requisitos
El documento contempla que las adquisiciones garanticen que bienes y servicios pertinentes adquiridos sean accesibles o no creen nuevos obstáculos. Se garantiza que el proceso de adquisición sea accesible.	El documento contempla que las adquisiciones garanticen que bienes y servicios pertinentes adquiridos sean accesibles o no creen nuevos obstáculos. Se garantiza que el proceso de adquisición sea accesible. Se establece y busca el objetivo relativo al número o porcentaje de documentos de adquisición pertinentes que tienen como requisito obligatorio la accesibilidad.	El documento contempla que las adquisiciones garanticen que bienes y servicios pertinentes adquiridos sean accesibles o no creen nuevos obstáculos. Se garantiza que el proceso de adquisición sea accesible. Se establece y busca el objetivo relativo al número o porcentaje de documentos de adquisición pertinentes que tienen como requisito obligatorio la accesibilidad. Se promueve la incorporación de una política de adquisiciones que promueva compras a

		proveedores que tomen en cuenta necesidades de personas con discapacidad y que cuenten con directrices elaboradas al respecto.
--	--	--

Tabla 4.h.

Tabla 4.i. Variable 9. Proceso de admisión		
Se acerca a los requisitos	Cumple los requisitos	Supera los requisitos
El documento incentiva al organismo encargado del proceso de admisión de la universidad a realizar los ajustes razonables que requieran los aspirantes con alguna discapacidad bajo un protocolo que lo garantice.	El documento incentiva al organismo encargado del proceso de admisión de la universidad a realizar los ajustes razonables que requieran los aspirantes con alguna discapacidad bajo un protocolo que lo garantice. Se cuenta con un mecanismo de seguimiento para los aspirantes seleccionados y rechazados, así como datos en términos de discapacidad y sexo de los aspirantes.	El documento incentiva al organismo encargado del proceso de admisión de la universidad a realizar los ajustes razonables que requieran los aspirantes con alguna discapacidad bajo un protocolo que lo garantice. Se cuenta con un mecanismo de seguimiento para los aspirantes seleccionados y rechazados, así como datos en términos de discapacidad y sexo de los aspirantes. Se establecen cuotas de ingreso para personas con discapacidad dentro del proceso de admisión. Se destinan recursos para adaptar los exámenes de admisión y sus materiales para la aplicación de estos.

Tabla 4.i.

Tabla 4.j. Variable 10. Programas y proyectos		
Se acerca a los requisitos	Cumple los requisitos	Supera los requisitos
Se adopta una nota orientativa o equivalente sobre la integración de la inclusión de la discapacidad en todas las etapas del ciclo del programa o proyecto dentro del documento.	Se adopta una nota orientativa o equivalente sobre la integración de la inclusión de la discapacidad en todas las etapas del ciclo del programa o proyecto dentro del documento. El documento establece y procura el nivel mínimo de programas y proyectos que incorporan la inclusión de la discapacidad	Se adopta una nota orientativa o equivalente sobre la integración de la inclusión de la discapacidad en todas las etapas del ciclo del programa o proyecto dentro del documento. El documento establece y procura el nivel mínimo de programas y proyectos que incorporan la inclusión de la discapacidad

Tabla 4.j.

Tabla 4.k. Variable 11. Iniciativas conjuntas		
Se acerca a los requisitos	Cumple los requisitos	Supera los requisitos
El documento promueve activamente los mecanismos de coordinación interinstitucional sobre la inclusión de la discapacidad.	El documento promueve activamente los mecanismos de coordinación interinstitucional sobre la inclusión de la discapacidad. Se promueve un programa o iniciativa conjunta a nivel estatal.	El documento promueve activamente los mecanismos de coordinación interinstitucional sobre la inclusión de la discapacidad. Se promueve un programa o iniciativa conjunta a nivel estatal.

Tabla 4.k.

Tabla 4.l. Variable 12. Empleo		
Se acerca a los requisitos	Cumple los requisitos	Supera los requisitos
El documento contempla estrategias o fomento del empleo relacionadas con los recursos humanos incluyendo disposiciones para atraer, contratar y retener a empleados	El documento contempla estrategias o fomento del empleo relacionadas con los recursos humanos incluyendo disposiciones para atraer, contratar y retener a empleados	El documento contempla estrategias o fomento del empleo relacionadas con los recursos humanos incluyendo disposiciones para atraer, contratar y retener a empleados

con discapacidad y promover su desarrollo profesional.	con discapacidad y promover su desarrollo profesional. El documento promueve la creación de un control sobre los grados de satisfacción y bienestar por los empleados con discapacidad	con discapacidad y promover su desarrollo profesional. El documento promueve la creación de un control sobre los grados de satisfacción y bienestar por los empleados con discapacidad Se contempla el aumento de número de personas con discapacidad a la universidad mediante prácticas de contratación selectivas o generales dentro del documento.
--	---	--

Tabla 4.l.

Tabla 4.m. Variable 13. Desarrollo de la capacidad del personal		
Se acerca a los requisitos	Cumple los requisitos	Supera los requisitos
El documento contempla oportunidades de aprendizaje o capacitación en toda la universidad para aumentar la capacidad del personal en todos los niveles en materia de inclusión de la discapacidad	El documento contempla oportunidades de aprendizaje o capacitación en toda la universidad para aumentar la capacidad del personal en todos los niveles en materia de inclusión de la discapacidad Se fomenta la creación de un indicador sobre la conclusión satisfactoria de las actividades de aprendizaje y la utilización de los recursos de aprendizaje disponibles para la inclusión de la discapacidad son obligatorias y objeto de seguimiento.	El documento contempla oportunidades de aprendizaje o capacitación en toda la universidad para aumentar la capacidad del personal en todos los niveles en materia de inclusión de la discapacidad Se fomenta la creación de un indicador sobre la conclusión satisfactoria de las actividades de aprendizaje y la utilización de los recursos de aprendizaje disponibles para la inclusión de la discapacidad son obligatorias y objeto de seguimiento.

		Se dispone de actividades y recursos de aprendizaje sobre la inclusión de la discapacidad diseñados a medida para, entre otros, el personal directivo superior y los representantes de los sindicatos del personal.
--	--	---

Tabla 4.m.

Tabla 4.n. Variable 14. Comunicación		
Se acerca a los requisitos	Cumple los requisitos	Supera los requisitos
El documento promueve la creación o revisión de directrices o procedimientos para garantizar que la comunicación interna y externa sea respetuosa con las personas con discapacidad	El documento promueve la creación o revisión de directrices o procedimientos para garantizar que la comunicación interna y externa sea respetuosa con las personas con discapacidad Se establece que en las comunicaciones generales se haga referencia a las personas con discapacidad	El documento promueve la creación o revisión de directrices o procedimientos para garantizar que la comunicación interna y externa sea respetuosa con las personas con discapacidad Se establece que en las comunicaciones generales se haga referencia a las personas con discapacidad El documento contempla una campaña de comunicación sobre la inclusión de la discapacidad al menos cada dos años

Tabla 4.n.

De las 14 dimensiones de análisis especificadas anteriormente, 12 de ellas fueron modificadas para adecuarse al contexto de análisis de una universidad o del nivel superior educativo como una propuesta propia, conservando el objetivo de cada uno de ellos y sus dimensiones. Las dimensiones 4 y 9 son propuestas propias de análisis en esta investigación que abonan a la evaluación desde el enfoque del modelo social.

3.2. Descripción general del objeto de estudio: Universidad Autónoma Metropolitana

Las Políticas transversales de inclusión, equidad, accesibilidad y no discriminación de la Universidad Autónoma Metropolitana, aprobadas en la sesión 518 del Colegio Académico, celebrada el 8 de noviembre de 2022 son la respuesta por parte de la universidad, definidas como:

Las presentes Políticas Transversales de Inclusión, Equidad, Accesibilidad y No Discriminación tienen como propósito favorecer la construcción de espacios universitarios pacíficos, inclusivos, equitativos y accesibles en donde se garantice el pleno ejercicio de los derechos de la comunidad universitaria y propiciar el ingreso, la permanencia y el egreso del alumnado, independientemente de la situación económica, social o funcional que presente.

Además de esto, las Políticas se basan en razones normativas y establecen los siguientes objetivos:

De las razones que fundamentan estas Políticas y en concordancia con instrumentos jurídicos nacionales e internacionales, se encuentran aquellas en las que la institución contribuye al reconocimiento de los derechos no solo de las personas con discapacidad, sino de quienes presentan diferencias de diversa índole que conviven y aprenden en las unidades universitarias, en las cuales debe favorecerse el desarrollo pleno del potencial humano, el sentido de dignidad, el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, así como la interculturalidad, la pluralidad y la diversidad humana.

En la actualidad no se tiene registro de un presupuesto etiquetado para llevar a cabo las acciones de estas Políticas y los programas que de ella se desprenden. Sin embargo, podemos señalar el presupuesto de la Universidad Autónoma Metropolitana de acuerdo con el Presupuesto de egresos de la federación para el ejercicio fiscal 2023, la UAM recibió 4,098,785,614 (pesos mexicanos) de recursos fiscales más 79,928,953 por recursos propios, teniendo un monto total disponible de 4,178,714,567 para el ejercicio fiscal 2023, año en que se realiza esta evaluación. Además, la Universidad destina 190,129,000 pesos mexicanos (4.55%) como recursos al programa de becas durante el año 2023.

3.3. Evaluación del diseño de las Políticas transversales de inclusión, equidad, accesibilidad y no discriminación (resultados)

En este apartado se presentan los principales resultados de la Evaluación de diseño de las Políticas Transversales de inclusión, equidad, accesibilidad y no discriminación, aprobadas por la

Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en la sesión 518 del Colegio Académico, celebrada el 8 de noviembre de 2022, y que entraron en vigor al día hábil siguiente al de su publicación en el Semanario de la UAM. Los documentos consultados para la evaluación de diseño fueron el Documento explicativo de la Iniciativa de Políticas Operativas para la Inclusión y Accesibilidad de Personas con Discapacidad en la UAM-Xochimilco, las Políticas Operativas de Inclusión y Accesibilidad para Personas con Discapacidad en la Unidad Xochimilco y la Iniciativa de Políticas Transversales de Inclusión, Equidad y Accesibilidad para Personas con Discapacidad y otras Personas en Condiciones de Exclusión en la Universidad Autónoma Metropolitana. No se realizaron entrevistas, pero el análisis se enriqueció con información que está disponible en los sitios digitales de la Universidad.

La creación de las Políticas para la población con discapacidad en el nivel superior representa un importante avance en la materia, en el caso de la UAM, no se tiene un antecedente similar, por lo que todo lo que se analiza se realiza en el marco del propósito que tiene la evaluación de las políticas públicas ‘analizar para mejorar’.

El problema público al que se refieren los documentos consultados para la elaboración de las Políticas no se encuentra claramente expuesto, se menciona que “la pandemia expuso las inequidades preexistentes y naturalizadas en distintos campos” y se abre una oportunidad para “recrearlos y recalcar su aporte a la justicia social, a la generación de pensamiento crítico y al ineludible compromiso de bienestar común”. A pesar de que existe una connotación negativa respecto a la problemática que enfrenta la población con discapacidad, no se establece una caracterización clara de esta población en el contexto universitario. No existe una definición clara sobre la población que tiene el problema o necesidad, en los documentos identificados se hace una cuantificación de las personas con discapacidad mediante el sistema de becas (UAM, 2018), en el que se identificaron un total de 966 personas en sus 5 unidades (UAM-A: 273; UAM-X: 355; UAM-C: 67; UAM-I: 250 y UAM-L: 20), esto lleva a la identificación de que las personas con discapacidad están ‘subrepresentada’ en las unidades académicas de la UAM. La universidad no cuenta con indicadores que permitan diferenciar a esta población entre hombres y mujeres, así como otro tipo de características en entornos económicos, demográfico, social, cultural, político, jurídico e institucional para la consecución de un enfoque de género e igualitario, esto obstaculiza la identificación de la población que pretenden atender mediante las acciones a realizar. Además,

en el documento normativo transversal se agrega otra población, enfocada como Personas en Condiciones de Exclusión (PCE), considerando Personas Afrodescendientes, Personas miembros de Pueblos Originarios, Personas que forman parte de la Comunidad LGBTQ+ y las Personas con problemáticas de salud que afectan significativamente la realización de sus estudios universitarios, que tampoco está bien caracterizada por la falta de mecanismos e indicadores por parte de la Universidad. Esta población fue incluida únicamente en la Iniciativa de Políticas Transversales de Inclusión, Equidad y Accesibilidad, lo que origina un problema de identificación y puede permear en la consecución de objetivos claros debido a la introducción de varias poblaciones que no son abordadas de manera igualitaria en el documento, producto quizás, de la falta de enfoque en una sola población para estas Políticas. En todos los documentos previos y en las Políticas se establecen plazos para la revisión y actualización de estas “promover la realización de cambios y previsiones programáticas, organizativas y administrativas que resulten necesarios con base en los informes anuales, a fin de garantizar la progresiva implementación de acción de inclusión, equidad, accesibilidad y no discriminación”.

No se logró identificar un diagnóstico del problema que atienda y describa la problemática de manera específica. No se mencionan causas, efectos y características de manera concreta, se hace alusiones a que “la pandemia expuso las inequidades preexistentes y naturalizadas en distintos campos”. A pesar de que la pandemia reflejó algunos contrastes respecto a la problemática de que las personas con discapacidad lleguen y concluyan una formación superior, la problemática se presenta desde décadas atrás, además de que no se concluyen causas o efectos dentro de la propia Universidad, por lo que no se complejiza en las características de la institución y, por lo tanto, es difícil realizar las acciones específicas o particulares sin una población bien identificada. La única aproximación cuantificable que existe sobre la población que presenta el problema son datos generales, mediante porcentajes sobre población sin escolaridad, primaria, secundaria, preparatoria y universidad, aunque las cifras son de 2010 a nivel nacional: “se constata que las personas con discapacidad que llegan a dichos grados de estudio son un porcentaje minoritario respecto del total de la población”. No se cuenta con una ubicación territorial de la población que presenta el problema, se menciona la población con discapacidad a nivel nacional, sin embargo, se recomendaría hacer una exploración más aproximada en relación con las regiones en que la institución ofrece los servicios educativos en sus cinco unidades, para que de esta forma, se hagan

aproximaciones y construyan indicadores que permitan fijar metas claras y específicas de acuerdo a las posibilidades y contexto de la institución educativa.

Se contempla “elaborar criterios y metodologías para la recopilación de información sobre personas en condición de discapacidad o exclusión, teniendo en consideración los lineamientos que son utilizados por instancias oficiales o reconocidos internacionalmente, respecto de las características, las necesidades y las expectativas de las personas en condiciones de discapacidad y exclusión”, por lo que existe un reconocimiento en la falta de lo expuesto anteriormente sobre información y cuantificación de la población que se busca atender. A casi un año de estas Políticas, la Universidad adecuó el formulario de ingreso para identificar estas características de la población, sin embargo, no se han hecho públicos y al día de hoy no se tiene registro sobre los primeros datos que arrojará este punto.

Existe justificación normativa respecto a los derechos y garantías a los que está obligada la institución y que guían las acciones que originan estas Políticas, se contemplan referentes como la Convención y en específico su artículo 24, la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las formas de discriminación, en el ámbito federal se retoma la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, Ley para la integración al desarrollo de las personas con discapacidad del Distrito Federal, Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación del Distrito Federal y el Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior de la ANUIES. A pesar de contar con un robusto marco normativo en el cual basan muchas de las acciones y enfoques dentro de la Política, no se toma en cuenta una discusión teórica o empírica (más allá de los datos nacionales presentados sobre la población) que discuta sobre la viabilidad de las acciones que se presentan en los documentos. Se tiene conocimiento que previo al proceso de presentación de las iniciativas y a la aprobación de las mismas, se llevaron a cabo conversatorios, diplomados y comisiones especiales en donde participaron académicos, estudiantes, y actores de la sociedad civil con y sin discapacidad que abonaron a las discusiones y construcción de dicha iniciativa, así como la publicación de Cerda (2022) donde realiza un diagnóstico en que se engloba todo el proceso de construcción y testimonios de alumnos y ex alumnos con discapacidad, sin embargo, es de llamar la atención que no se haya retomado en los documentos oficiales para diseñar las Políticas, por lo que se

recomendaría que se retomen los aportes en la justificación y discusión para actualizar el diseño de las Políticas y sea de conocimiento público el lugar para identificarlos.

El propósito de esta Política responde de manera directa al objetivo cuatro (educación de calidad) de la Agenda de Desarrollo Post 2015, que busca “de aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad”. Las acciones que se pretenden llevar a cabo mediante estas Políticas son coincidentes con lo mencionado, puesto que “contribuye al reconocimiento de los derechos no solo de las personas con discapacidad, sino de quienes presentan diferencias de diversa índole que conviven y aprenden en las unidades universitarias, en las cuales debe favorecerse el desarrollo pleno del potencial humano, el sentido de dignidad, el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, así como la interculturalidad, la pluralidad y la diversidad humana”.

La población potencial y objetivo presentan un área de mejora, puesto que como se había señalado previamente, en las distintas propuestas elaboradas se tienen especificados los tipos de discapacidades y las acciones necesarias para lograr los objetivos, sin embargo, en el diseño de la Política se encuentra otra población (PCE), y se considera que la falta de caracterización de la misma lleva a una confusión en la identificación de la población potencial y objetivo, donde se requiere un mayor análisis en las necesidades específicas de estas poblaciones para poder proceder en las acciones de manera correcta y logrando la transversalidad buscada en el título de las Políticas. Se considera que existe una gran oportunidad mediante los sistemas administrativos y el sistema de becas de la universidad para lograr una armonización en las unidades de medida para identificar y fortalecer el diagnóstico, de esta manera, se podrá generar “información detallada respecto de las características de los espacios discapacitantes o excluyentes y de las necesidades de las personas en condiciones de discapacidad o exclusión, así como de los recursos existentes destinados a atender esas necesidades”.

En las iniciativas previas se identificó la necesidad de “designar una instancia responsable de divulgar, propiciar, poner en práctica, evaluar e informar respecto de los avances en las medidas y acciones señaladas en las presentes políticas”, así como “establecer una línea de base respecto de los ámbitos contemplados en las presentes políticas y generar un informe anual de logros,

pendientes y problemáticas que se presenten para su cumplimiento”, además, se proponía “realizar las previsiones presupuestales necesarias a fin de garantizar la progresiva puesta en marcha de las medidas y acciones señaladas en las presentes políticas”. Sin embargo, en el diseño de las Políticas transversales se tiene previsto la generación de informes anuales de logros, problemas y pendientes, así como la promoción de cambios y previsiones necesarios con los informes anuales, también “identificar y evaluar la eficiencia y eficacia de las acciones relacionadas con la inclusión, la equidad, la accesibilidad, y la no discriminación”. Se considera y recomienda necesario designar la instancia prevista en las propias, dotada de independencia respecto a la información que genere y los informes presentados a las autoridades universitarias, con el presupuesto correspondiente para el cumplimiento de sus funciones y que tenga representación en las unidades, con el propósito de que recabe y coordine los programas y proyectos que de estas Políticas emanen, puesto que no se logra identificar sobre quien o quienes recae la responsabilidad de llevar a cabo las acciones generales y específicas en cada caso presentado. De esta manera se podría avanzar en estrategias de cobertura dentro de la Universidad para atender a la población con discapacidad, así como establecer los procedimientos necesarios para que la población pueda ser acreedora o ejercer las acciones que se proponen, asimismo, contribuye al fortalecimiento temporal dentro de la Universidad, logrando así una estrategia conjunta que traspase ciclos administrativos. Esto contribuiría así, a reconfigurar el apartado de seguimiento en el diseño de la Política, que, por el momento, no define sobre quien recaen las acciones que se pretenden llevar a cabo. Además, con un mecanismo identificado y articulado, se llevará un control y abonará a la generación de indicadores para medir y mejorar los logros que se obtengan.

Para concluir con esta primera parte de la evaluación, resulta de llamar la atención que la Política en cuestión, no cuente con un diagnóstico oficial, por lo cual, ha sido difícil identificar elementos vitales para una caracterización completa. Uno de los aspectos que se recomiendan es la publicación (o construcción en su caso) de la Matriz de Indicadores para resultados, que contemple los componentes de la Política o el grupo de actividades que se presentan en el diseño de esta, pero que no pueden ser contrastadas con los Componentes al no tener información sobre ellos. La MIR también debe establecer los bienes o servicios que se producirán, mismos que deben ser resultados logrados, o en su caso, acciones que la población con discapacidad solicite y sea entregada en un bien, o en un servicio para la consecución de los objetivos de la Política. Se espera que también se incluya el propósito y fin, para lograr identificar de manera clara que resultados espera la

universidad con las acciones, referidos a indicadores medibles (por ejemplo: egresados con discapacidad), puesto que, en la actualidad, se señalan algunas cuestiones como objetivos que no son cuantificables. También se recomienda que el diseño evite ambigüedad en la redacción, pues se identificaron palabras como ‘propiciar’, ‘promover’, ‘procurar’, que no establecen una ruta clara en la consecución de las acciones que se redactan en continuación. Se recomiendan palabras como ‘realizar’, ‘elaborar’, ‘planificar’, que permitan medir y dar un seguimiento cabal al cumplimiento de los planteamientos.

Es indispensable que cada nivel de objetivos de la MIR cuente con indicadores para medir el desempeño de las Políticas, contruidos en el contexto y posibilidades de la Universidad, en donde, se encuentra con un campo de oportunidad considerable dado su estructura administrativa actual. Los indicadores deben ser con una sola unidad de medida, que permita dar seguimiento y contribuir al mejoramiento y evaluación de los procesos que se llevan a cabo para lograr los objetivos. Se tiene bien identificado los conceptos que guían algunas de las acciones específicas, por lo que estos indicadores deben responder a una operacionalización que armonice con ellos para que su medición sea correcta, orientadas a mejorar el desempeño.

Además, la Universidad debe establecer medios de verificación y difusión para la consulta de dichos indicadores, permitiendo la transparencia y accesibilidad para contribuir al mejoramiento de los programas y proyectos que emanen de las Políticas. Estas sugerencias deben ir acompañadas con los términos de referencia que se establecen para realizar una matriz de indicadores de resultados, por lo que es indispensable en primer término, realizarla y publicarla para contribuir al mejoramiento del diseño de sus Políticas transversales.

Tanto en las iniciativas y documentos previos, como en las Políticas, se identifica la necesidad de “planificar, con base en diagnósticos y evaluaciones, estrategias, mecanismos presupuestarios y acciones de inclusión, equidad y accesibilidad que eviten la discriminación”, sin embargo, no se establece ni se cuantifican los gastos necesarios para generar los componentes que se ofrecen y desglosan a lo largo de las Políticas: “fomentar que existan los apoyos económicos, materiales y humanos necesarios para que en todos los espacios universitarios se alcancen las metas, objetivos y acciones de inclusión, equidad, accesibilidad y no discriminación”. Se encuentran palabras ambiguas en la formulación de acciones presupuestarias, por lo que se recomienda establecer en estas Políticas, y en los planes presupuestarios que la Universidad formula, el alcance y

presupuesto necesario inicial para poder cumplir con estas disposiciones, así como, anteriormente dicho, identificar la instancia que será la encargada de esto, incluido además en el diagnóstico pendiente por hacer público o elaborar.

La transparencia y rendición de cuentas atienden a algunos aspectos señalados previamente, al no contar con una instancia ejecutora de las acciones, es probable que la información sobre las acciones generadas, programas o proyectos no logre llegar a las personas interesadas, por lo que debe ser integrada al diseño una orientación que establezca medidas específicas en rendición y transparencia sobre las acciones que se realicen en esta materia, promoviendo así los recursos destinados, resultados, problemáticas y pendientes por atender.

En este punto, he presentado el análisis de la evaluación en sentido de pertinencia que se arrojó anteriormente. Los avances y creación de estas Políticas Transversales por parte de la UAM representan un avance significativo en los esfuerzos por fomentar una cultura de inclusión y aportar a la garantía del derecho a la educación superior de las personas con discapacidad. Se encontraron algunas inconsistencias, producto de la falta de un diagnóstico oficial, que debe ser atendido por la institución con el fin de mejorar y actualizar dichas Políticas, siguiendo los marcos normativos y términos que el CONEVAL establece para realizar diagnósticos y diseñar las Políticas, programas y proyectos en consiguiente, de esta forma, el contenido sustancial no se perderá ante la falta de mecanismos que articulen y lleven a cabo sus acciones, promoviendo y garantizando la consecución de sus objetivos. En seguida, presento un segundo enfoque complementario, ahora desde el modelo social, que, con el apoyo de las dimensiones construidas previamente, permite identificar en las acciones en qué medida se retomó el modelo social en la elaboración de las Políticas Transversales de la UAM.

Como parte de la propuesta metodológica para la evaluación de políticas universitarias para personas con discapacidad, continúo ahora con un enfoque orientado desde el modelo social y que pretende reforzar el análisis que se realizó previamente bajo los parámetros nacionales de evaluación, aunque en este punto, se busca dotar de un cuerpo que integre las características del modelo social emanadas de instrumentos internacionales y que fueron adaptadas para ser retomadas en esta propuesta. Las dimensiones que son propuestas para su análisis son cuatro: 1) liderazgo, planificación estratégica y gestión, 2) inclusividad, 3) programación y 4) cultura institucional. Cada una de las dimensiones cuenta con variables de análisis específicas para ser

contrastadas en las Políticas de la UAM. Además, cada variable se encuentra definida bajo tres parámetros: *se acerca a los requisitos*, *cumple los requisitos* y *supera los requisitos*. De esta forma, se logra identificar a través de cada dimensión y sus variables las fortalezas y aspectos a mejorar en el diseño de las Políticas de las universidades para fortalecer bajo los dos enfoques, acciones que faciliten la consecución de los objetivos planteados.

Comienzo así, con la primera dimensión de análisis, orientada hacia el **liderazgo, planificación estratégica y gestión** que contemplan las Políticas. Respecto del *liderazgo*, el documento elaborado establece en su apartado de seguimiento, punto 2.2 “promover la realización de cambios y previsiones programáticas, organizativas y administrativas que resulten necesarios con base en los informes anuales [...]”. En este sentido, el documento señala que la aplicación de la política de la universidad en materia de discapacidad debe ser examinada anualmente, sin embargo, es recomendable especificar los mecanismos por los cuales el personal directivo superior garantizará esta acción, así como señalar mediante que medios se rendirán las cuentas sobre los avances. Además, respecto a esta variable, se recomienda incluir un punto en el cual se oriente al personal directivo superior de manera explícita la promoción de la inclusión de la discapacidad, tanto interna como públicamente. En este sentido, se considera que, en este punto, la universidad se acerca a los requisitos planteados en la tabla 4.a., y se establece que, estipulando la comisión y la orientación a sus órganos superiores podrían superar los requisitos.

Respecto a la *planificación estratégica*, retomo la fase previa de la evaluación, en la que no se identificó un diagnóstico o preámbulo oficial para consultar, por lo que existe una gran área de oportunidad, continuando con las recomendaciones señaladas previamente, para que el diagnóstico identifique puntualmente su población potencial y objetivo para que, de esta forma, el documento se acerque a los requisitos planteados en la tabla 4.b. Cabe destacar que el documento toma en cuenta un apartado específico sobre planeación, donde se propone elaborar diagnósticos y evaluaciones, mecanismos presupuestarios, la generación de información detallada respecto de inmobiliario y características de la población, así como la elaboración de planes de trabajo. Esto da pauta a la recomendación de que la universidad, en una futura fase de rediseño de sus Políticas, se tomen en cuenta la recopilación de datos por discapacidad y sexo, así como otras características particulares de su población para orientar acciones específicas, además, dentro de los mecanismos

asignados a la inclusión de la discapacidad en la universidad, se recomienda considerar un sistema para hacer un seguimiento de los recursos asignados.

La variable sobre *estructura institucional* va orientada con recomendaciones similares. El documento no presenta o considera la creación o reconfiguración de alguna dependencia que, además, es necesario cuente con encargados con conocimientos especializados sustantivos sobre el enfoque de la discapacidad basado en los derechos humanos dentro de la universidad. Además, se recomienda que dicha dependencia esté coordinada con las demás unidades de la universidad, contando con representación en cada una de ellas. De esta forma, la universidad podrá acercarse o cumplir con los requisitos relativos a la estructura institucional.

En lo concerniente al *sistema de becas*, el documento fomenta en su apartado de planeación, punto 1.7 “que existan los apoyos económicos, materiales y humanos necesarios para que en todos los espacios universitarios se alcancen las metas, objetivos y acciones de inclusión, equidad, accesibilidad y no discriminación”. En este sentido, se considera que la universidad cumple con los requisitos en este punto, por lo que, como una recomendación para complementar y superar los requisitos en esta variable, se podría considerar un mecanismo de apoyo de transporte mediante el mismo sistema de becas para las personas con discapacidad, aunque previo a este paso, es necesario identificar y caracterizar de manera clara que población podría ser acreedora a este servicio de acuerdo a las posibilidades de la universidad. Agregando, se establece la procuración de que “el alumnado en condiciones de discapacidad o exclusión tenga acceso a todas las convocatorias de becas, reconocimientos, distinciones y apoyos que ofrece la universidad, propiciando condiciones de equidad en los programas correspondientes”.

En esta primera dimensión de análisis, se considera que las políticas de la UAM se acercan a los requisitos, en los que se encontraron áreas de mejora bajo las cuales se debería trabajar en el diseño para orientar las acciones mediante mecanismos o dependencias de manera más concreta.

La segunda dimensión de análisis corresponde a la **inclusividad** y se retoma en primer tiempo la *consulta a las personas con discapacidad*. El documento busca “propiciar en todo el proceso de planeación-evaluación el involucramiento de los distintos sectores de la comunidad universitaria en general y en particular de las personas en condiciones de discapacidad o exclusión”, así como “implementar mecanismos para consultar a las personas en condiciones de discapacidad o exclusión, respecto de las políticas y acciones institucionales en general, así como sobre aquellas

que se refieren a ellas”. En este tenor, se considera que la universidad cumple con los requisitos sobre la consulta a las personas con discapacidad al tomar en cuenta dichas acciones, sin embargo, para reforzar y consolidar este acto de participación se recomienda que la universidad establezca las directrices para tal consulta. Además, existe una gran oportunidad de que la universidad establezca la necesidad de mantener alianzas con organizaciones civiles de personas con discapacidad a nivel regional o local, con la que se podría beneficiar respecto del enfoque externo que ayude a la universidad en la consecución de sus objetivos.

Sobre la *accesibilidad*, se considera que el documento se acerca a los requisitos, puesto que, pese a no existir un documento o diagnóstico previo, se ha identificado en publicaciones de colaboradores las referencias necesarias para una evaluación previa de referencia que contemple ajustes razonables necesarios en cada tipo de discapacidad. El documento contempla que se deben “establecer medidas para que las personas en condiciones de discapacidad o exclusión realicen sus actividades universitarias en condiciones de equidad, incluyendo el uso de las instalaciones y servicios, la asistencia a eventos y la participación”. También se contemplan los ajustes razonables para cada tipo de discapacidad, en específico la discapacidad motriz, visual y auditiva. Se recomienda que, con base en la identificación de su población, se reformule este apartado, puesto que se puede correr el riesgo de generar un proceso de exclusión al no señalar discapacidades que no se han tomado en cuenta en el documento, producto quizá, de la falta de diagnóstico. Además, es indispensable que se establezcan directrices sobre la accesibilidad en los servicios que se ofrecen en las instalaciones de las unidades de la universidad, fijando objetivos para su medición continua.

Sobre los *ajustes razonables*, la universidad se acerca a los requisitos, contempla la ejecución de ajustes razonables, sin embargo, la falta de diagnóstico impide un análisis más exhaustivo. Se necesita incluir en diagnósticos posteriores además de considerar o señalar la instancia encargada de esto y que esté dotada de financiamiento para cumplir sus funciones, así como contemplar la creación de un registro de ajustes razonables solicitados y proporcionados, seguido de un seguimiento sobre el grado de satisfacción de las personas que lo solicitaron.

Respecto a las *adquisiciones*, se retoma de manera breve y confusa, aunque se puede considerar en el apartado de planeación que el punto 1.2 “procurar la gestión y obtención de recursos destinados a la implementación de acciones de inclusión, equidad, accesibilidad y no discriminación como parte de la obligación de vigilar el cumplimiento de los derechos humanos”

podría abonar al acercamiento del requisito, se considera que no se encuentra lo suficientemente detallado y se recomienda la reformulación o adhesión de un punto en el que se estipule que las adquisiciones futuras sean accesibles o no creen nuevos obstáculos, bajo los preceptos del diseño universal, el proceso de adquisición debería ser accesible mediante una política de adquisiciones que contemple estas recomendaciones. Por lo concerniente, se considera que este punto no se acerca a los requisitos contemplados en la tabla 4.h.

Para finalizar con esta dimensión de análisis, se considera el *proceso de admisión*, que, sin intención de dotarlo de mayor o menor relevancia, debe ser considerado como una de las variables centrales en la consecución de los objetivos que cualquier política universitaria orientada a personas con discapacidad debe contemplar. En este sentido, el documento busca “diseñar el examen y otros procesos de selección para los planes y programas de licenciatura y posgrado con base en los principios de diseño universal, ajustes razonables, asistencia personal y las ayudas técnicas necesarias y disponibles para personas con discapacidad visual, motriz, auditiva, psicosocial e intelectual”. Además, de manera directa se buscan “desarrollar los mecanismos necesarios para que la proporción del alumnado en condiciones de discapacidad y exclusión se aproxime a la que representan en la población nacional”. De esta forma, la universidad cumple con los requisitos planteados en la tabla 4.i. Como apunte y recomendaciones complementarias, se considera necesario que mediante las instancias encargadas del proceso de admisión se logre concretar un seguimiento sobre aspirantes seleccionados y rechazados, tomando en cuenta los tipos de discapacidad y sexo de los aspirantes para abonar a la construcción y rediseño paulatino de los exámenes. En el sentido de lograr una aproximación en la población con discapacidad respecto a la población nacional, se recomienda a la universidad establecer cuotas de ingreso para personas con discapacidad dentro del proceso de admisión, mecanismo implementado en diversas instituciones y normatividades en busca de abonar a la disminución de desigualdad en este campo. Asimismo, debe quedar establecido, sea mediante el sistema de admisión o en coordinación con una futura instancia encargada sobre discapacidad, la destinación de recursos para adaptar estos exámenes y los materiales necesarios para su aplicación.

Esta segunda dimensión de análisis también se acerca a los requisitos, destacando entre las principales áreas de mejora las especificaciones que se pueden adicionar para lograr que las

actividades que se plantean se lleven a cabo bajo parámetros que no generen más procesos de exclusión y que sean definidos de manera clara con la misma finalidad.

La **programación** corresponde a la tercera dimensión de análisis que se presenta en la tabla 4. En esta dimensión se toman en cuenta las variables sobre *programas y proyectos* y las *iniciativas conjuntas*. Sobre los *programas y proyectos*, el documento si toma en consideración como eje rector la integración de la inclusión de las personas con discapacidad a lo largo de sus apartados. Sobre todo, en su punto 1.5 considera “propiciar en planes y programas académicos, administrativos y de gestión, destinados al cumplimiento de las funciones sustantivas de la universidad, la presencia o la incorporación de conceptos, prácticas y referentes teóricos acerca de espacios discapacitantes o excluyentes, así como de la inclusión, la equidad, la accesibilidad y la no discriminación”. Se definen conceptos como accesibilidad, accesibilidad web, ayudas técnicas, diseño universal, espacio, inclusión, lengua de señas mexicana, clasificaciones generales de tipos de discapacidad. Se toman en cuenta procedimientos de protección civil con un enfoque incluyente, así como la elaboración de planes, programas, que, sin establecer el nivel mínimo, anteponen en el documento el enfoque que deben adoptar. En este sentido, se considera que se superan los requisitos de acuerdo con lo señalado en la tabla 4.j.

En las *iniciativas conjuntas*, existe un avance sustancial al “propiciar la elaboración de planes de trabajo, su continuo monitoreo y renovación en las unidades y divisiones, que enriquezcan y a su vez se alimenten de las investigaciones, evaluaciones y diagnósticos que se produzcan como resultado de la aplicación de acciones de inclusión, equidad, accesibilidad y no discriminación”. Se recomienda a la universidad incorporar al documento los mecanismos mediante los cuales actualmente se coordinan interinstitucionalmente con otras universidades, pues es de llamar la atención que pese a tener intercambios con otras universidades mediante programas que se encuentran activos en algunas de sus unidades, no se retomen las pautas sobre los mismos. Asimismo, buscar impulsar un acercamiento con autoridades estatales o en el caso de que ya exista algún trabajo continuo, promover su continuación dentro del documento.

Sobre estas dos variables de la tercera dimensión, es evidente que la universidad cumple con los requisitos señalados, donde de ser el caso, incorporar las actividades o proyectos que ya se encuentran en marcha mediante los documentos oficiales propiciaría un enriquecimiento al diseño

para que, de esta forma, exista un referente sobre las actividades que se realizan y pueden dar paso a otras en busca de fortalecer estos dos aspectos.

Sobre la **cultura institucional**, última dimensión de análisis en esta propuesta de doble enfoque en la que se incorporan criterios del modelo social con el propósito de fortalecer la evaluación de políticas universitarias para personas con discapacidad y construidos a lo largo de esta investigación, se encontró lo siguiente.

La variable de *empleo* pasa desapercibida por el documento. Se considera necesario que se estipulen acciones o fomentar el empleo orientado hacia recursos humanos incluyendo disposiciones para atraer, contratar o retener empleados con discapacidad y promover su desarrollo profesional dentro de la universidad. Además, dentro de los primeros pasos que podría dar la universidad en este rubro, sería promover un control sobre los grados de satisfacción y bienestar de los empleados con discapacidad que actualmente laboran en la institución. Por el momento, esta parte no se acerca a los requisitos, por lo que existe un campo de trabajo interesante sobre el cual se puede maniobrar de acuerdo a las capacidades y recursos de la institución.

Sobre el *desarrollo de la capacidad del personal*, las Políticas buscan con algunas acciones abonar al tema: “impulsar y difundir proyectos académicos con incidencia en los temas de inclusión, equidad, accesibilidad y no discriminación”, “fomentar una cultura de respeto a los derechos del alumnado y del personal, tanto académico como administrativo, en condición de discapacidad o exclusión”, así como “procurar la formación y actualización permanente de las personas integrantes de la comunidad universitaria a fin de que contribuyan a la plena inclusión y participación de quienes se encuentran en condición de discapacidad o exclusión”. Se recomienda a la universidad incorporar las actividades que ya se han detectado en labor de cumplir con estas orientaciones, pero que nuevamente, no se han considerado en el diseño de las Políticas ante la falta de un diagnóstico previo, por lo que es necesario actualizar este proceso para identificar las acciones que ya se realizan y que otras podrían incorporarse para tales propósitos. Además, se recomienda a la universidad crear un indicador sobre la conclusión satisfactoria de las actividades de aprendizajes para dar seguimiento a los recursos de aprendizaje disponibles para el fomento de una cultura institucional. Así, se considera que la universidad se acerca a los requisitos, aunque con un margen corto por cumplirlos, que se logrará en la incorporación a un diagnóstico y en la posterior actualización del documento.

Para finalizar, en términos de *comunicación*, el documento busca “procurar el acercamiento, mediante el diálogo respetuoso, entre las personas integrantes de la comunidad universitaria, a fin de comprender y atender las necesidades de quienes se encuentran en condición de discapacidad o exclusión”. En este sentido, falta por crear directrices que orienten que en las comunicaciones generales de la universidad se haga referencia a las personas con discapacidad, de manera externa e interna, asegurando que tanto los miembros de la comunidad con alguna característica específica para ser receptores de mensajes puedan acceder a ellos de manera eficiente y oportuna. Asimismo, se recomienda contemplar campañas de comunicación en el documento sobre la inclusión de la discapacidad al menos cada dos años.

Sobre esta dimensión, se encuentra un fortalecimiento sustancial en el fomento de una cultura de la discapacidad mediante las acciones señaladas, la anotación de que sobre esta se acerca a los requisitos se encuentra cercana al cumplimiento de los mismos, que puede ser conseguida mediante la especificación de cuestiones como la comunicación y el desarrollo de la capacidad del personal, puesto que se ha identificado de manera externa múltiples actividades que se realizan en algunas unidades de la universidad que contribuyen de manera clara a estos objetivos, sin embargo, no se encuentran contempladas en el diagnóstico ni especificadas en el documento. Es necesario también que la universidad se plantee el trabajo continuo en construir acciones para establecer orientaciones sobre la variable del empleo.

Conclusiones

La investigación ha retomado procesos históricos sobre los que descansan las luchas de las personas con discapacidad en la búsqueda de derechos que siglos pasados no se contemplaban por diversos motivos, trayendo consigo escenarios excluyentes y brechas entre este sector de la población respecto al resto de la población.

Se logró asentar que las tensiones históricas y actuales entre los Estados y las personas con discapacidad encuentran su origen en los modelos asistencialistas y médico-rehabilitador, y que estos mismos continúan influyendo en la implementación y propuestas orientadas a atender a las personas con discapacidad por parte de las administraciones mexicanas. Estos modelos siguen presentes en los distintos ámbitos de gobierno, produciendo enfoques erróneos en cuanto al diseño e implementación de las acciones que deberían procurar la reconfiguración de las instituciones respecto a la relación que tienen con las personas con discapacidad. Los movimientos sociales a lo largo del mundo, y en este país de forma más reciente, han impulsado una agenda y contribuido al fortalecimiento de los marcos normativos internacionales y nacional, abanderados bajo las orientaciones de la Convención, sin embargo, el modelo social sigue ausente en cuanto a un consenso por parte de los tomadores de decisiones en el territorio mexicano.

En este sentido, el derecho a la educación en México siempre ha sido estudiado bajo un enfoque crítico debido al pobre rendimiento del sistema educativo del país. La preocupación se acrecienta cuando el estudio pone la mira en una población en específico: las personas con discapacidad. Durante esta investigación, se planteó un recorrido institucional fuertemente influido por los modelos señalados, y se hace evidente que no fue sino hasta este siglo, cuando distintos actores, sin ser considerablemente numerosos para lograr un cambio o involucramiento real dentro de la agenda, comenzaran a cuestionar o investigar acerca de las pobres cifras en materia educativa para este sector de la población. Todos los cambios en el sistema educativo señalados han respondido en lo general a las actualizaciones del marco nacional, influenciado en múltiples ocasiones por los avances globales en este rubro. Es evidente que, sobre esto, el Estado mexicano ha sido rebasado en sus capacidades por llevar la teoría a la práctica. La reciente respuesta de la LGIPD, que apenas sobrepasa la década, no ha encontrado un espacio afianzado ante los cambios de gobierno, y es que esto se hace evidente en las múltiples recomendaciones que ha hecho el Comité respecto a este tema: la falta de un plan nacional que oriente bajo la Convención sus acciones, la cultura

institucionalizada bajo un enfoque médico-asistencial hacia las personas con discapacidad tienen ‘contra las cuerdas’ cualquier acción, que de no encontrar un punto de coyuntura emanado quizá, de la propia sociedad civil, se ve bajo un escenario difícil al no existir consenso generalizado dentro de las acciones de los gobiernos en los últimos sexenios, haciéndose palpable en cifras que denotan la falta de recursos, acciones y propuestas para atender el rezago educativo al que se enfrentan las personas con discapacidad.

Este proceso ha desembocado en un escenario que origina el interés en esta investigación, puesto que la educación, vista como un camino para dignificar al ser humano y dotarlo de herramientas para competir en un ambiente profesional, resulta vital para la inclusión y un cambio de paradigma respecto de las personas con discapacidad. En este sentido, se pueden señalar dos cosas: 1) la falta de acciones específicas por parte del Estado se ve reflejada en la nulidad de datos y cifras que el mismo genere, además de no promover una estrategia a nivel superior orientada a la inclusión y accesibilidad de personas con discapacidad en las universidades y 2) los datos que emanan de otras asociaciones y que de hecho, son ‘nuevos’, señalan que las personas con discapacidad se encuentran subrepresentadas dentro de los espacios universitarios. La poca generación de profesionales con discapacidad por parte de las universidades en el país puede considerarse como una de las causas del lento avance sobre las acciones del Estado mexicano. Como se pudo leer, los cambios que se han realizado sobre los marcos normativos en este país no han significado un gran reto, pero han traído consecuencias como las planteadas, pues es posible que, al no ser vigilados, orientados o impulsados por las propias personas con discapacidad, se originado discrecionalidad respecto del proceso de formulación e implementación de las políticas públicas en México. Esto genera una multiplicidad de problemáticas, pues al no ser partícipes de los procesos en la toma de decisiones, se pierden muchos de los criterios establecidos en la Convención, y cuando estos son considerados, existe un déficit respecto a la representación profesional de personas con discapacidad en las distintas áreas, originando procesos de tomas de decisiones en las que los que menos aportan, son las propias personas con discapacidad.

De este modo, entre tantos cuestionamientos ¿qué hacen las universidades para cumplir con las leyes mexicanas?, señaladas a lo largo de la investigación, complementando, además, ¿cómo lo hacen las universidades mexicanas?, ¿el proceso de discrecionalidad se hereda en este ámbito

también?, ¿las acciones que emanan de las universidades toman en cuenta los referentes del modelo social?

La importancia de que las universidades atiendan con políticas, programas y proyectos a este sector de la población se convirtió en carácter obligatorio con la LGES, que, aunque de manera ambigua, incita a las mismas a establecer rutas de acción para que en cada contexto se aporte a la profesionalización de los estudiantes con discapacidad que cursen en sus instituciones. La relevancia de la evaluación señalada en el primer capítulo, así como la forma en que debe ser cuidada de manera específica se convirtió así en la propuesta y aporte de esta investigación, de manera que, al advertir que los procesos segregados con que las instituciones mexicanas operan sobre las acciones orientadas a las personas con discapacidad, se consideró necesario proponer un marco metodológico que permita a investigadores, universidades e instancias evaluadoras, promover la evaluación en el diseño de las políticas universitarias para personas con discapacidad con un enfoque doble: atendiendo los criterios de evaluación estipulados en la normatividad mexicana y complementarse así con dimensiones de análisis para evaluar desde el modelo social. De esta forma, las universidades tienen una herramienta para la reflexión y mejoramiento de las acciones, fomentando y aportando a que sus acciones garanticen el acceso, permanencia y egreso de jóvenes con discapacidad, y facilitando en el proceso de política pública su correcta implementación y seguimiento.

En el caso de la UAM, institución evaluada bajo esta propuesta metodológica, se logró identificar que el modelo social se encuentra presente en el diseño de las Políticas transversales de Inclusión, equidad, accesibilidad y no discriminación, esto mediante las dimensiones de análisis construidas, y que arrojaron que las dimensiones sobre *liderazgo, planificación estratégica y gestión e inclusión* se acercan a los requisitos, mientras que las dimensiones sobre *programación y cultura institucional* cumplen con los requisitos previstos en las dimensiones construidas. Dentro de estas dimensiones, las variables de estructura institucional y empleo son las únicas que no se acercaron a los requisitos planteados, pues no se encontró indicio en las Políticas de ellas.

Un punto a considerar relevante en esta evaluación de diseño, y que no había sido considerado como factor decisivo, es que el primer enfoque de evaluación presenta mayores áreas de mejora respecto a lo que se creía en un primer momento, en que se suponía el modelo social sería el ausente, puesto que se pudo observar que existe una deficiencia en cuanto al correcto proceso de

formulación de una política, es decir, la falta de un diagnóstico oficial dificultó en la identificación correcta de múltiples aspectos, como la población potencial, objetivo, la caracterización de la población con discapacidad que actualmente estudia en esta universidad, así como cuestiones señaladas en los resultados. De esta forma, es importante recalcar que este enfoque complementario no es excluyente, puesto que, de manera clara se ha comprobado que tiene una relación negativa o positiva la correcta formulación en el diseño, influyendo en las acciones, componentes, indicadores, objetivos, resultados, entre otros, que deben estar claramente expuestos dentro de cualquier acción que pretenda atender una problemática. Así, es como esta propuesta ofrece una forma de evaluar el diseño de políticas universitarias para personas con discapacidad, que debe atender a los acuerdos internacionales y los marcos normativos del país, contribuyendo así con acciones que garanticen el acceso, permanencia y conclusión de una formación superior para esta población.

A manera de cierre, es importante rescatar algunos pendientes que pueden surgir a raíz de esta investigación, fortaleciendo así el proceso que se busca impulsar mediante un análisis técnico como lo permite la evaluación del diseño: 1) análisis exhaustivo de la LGES, así como leyes que pueden complementar este derecho, a manera de identificar posibles áreas de mejora en la legislación para impulsar a las universidades a tomar rumbos de acción orientados en este sentido, 2) fortalecer y contribuir a las dimensiones de análisis y sus variables mediante una metodología que logre identificar una muestra poblacional de la universidad a evaluar, de esta forma, la evaluación, en su posibilidad de flexibilización con el enfoque del modelo social, puede rescatar aspectos regionales que pueden pasar desapercibidos ante una generalización y 3) propiciar y dar seguimiento a líneas sobre la evaluación de implementación, que resultará de vital importancia ante el ciclo que representan las políticas públicas, así como dar seguimiento a las universidades evaluadas y atender así sus condiciones contextuales.

Referencias

- Aceves, N. (2018). El modelo social de la discapacidad ¿qué es y cómo va su adopción en México? *Nexos*. <https://discapacidades.nexos.com.mx/el-modelo-social-de-la-discapacidad-que-es-y-como-va-su-adopcion-en-mexico/>.
- Achondo, S. y Rocha, A. (2020). Percepciones de la discapacidad en México: una fotografía del México antiguo al modelo social. *Panorama Editorial*. México.
- Aguilar, L. (2010). Política Pública. *México: Siglo Veintiuno Editores* (introducción).
- Anatolievna, E. (2020). Inclusión de los niños con capacidades diferentes en escuelas regulares en México: propósitos y realidad. *Andamios*. 17(43), 249-270.
- Anderson, B. (2022). Educación 2021: menos alumnos, menos maestros y escasa evaluación. *Yo también*. <https://www.yotambien.mx/actualidad/educacion-2021-menos-alumnos-menos-maestros-y-escasa-evaluacion/>.
- Anderson, B. (2022). La discapacidad de Hernán Cortés y el Olimpo imperfecto de los Nahuas. *Yo también*. <https://www.yotambien.mx/actualidad/la-discapacidad-de-hernan-cortes-y-el-olimpo-de-discapacidad/>
- Anderson, B. (2022). Los ‘otros datos’ del gobierno mexicano en su examen ante la ONU. *Yo también*. <https://www.yotambien.mx/actualidad/los-otros-datos-del-gobierno-mexicano-en-su-examen-ante-la-onu/>.
- Anderson, B. (2022). Teletón, Televisa y la 4T. *Yo también*. <https://www.yotambien.mx/opinion/teleton-televisa-y-la-4t/>.
- Aquilino, N., Arena, E., Bode, M. y Scolari, J. (2019). Guía N° 2: Monitoreo y evaluación, Serie ¿cómo diseñar metas e indicadores para el monitoreo y evaluación de políticas públicas? Buenos Aires: CIPPEC.
- Aquilino, N., Arena, E., Bode, M. y Scolari, J. (2019). Guía N°2: Monitoreo y evaluación, Serie ¿cómo diseñar metas e indicadores para el monitoreo y evaluación de políticas públicas? Buenos Aires: CIPPEC.

- Arellano, D. (2022). Las trampas de la decisión o cuando los gobiernos y las organizaciones marchan (casi) gustosos al precipicio.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2022), Anuario Educación Superior – Técnico Superior, Licenciatura y Posgrado 2021-2022. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2023). Anuario Educación Superior – Técnico Superior, Licenciatura y Posgrado 2021-2022, 2020-2021, 2019-2020, 2018-2019, 2017-2018 y 2016-2017. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>.
- Banco Mundial (2022), La inclusión de la discapacidad. <https://www.bancomundial.org/es/topic/disability#2>.
- Bardach, E. (1998). Ocho pasos para el análisis de políticas públicas: un manual para la práctica. *CIDE/Porrúa*.
- Cabrero, E. (2020). Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México: límites de las policy sciences en contextos cultural y políticamente diferentes. *Gestión y Política Pública*. IX (2), 189-229.
- Caldera, A. (2020). El marco de análisis de coaliciones promotoras. En Del Catillo, G. y Dussauge, M. *Enfoques teóricos de políticas públicas: desarrollos contemporáneos para América Latina*. FLACSO México.
- Castro, Moreno y Julio, Alejandro. (2014). Eugenesia, Genética y Bioética: conexiones históricas y vínculos actuales. *Revista de Bioética y Derecho*, (30), 66-76. <https://dx.doi.org/10.4321/S1886-58872014000100005>
- Cerda, A. (2022). Los silencios de Procusto y los esfuerzos de Teseo: discapacidades y accesibilidades universitarias e indígenas. *DCSH Publicaciones*. México.
- Cerda, A., Chapela, C., De la Rosa, J., García, D. (Coords). (2022). Reconocer las diferencias para avanzar a la equidad. *DCSH Publicaciones*. México.

- Comisión Nacional de Derechos Humanos (2020), La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022b2). Discapacidad y derecho a la educación en México.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2020). Evaluación de diseño con trabajo de campo del Programa Pensión para el Bienestar de las Personas con discapacidad Permanente 2019-2020. Ciudad de México: CONEVAL.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.] Art. 1 (28 de mayo del 2021).
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 03 de mayo de 2008.
- Convención sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre de 1989.
- D'Artigues, K. (2023). Esa chingona llamada Judith Heumann. *Yo también*. <https://www.yotambien.mx/actualidad/judith-heumann-activista-por-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad/>.
- De Asis, R. (2004). La incursión de la discapacidad en la teoría de los derechos: posibilidades, educación, derecho y poder. Los derechos de las personas con discapacidad: perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas (Campoy, Ignacio). *Dykinson*. 59-73.
- De Pavía, A. (2022). México pierde credibilidad ante la ONU. *Yo también*. <https://www.yotambien.mx/opinion/mexico-pierde-credibilidad-ante-la-onu/>.
- Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 de diciembre de 1948.
- Diario de los debates [H. Cámara de Senadores]. Sesión Ordinaria de la H. Cámara de Senadores celebrada el jueves 03 de marzo de 2011. https://www.senado.gob.mx/65/version_estenografica/2011_03_03/1009.
- Díaz, A. (2020). Enfoque de corrientes: la centralidad de las ideas y la agencia en la formación de la agenda de políticas públicas. En Del Castillo, G y Dussauge, M. *Enfoques teóricos de políticas públicas: desarrollos contemporáneos para América Latina*. FLACSO México.

- Díaz, A. (2020). Enfoque de corrientes: la centralidad de las ideas y la agencia en la formación de la agenda de políticas públicas. En Del Castillo, G. y Dussauge, M. *Enfoques teóricos de políticas públicas: desarrollos contemporáneos para América Latina*. FLACSO México.
- Dirección de Planificación Institucional (2022). *Guía para la elaboración de políticas institucionales*. Ministerio de trabajo y seguridad social. https://www.mtss.go.cr/perfiles/lineamientos_circulares_directrices_politicas_internas/lineamientos-circulares-directrices-politicas%20internas/guia_politicas_institucionales_MTSS.pdf
- Gaceta Parlamentaria [H. Cámara de Diputados]. Dictamen de la Comisión de Atención a Grupos Vulnerables, con proyecto de decreto que expide la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Año XIV, 3162(5). [15 de diciembre de 2010]. <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/61/2010/dic/20101215-V.html>.
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*. 11(2), 49-62
- García, V. (Coord). (2003). El movimiento de Vida Independiente: experiencias internacionales. *Fundación Luis Vives*.
- Gimeno, J. (2017). Reestructuración de los Estados del Bienestar, ¿hacia un cambio de paradigma? *Argumentum*, 9(2), 38-52.
- Gobierno de Estados Unidos (GEU) (1973). Ley de rehabilitación: Estados Unidos de Norteamérica: USGG. https://mn.gov/mnddc/parallels2/four/rehab_act/Rehab_Act.pdf.
- Goffman, E. (2006). Estigma, la identidad deteriorada. *Buenos Aires: Amorrortu*.
- Gómez, W., Moctezuma, A. y M., Andrea. (2022). *Nivel de estudios de la población con discapacidad*. Observatorio sobre la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad. <https://obindi.org/trabajos/investigaciones/nivel-de-estudios-de-la-poblacion-con-discapacidad/>.
- González, G. (Trad.) (2022). Resumen de las Observaciones de la ONU a México 2022. *Yo también*. <https://www.yotambien.mx/actualidad/resumen-de-las-observaciones-de-la-onu-a-mexico-2022/>.

- González, N. (2008). Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Anuario Mexicano de Derecho*. 8:527-540
- Guzmán, C. & Angarita, N. (2015). *Las políticas públicas: cuaderno de notas*. Universidad del Norte.
- Hermida, S. (2022). Educación Pública en México, un derecho inaccesible para las personas con discapacidad. *Yo también*. <https://www.yotambien.mx/actualidad/educacion-publica-en-mexico-un-derecho-inaccesible-para-las-personas-con-discapacidad/>.
- Hernández, M. y Fernández, M. (2016). Nada sobre nosotros sin nosotros: la Convención de Naciones Unidas sobre discapacidad y la gestión civil de derechos. *Fundamentos*. 142 p.
- Informe inicial de México sobre el cumplimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2011). México. Secretaría de Relaciones Exteriores, Dirección General de Derechos Humanos y Democracia. 132 p.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2018). Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018. <https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2018/>.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2021). Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación. <https://www.inegi.org.mx/programas/enape/2021/>.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2022). Encuesta Nacional sobre Discriminación ENADIS 2022. <https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2022/>.
- Lebrecht, J. & Newnham, N. (directores). (2020). *Crip Camp: A Disability Revolution* [película]. *Higher Ground Productions*.
- Levín, E. y Mariana D. (2009). Enunciar(se) desde la discapacidad. 22(61):141-156
- Ley General de Educación Superior, [LGES], Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 20 de abril de 2021 (México).
- Ley General de Educación, [LGE], Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 30 de septiembre de 2019 (México).

- Ley General de las personas con discapacidad, [LGPD], Abrogada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 10 de junio de 2005 (México).
- Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad, [LGIPD], Reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 30 de mayo de 2011 (México).
- López, R. (2014). Caracterización de la política social en México: limitaciones y retos. *Revista Eleuthera*, 11, 54-81.
- Mény y Thoenig (1992). Las políticas Públicas. *Ariel* (capítulo 2).
- Merino, M. (2013). Políticas públicas. CIDE: México.
- Morales, J. (2019). Inclusión en la educación superior: experiencias de discapacidad en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (Tesis de maestría). Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- Naciones Unidas (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.
- Naciones Unidas. (20/04/2022). Observaciones finales sobre los informes periódicos segundo y tercero combinados de México [CRPD/C/MEX/CO/2-3]. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fMEX%2fCO%2f2-3&Lang=en.
- Naciones Unidas. (2016). Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva, CRPD/C/GC/4 (25 de noviembre de 2016).
- Naciones Unidas. (2019). Estrategia de las Naciones Unidas para la Inclusión de la discapacidad.
- Ozuna, J. & Márquez, C. (2000). Guía para la evaluación de políticas públicas. Sevilla: Instituto de desarrollo regional
- Presupuesto de egresos de la federación para el ejercicio fiscal 2023, [PEF], Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 28 de noviembre de 2022 (México).
- Ragin, C. (2007). La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad. *Siglo del Hombre Editores*. Universidad de los Andes, 2007.

- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23ª ed.).
- Red Latinoamericana de Organizaciones de Personas con Discapacidad y sus familias (RIADIS). (2019). Informe regional sobre la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible en América Latina bajo el enfoque de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- Romero, J. (2010). Para entender las instituciones políticas. *Nostra ediciones*.
- Romero, R., Kitaoka, E. y Rodríguez, C. (2014). En la inclusión educativa, más allá de la pobreza y las etnias, están las personas con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*.
- Romero, S. (2022). Medir para mejorar: ¿cómo hacer accesible la educación superior a las personas con discapacidad? *Yo también*. <https://www.yotambien.mx/opinion/educacion-superior-accesible-para-personas-con-discapacidad/>
- Romero, S. y García, I. (2014). Educación especial en México, desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 7(2), 77-91
- Salmón, Elizabeth y Bregaglio, Renata (Edit.). (2015). Nueve conceptos clave para entender la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 244 p.
- Seminario Internacional Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Memoria del Seminario Internacional Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: por una cultura de la implementación. México: Secretaría de Relaciones Exteriores: Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos México-Comisión Europea 2007. 318 p.
- Soriano C., García, J., Huesca, E., y Rodríguez, S. (2006). Integración educativa en México y “Enciclomedia”. (213):70-76
- United Nations (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development (A/RES/70/1). <https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981>.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2015). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>.

- Universidad Autónoma Metropolitana (2020). Documento explicativo de la Iniciativa de Políticas Operativas para la Inclusión y Accesibilidad de Personas con Discapacidad en la UAM Xochimilco.
- Universidad Autónoma Metropolitana (2020). Políticas Operativas de Inclusión y Accesibilidad para Personas con Discapacidad en la Unidad Xochimilco.
- Universidad Autónoma Metropolitana (2023). Presupuesto de Ingresos y Egresos de 2023.
- Universidad Autónoma Metropolitana. (2022). Políticas Transversales de inclusión, equidad, accesibilidad y no discriminación. Año 4, Núm. 21. 14 de noviembre de 2022.
- Victoria, B. (2021). Los “normales” y los “discapacitados”: desigualdad jurídica que sufren las personas con discapacidad intelectual en Ciudad de México (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*. 138. p. 1093-1109.
- Yo también (2022). Ed Roberts: el padre del Movimiento de Vida Independiente. *Yo también*. <https://www.yotambien.mx/actualidad/ed-roberts-el-padre-del-movimiento-de-vida-independiente/>.
- Yo también (2022). La ONU evalúa a México sobre sus avances en la implementación de la Convención. *Yo también*. <https://www.yotambien.mx/actualidad/la-onu-responde-a-mexico-sobre-su-evaluacion-acerca-de-la-convencion/>.