



Discapacidad, inclusión social y educación

Judith Pérez-Castro y Alicia Angélica López Campos,
coordinadoras

educación

iisue

La discapacidad, en sus distintas vertientes, acompaña a millones de seres humanos, restringiendo sus derechos y oportunidades para una vida plena. Diversos grupos han luchado por disminuir las diferencias entre quienes tienen esta condición y el resto de la población, y muchos países han firmado convenios internacionales que los obligan al respecto. Sin embargo, la realidad entre los compromisos y su puesta en marcha es desalentadora, ya que a menudo se limitan a un catálogo de buenas intenciones o, peor aún, a medidas superficiales e ideas preconcebidas. En tal sentido, los autores de este libro exploran la discapacidad en tres países, Brasil, España y México, de manera documentada y sólida: su definición, la relación entre ésta y los desniveles socioeconómicos, la descripción de experiencias prácticas y propuestas teóricas para atenderla. Pese a la pluralidad de opiniones, técnicas y temas, los autores llegan a una misma conclusión: la educación es la mejor herramienta para poner fin a los obstáculos e injusticias que entraña la discapacidad, no sólo en beneficio de aquellos que la viven sino de toda la sociedad.

Discapacidad, inclusión social y educación

educación

iiSUE

Descarga más libros de forma gratuita en la página del
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
de la Universidad Nacional Autónoma de México

**www.
iisue.
unam.
mx/
libros**

Recuerda al momento de citar utilizar la URL del libro.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Colección Educación

Discapacidad, inclusión social y educación

Judith Pérez-Castro y Alicia Angélica López Campos
coordinadoras



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2019

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas
Nombres: Pérez Castro, Judith, editor. | López Campos, Alicia Angélica, editor.
Título: Discapacidad, inclusión social y educación / Judith Pérez-Castro y Alicia Angélica López Campos, coordinadoras.
Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2019. | Serie: IISUE educación.
Identificadores: LIBRUNAM 2054334 | ISBN 978-607-30-2233-0
Temas: Educación especial - América Latina. | Educación inclusiva - América Latina. | Personas con discapacidad - Educación (Superior) - América Latina. | Personas con discapacidad - Condiciones sociales - América Latina.
Clasificación: LCC LC3985.A2.D57 2019 | DDC 371.9098—dc23

Este libro fue sometido a dos dictámenes externos a doble ciego, conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

La obra es producto de la investigación Inclusión Educativa, Discapacidad y Educación Superior. Análisis de Dos Universidades Públicas Mexicanas (IN300516), financiada por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM

Edición y formación tipográfica:
Enrique Saldaña Solís

Edición digital (PDF)
Jonathan Girón Palau

Diseño de cubierta
Diana López Font

Traducción de “Políticas de educación superior y distribución de oportunidades educativas en Brasil: reflexiones sobre el Reuni y el Prouni” por Mónica Carmen Moreno Magraner, y de “Educación especial en Brasil desde la perspectiva de las políticas públicas: movimientos y tendencias” por Judith Pérez Castro.

Primera edición (impresa): 2019
Primera edición (digital): 2021

DR © Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, México, D. F.
www.iisue.unam.mx

ISBN (impreso): 978-607-30-2233-0
ISBN (PDF): 978-607-30-4543-8



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Hecho en México

- 9 Presentación
Judith Pérez-Castro
Alicia Angélica López Campos
- 21 ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS DE LA DISCAPACIDAD
- 23 La discapacidad como categoría de análisis
Patricia Brogna
- 39 Análisis de los conceptos de discapacidad
y normalidad
Claudia Peña Testa
- 61 Tres modelos para ampliar las oportunidades
educativas de personas con discapacidad
Judith Pérez-Castro
- 85 El derecho de accesibilidad a la información:
un análisis del Tratado de Marrakech
Camerina Abideé Robles Cuéllar
- 101 INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
- 103 Atención a la discapacidad en la educación superior
Joaquín Gairín Sallán
Josep María Sanahuja Gavalda
- 125 Accesibilidad académica en educación superior
Alicia Angélica López Campos
- 143 Políticas de educación superior y distribución
de oportunidades educativas en Brasil:
reflexiones sobre el Reuni y el Prouni
Mônica Aparecida da Rocha Silva
Alex Pizzio da Silva

- 163 Inclusión en universidades de América Latina:
breve panorama sobre formación
de profesionales en el posgrado
Blanca Estela Zardel Jacobo
José Manuel Jiménez García
Yadira Delgado Gómez
- 179 Éxito académico de estudiantes universitarios
con discapacidad visual: un análisis
de los factores contextuales
Guadalupe Palmeros y Ávila
David Osvaldo Morales Jiménez
- 199 DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA
- 201 Educación especial en Brasil desde
la perspectiva de las políticas públicas:
movimientos y tendencias
João Ferreira de Oliveira
Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira
Jackeline Nascimento Noronha da Luz
- 227 Inclusión de jóvenes con discapacidad auditiva
en educación media superior: reconstruyendo
la labor docente
Gabriela de la Cruz Flores
- 251 Lazos rotos
Raquel Jelinek Mendelsohn
- 269 Proyecto BiDa: una intervención pedagógica
para la inclusión de personas con discapacidad
Adoración Barrales Villegas
Mayté Pérez Vences
Isnarda Cruz Casanova
- 291 Siglas y acrónimos
- 297 Los autores

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), hay alrededor de un millardo de personas con discapacidad, lo que representa 15 por ciento de la población mundial (WHO, 2014). Esta cifra tiende a crecer debido a factores como las enfermedades crónico-degenerativas, los hábitos alimenticios y el incremento de la esperanza de vida, pero también por factores sociales de gran escala, como las guerras, la pobreza y los desastres naturales.

Esta población todavía enfrenta múltiples barreras para acceder a derechos y servicios básicos, como la salud, el empleo, la vivienda, el transporte y, por supuesto, la educación (WHO, 2014). Sobre esta última, cabría decir que la discapacidad continúa siendo un factor crítico de exclusión educativa en muchos países, tanto desarrollados como emergentes. De acuerdo con el Banco Mundial (WB, 2015), aproximadamente un tercio de los 58 millones de niños que quedan fuera de la educación básica tiene alguna discapacidad. Además, se estima que sólo 4.7 por ciento de las personas con discapacidad de 15 años o más asiste a la escuela, contra 8.9 por ciento del resto de la población (ONU, 2014). La situación es más compleja en los niveles medio superior y superior, para los que a veces ni siquiera se dispone de datos sobre los estudiantes con discapacidad (ONU, 2016b). Finalmente, se advierte que sobre esta problemática ha habido pocos avances, a pesar de las convenciones, tratados y otros instrumentos que se han elaborado para atenderla.

Al respecto, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y su Protocolo Facultativo (ONU, 2016a) señalan que los principios establecidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos acerca de la libertad, la justicia y la paz, se fundamentan en el reconocimiento de la dignidad humana y del valor de los derechos igualitarios e inalienables de los seres humanos. En ese sentido, la educación es un derecho que debe ejercerse por todas las personas sin distinción, pues a través de ella se desa-

rrollan las capacidades, la dignidad y la autoestima; se fortalece el respeto por los derechos humanos, las libertades y la diversidad; se impulsan los talentos, la creatividad y las aptitudes mentales y físicas, y se abren espacios para que las personas con discapacidad participen efectivamente en sociedades libres (ONU, 2016b).

Sin embargo, hasta el día hoy, prevalecen diversos factores de desigualdad, exclusión y discriminación hacia estas personas, a las que se sigue considerando como sujetos de menor valía o incapaces de aportar algo valioso a la sociedad. Asimismo, no en pocos países se mantiene el sistema de educación segregada y aún ahora seguimos hablando de *educación especial*, con el argumento de que ésta es la única que puede dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Ciertamente, en las últimas dos décadas, los sistemas han implementado diversas acciones para hacer efectivo el derecho a la educación (Lane, 2017), pero muchas de ellas se han orientado a los niveles inicial y básico, mientras que los esfuerzos para la educación superior, aunque importantes, han sido escasos. Cuando las personas con discapacidad llegan a la educación terciaria, además de las barreras pedagógicas, de comunicación, físicas y administrativas, tienen que enfrentar las ideas y actitudes que, desde la perspectiva asistencialista, se han construido en torno a ellos (Becerra y Fernández, 2013,) en donde son considerados como dependientes de los apoyos o beneficiarios, sin voz ni participación en igualdad de condiciones con respecto de sus compañeros sin discapacidad.

En nuestro país, algunas instituciones de educación superior han mostrado su compromiso con las personas con discapacidad y han emprendido medidas en lo concerniente a sus políticas, modelos y estrategias educativas, accesibilidad física y de información, así como de sensibilización, para mejorar los servicios educativos (Pérez-Castro, 2016). Con todo, no siempre se cuenta con objetivos precisos, metodologías específicas o programas de trabajo congruentes con el modelo social y de derechos humanos, a los que refiere la CDPD, por lo que las iniciativas quedan como acciones de buena voluntad y no siempre llegan a institucionalizarse (López, 2013; Cruz, 2016).

Esto nos lleva a cuestionarnos nuevamente sobre la educación como derecho fundamental. Si la reconocemos como tal, las instituciones tendrían que hacer una labor más intensa para eliminar las barreras y factores de exclusión, contribuyendo al acceso, la participación y los aprendizajes de todos los estudiantes (Booth y Ainscow, 2002) y permitiendo que las comunidades educativas se enriquezcan con la diversidad que nos caracteriza a todos los seres humanos.

La educación inclusiva no es sólo un enfoque, una corriente o una moda, es un derecho fundamental de los estudiantes, con o sin discapacidad, que busca valorar a todos, respetar su dignidad y autonomía, así como reconocer sus necesidades y capacidades (ONU, 2016a).

El Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas establece que la educación inclusiva:

- Integra a todos los sistemas y genera cambios en las políticas, las prácticas y la cultura.
- Incluye a todos los niveles y ámbitos educativos, desde la enseñanza y las relaciones en el aula, el trabajo docente, las asesorías, las juntas escolares y la supervisión, hasta las actividades extraescolares, el presupuesto institucional y la interacción con los padres.
- Se sustenta en una perspectiva que incluye a todas las personas, reconociendo sus capacidades y con la convicción de que todos pueden aprender, a través de planes y métodos flexibles, con ajustes razonables y apoyos necesarios para que los alumnos participen.
- Impulsa la formación de los docentes para que compartan los valores y las competencias que les permitan construir entornos de aprendizaje inclusivos, que promuevan el trabajo colaborativo, la interacción y la resolución conjunta de los problemas.
- Respeta y valora la capacidad y la discapacidad en todos los miembros de la comunidad escolar (estudiantes, profesores, directivos y personal administrativo).

- Crea contextos accesibles para que todos se sientan seguros y apoyados, con la confianza de expresarse libremente en un ambiente positivo, en donde pueden interactuar con sus pares.
- Brinda apoyos para la transición efectiva entre los diferentes niveles educativos, desde el básico hasta el profesional, y desarrolla capacidades y confianza en los alumnos quienes, a través de apoyos razonables, reciben un trato igualitario, en relación con sus compañeros sin discapacidad, en los procesos de evaluación y certificación.
- Reconoce las asociaciones de maestros y estudiantes, organizaciones de la sociedad civil, asociaciones de padres de familia y grupos de ayuda, entre otros, como copartícipes para el logro de sociedades inclusivas.
- Finalmente, supervisa y evalúa periódicamente para que las medidas institucionales a favor de la inclusión no produzcan efectos segregatorios o discriminatorios (ONU, 2016a).

La inclusión trasciende la integración, porque no sólo busca atender a un determinado colectivo social por medio de acciones transitorias, sino ofrecer a todos los miembros de la comunidad institucional un conjunto de políticas que los acompañen a lo largo de su trayectoria y que garanticen la igualdad de oportunidades. En este libro partimos justamente de la premisa de que la educación de calidad es un derecho que tiene que incluirnos a todos. Igualmente, con base en la relación entre discapacidad, inclusión social y educación, buscamos discutir las ideas que, en torno a esta problemática, subyacen a las instituciones educativas y proponer caminos para el desarrollo de contextos, prácticas y valores incluyentes.

PROPÓSITOS Y EJES

La principal finalidad de los trabajos que siguen es aportar a la discusión sobre las dimensiones que intervienen en el proceso de inclusión-exclusión de las personas con discapacidad y, más con-

cretamente, los factores que facilitan u obstaculizan el acceso, la permanencia y el egreso en las instituciones educativas. Asimismo, buscamos ampliar la mirada de la relación entre discapacidad y educación, para entenderla como una situación que no sólo atañe a un determinado sector de la sociedad, sino como una cuestión en la que se entretajan variables que impactan a otros grupos que, por sus características, prácticas o condiciones de vida han sido excluidos de las oportunidades educativas o bien enfrentan múltiples barreras para tomar ventaja de ellas.

Reconocemos las particularidades que los factores de riesgo y vulnerabilidad imprimen en las trayectorias de los individuos; no obstante, sostenemos también que entre las personas y los colectivos existen desigualdades cruzadas (Subirats, Gomà y Brugué, 2005) sobre las que los investigadores y los *policy-makers* debemos poner cada vez más atención.

El libro está compuesto por 13 capítulos, organizados en torno a tres grandes temáticas: *Elementos para el análisis de la discapacidad*, *Inclusión en la educación superior*, y *De la educación especial a la inclusión educativa*.

Elementos para el análisis de la discapacidad

Los textos aquí considerados abordan de manera amplia los significados y conceptos que se han construido socialmente en torno a la discapacidad y de las personas con esta condición de vida, para indagar la forma en que éstos se hacen presentes en prácticas de discriminación, exclusión o de privación de los derechos, así como para plantear modelos y estrategias de inclusión.

El primer capítulo es el de Patricia Brogna, “La discapacidad como categoría de análisis”, cuyo propósito es deconstruir la categoría de discapacidad para dar cuenta de los conflictos y contradicciones que ésta ocasiona en lo social y lo individual. La autora incorpora distintos elementos que se entrecruzan con esta condición —como los debates en torno al cuerpo, la raza y el género—,

para señalar las rutas por las que se refuerzan, mantienen y concretan en la vida social, así como las consecuencias que esto ha tenido en la producción de *humanidades diferentes* y en la reproducción de prácticas fundadas en la desigualdad. Como contravía, propone otras miradas que nos permitan acercarnos a las *nuevas corporalidades* y situar a la discapacidad como una categoría transversalizada para ver los procesos de exclusión en la educación.

El siguiente capítulo, “Análisis de los conceptos de discapacidad y normalidad”, fue escrito por Claudia Peña Testa. Su punto de partida es la relación entre ambas nociones, así como los condicionantes socioculturales que les dan sustento. Cuestiones como la *diferencia*, el *estigma* y lo *anormal* entran en la discusión para mostrar, a manera de denuncia, cómo la discapacidad se explica fundamentalmente por la forma en que ha sido alterizada; es decir, por la manera en que los individuos hemos entendido lo propio y lo extraño del ser humano, el orden y el conflicto social, así como por los valores y desvalores que atribuimos a los que se sitúan de uno u otro lado del *continuum*.

El texto que sigue “Tres modelos para ampliar las oportunidades educativas de personas con discapacidad”, de Judith Pérez-Castro, parte de una pregunta: *¿qué significa construir instituciones y sistemas educativos incluyentes?* Para responderla, se discuten tres modelos para la inclusión de las personas con discapacidad: las escuelas inclusivas, de Mel Ainscow, la expansión de las oportunidades de educativas, de Elizabeth E. Getzel y, por último, el Proyecto ACCEDES, de Joaquín Gairín. Se destacan los principios, dimensiones y componentes de cada propuesta, tomando como hilo conductor sus implicaciones en el nivel de la política, la cultura y las prácticas institucionales. Asimismo, se advierte que debemos tener cuidado al utilizar estos modelos, principalmente en lo que respecta a conocer el contexto interno y externo de la institución, comprender los alcances y limitaciones del proceso de inclusión, así como reconocer los posibles beneficios en los diferentes sujetos educativos (alumnos, profesores, directivos y otros miembros de la comunidad).

“El derecho de accesibilidad a la información: un análisis del Tratado de Marrakech”, elaborado por Camerina Ahideé Robles Cuéllar, cierra esta sección. Se centra en el análisis de un derecho en particular: el acceso a la información. En un primer momento, se describen los cambios que ha sufrido el concepto de *accesibilidad*. Posteriormente, se plantea la situación del derecho a la información en México, recalcando la importancia que éste tiene en la adquisición de conocimientos y habilidades. La tercera parte gira en torno a dicho tratado, cuyo objetivo es establecer un conjunto de limitaciones y excepciones a los textos impresos para el uso de las personas con discapacidad visual, así como las acciones que conllevaría su implementación en nuestro país. Al final, se hace un llamado para que el gobierno mexicano se comprometa a garantizar el derecho a la información de todas las personas con discapacidad.

Inclusión en la educación superior

Los capítulos de esta sección se interesan por la situación de las personas con discapacidad en la educación terciaria, desde la legislación y las políticas hasta los modelos para su inclusión y los servicios institucionales.

Abren la sección Joaquín Gairín y Josep María Sanahuja Gavalda con un trabajo denominado “Atención a la discapacidad en la educación superior”, donde argumentan que los países desarrollados, en particular España, se han quedado cortos en sus esfuerzos por incluir a las personas con discapacidad en la educación superior. A lo largo del capítulo, van proponiendo diferentes medidas para hacer frente a esta problemática, como las adaptaciones curriculares, los planes de acción tutorial y la formación del profesorado. No obstante, al mismo tiempo, señalan que estas acciones institucionales sólo podrán ser efectivas en la medida en que se integren a un sistema articulado de atención a la discapacidad y, más importante aún, nos recuerdan que la inclusión no es una tarea exclusiva de las universidades, sino que constituye una cuestión de justicia social.

También en el contexto de la educación superior, pero más cercano a la perspectiva de los derechos humanos, está el texto de Alicia Angélica López Campos, “Accesibilidad académica en educación superior”. Aquí se retoman los planteamientos de la CDPD, las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, y los Marcos de Acción de Jomtien y Salamanca, entre otros. Con ellos, y con base en algunas cifras relevantes sobre la situación de este sector de la población, se profundiza en las condiciones de accesibilidad académica de los estudiantes con discapacidad, las dificultades a las que se enfrentan sus profesores y algunas acciones que se pueden seguir para fortalecer el trabajo docente. A manera de cierre, se insiste en la necesidad de la labor conjunta de los actores universitarios para construir entornos inclusivos.

Por su parte, Mônica Aparecida da Rocha Silva y Alex Pizzio da Silva, en “Políticas de educación superior y distribución de oportunidades educativas en Brasil: reflexiones sobre el Reuni y el Prouni”, hacen un análisis de las medidas que, en las dos últimas décadas, se han instaurado en ese país para ampliar la participación en la educación superior de personas en situación de desventaja. Específicamente, se valoran los impactos de estos dos programas federales, el de Apoyo a Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales y el de Universidad para Todos. El análisis considera variables como la región, la posición de los programas en el *ranking* nacional y el tipo de vulnerabilidad. Los autores sostienen que, si bien estas políticas han incrementado el acceso de sectores anteriormente excluidos de la educación superior, todavía existe una gran disparidad cualitativa y cuantitativa entre las regiones brasileñas.

El siguiente capítulo lleva por nombre “Inclusión en universidades de América Latina: breve panorama sobre formación de profesionales en el posgrado”. Sus autores, Blanca Estela Zardel Jacobo, José Manuel Jiménez García y Yadira Delgado Gómez, presentan los resultados de un estudio cuyo propósito fue conocer la oferta educativa en tal materia en instituciones de Latinoamérica y más específicamente en México. Se observa la diversidad de programas,

estrategias de formación, modalidades, duración, requisitos de ingreso y orientaciones. La búsqueda se realizó a partir de las páginas web institucionales, por lo que los autores proponen, como siguiente etapa, indagar sobre la concreción de dichos programas, en especial en lo que respecta a la consolidación del modelo social de la discapacidad, frente a los enfoques médico y de educación especial.

Guadalupe Palmeros y Ávila y David Osvaldo Morales Jiménez también exponen los resultados de una investigación en “Éxito académico de estudiantes universitarios con discapacidad visual: un análisis de los factores contextuales”, sólo que su ámbito de observación es la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. El propósito fue analizar algunas de las variables que inciden en este ámbito. Se abordan tres tipos de factores: contextuales socioeconómicos, contextuales académicos y contextuales institucionales. En los primeros, el que tuvo mayor peso, en el discurso de los propios alumnos con discapacidad visual, fueron las expectativas familiares con respecto de la educación; en los segundos, se señalaron cuestiones como los materiales y apoyos educativos, así como las condiciones de aprendizaje; finalmente, en los terceros, se incluyó la formación de los profesores y la disposición de maestros y directivos para superar las barreras institucionales.

De la educación especial a la inclusión educativa

Este tercer eje incluye los trabajos que analizan casos o situaciones de inclusión-exclusión en la educación obligatoria, así como propuestas para el desarrollo de buenas prácticas.

En “Educación especial en Brasil desde la perspectiva de las políticas públicas: movimientos y tendencias”, João Ferreira de Oliveira, Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira y Jackeline Nascimento Noronha da Luz examinan las transformaciones de esta educación de cara a las políticas de corte liberal-capitalista desarrolladas en las últimas décadas en ese país. El texto hace un recuento minucioso del efecto que decretos, resoluciones y leyes han tenido en la

provisión de los servicios educativos para las personas con discapacidad, así como de las posiciones que han tomado los diferentes actores de los ámbitos público y privado. Los autores concluyen que, a pesar de los avances logrados en materia de inclusión, todavía hay diversas cuestiones no resueltas, esencialmente la participación de las instituciones privadas en la atención a las necesidades educativas de este sector de la población.

El trabajo de Gabriela de la Cruz Flores, “Inclusión de jóvenes con discapacidad auditiva en educación media superior: reconstruyendo la labor docente”, presenta los resultados de una investigación sobre los procesos de inclusión-exclusión en ese nivel educativo. El caso que se expone tiene diversos actores —un grupo de estudiantes de bachillerato con discapacidad auditiva, sus familias, los profesores y la intérprete de lengua de señas— y diferentes momentos —desde la fase previa a su incorporación a la educación media hasta los avatares de su inclusión en la dinámica escolar—. Se subrayan las múltiples dificultades para hacer efectivo el derecho a la educación de las personas con discapacidad, así como la importancia del compromiso y la colaboración entre los distintos sujetos involucrados. Finalmente, se insiste en la necesidad de dar seguimiento a este tipo de experiencias a fin de mejorar la calidad de los contextos escolares y reducir las desigualdades educativas.

Desde otra perspectiva, Raquel Jelinek Mendelsohn, en su texto “Lazos rotos”, reflexiona sobre la discriminación y la exclusión de las que son objeto las personas con discapacidad. El capítulo propugna por el cambio de un paradigma instalado en la minusvalía y el asistencialismo a otro enfocado en la participación ciudadana, autónoma y activa de las personas con discapacidad. A partir de diversos insumos, como la CDPD, trabajos de especialistas en el tema y datos oficiales sobre la discapacidad en México, se construye una base para señalar el compromiso que los Estados tienen para garantizar el derecho a la educación y a la educación inclusiva.

En el último capítulo, “Proyecto BiDa: una intervención pedagógica para la inclusión de personas con discapacidad”, Adoración Barrales Villegas, Mayté Pérez Vences e Isnarda Cruz Casanova

discuten los alcances de una intervención animada por la bisutería y la danza, sustentada en el modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo y la propuesta de capacidades de Toboso y Arnau. Sus principales logros se reflejaron en el desarrollo de las habilidades de las personas con discapacidad, el fortalecimiento de los valores, la participación de los padres de familia, así como la sensibilización de los estudiantes y de la comunidad en general con respecto de la inclusión. Al final, las autoras destacan la importancia de replicar este tipo de proyectos y de diseñar planes de acción que coadyuven a superar las barreras para el reconocimiento de la diversidad.

Judith Pérez-Castro y Alicia Angélica López Campos

REFERENCIAS

- Becerra, Aída y Aleida Fernández (2013), “Entretejer la Uni y la diversidad: proceso de acompañamiento intrainstitucional para concretar acciones en el tema discapacidad e inclusión en la Universidad Nacional de Colombia”, en Lyda Pérez, Aleida Fernández y Sandra Katz (coords.), *Discapacidad en Latinoamérica. Voces y experiencias universitarias*, Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, pp. 215-224.
- Booth, Tony y Mel Ainscow (2002), *Index for inclusion. Developing learning and participation in school*, Bristol, CSIE.
- Cruz, Rodolfo (2016), “Discapacidad y educación superior: ¿una cuestión de derechos o buenas voluntades?”, *CPUE. Revista de investigación educativa*, núm. 23, pp. 1-23, <<http://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n23/1870-5308-cpue-23-00002.pdf>>, consultado el 21 de marzo de 2018.
- Lane, Linda (2017), “*Am I being heard?*” *The “voice of” students with disability in higher education: A literature review*, Gotemburgo, Göteborg Universitet.

- López, Alicia (2013), “Las instituciones de educación superior como espacios incluyentes”, *Revista Digital Universitaria*, vol. 14, núm. 12, pp. 1-10, <<http://www.revista.unam.mx/vol.14/num12/art51/art51.pdf>>, consultado el 14 de marzo de 2018.
- ONU (2016a), *Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad comentario general n°4 /2016 de 2 de septiembre artículo 24 el derecho a la educación inclusiva*, Nueva York, <<https://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/noticia/Derecho-a-la-Educacion-Inclusiva-Art-24-Comentario-ONU-2016.pdf>>, consultado el 18 de marzo de 2018.
- ONU (2016b), *Leaving no one behind: the imperative of inclusive development. Report on the World Social Situation 2016*, Nueva York.
- ONU (2014), *México: desafíos para un desarrollo incluyente*, México, Oficina de Coordinación del Sistema de Naciones Unidas en México.
- Pérez-Castro, Judith (2016), “La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México”, *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 46, pp. 1-15 <<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/614/641>>, consultado el 20 de marzo de 2018.
- Subirats, Joan, Ricard Gomà y Joaquim Brugué (coords.)(2005), *Análisis de los factores de exclusión social*, Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- WB (2015), *Towards a disability inclusive education*, Oslo.
- WHO (2014), *WHO global disability action plan 2014-2021*, Ginebra.

ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS
DE LA DISCAPACIDAD

La discapacidad como categoría de análisis

Patricia Brogna

INTRODUCCIÓN

En un juego teórico y retórico, el propósito de este capítulo es invertir la manera en que se aborda la discapacidad, a la que proponemos considerar como una categoría de análisis de lo social, lo cultural y lo político. Es decir, transformar la discapacidad en un instrumento: un microscopio o un telescopio que —como concepto, constructo y fenómeno— enfoca y resalta aquellos aspectos conflictivos que nuestras sociedades han naturalizado a fin de problematizarlos.

El cambio radical de paradigma sobre la discapacidad inicia en la década de 1960 con el *modelo social*. Luego, diferentes investigaciones y autores, especialmente de Estados Unidos, Canadá, Australia y algunos países de Europa, amplían los registros epistemológicos con debates disciplinarios innovadores, con abordajes teóricos interdisciplinarios e intersectoriales resultantes de miradas críticas, enfocados a acciones concretas como la educación inclusiva (Goodley, 2011); así como metodologías emancipatorias que promueven la participación de las propias personas con discapacidad como coinvestigadores. En América Latina los estudios en discapacidad han avanzado lentamente, con abordajes epistémicos y de campos de conocimiento diversos, en ocasiones contradictorios (que se adhieren a discursos y premisas teóricas superadas) y escasamente generados alrededor de grupos sostenidos de investigación y docencia.

Si no se cuestiona que la discapacidad sea *objeto de estudio* parece, y aparece como, obvio que el problema es, está en, *la discapacidad* como condición de un sujeto del mismo modo que nos parece natural y evidente que el problema es, está en, la pobreza, en la migración o en la condición de género o raza de sujetos particulares.

Esta simplificación de situaciones complejas se fundamenta generalmente en dos procesos: en primer lugar, se selecciona como importante sólo uno o algunos hilos de la *trama problemática* y, en segundo lugar, se propone una perspectiva estática cuando, en realidad, es una trama histórica y socialmente dinámica: involucra relaciones y vínculos humanos cambiantes en el tiempo-espacio y entre los cuales los lazos de poder y saber constituyen estados de fuerza y lucha que inevitablemente se deben considerar en su devenir.

Por lo tanto, en este capítulo invertiremos la propuesta y nos serviremos de la discapacidad como una herramienta que —en relación con los otros dos términos que dan nombre a este libro— revele cuáles son las dinámicas, las trayectorias de esas dinámicas (con sus continuidades y rupturas), los conflictos y las contradicciones que la discapacidad pone en evidencia al amplificar sus detalles subatómicos o al mostrarnos, en su versión macro, la cósmica e infinita complejidad de lo social. La discapacidad, como categoría de análisis, interpela, pone en el banquillo, invierte la “acusación”.

CONSTRUCCIÓN DE LA CATEGORÍA

Las problemáticas que nos ocupan rondan y entretejen diversos ejes: por un lado, los debates sobre cuerpo, género, raza y, por otro, la manera en que la discapacidad tensiona las pretensiones de inclusión educativa en un contexto social de fragmentación, segregación y exclusión como el latinoamericano.

De manera análoga al cuestionamiento de Achille Mbembe (2016) respecto de la raza, afirmamos que la discapacidad

Es una figura autónoma de lo real, cuya fuerza y densidad obedecen a su carácter extremadamente móvil, inconstante y caprichoso. Por lo demás, no hace mucho tiempo el orden del mundo estaba aún fundado a partir de un dualismo inaugural que se justificaba parcialmente en el viejo mito de la superioridad racial (Mbembe, 2016: 40-41).

Aunque en lo relacionado con la categoría que nos ocupa, parafraseando a Mbembe (2016), podríamos hablar del “viejo mito de la superioridad normal”: de un único modo de ser, estar y hacer en el mundo.

El carácter móvil, inconstante y caprichoso de la figura de la discapacidad podría fundarse en la lógica del campo “sí, pero...”, “no, pero...”, lógica en la que, en ocasiones, el *pero* banaliza, trivializa y resta significación; aunque en otras ocasiones es un *pero* que cuestiona el mandato o la asunción del *no poder* y habilita el *poder poder* como la capacidad o potencialidad de lograr (Brognna, 2009) que es justamente lo que está en juego en el campo de la discapacidad.

Karen Fields y Bárbara Fields (en *Racecraft. The soul of inequality in American life*, Nueva York, Verso, 2012, citadas por Mbembe, 2016: 40) proponen distinguir entre

“raza” (la idea según la cual la naturaleza produciría humanidades distintas, reconocibles a partir de rasgos inherentes y de características específicas que establecerían sus diferencias y las organizarían sobre una escala de desigualdad), “racismo” (el conjunto de prácticas sociales, jurídicas, políticas e institucionales, entre otras, fundadas en el rechazo de la presunción de igualdad entre personas humanas) y lo que ellas llaman “racecraft” (el repertorio de maniobras destinadas a situar a los seres humanos así diferenciados en celdas operativas).

Consideramos esta distinción sumamente útil para analizar el tratamiento dado a otros grupos; es decir, refutar la idea de que existen “humanidades distintas, reconocibles por rasgos inherentes”, cuestionar ese conjunto de prácticas basadas en el rechazo a la

igualdad entre las personas y rechazar el artificio del “repertorio de maniobras” que sitúan a los diferenciados en celdas, que les asignan posiciones particulares en el campo (Mbembe, 2016: 40).

Y al igual que en la propuesta de Mbembe sobre la raza, el cuerpo se transforma también en campo de puja política e ideológica. Judith Butler (2016: 27-29) se pregunta:

¿Cuáles son las categorías mediante las cuales vemos? El instante en que nuestras percepciones culturales habituales y serias fallan, cuando no conseguimos interpretar con seguridad el cuerpo que estamos viendo, es justamente el momento en el que ya no estamos seguros de que el cuerpo observado sea de un hombre o de una mujer. La vacilación misma entre las categorías constituye la experiencia del cuerpo en cuestión [...] Tanto en este texto como en otros he tratado de entender lo que podría ser la acción política, dado que ésta es indisociable de la dinámica de poder de la que es consecuencia. Lo iterable de la performatividad es una teoría de la capacidad de acción (o agencia), una teoría que no puede negar el poder como condición de su propia posibilidad.

El cuerpo de géneros innatos se transforma en cuerpo de géneros generados y regenerados, inventados, infinitos. En su *Manifiesto contra-sexual*, Beatriz Preciado (2002: 12) apuesta a “el fin de la Naturaleza como orden que legitima la sujeción de unos cuerpos a otros” y enuncia los principios de una sociedad en la que

Se borren de las denominaciones “masculino” y “femenino” correspondientes a las categorías biológicas (varón/mujer, macho/hembra) del carné de identidad, así como de todos los formularios administrativos y legales de carácter estatal. Los códigos de la masculinidad y de la feminidad se convierten en registros abiertos a disposición de los cuerpos parlantes en el marco de contratos consensuados temporales (Preciado, 2002: 14).

También postula, entre otros aspectos, la desarticulación de los sistemas de reproducción heterocentrosados (contratos matrimoniales y sucedáneos, privilegios y legados patrimoniales basados en el sexo) y aboga por la resignificación contrasexual del cuerpo: ideas, prácticas, maniobras o artificios que mantienen y perpetúan un *sistema sexo/género* binario y dicotómico en el cual se posiciona a ciertos cuerpos de manera deficitaria y subordinada en el campo social. Una de las propuestas de este desarrollo teórico e ideológico asume el término *bollos* para nombrar a las lesbianas convirtiendo en una autodenominación contestataria lo que inició como insulto (Preciado, 2002: 14). De estas propuestas de ruptura política, ideológica y epistemológica emergen discursos y prácticas que desbordan los límites de lo académico, habilitan la posibilidad de cuestionar los condicionamientos establecidos y legitimados que restringen y encorsetan las relaciones humanas en su ser y en su deber ser:

El postporno es intrínsecamente político. El porno mayoritario ha perpetuando históricamente unos estereotipos de sexo, género y normalidad corporal. A través de la repetición de unos estándares nos muestran qué cuerpos son deseables y cuáles no, qué prácticas son sexuales y cuáles no [...] Decide qué se supone que es el sexo ignorando una multitud de prácticas y cuerpos, o mostrándolos como abyectos o anecdóticos (Núñez, 2017: 8).

En los nuevos desarrollos teóricos sobre discapacidad, sobre todo europeos y de Estados Unidos, la *teoría tullida* —que también asume un término inicialmente despectivo como un posicionamiento retórico, ideológico, político y contestatario— emerge como una propuesta que su mismo autor, McRuer, explica en entrevista:

Llevo muchos años trabajando la intersección de los estudios de la teoría *queer* con los estudios de las personas con diversidad funcional. En 2006 escribí un libro llamado *Crip theory* [el cual] es una indagación de las prácticas culturales en las que la capacidad y la heterosexualidad son pretexto para el privilegio desde la obra y el tes-

timonio de artistas, activistas, y pensadores *queers* y “discapacitados” que se resisten a estas prácticas. Trato de teorizar y describir muchas de las formas en que estos dos campos trabajan juntos para generar una crítica a los sistemas del capacitismo y la homofobia, con especial atención a las formas sutiles en que estos sistemas funcionan bajo el capitalismo neoliberal contemporáneo. *Crip* es la palabra con la que trato un poco de recoger esta resistencia vibrante. Al igual que *queer*, el sustantivo *crip* (derivada en inglés de la palabra *cripple*, que significa tullido), ha tenido una historia tortuosa. *Crip* es una palabra peyorativa, cuyas connotaciones negativas (relacionadas con el estigma y la burla) acarrearán siempre. Al mismo tiempo, *crip* es una palabra que las mismas personas a las que la palabra estigmatiza —es decir, personas con diversidad funcional—, la reivindican y hacen suya. Aún más, *crip* ha funcionado para muchos como una marca de fuerza, de orgullo y de desafío (Moscoso y Arnau, 2016: 137-138).

Estas perspectivas no sólo representan la radicalización de postulados epistémicos sobre sexo/género/sexualidad, sobre corporalidad/cuerpos/ciborg, sobre normalidad/anormalidad/capacidad/capacitismo/discapacidad, sino que además dan cuenta del entramado de cuestionamientos a modos de pensar unívocos y dicotómicos frente a las infinitas, rizomáticas y profundas posibilidades culturales, políticas, sociales e ideológicas de lo diverso como realidad innegable que nos confronta y no como pretensión ingenua de un mundo por venir. La infinita diversidad humana entretejida en una trama compleja y con hebras apenas distinguibles. En ese sentido, la discapacidad se transforma también en una categoría de ruptura. Un ejemplo de esto es el caso de Viktoria Modesta.¹ Esta *artista biónica* —como se define en su página— nacida en Lituania y nacionalizada británica, cuya “obra explora la identidad moderna a través del performance, la moda, visuales de vanguardia, tecnología y ciencia” (Modesta, 2017: s/p; traducción nuestra), realizó a los 20 años una cirugía voluntaria para amputar su “miembro

1 La obra de esta artista visual puede revisarse en Modesta (2017), Durán (2016) y Euronews (2015).

disfuncional” transformando sus estilizadas, estéticas y excéntricas prótesis en parte de su identidad corporal. Viktoria es un ejemplo contradictorio: a la vez que subvierte la desvalorización de un cuerpo amputado transformándolo en un cuerpo hermoso y “completo” alineado a estándares de “belleza normal” y excéntrica. Ha logrado ese resultado a través de *cortar*, de amputar lo deforme y disfuncional.

Al igual que Aimée Mullins, deportista de alto rendimiento, modelo y actriz estadounidense con una doble amputación de sus miembros inferiores, Viktoria impele su corporalidad hasta los límites borrosos de lo que podríamos llamar *cuerpos mejorados*. Neil Harbisson, artista y activista ciborg británico, criado en España y que actualmente reside en Nueva York, tiene implantada una antena en su cabeza que le permite ver colores ya que su acromatopsia sólo le permitía ver en escala de grises. Es el único ciborg reconocido legalmente como tal:

Un ciborg es un organismo cibernético, un híbrido de máquina y organismo, una criatura de realidad social y también de ficción. La realidad social son nuestras relaciones sociales vividas, nuestra construcción política más importante, un mundo cambiante de ficción. [...] Se trata de una lucha a muerte, pero las fronteras entre ciencia ficción y realidad social son una ilusión óptica. La ciencia ficción contemporánea está llena de ciborgs —criaturas que son simultáneamente animal y máquina, que viven en mundos ambiguamente naturales y artificiales (Haraway, 1991: 2).

Estas *nuevas corporalidades* cuestionan o reafirman —de manera paradójica, contradictoria y ambigua— las categorías de normalidad, funcionalidad, cuerpo, belleza, supremacía, género y están fuertemente atravesadas por cuestiones de clase, edad, posesión de otros capitales y acceso a tecnologías de vanguardia. Sin embargo, y aun atendiendo a las consideraciones que resaltan el carácter de excepcionalidad de estas experiencias, es innegable que la emergencia de identidades híbridas o sujetos disruptivos nos cuestiona como

sociedades generadoras de alteridades, como comunidades creadoras de *los otros* —nunca *nosotros* a través de categorías como raza, etnia, género, edad y capacidad— discapacidad que, entre muchas otras, representan *ideas* que producen y sostienen discursos y prácticas, esquemas clasificatorios e interpretativos a través de lo que valoramos, legitimamos o invalidamos.

En el prólogo de *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*, Giorgi y Rodríguez dicen que los textos y autores allí compilados (Foucault, Deleuze, Agamben, Negri y Žižek):

Piensan la vida más allá de lo humano, en los límites siempre inestables —siempre políticos, en tanto instancia de dominación y de lucha— entre lo humano y lo animal, lo monstruoso, lo impersonal y a-subjetivo, mostrando como se elabora históricamente la frontera porosa que separa el campo de la vida humana de *sus otros* (Giorgi y Rodríguez, 2009: 15; énfasis nuestro).

La discapacidad entendida de esta manera, como idea que produce humanidades diferentes, como conjunto de prácticas fundadas en una desigualdad basada en grados de capacidad o funcionalidad y como un repertorio de maniobras que posicionan a los sujetos en el campo social, se transforma sin duda en un artificio, “una figura autónoma de lo real”, en palabras de Mbembe (2016: 40), un búmeran capaz de volverse contra la fuerza que lo impulsa. En este breve ejercicio crítico y descolonizador queda claro que el diagnóstico, los tests, las clasificaciones médicas, psicológicas y pedagógicas forman parte de las ideas-ideologías, las prácticas, los discursos y el repertorio de maniobras que hemos aceptado y legitimado para producir y perpetuar esta figura *virtual* en su acepción de *no real*. Por lo tanto, cuando hablamos de cuestionar, de problematizar, de desnaturalizar *la discapacidad* como algo dado y que *está allí*, nos referimos a este proceso inverso del pensamiento que permita una deconstrucción activa.

Por otro lado, el concepto de *(in)exclusión* requiere una propuesta teórica y conceptual que contextualice y sitúe la reflexión

y el análisis. Robert Castel aporta una perspectiva que explica la situación actual de nuestras sociedades —con una absoluta y lamentable vigencia a pesar de los dos decenios transcurridos desde la publicación de su obra *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*— al reflexionar sobre las condiciones de cohesión social:

individualismo negativo, vulnerabilidad de masas, la handicapología, la invalidación social, la desafiliación [...] en el marco de la integración o de la anomia; de hecho, se trata de una reflexión sobre las condiciones de la cohesión social a partir del análisis de situaciones de disociación [...] de individuos ubicados como en situación de flotación en la estructura social, que pueblan sus intersticios sin encontrar allí un lugar asignado. Siluetas inseguras, en los márgenes del trabajo y en los límites de las formas de intercambio socialmente consagradas: personas en desempleo prolongado, habitantes de los arrabales desheredados, beneficiarios del salario mínimo de inserción, víctimas de las reconversiones industriales, jóvenes en busca de empleo que se pasean de pasantía en pasantía, ocupados en pequeñas tareas provisionales [...] ¿Quiénes son, de dónde vienen, cómo han llegado a esto, en qué se convertirán? (Castel, 1997: 13-15).

Este cambio en el mundo del trabajo no es un aspecto menor: cantidad de poblaciones en condiciones laborales precarias, inciertas, sin acceso a los *viejos beneficios sociales* de *plazas efectivas*, de acceso a servicios de salud, de protección social o jubilación y sin la posibilidad de sindicalizar demandas. Los *freelancers* que trabajan en su casa, en cafés o en los nuevos espacios de *coworking*, oficinas compartidas que proliferan como ejemplo de este cambio tanto en las condiciones como en las relaciones laborales ahora inseguras, móviles, fragmentadas, descentradas, contingentes, transitorias, creativas y fluctuantes.

Este escenario general sin duda impactará mucho más en función del contexto particular y de los capitales individuales de los sujetos. Castel afirma que el trabajo deja de ser el “soporte privi-

legiado de inscripción en la estructura social” e identifica *zonas* de cohesión social, una zona de integración asociada al

trabajo estable/inserción relacional sólida [...] a la inversa, la ausencia de participación en alguna actividad productiva y el aislamiento relacional conjugan sus efectos negativos para producir la exclusión, o más bien, trataré de demostrarlo, la *desafiliación*. La *vulnerabilidad social* es una zona intermedia, inestable, que conjuga la precariedad del trabajo y la fragilidad de los soportes de proximidad (Castel, 1997: 13).

Castel cuestiona el término *exclusión* por ser inmóvil ya que designa estados de privación sin captar los procesos que generan las carencias ni la incidencia de aspectos como etnia, ubicación geográfica, edad u otras condiciones de los grupos que, de este modo, se identifican como excluidos o vulnerables. Por el contrario,

hablar de desafiliación no es confirmar una ruptura, sino retrazar un recorrido. El concepto pertenece al mismo campo semántico que la disociación, la descalificación o la invalidación social. Desafiliado, disociado, invalidado, descalificado, ¿con relación a qué? Este es precisamente el problema (Castel, 1997: 14).

Coincidimos con Castel: ése es precisamente el problema. Y una de las respuestas a su pregunta sería en *relación con la educación*.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA CATEGORÍA DE LA DISCAPACIDAD

Arribamos a la tercera de las cuestiones sobre las que este libro nos invita a reflexionar: cómo nos permite la discapacidad —en cuanto categoría transversalizada o transversalizable— analizar estos elementos centrales en la vida de cualquier persona: la educación y

el trabajo, como ámbitos, y en particular los déficits en las trayectorias educativas, como procesos sociales complejos resultantes de una exclusión educativa franca o disimulada.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) condensa los postulados del modelo social de la discapacidad, mencionados anteriormente, que fueron permeando desde la década de 1980 diferentes documentos normativos internacionales y regionales, vinculantes o no (ONU, 2006). Este documento, en su artículo 24, abunda sobre los niveles de obligación del Estado para asegurar a las personas con discapacidad el goce y ejercicio pleno de este derecho (ONU, 2006: 18).

Por otro lado, ampliando sobre lo que considera un *derecho llave*, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU expresa en su Observación General núm. 4 sobre el Derecho a la Educación Inclusiva, que la misma debe ser entendida como

- a) Un *derecho* humano fundamental de todas las personas con discapacidad.
- b) Un *principio* que valora el bienestar de todos los estudiantes respecta su dignidad inherente y reconoce sus necesidades y su capacidad para contribuir a la sociedad.
- c) Un *medio* para lograr la plena realización del derecho a la educación y un medio indispensable para la realización de otros derechos humanos.
- d) Un *proceso* que requiere un compromiso continuo y proactivo para la eliminación de las barreras que obstaculizan el derecho a la educación, junto con cambios en la cultura, políticas y prácticas de las escuelas regulares para adaptarse a todos los estudiantes (OHCHR, 2014: 4; traducción nuestra).

Sin duda, las trayectorias educativas de las personas con discapacidad están fuertemente influidas por la ideología pedagógica, las políticas educativas y los criterios de *ineducabilidad* que creíamos

superados, pero que la discapacidad, como categoría de análisis, vuelve a poner en el candelero. Por ejemplo, Marisol Alamilla Be-tancourt, secretaria de Educación de Quintana Roo, México, expresó que

Lo que menos queremos nosotros en el estado es tener niños en estas condiciones [con discapacidad], y el sector salud se encarga de eso, y cada día vamos a tener menos, y cada día vamos a tener menos, y cada día así lo vamos a tratar de trabajar, es que cada vez se requieran menos maestros para estos niños, *porque lo que más queremos es que no existan, porque lo ideal es tener un niño bien, en buenas condiciones* (Redacción *Animal Político*, 2017, s/p; énfasis nuestro).

En su disculpa posterior agregó que “nunca ha sido nuestra intención el desestimar a los pequeños, quienes representan un valor extraordinario para este gobierno y una bendición para sus familias” (Redacción *Animal Político*, 2017, s/p).

Desde una tercera vertiente teórico-normativa, y siguiendo la lógica y la línea argumental de los párrafos anteriores, diremos que lo importante, en este ejemplo, no es lo que la secretaria de Educación haya dicho sobre la discapacidad, sino lo que la discapacidad ha dicho sobre ella.

La influencia del paradigma de derechos humanos —demanda y respuesta dialéctica entre el movimiento social de personas con discapacidad y los organismos internacionales en la materia— se encuentra reflejada en los marcos normativos nacionales, aunque en Latinoamérica operan más como retórica que como prácticas y políticas efectivas. Por lo tanto, las trayectorias educativas navegan entre *lo que debería ser* y *lo que efectivamente es*, en cuanto a un cambio de percepción de la discapacidad, a la toma de conciencia de la sociedad, al diseño e implementación de políticas que garantizan el acceso a una educación inclusiva en todos los niveles, entendida en el sentido y la significación compleja que hemos tramado en este capítulo.

Decimos que la discapacidad nos permite analizar la respuesta de la secretaria de Educación de Quintana Roo en todas sus dimensiones y connotaciones implícitas. Recordando la distinción de Karen Fields y Bárbara Fields (en *Racecraft. The soul of inequality in American life*, Nueva York, Verso, 2012, citadas por Mbembe, 2016: 40), la discapacidad como idea de que existen “humanidades distintas, reconocibles por rasgos inherentes”, como detonante del “conjunto de prácticas [...] fundadas en el rechazo de la presunción de igualdad entre personas”, por un lado, y del artificio, “el repertorio de maniobras destinadas a situar” a los diferenciados en celdas, que les asignan posiciones particulares en el campo, por otro.

La discapacidad se entiende como una posición en el campo social conformada por una encrucijada donde confluyen tres aspectos en cada sujeto: a) su particularidad biológica o de conducta; b) su organización económica y política; c) la cultura y la norma de la comunidad donde éste vive, en un espacio-tiempo determinado (Brogna, 2009). Podemos entender que los procesos de construcción social del otro, como espacio en el campo, sigan lógicas, argumentos y trayectorias similares cualquiera que sea la idea de “humanidades distintas, reconocibles por rasgos inherentes” (Mbembe, 2016: 40).

Los cambios culturales (incluidos los tecnológicos) y normativos afectan la estructura y función del campo, del sistema social del que forman parte. La producción social de *nuevas corporalidades*, del ejercicio y prácticas de sexo/género/sexualidades inexploradamente diferentes y ambiguas, así como de un discurso de derechos humanos que reconoce y legitima el valor de la diversidad humana, impactarán en la conformación del *espacio asignado* en el campo social.

Finalmente, los cambios políticos y económicos, con la profundización del neoliberalismo y el debilitamiento o la desaparición del Estado de bienestar, contrarrestan y neutralizan la concreción del discurso de derechos.

CONSIDERACIONES FINALES

En este panorama general —actual y futuro—, las acciones individuales y colectivas tendientes a modificar el estado de fuerzas en el campo social, a revertir las posiciones históricas de poder y saber, así como las dinámicas de juego y lucha en el campo, presentan un fuerte retroceso en su evolución hacia una situación de mayor equidad e igualdad.

Por otro lado, del mismo modo que desde los movimientos sociales y la academia se cuestiona fuertemente la idea o el concepto de raza, de discapacidad, de normalidad, de género o de sexo, como categorías ya dadas de sujetos *a priori*, el sentido común, los esquemas interpretativos y clasificatorios de la sociedad siguen asumiendo la *naturalidad* de estas condiciones y legitimándolas como criterio de distinción, de visión y división entre los sujetos.

En sociedades de alta fragmentación y desigualdad, estos criterios naturalizados y reificados se potencian en los resultados de su mutua fecundación y entrecruzamiento: si Viktoria Modesta fuera una joven indígena perteneciente a alguna de las innumerables etnias de América Latina, en lugar de una artista con acceso a prótesis extravagantes de alta tecnología, que se presenta en videos de una estética glamorosa y posmoderna de un país del primer mundo, su condición se resignificaría. Por lo tanto, la discapacidad como categoría de análisis interpela a Viktoria Modesta en su identidad autoimputada de *artista ciborg*.

Por un lado, la emergencia de nuevas y subversivas corporalidades dinamita la fantasía, el espejismo y la pretensión de sociedades homogéneas y uniformes. Por el otro, la educación, la educación inclusiva y la educación inclusiva en el nivel superior, son ámbitos que la discapacidad —aunque no sólo ella— pone gradualmente en cuestión como aspiración y como evidencia de sociedades igualitarias y no excluyentes tensionando todos y cada uno de los argumentos que sostienen que *la persona no puede* o que *el sistema no está aún preparado*.

La institución educativa, como instancia productora y reproductora de discursos y prácticas de desigualdad y discriminación, necesitará observarse y reflexionar sobre las propias y profundas resistencias al cambio.

REFERENCIAS

- Brogna, Patricia (2009), “Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales vigentes”, en *idem.* (coord.), *Visiones y revisiones de la discapacidad*, México, FCE, pp. 157-187.
- Butler, Judith (2016), *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona, Paidós.
- Castel, Robert (1997), *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires, Paidós.
- Durán, Alex (2016), “Viktoria Modesta”, *Fusion Magazine*, <<http://the-fusionmag.com/viktoria-modesta/>>, consultado el 19 de agosto de 2017.
- Euronews (2015), “Viktoria Modesta: the world's first amputee pop star”, <<http://www.euronews.com/2015/01/14/viktoria-modesta-the-world-s-first-amputee-pop-star>>, consultado el 19 de agosto de 2017.
- Giorgi, Gabriel y Fermín Rodríguez (2009), *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*, Buenos Aires, Paidós.
- Goodley, Dan (2011), *Disability studies. An interdisciplinary introduction*, Nueva Delhi, Sage.
- Haraway, Donna (1991), *Manifiesto ciborg. El sueño irónico de un lenguaje común para las mujeres en el circuito integrado*, <http://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/beatriz_suarez/ciborg.pdf>, consultado el 23 de agosto de 2017.
- Mbembe, Achille (2016), *Crítica de la razón negra*, Buenos Aires, Ned Ediciones/Futuro Anterior.
- Modesta, Viktoria (2017), *VM Story* [página personal], <<http://www.viktoriamodesta.com/>>, consultado el 19 de agosto de 2017.

- Moscoso, Melania y Soledad, Arnau (2016), “Lo Queer y lo Crip como formas de re-apropiación de la dignidad disidente. Una conversación con Robert McRuer”, *Dilemata*, año 8, núm. 20, pp. 137-144, <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5329396.pdf>>, consultado el 23 de agosto de 2017.
- Núñez, María Guadalupe (2017), “Otros cuerpos, otras sexualidades, construcción y deconstrucción de las identidades y el género”, ponencia presentada en el II Congreso Latinoamericano de Teoría Social y Teoría Política, Buenos Aires, 2 al 4 de agosto de 2017, <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjjsbiNg5nfAhUKLKwKHX5eAf4QFjAAegQIARAC&url=http%3A%2F%2Fdiferencias.com.ar%2Fcongreso%2FICLTS2015%2FAPONENCIAS_2017%2FMesa_29%2F00186_15_II-CLTS_MT29_Nu%25C3%25B1ez_Maria.docx&usg=AOvVaw1ZM8i3ynTF3LQuBBP40ef->> consultado el 20 de agosto de 2017.
- OHCHR (2016), *General comment on the right to inclusive education*, <<http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GCRightEducation.asp>>, consultado el 23 de agosto de 2017.
- ONU (2006), *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Nueva York, <<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>>, consultado el 23 de agosto de 2017.
- Preciado, Beatriz (2002), *Manifiesto contra-sexual*, Madrid, Opera Prima.
- Redacción *Animal Político* (2017), “Funcionaria de Quintana Roo dice que no quiere que existan los niños con discapacidad; luego se disculpa”, <<http://www.animalpolitico.com/2017/05/discapacidad-secretaria-quintana-roo-disculpa/>>, consultado el 23 de agosto de 2017.

Análisis de los conceptos de discapacidad y normalidad

Claudia Peña Testa

INTRODUCCIÓN

La discapacidad es un concepto que tiene connotaciones históricas, sociales, políticas y económicas, que sin duda nos enfrenta a la problematización sobre el sujeto que tiene esa condición de vida. Hablar de discapacidad nos sitúa en un campo que por momentos pareciera poco claro y definido, lleno de interrogantes que cuestionan los orígenes no sólo del término, sino de la misma percepción del ser humano y de la interacción que tiene con el mundo.

La experiencia respecto de la enfermedad, la discapacidad o la “anomalía” en algunos sujetos y en las diferentes culturas refleja que las concepciones, las interpretaciones y el trato hacia las personas con estas características han propiciado políticas sociales heterogéneas.

En ese sentido, Peter Murdock (en *Theories of illness: A world survey*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1980, citado por Albrecht, 1992) realizó una investigación en 139 sociedades, incluyendo algunas con culturas antagónicas, y encontró que las explicaciones sociales sobre la enfermedad y la discapacidad tienden a asumir tres sentidos: las interpretaciones de tipo naturalista, las explicaciones lógicas y racionales de la sociedad moderna, y las teorías relacionadas con causas sobrenaturales en donde las alteraciones son atribuidas a espíritus, fantasmas o algún dios.

Anteriormente, la presencia de algunas discapacidades o enfermedades generaba ramificaciones muy fuertes en la dinámica social, porque el desconocimiento de lo que ocurría provocaba incertidumbre y rechazo. Un ejemplo es la peste que, además de cobrar muchas vidas, obligó a movilizaciones geográficas de comunidades completas, ya sea por el temor al contagio o porque los lugares quedaban despoblados, teniendo que ser ocupados después por gente que no pertenecía inicialmente a esa comunidad (Albrecht, 1992). En la discapacidad existen momentos vinculados con sucesos históricos que han influido las ideas sobre los sujetos con esta condición, lo cual nos confirma que ésta es un constructo sociohistórico inacabado.

Otro ejemplo fue lo ocurrido después de la Primera Guerra Mundial: muchos de los combatientes regresaron a Estados Unidos con una discapacidad adquirida como consecuencia de este conflicto bélico (Palacios, 2008). La respuesta del Estado fue establecer determinadas estrategias para mejorar su calidad de vida y que esto, a su vez, les permitiera ser reconocidos por la sociedad, aunque paralelamente implicó la institucionalización de la rehabilitación como un medio para la integración a la vida cotidiana. Todo ello marcó un cambio en la respuesta social que había prevalecido hasta ese momento (Palacios, 2008).

No obstante, a lo largo de la historia, podemos observar que una persona con discapacidad también podía ser objeto de una respuesta social favorable, cuando ésta no era entendida como una limitación para la dinámica social. Así, para las comunidades nómadas que se encontraban en permanente movilidad, una persona con una discapacidad motora podía representar una amenaza a su modo de vida, mientras que para aquéllas en donde la religión constituía un eje fundamental de la organización social, cuidar a una persona con discapacidad era considerado un medio para alcanzar la vida eterna (Albrecht, 1992).

De igual forma, la economía ha tenido un papel determinante en las respuestas construidas en torno a la discapacidad y a la enfermedad, pues ambas han representado momentos importantes para el desarrollo de las ciencias, así como para el crecimiento económico (Albrecht, 1992).

La medicina empresarial de finales del siglo XIX y principios del XX se convirtió en un gran negocio cuando el gobierno suministró el dinero a través de la ley Hill Burton, Medicare-Medicaid, la Compensación Laboral y la legislación de Seguridad Social para pagar por el tratamiento de pobres y ancianos, discapacitados, mujeres y niños. Con la demanda de la ciencia y el dinero, la profesión de la medicina se volvió una poderosa economía autorregulada (Albrecht, 1992: 48; traducción nuestra).

La discapacidad ha sido una constante en cualquier sociedad, —independientemente de su región o nivel de desarrollo—. Su estudio se ha abordado por distintas disciplinas, las cuales han esclarecido, con mayor o menor precisión, los significados que se le atribuyen y su función en la sociedad. Una característica común, y que es importante destacar, es que las definiciones de discapacidad han surgido a partir de sujetos sin discapacidad, a quienes se les atribuye algún tipo de poder y determinan quiénes son los otros. En este sentido, en su estudio histórico sobre los cambios que experimentan las definiciones de *diferencia*, en relación con las personas clasificadas como *retrasadas mentales*, Joanna Ryan y Frank Thomas (*The politics of mental handicap*, Harmondsworth, Penguin, 1980, citados por Barton, 1998) sostienen que tales definiciones siempre han sido concebidas por otros y nunca son la expresión de un grupo de personas que encuentra su propia identidad; es decir, su propia historia.

En este texto¹ buscamos ofrecer elementos para el análisis de la discapacidad, a partir de los aportes de diversos especialistas en el campo. En éste se problematizan diversos aspectos, entre los cuales se encuentran las dimensiones y los factores que intervienen en su construcción, los significados que se atribuyen tanto a la discapacidad como a las personas que tienen esta condición de vida y el peso que la noción de *normalidad* ha tenido en la organización social.

1 El capítulo es producto de nuestra tesis de doctorado en Pedagogía "Discapacidad intelectual y familias: una mirada desde la inclusión social".

DISCAPACIDAD COMO CONCEPTO Y COMO PROBLEMA

La historia de las personas con discapacidad ha estado acompañada en muchos casos por la discriminación, el aislamiento y las limitaciones sociales. Las representaciones culturales han ejercido una importante presión hacia este colectivo, pues los grupos sociales tienden a elaborar categorías que terminan por legitimar la discapacidad y los aspectos inaceptables e inferiores que se le han atribuido.

La manera en que la diversidad ha sido pensada nos conduce a analizar formas discursivas sobre la alteridad: “el otro como fuente de todo mal, el otro como sujeto pleno de un grupo cultural, el otro como alguien a tolerar” (Duschatzky y Skliar, 2001: 188).

Los *conceptos antagónicos*, por llamarlos de alguna manera, constituyen formas de nombrar lo diferente, pues a partir de lo que es visible hablamos de lo invisible, a partir de lo normal hablamos de la anormalidad y a partir de la inclusión hablamos de la exclusión.

Es esta ambivalencia, en opinión de [Homi] Bhabha [*The location of culture*, Londres, Routledge, 1994] lo que permite su eficacia y validez: garantiza su repetición en coyunturas históricas y discursivas por completo diferentes; centra sus estrategias de individuación y marginalización; produce aquel efecto de verdad probabilístico y predictivo que siempre debe ser excesivo, para aquello que puede ser demostrado empíricamente o explicado lógicamente (Duschatzky y Skliar, 2001: 191-192).

Entender que la diferencia nace de lo que no se reconoce como propio es una forma de legitimarla. En la discapacidad podemos ver que, de manera constante en la historia, los grupos de personas sin discapacidad han definido a los que tienen esa condición, asignándoles un nombre, un lugar, un adjetivo y por supuesto un destino, que se caracteriza por una clara frontera entre los que la tienen y los que no.

La estrategia según la cual la alteridad es utilizada para definir mejor el territorio propio, prohíbe formas híbridas de identidad, desautoriza el cambio, niega la usurpación del lugar que corresponde a la normalidad. Necesitamos del otro, asumiendo cierto riesgo, pues de otra forma no tendríamos cómo justificar lo que somos, nuestras leyes, las instituciones, las reglas, la ética, la moral y la estética de nuestros discursos y prácticas (Duschatzky y Skliar, 2000: 4).

El uso del lenguaje cobra formas identitarias ya que el *otro* es el señalado, el que tiene una carga, el que no debería existir. Este discurso nos permite sentirnos más arraigados y fortalecer la identidad que no nos pone en tela de juicio.

El otro diferente funciona como el depositario de todos los males, como el portador de las fallas sociales. Este tipo de pensamiento supone que la pobreza es del pobre, la violencia del violento, el fracaso escolar del alumno, la deficiencia del deficiente y la exclusión del excluido (Duschatzky y Skliar, 2001: 192-193).

Vemos reproducida esta clase de discurso en otros campos y en diferentes épocas, en donde lo que se busca es la homogenización del sujeto, lo cual amenaza constantemente la pluralidad social y busca apaciguar su naturaleza conflictiva:

La promesa educativa pretendió eliminar lo negativo, reencauzándolo: despojando de palabra al hijo de inmigrantes, al “cabecita negra”, al “mal” hablado, devaluando el lenguaje no oficial, rechazando estilos de vida diferentes, en fin, desautorizando una amplia gama de diversidades culturales (Duschatzky y Skliar, 2001: 195).

De acuerdo con Goffman (1970), el medio social determina las categorías de las personas que se pueden encontrar en él, para establecer *atributos* que acercarán o alejarán del resto del grupo a quienes los posean. En consecuencia, el autor considera que el portador del estigma es aquel a quien los otros ven como una persona total,

“en especial, cuando él produce en los demás, a modo de efecto, un descrédito amplio; a veces recibe también el nombre de defecto, falla o desventaja. Esto constituye una discrepancia especial entre la identidad social virtual y la real” (Goffman, 1970: 12-13).

La relación que se da entre *estigma* y *estereotipo* es que quien posee el primero entra en conflicto con el segundo (Goffman, 1970: 13). En otras palabras, la persona estigmatizada tiene una diferencia que la hace indeseable ante los demás y que origina como respuesta el rechazo social; mientras que aquella con un estereotipo tiene una característica de carácter inmutable, que en ocasiones puede ser aspiracional para ciertos grupos, por lo que genera la aceptación social.

Así, un estereotipo que se construye alrededor de los ciegos, por ejemplo, es que han desarrollado canales especiales de información inaccesibles para los demás. Incluso, hay personas que creen que desarrollan habilidades sensoriales muy agudas por el hecho de no poder ver. Por el contrario, el estigma justifica la discriminación hacia las personas, toda vez que, alrededor de ellas, se conjugan teorías que dan cuenta de su supuesta peligrosidad, inferioridad o de las razones por las que son rechazadas y denigradas (Goffman, 1970: 13). De este modo, se identifican tres tipos de estigmas:

En primer lugar, las abominaciones del cuerpo —las distintas deformidades físicas—. Luego, los defectos del carácter del individuo que se perciben como falta de voluntad, pasiones tiránicas o antinaturales, creencias rígidas y falsas, deshonestidad [...] Por último, existen los estigmas tribales de la raza, la nación y la religión, susceptibles de ser transmitidos por herencia y contaminar por igual a todos los miembros de una familia (Goffman, 1970: 14).

El estigma, entonces, es una marca que acompaña a su poseedor a lo largo de toda su vida, cuyos efectos pueden suscitar diferentes conductas; por ejemplo, el sujeto puede intentar corregir su posición de forma indirecta, realizando actividades que se consideran inaccesibles para él; de igual forma, puede pensar en su situación como una experiencia aleccionadora que contribuye a su riqueza

espiritual en cuanto persona, así como a cuestionar lo que se considera “normal”, en virtud de que “tanto las mentes como los cuerpos sanos pueden sufrir de invalidez”, según Edith Henrich y Leonard Kriegel (eds.), *Experiments in survival*, Nueva York, Association for the Aid of Crippled Children, 1961, citados por Goffman (1970: 22) y de que el que la gente “normal” pueda moverse, ver y oír no significa que *realmente lo hagan*.

En la vida cotidiana, pueden darse interacciones entre sujetos con estigma y otros considerados como “normales”, lo que produce situaciones relacionales que conducen a unos a situarse en posiciones que les brindan poder y capacidad, mientras que a los otros los coloca en una de minusvalía, de menores aptitudes y mayores desventajas:

Lo que antes eran sus actos más corrientes —caminar despreocupadamente por la calle, poner los guisantes en el plato, encender un cigarrillo— son ahora inusitados. El ciego se convierte en una persona excepcional. Si lleva a cabo estos actos con tacto y seguridad despierta el mismo asombro que un mago que extrae conejos de su sombrero (Hector Chevingny, *My eyes have a cold nose*, New Heaven, Yale University Press, 1962, citado por Goffman, 1970: 26).

Las relaciones que se suscitan entre las personas que tienen un estigma y las que no lo tienen son replicadas y mostradas en medios de comunicación, como la radio, las noticias, la televisión y los medios impresos (libros, cuentos, periódicos). Dichas fuentes de transmisión legitiman el discurso y refuerzan los estigmas y los estereotipos construidos socialmente, asociando conductas específicas a personajes vinculados con ellos, como podrían ser, por ejemplo, el Hombre Elefante y el Jorobado de Notre-Dame. Asimismo, la formación de grupos de personas que comparten el mismo estigma permite que sus miembros disfruten de tranquilidad, aceptación, seguridad e incluso reconocimiento por medio de la representación del grupo hacia aquellos que, a pesar de su condición, son capaces de destacar en algún ámbito:

Se podría agregar que cuando una persona con un estigma particular alcanza una posición ocupacional, política o financiera elevada —su importancia depende del grupo estigmatizado en cuestión— es posible que se le confíe una nueva carrera: la de representar a su categoría (Goffman, 1970: 39).

En ese momento, tienen la posibilidad de relacionarse con los otros, en una condición más normalizadora que se percibe con mayor aceptación. Las personas que viven con algún estigma ven en la normalización una oportunidad de ser como los otros.

Finalmente, la normalización se plantea, en el caso de la discapacidad, como un camino para *superar el problema* y para tener la posibilidad de integrarse a una sociedad diseñada para aquellos que no tienen una discapacidad. En este contexto, ser normal se convierte en un sinónimo de aceptación, de correspondencia con los otros, de eliminar la marca impuesta o, cuando menos, mitigarla.

EN TORNO A LA CUESTIÓN DE LA “NORMALIDAD”

Hablar de discapacidad implica comprender el discurso acerca de la *normalidad* ya que éste ha sido determinante. Hasta el día de hoy, el término se utiliza de manera generalizada en diferentes ámbitos, en los que se pasa por alto o se desconoce el proceso de creación o construcción de dicho concepto.

La normalidad conlleva considerar lo antagónico, o sea lo *anormal*, lo que a su vez nos conduce a pensar que, de forma implícita, lo que no es *normal* pertenece a otro grupo que es diferente al primero. La naturaleza ha generado sus propias explicaciones sobre esto, dado que en ésta la *norma* no es una constante, pues podemos encontrar diversidad en una misma especie de animales, plantas, insectos, bacterias, etcétera.

Por otro lado, en medicina, la palabra *norma* se utiliza para alcanzar los parámetros que denoten bienestar en el individuo, de manera que cuando hay algún tipo de alteración que lo desequili-

bra, se produce una búsqueda por recobrar esa zona de normalidad, que le hará mantener y disfrutar de una salud o de un estado que le permita realizar las actividades a las que está acostumbrado:

La vida misma, y no el juicio médico, convierte a lo normal biológico en un concepto de valor y no en concepto estadístico de la realidad. Para el médico la vida no es un objeto, sino una actividad polarizada cuyo esfuerzo espontáneo de defensa y de lucha contra todo aquello que tiene valor negativo es prolongado por la medicina, agregándole la luz relativa pero indispensable de la ciencia humana (Canguilhem, 2005: 96).

Lo que con frecuencia encontramos es el uso de la palabra *anormal* como un adjetivo que está implícito en nuestro lenguaje y que se intenta suavizar con la idea de que *no es normal*. Es una categoría que se ha construido socialmente para designar lo que no pertenece al grupo. Sin embargo, su origen difiere del uso que se le ha dado en el ámbito social: “con todo rigor semántico, anomalía designa un hecho, es un término descriptivo, mientras que anormal implica la referencia a un valor, es un término apreciativo, normativo” (Canguilhem, 2005: 97).

Desde el ámbito de la naturaleza, la normalidad es una característica que contribuye al desarrollo de las especies:

El medio ambiente es normal por el hecho de que el ser vivo despliega en él mejor su vida, mantiene en él mejor su propia norma. Un medio ambiente puede ser normal por referencia a la especie de ser vivo que lo utiliza para su ventaja. Sólo es normal porque se refiere a una norma morfológica y funcional (Canguilhem, 2005: 106).

Entonces, cabría preguntarnos si para la naturaleza hay condiciones contrarias a la normalidad pues “no existe un hecho normal o patológico en sí. La anomalía o la mutación no son de por sí patológicas. Expresan otras posibles normas de vida” (Canguilhem, 2005: 108).

No obstante, parece que en el contexto social la normalidad es una regla que se tiene que cumplir bajo ciertas condiciones y quien no está dentro de éstas no pertenece a la comunidad, porque tiene ciertas características que el grupo “normal” rechaza. Esto nos interpela sobre el uso de la palabra *normal* en diferentes ámbitos y la generalización de las conductas hacia lo que no pareciera serlo.

Si nos molesta la palabra *anormal* es porque sabemos —o, por lo menos, sentimos— que su sentido moderno se creó a través de sucesivos desplazamientos *a partir de* otros tipos localizados en otras prácticas y estratos discursivos y a expensas de oposiciones, exclusiones y violencia, como los monstruos, los onanistas y los incorregibles de Foucault (Veiga-Neto, 2001: 167).

Para Foucault existe una relación entre el poder y las clasificaciones de lo que se considera anormal. En el caso del monstruo, éste se encuentra en el marco de los poderes político-judiciales, que cambiarán su figura en la medida en que dichos poderes se transformen. El incorregible, por su parte, se define, transforma y elabora a medida que se reordenen las funciones de la familia y el desarrollo de las técnicas disciplinarias. En cuanto al masturbador, aparece y se precisa en la redistribución de los poderes que cercan al cuerpo de los individuos. Estas instancias de poder no son independientes unas de otras; pero tampoco obedecen al mismo tipo de funcionamiento (Foucault, 1999).

La palabra *anormal* también ha sido utilizada en referencia a personas que carecen de medios de subsistencia (que viven en la calle, carentes de empleo y vivienda, que no han crecido en la comunidad, etcétera). Así, podemos observar los usos de la palabra con diferentes vertientes; por una parte, como una descripción morfológica y conductual y, por otra, en un sentido económico y de privación:

Aun cuando los criterios de división *normal-anormal* surgen de la “pura relación del grupo consigo mismo”, las marcas de anormalidad están siendo buscadas, a lo largo de la modernidad, en cada cuerpo

para que a cada cuerpo, después, se le atribuya un lugar en los intrincados casilleros de las clasificaciones de los desvíos, de las patologías, de las deficiencias, de las cualidades, de las virtudes, de los vicios (Veiga-Neto, 2001: 167)

Hay que destacar que el pensamiento neoliberal tiene un papel fundamental en este proceso, pues en éste lo normal pasa a ser parte de un criterio económico que denota la capacidad de consumir y el poder financiero que se tenga. Además de hacer referencia a un segmento social, lo cual es equivalente a decir que “el criterio de entrada no es más el cuerpo (en su morfología y comportamiento), el criterio puede ser, también, el grupo social a partir del cual ese cuerpo es visto como indisolublemente relacionado” (Veiga-Neto, 2001: 168).

En este sentido, la norma se utiliza como una estrategia de dominación. La invisibilidad de los anormales, la carencia de políticas dirigidas hacia dicho segmento de la población y el papel indeseable que desarrollan ante los otros ocasionan que la discriminación se posiciona como una actitud generalizada que contribuye a la marginación social y al destierro:

Se trata de prácticas que encuentran en el racismo su punto inmediato de convergencia, si entendemos por racismo no sólo el rechazo de lo diferente, sino también la obsesión por la diferencia, comprendida como aquello que contamina la pretendida pureza, el supuesto orden, la perfección aparente del mundo (Veiga-Neto, 2001: 168).

La diferencia, como un antecedente del caos, denota lo extraño, lo efímero y acompaña la creación de otros conceptos, que tratan de proteger al normal mediante la retórica o mediante eufemismos para suavizar la crudeza que, para el ser humano, significa la aceptación de lo diferente como parte de su naturaleza.

La anormalidad es vista también como objeto de una cuestión técnica, en la que los especialistas tienen como tarea rescatar a quien vive en esa condición para llevarlo al círculo de la aceptación.

La modernidad, al parecer, trae consigo el pensamiento con el cual el desorden deja de ser visto como algo natural y se convierte en un problema que resolver de manera constante. Cualquier cosa que altere “el orden” será enfrentado con la exclusión, la marginación y sobre todo la indeseabilidad:

De esa desnaturalización del orden resulta, también, que la propia Naturaleza tiene que ser ordenada y, para ello, tiene que ser dominada, subyugada. En una perspectiva foucaultiana [...] prepara a la modernidad como un tiempo de intolerancia hacia la diferencia, aunque esa intolerancia esté encubierta y recubierta sobre el velo de la aceptación y de la posible convivencia en esa forma de racismo. [...] Así entendida, en síntesis, la modernidad se caracteriza como un tiempo marcado por el deseo de orden, por la búsqueda de orden (Veiga-Neto, 2001: 174-175).

En ciertas posturas, el orden se establece por binomios: el incluido necesitará del excluido para legitimar su postura, el oyente definirá la norma del que no escucha y quien habla determinará la forma universal de comunicación entre la humanidad.

De acuerdo con Foucault (1999), el grupo de anormales, con diversas formas, se crea a partir del surgimiento de entidades asincrónicas: los monstruos humanos, el individuo a corregir y el onanista. Sin embargo, la existencia de éstos data del surgimiento de la población, lo que nos permite introducir el orden en dos vertientes: el orden de la vida y el orden del poder. A esta constitución de la idea de normalidad contribuyeron también los saberes psiquiátricos, cuyo origen, como sostiene Veiga-Neto (2001), se encontraba en un lugar y un tiempo remotos.

Aquí se asoman los riesgos que representa pertenecer al grupo de los excluidos —del loco, del criminal o del anormal— y que, al mismo tiempo, hacen que la norma se profile como una regulación de conducta que permitirá que el poder se refleje en un orden que intentan conservar los especialistas, los que tienen el saber —como psiquiatras y médicos—. Ante este escenario, surgen discursos que

pugnan por resolver el conflicto que ha traído el desnaturalizar lo que era desde su creación natural.

Cabe mencionar que la forma en que se va construyendo el concepto de *normalidad* determina a la persona con discapacidad, porque ésta no responde al patrón al cual se hace alusión, generando una marca que la diferenciará del resto de los seres humanos.

En la génesis del concepto de *normalidad* podemos encontrar a la estadística que, de acuerdo con Theodore Porter (*The rise of statistical thinking 1820-1900*, Princeton, Princeton University Press, 1986, citado por Davis, 2006: 190) surgió a principios de la era moderna como una *aritmética política*: la utilización de los datos para promocionar una política de Estado sana y bien informada.

El vínculo que se da entre la estadística, la salud y la industria hace que la normalidad se consolide como una de las características aspiracionales de la clase media. Una combinación entre lo ideal y lo imperante. Adolphe Quetelet es el experto en estadística que contribuye a que la *ley del error*, utilizada en la astronomía, se aplique a la distribución de ciertos atributos humanos, como la estatura y el peso. Con ello, se crea y generaliza el concepto de *hombre medio*, entendido como el promedio de todos los rasgos humanos en un país determinado, el cual posteriormente tendrá enormes implicaciones sociales (Davis, 2006). Este argumento ayudó a los integrantes de la clase media para que justificaran su existencia, “un individuo que encarnara en sí mismo, en un momento dado, todas las cualidades del hombre medio, ejemplificaría al mismo tiempo toda la grandeza, la belleza y la bondad de ese ser” (Davis, 2006: 5; traducción nuestra).

Con el tiempo, el concepto de *normalidad* se extiende a otros ámbitos, como el de la producción y la prosperidad. Ejemplo de ello es la noción del *trabajador medio*, propuesta por Marx y al que sitúa como promedio entre la pobreza y la riqueza extremas (Davis, 2006: 5).

El avance de la estadística propició puntos de encuentro con los partidarios de la eugenesia, dado que se esperaba que tener conocimiento sobre las características humanas permitiría, en algún momento, disminuir las desviaciones del promedio, en otras palabras

La estadística está ligada a la eugenesia porque la noción central de la estadística es la idea de que la población puede ser normalizada. Una consecuencia importante de la idea de la norma es que divide la población total en subpoblaciones estándar y no estándar (Davis, 2006: 6; traducción nuestra).

Como consecuencia, el Estado ha buscado normalizar lo que aparece como anormal. En este sentido, tanto la estadística como la eugenesia introducen el concepto de normalidad particularmente en el cuerpo, creando así el cuerpo “discapacitado”. La extensión de estas ideas hacia otras áreas, como la biología, ha fortalecido y acentuado la obsesión por eliminar lo que no pertenece a la media, a los defectuosos.

Las ideas de Darwin sirven para hacer de lado a las personas con discapacidad, por ser defectos evolutivos que deben ser superados por la selección natural. De este modo, la eugenesia se obsesionó con la eliminación de los “defectuosos”, una categoría que incluía a los “débiles mentales”, los sordos, los ciegos, los físicamente deficientes, y así sucesivamente (Davis, 2006: 7; traducción nuestra).

Francis Galton, primo de Darwin e inventor del término *eugenesia*, fue inspirado a tal punto por *El origen de las especies* que intentó demostrar que las características que identifican a los individuos, especialmente las habilidades físicas y mentales, son hereditarias, lo cual dio pie al desarrollo de investigaciones cuyo propósito era demostrar la noción del cuerpo humano como estándar único. A las ideas de Galton se sumaron otras vinculadas con el ámbito de la discapacidad (Davis, 2006). De este modo, la eugenesia llegó a convertirse en una práctica habitual entre europeos y estadounidenses y su influencia se extiende hasta entrado el siglo xx. El cuidado del cuerpo a través de los sistemas de salud nacionales o el fisicoculturismo, lo sitúa como eje orientador de la vida social e individual y, al mismo tiempo, lo asocia con la idea de la identidad nacional. Las diferencias individuales pasan a ser parte del constructo de la

identidad nacional, a lo cual se aunó la noción de trabajador universal, un trabajador con características uniformes y, por lo tanto, intercambiable, sustentada en la racionalidad industrial (Davis, 2006). Las políticas eugenésicas buscaron contribuir con esta tarea del Estado, asegurando un futuro prominente para la sociedad y eliminando cualquier amenaza que pudiera detener su progreso.

Pero la discapacidad ha permeado otros ámbitos más allá de la estadística y la biología, entre ellos, el psicoanálisis y la literatura. En el primero, ésta ha sido utilizada como una forma de explicar aquello que sale de lo esperado, en cuanto al comportamiento del individuo; mientras que, en la segunda ha sido una vía para abordar el tema de manera tenue, pero que, de cualquier forma, refleja un pensamiento social en torno a los individuos que no están dentro de la norma y que representan una amenaza para el futuro de la sociedad.

La discapacidad se convierte en un objeto de estudio que no tiene que ver con el sujeto, sino con elementos externos a éste. Tener discapacidad es ser objeto de un señalamiento que proviene de otro sujeto, que siente que tiene atribuciones para hacerlo: “La discapacidad fue alterizada sin remordimientos y su alteridad fue puesta bajo el violento microscopio de un proceso estadístico y eugenésico, matemático, moral, físico y social” (Skliar, 2015: 138).

En este constructo de la discapacidad, quien determina qué es lo normal refleja un punto de vista de sí mismo, sin dejar un espacio de relación con el exterior; además de establecer dos polos opuestos que difícilmente se encontrarán para complementar la existencia de un ser, sino que, por el contrario, servirán para reafirmar su propia presencia. Por último, si como Skliar (2015: 139) denuncia,

lo normal es lo preferible, lo deseable, aquello que está revestido de valores positivos, su contrario deberá ser inevitablemente aquello que habrá que considerar como detestable, aquello que hay que *repeler* o *enclaustrar* para repeler. Desde el momento en que todo valor supone un dis-valor, deberemos afirmar que entre normalidad y patología no existe exterioridad sino polaridad. Una se reconoce y se afirma por la mediación del otro.

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este capítulo hemos planteado que las definiciones sociales que se atribuyen a las personas con discapacidad pueden limitar la construcción de un destino —que no sea el que desde antes de nacer está determinado—, generando así un mismo camino para todos los que comparten esta condición.

Este camino casi siempre es impuesto, no permite parámetros de comparación y dota de una identidad al individuo que porta el estigma, que es visto como “diferente”. De hecho, de acuerdo con algunas concepciones, como el modelo médico-rehabilitador, para el sujeto que tiene discapacidad todo está determinado. De ahí que quienes lo rodean no tiendan a generar grandes expectativas (Goffman, 1970), pues para muchos enfrentar la discapacidad parece una batalla perdida que no vale la pena iniciar.

Las fuentes de transmisión cultural —familia, escuela y medios de comunicación, entre otras— pueden ejercer una influencia significativa en la posición social. Estas imágenes culturales, construidas en torno a determinados grupos o personas, refuerzan los procesos de exclusión de aquellos que han sido categorizados como “diferentes”, en los que se legitiman las discapacidades y los aspectos indeseables del grupo al que pertenecen.

Existen dos visiones que nos interesa destacar de los modelos de abordaje de la discapacidad porque, además de ser actuales, son antagónicos. Por un lado, la condición de discapacidad como consecuencia de alteraciones físicas, orgánicas o mentales del sujeto y, por otro, la discapacidad como un resultado de la indiferencia social hacia las personas con limitaciones físicas, sensoriales o intelectuales. En la primera, es el sujeto quien tiene la responsabilidad de su exclusión por su condición; en la segunda, en cambio, la responsable es la sociedad.

Como indicamos, en el constructo histórico de la discapacidad convergen las historias del individuo y la de la humanidad, dimensión temporal que nos lleva a comprender la conexión entre presente y pasado. Asimismo, cuando profundizamos en el tema

que nos ocupa, sólo si reconocemos que sobre la discapacidad existen múltiples actores, miradas y contextos podremos entender que ésta es un tema transversal, multidisciplinario y que su abordaje es complejo.

En este último apartado nos interesa retomar el *modelo de la encrucijada*, propuesto por Brogna (2006) para analizar la discapacidad de modo dinámico y relacional. A la luz de esta propuesta pueden entenderse a plenitud los procesos inclusión-exclusión. Su hipótesis es que los distintos modelos o visiones de la discapacidad conviven y se recrean en lo que llama *espacio de la encrucijada*, donde “no sólo es el tipo de exclusión lo que sobrevive sino las representaciones sociales, los esquemas conceptuales y el *habitus* en que se sustentan” (Brogna, 2006: 21). Así, las representaciones del médico, de la familia y del docente sobre la discapacidad evidencian el legado que por generaciones se le ha asignado y demuestran que en un mismo tiempo convergen visiones de distintas épocas que, por alguna razón, se han mantenido.

El lenguaje y los discursos pretenden legitimar distintas percepciones sobre la discapacidad (algunas de las cuales son antagónicas entre sí). En ésta, como parte de la realidad social que “se estructura de modo no lineal”, inciden los *juegos de lenguaje* y los *juegos de verdad* “que pugnan por lograr el consenso que los legitime” (Brogna, 2006: p.28). A través de los primeros, “los discursos se edifican, se validan, se cuestionan, se modifican y se crean y se recrean permanentemente” (Brogna, 2009: 160). Muchos han sido los discursos que han contribuido a que la discapacidad sea definida como enfermedad, estigma, déficit, anormalidad, etcétera. Sin embargo, se puede cambiar este patrón puesto que, al ser construido socialmente, “todo discurso y toda práctica social puede cuestionarse y deconstruirse” (Brogna, 2006: 28). En ese sentido, el modelo de la encrucijada pretende

- 1) Superar la narración estática de elementos y analizar la discapacidad de modo dinámico y relacional, bajo los postulados de la teoría de sistemas complejos y el marco conceptual de Bourdieu, 2) distin-

guir, sin fragmentar, los tres elementos que, según [la] perspectiva [de la autora], confluyen para determinar el campo de la discapacidad, su estructura, dinámica y funcionamiento (Broyna, 2006: 34).

Consideramos que este modelo puede aportar mucho al análisis de la discapacidad ya que permite delimitar un problema social, visibilizar su complejidad y analizar las prácticas de inclusión-exclusión con las relaciones de poder y saber que existen en los diferentes contextos. Además, de acuerdo con Broyna (2006: 34), hay tres elementos fundamentales que se interdefinen: la particularidad biológica conductual de un sujeto (individual o colectivo), la organización económica y política, y el componente cultural-normativo del grupo o sociedad a la que ese sujeto pertenece. Igualmente, hace alusión a la tecnología como un factor presente de manera permanente y en relación cercana con la cultura. La discapacidad, como construcción social, queda determinada entonces en el espacio de intersección de cada uno de los componentes del modelo, por lo que, para analizarla, es necesario tomar en cuenta cada uno de ellos en el contexto histórico determinado.

En síntesis, de acuerdo con estos preceptos, la discapacidad puede analizarse como un sistema complejo que abarca, entre otras dinámicas: a) el proceso de asignación identitaria; b) la trayectoria del estatuto de la discapacidad; c) los procesos sociales de construcción y legitimación del diagnóstico y la patología; d) las posiciones desde las cuales estos procesos se llevaron a cabo y los *habitus* que las legitimaron; e) la evolución (equilibrios, desequilibrios, reorganizaciones, transformaciones, trayectorias y sucesivos estados) del campo (y en este último impactan las visiones en torno a la discapacidad).²

2 La teoría de Bourdieu, para Criado (2009), pretende sustituir esta dicotomía en la explicación de las prácticas sociales por la relación construida entre dos modos de existencia de lo social: por un lado, las estructuras sociales externas, lo social hecho cosas: *campos* de posiciones sociales que se han construido en dinámicas históricas —el sistema escolar, el campo económico, el campo político, etcétera—; por otro, las estructuras sociales internalizadas, incorporadas al agente en forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción: los *habitus*.

El concepto de particularidad biológica conductual es el rasgo físico, funcional, de conducta, o ambos, que distingue a una persona del grupo social al que pertenece (Brognna, 2006: 34). En este sentido, podemos sostener que la discapacidad ha sido característica de los individuos o grupos que no siempre ha tenido la misma referencia, o sea la misma percepción social. El lugar, la época y el contexto socioeconómico influirán en el discurso que se construya sobre la discapacidad, así como en la identidad que se le imponga a quien la tiene.

Los modelos discutidos en este capítulo nos ofrecen elementos para cuestionar la relación entre quien define o da una identidad y el que es definido, el poder que se le atribuye al primero y la legitimación que hace la respuesta social, aunque ésta no sea necesariamente cierta. El sujeto con discapacidad puede dar cuenta de los múltiples matices y efectos que las definiciones pueden tener, pues no es lo mismo ser mujer con una discapacidad en una comunidad indígena que en una urbana.

En suma, la discapacidad, como sistema social complejo, no puede entenderse aislada del lugar, la época y el contexto. Cada uno de ellos condiciona, pero no determina, el espacio de la encrucijada. La interrelación entre las particularidades biológicas de un sujeto, la organización política y económica, la cultura y la normatividad de la comunidad conforman un sistema que debe analizarse en su complejidad.

Referencias

- Albrecht, Gary (1992), *The disability business rehabilitation in America*, Nueva York, Sage Publications.
- Barton, Len (1998), *Discapacidad y sociedad*, Madrid, Morata.
- Brognna, Patricia (2009), “Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales vigentes”, en Patricia Brognna (coord.), *Visiones y revisiones de la discapacidad*, México, FCE, pp. 157-187.

- Brogna, Patricia (2006), “La discapacidad: ¿una obra escrita por los actores de reparto? El paradigma social de la discapacidad: realidad o utopía en el nuevo escenario latinoamericano”, tesis de maestría en Estudios Políticos y Sociales, México, FCPYC Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM.
- Canguilhem, Georges (2005), *Lo normal y lo patológico*, México, Siglo XXI.
- Criado, Enrique (2009), “Habitus”, en Román Reyes (ed.): *Diccionario crítico de ciencias sociales*, Madrid, Plaza y Valdés, <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/H/habitus.htm>>, consultado el 17 de mayo de 2015.
- Davis, Lennard (2006), “Constructing normalcy: The Bell curve, the novel, and the invention of disabled body in nineteenth century”, en *idem* (ed.), *The disability studies reader*, Nueva York, Routledge, pp. 3-16.
- Duschatzky, Silvia y Carlos Skliar (2001), “Los nombres de los Otros”, en Jorge Larrosa y Carlos Skliar, *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Barcelona, Laerte, pp.185-211.
- Duschatzky, Silvia y Carlos Skliar (2000), “La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas”, *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, núm. 7, pp. 34-47, <<https://es.scribd.com/doc/201438439/Duschatzky-S-Skliar-C-2000-La-Diversidad-Bajo-Sospecha-Copia>>, consultado el 6 de febrero de 2019.
- Foucault, Michel (1999), *Los anormales curso en el Collège de France (1974-1975)*, Buenos Aires, FCE.
- Goffman, Erving (1970), *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Palacios, Agustina (2008), *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Madrid, Caja Madrid.
- Skliar, Carlos (2015), “Saber, mito y sentido: entre la normalidad y la alteridad”, *Diálogos y Perspectivas en Educación Especial*, núm. 1, vol. 2, pp. 131-140, <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5297>>, consultado el 6 de febrero de 2019.

Veiga-Neto, Alfredo (2001), “Incluir para excluir”, en Jorge Larrosa y Carlos Skliar (eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Barcelona, Laerte, pp. 165-184.

Tres modelos para ampliar las oportunidades educativas de personas con discapacidad

Judith Pérez-Castro

INTRODUCCIÓN

La ampliación de las oportunidades para las personas con discapacidad es una problemática que ha formado parte de la agenda internacional desde hace un par de décadas. De los planteamientos realizados en la Conferencia Mundial de Salamanca (UNESCO, 1994) a la fecha, ha habido importantes cambios, sobre todo en lo que respecta a la investigación empírica y los desarrollos teóricos sobre la inclusión en educación.

Sin embargo, a pesar del creciente interés, la capacidad de los sistemas educativos sigue siendo insuficiente pues las personas con discapacidad continúan teniendo una participación muy baja en todos los niveles educativos, tanto en los países desarrollados como en los emergentes (Mitra, Posarac y Brandon, 2011). Lo anterior tiene múltiples consecuencias: en lo económico, porque a menor educación disminuyen las posibilidades de estas personas para llevar una vida independiente; en lo jurídico, porque se violentan sus derechos humanos, civiles y políticos; en lo social, porque la falta de educación limita la participación de los individuos en la democracia, la estabilidad y la sustentabilidad (OECD, 2012). Además, están todas las implicaciones que lo anterior tiene en la calidad y las historias de vida de estas personas.

Pero, ¿qué significa construir instituciones y sistemas incluyentes? El texto que a continuación presentamos intenta dar respuesta a esta pregunta a partir del análisis de tres modelos al respecto: *las escuelas inclusivas*, de Mel Ainscow, *la expansión de las oportunidades educativas*, de Elizabeth E. Getzel y el *Proyecto ACCEDES*, de Joaquín Gairín. Es importante señalar que los tres han sido producto de la colaboración de varios investigadores, aunque, para fines prácticos, los identificamos con el nombre de quienes han fungido como líderes de los equipos de trabajo.

Finalmente, queremos señalar que este capítulo forma parte de las actividades del proyecto Inclusión Educativa, Discapacidad y Educación Superior. Análisis de Dos Universidades Públicas Mexicanas, financiado por el Programa de Apoyos a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM (con el número de proyecto IN300516); por esta razón, dos de las propuestas consideradas están dirigidas a este nivel educativo. No obstante, decidimos incluir el modelo de Ainscow aunque su objeto de estudio es la educación básica porque, en primer lugar, es uno de los trabajos más comprensivos en esta materia y, en segundo, por la convergencia que hay entre varios de sus componentes y los de los otros dos modelos.

DESARROLLO DE ESCUELAS INCLUSIVAS DE AINSCOW

La propuesta de las escuelas inclusivas tiene como meta incrementar la capacidad de las instituciones en términos de la diversidad. En esta perspectiva, la relación entre inclusión y exclusión queda entendida a partir de tres dimensiones: *culturas inclusivas*, *políticas inclusivas* y *prácticas inclusivas* (Ainscow, 2001; Booth y Ainscow, 2002).

Las *culturas inclusivas* buscan que las escuelas desarrollen condiciones de seguridad y de colaboración estimulantes y acogedoras a través de la socialización de principios y valores compartidos entre todos los miembros de la comunidad institucional. Las acciones

institucionales están orientadas a lograr el mejor desempeño en todos los estudiantes, de acuerdo con sus expectativas y necesidades, así como a impulsar el desarrollo institucional. Las *políticas inclusivas* son aquellas que intentan fortalecer la presencia y los aprendizajes de alumnos y maestros, llegar a todos los estudiantes posibles de la comunidad y reducir los factores de exclusión. En este marco, los apoyos están pensados con base en los principios de inclusión, de su capacidad de atención a la diversidad y de su contribución al cambio. Finalmente, las *prácticas inclusivas* buscan asegurar la participación de los estudiantes por medio de la intervención activa y comprometida en su proceso de formación. Este tipo de prácticas promueve la colaboración entre alumnos, profesores, padres de familia y la comunidad local, a fin de identificar los recursos que pueden ser utilizados para mejorar los aprendizajes y la participación (Booth y Ainscow, 2002).

El marco referencial de las escuelas inclusivas tiene muchos otros elementos, sin embargo, aquí nos interesa destacar cuatro que, consideramos, atraviesan toda la propuesta y nos permiten acercarnos a la problemática de la inclusión-exclusión en la educación superior, éstos son los *principios*, las *formas de evaluación*, el *contexto* y la *tríada presencia, participación y aprendizaje*.

Principios

El establecimiento de los principios que guiarán el trabajo institucional pasa necesariamente por la discusión del concepto mismo de *inclusión* y de sus implicaciones en los distintos ámbitos del sistema escolar, así como entre las partes interesadas (*stakeholders*) dentro y fuera de la institución: directivos, profesores, estudiantes, padres de familia y miembros del contexto local.

Llegar a un acuerdo en torno a la inclusión puede ser una tarea compleja y larga; no obstante, en este debate se deben tener por lo menos cuatro consideraciones (Ainscow, 2005): la primera es que la inclusión es ante todo un proceso que implica vivir con

la diferencia, y aprender de tales diferencias, a fin de convertirlas en estímulos para el aprendizaje; la segunda es que la inclusión se ocupa de la identificación y eliminación de las barreras a través de la recolección de evidencias, el desarrollo de la creatividad y la solución de problemas; la tercera es que la inclusión está comprometida con la presencia de niños y jóvenes en las escuelas, la calidad de su experiencia en ellas y los logros en los aprendizajes; la última es que la inclusión se interesa por todos los estudiantes, particularmente por aquellos que provienen de colectivos en riesgo social, cuyas probabilidades de tener bajo aprovechamiento y ser marginalizados o excluidos son más altas.

Para Ainscow y Miles (2008), la construcción de una definición compartida de inclusión compromete a la escuela —tanto en su organización como en sus prácticas— a cumplir con los siguientes principios: a) la eliminación de las barreras estructurales entre estudiantes y el personal; b) el desmantelamiento de programas, servicios y especialidades aislados; c) el desarrollo de enfoques pedagógicos que permitan a los alumnos aprender juntos.

Formas de evaluación

El modelo de escuelas inclusivas busca reorientar el uso que se le da a la evaluación (Ainscow, Dyson y Weiner, 2013) como dispositivo para la rendición de cuentas y pugna por la adopción de nuevas estrategias que contribuyan al aprendizaje de alumnos, maestros y directivos, además de servir de base para la identificación de barreras que limitan el desarrollo institucional.

El enfoque metodológico que sigue toda la propuesta de las escuelas inclusivas es el de la investigación colaborativa, pero tiene más peso en este componente ya que supone la labor coordinada de los participantes para la recolección de evidencias (Ainscow, 2005). Tales evidencias deben estar en congruencia con la definición de inclusión previamente establecida y brindar elementos que permi-

tan valorar la presencia, la participación y el logro de los estudiantes, en especial los que pertenecen a colectivos en riesgo social.

Dos estrategias muy importantes para la evaluación son la observación de las clases entre profesores y su discusión con base en las notas o grabaciones en video (Ainscow, 2005). Otras actividades que también pueden aportar elementos son la aplicación de cuestionarios a estudiantes, padres y profesores, la recuperación de los registros de asistencia o los de exclusión, o ambos, el análisis de resultados de exámenes, la realización de entrevistas a los alumnos, la implementación de ejercicios para la formación de los maestros con base en los resultados de las entrevistas o estudios de caso, y las visitas mutuas entre escuelas para recuperar más evidencias (Ainscow, 2005).

Presencia, participación y aprendizaje

En el marco de referencia de las escuelas inclusivas, estos tres aspectos están íntimamente relacionados, de manera que ninguno de ellos puede alcanzarse si no están presentes los otros dos (Echeita y Ainscow, 2011). La presencia tiene que ver no sólo con la asistencia a clases, sino con la puntualidad y la fiabilidad con la que llegan los alumnos, así como con las circunstancias en las que se da su experiencia escolar. La participación, por su parte, comprende la calidad de esa experiencia, su impacto en el bienestar personal y social de los estudiantes, y la posibilidad que éstos tienen de expresar sus puntos de vista. Por último, el aprendizaje se refiere a los resultados, al logro académico de los alumnos en relación con el currículum, visto este último desde una perspectiva amplia (Echeita y Ainscow, 2011).

La presencia, la participación y el aprendizaje, al igual que los otros componentes, están pensados en términos de la educación para todos, aunque hay un mayor interés por aquellos que viven en situaciones de riesgo y vulnerabilidad, porque se considera que las instituciones tienen la responsabilidad moral de atender a los

que son excluidos, marginalizados o que tienen bajo rendimiento escolar.

El desarrollo paulatino de esta tríada se logra cuando la comunidad escolar ha logrado construir su propia definición de inclusión, delimitar principios claros e identificar las barreras y facilitadores, tanto institucionales como contextuales (Ainscow 2005; Ainscow y Miles, 2008).

Contexto

Aquí se consideran los factores o influencias que intervienen en el modo en que los centros educativos llevan a cabo su trabajo, ya sea para encaminarlo hacia la ruta de la inclusión o para obstaculizar su desarrollo. De las múltiples variables contextuales, Ainscow (2003) ha identificado 12 que tienen incidencia en las prácticas y en el desarrollo institucional:

- 1) El concepto de inclusión que construyeron los integrantes de la comunidad escolar y el respaldo que se tiene de otros agentes internos o externos a la autoridad educativa local.
- 2) El liderazgo de la autoridad educativa local, en términos del reconocimiento de las prácticas inclusivas y la superación de las que son excluyentes, así como de la gestión para la inclusión.
- 3) Las actitudes que atañen las barreras para la inclusión y la búsqueda de soluciones para su eliminación.
- 4) Las políticas, la planificación y los procesos que la autoridad educativa local considera para el autoanálisis y la planeación estratégica.
- 5) Las estructuras, responsabilidades y el papel que asume la autoridad educativa para fortalecer el trabajo de las instituciones, distribuir los apoyos, coordinar la supervisión y enfrentar los desafíos que conlleva la inclusión.
- 6) La asignación de los apoyos en cada escuela y entre escuelas, así como la forma en que se utilizan para impulsar la inclusión.

- 7) Los apoyos que se destinan para las políticas de inclusión, la claridad que las instituciones tienen sobre sus alcances y los desafíos que se pueden presentar entre ellas.
- 8) Las respuestas de las autoridades frente a la implementación de las adecuaciones curriculares, así como las estrategias y programas suplementarios orientados al reconocimiento de la diversidad y a la disminución del riesgo de exclusión, bajo rendimiento y marginalización.
- 9) La disponibilidad de especialistas que contribuyan a la inclusión y la forma en que se determinan las necesidades educativas especiales de los estudiantes, para incluirlos o no en la educación regular.
- 10) La colaboración, el compromiso y la comunicación entre escuelas y autoridades educativas locales, con miras a la concreción de las políticas de inclusión, así como los apoyos que brindan las autoridades de los diferentes distritos educativos.
- 11) La recolección de información para la evaluación, los criterios, los fines y la participación de los diferentes sujetos educativos, con el objeto de lograr prácticas más inclusivas.
- 12) Finalmente, el desarrollo y formación de los profesores que garantice que éstos tengan elementos para entender su función en el proceso de inclusión.

EXPANDIR LAS OPORTUNIDADES PARA LA INCLUSIÓN

Éste es un modelo que ha sido desarrollado por un grupo de investigadores y profesores estadounidenses, fundamentalmente de la Universidad de la Mancomunidad de Virginia (VCU, por sus siglas en inglés), encabezados por Elizabeth Evans Getzel. Su objetivo es incrementar las oportunidades de las personas con discapacidad en la educación superior, desde su transición e ingreso a la universidad hasta su entrada al mercado laboral, para lo cual apuestan tanto al mejoramiento del clima institucional como al fortalecimiento de los saberes y las habilidades de los propios alumnos.

Si bien el éxito académico de los estudiantes con discapacidad depende de múltiples variables, nos interesa destacar las siguientes dimensiones de la propuesta de Getzel y sus colaboradores: la *personal*, la *institucional* y la *laboral*.

Dimensión personal

Aquí se consideran esencialmente las habilidades y estrategias de autodeterminación y autogestión (Getzel, 2008). Las primeras coadyuvan a la transición, ajuste y permanencia de los alumnos con discapacidad en la universidad; incluyen la aceptación de la discapacidad, la capacidad para verbalizarla y valorar sus efectos en el desempeño, la claridad que los estudiantes tienen sobre los apoyos y servicios que requieren, así como la fortaleza para superar los obstáculos. El autoconocimiento, la autodefensoría, la autoeficacia, la independencia y la toma de decisiones son algunas de las habilidades de autodeterminación que más incidencia tienen en el logro académico y la permanencia en la universidad (Dowrick, Getzel y Briel, 2004).

Por su parte, la autogestión se refiere a las habilidades y estrategias que contribuyen a que los estudiantes con discapacidad desarrollen su autonomía académica (Getzel, 2008). Se consideran cuestiones como el manejo del tiempo, las habilidades de estudio, el planteamiento de metas como áreas de asistencia o apoyo y la capacidad de organización.

Un factor que puede obstaculizar el fortalecimiento de la autodeterminación y la autogestión es el proceso de autorrevelación (*self-disclosing*) (Getzel, 2014). En ocasiones, los alumnos deciden no asumirse como personas con discapacidad por las experiencias previas no muy positivas que tuvieron en otros niveles educativos, el temor a ser etiquetados o la necesidad de ser aceptados en esta nueva etapa de su vida, lo cual, aunque puede ser un signo de fortaleza e independencia, también puede convertirse en un impedimento para su inclusión al contexto universitario.

Dimensión institucional

Las habilidades de autodeterminación y autogestión son importantes, pero su alcance puede ser muy limitado si las universidades no cuentan con las condiciones para identificar y atender sus necesidades, de ahí la importancia de esta dimensión (Getzel, 2008).

Algunas de las áreas de mayor incidencia en el éxito académico de los estudiantes son los siguientes:

- *Papel de la planta académica.* El conocimiento y la actitud de los profesores con respecto de la discapacidad pueden ser cruciales para el desempeño de los alumnos. La formación continua en la atención a la diversidad, la sensibilización sobre las posibilidades y límites de las personas con discapacidad, así como el desarrollo de estrategias de apoyo son aspectos que intervienen significativamente en el rendimiento y los aprendizajes.
- *Mejoramiento de los servicios.* Por lo general, las universidades ponen mucho énfasis en la adaptación de las instalaciones o espacios físicos; no obstante, los servicios institucionales son también muy importantes, especialmente los que están más en contacto con la población estudiantil, como la atención escolar, la orientación pedagógica, los sistemas de acreditación y adecuación de los programas y el seguimiento de las trayectorias, entre otros.
- *Participación de los estudiantes.* Esto tiene que ver con la representación de los alumnos con discapacidad en los consejos estudiantiles o institucionales y su posibilidad de intervención en la planificación de los servicios y programas dirigidos a ellos. Como hemos señalado, hay instituciones que cuentan con toda una estructura para atender a este sector de la población; con todo, en ocasiones, los servicios se brindan desde el enfoque de los especialistas, sin tomar en cuenta la perspectiva y sobre todo las necesidades de las personas con discapacidad.
- *Coordinación de los servicios dentro y fuera del campus.* El aprovechamiento de los recursos incluye no sólo a los que ofre-

cen las universidades, sino además los que hay en la comunidad y que pueden contribuir al éxito escolar. En este sentido, es necesario que las instituciones conozcan el contexto que las rodea, tengan vínculos con otros agentes o instancias y establezcan convenios de colaboración con ellos. Específicamente, como parte de los servicios universitarios, se recomienda desarrollar seis áreas centrales: a) admisión; b) asesoramiento y apoyo académico; c) asesoramiento, valoración y evaluación respecto de la discapacidad; d) servicios de defensoría y enlace; e) servicios de información y remisión; f) recolección de datos y evaluación de los programas (Wilson, Getzel y Brown, 2000).

Dimensión laboral

Ésta se considera la tercera fase del proceso de transición de las personas con discapacidad. El paulatino incremento en la matrícula de este sector de la población ha hecho cada vez más necesario contar con información que permita conocer sus condiciones en el mercado laboral. Además de que constituye parte de la responsabilidad social de las instituciones que están comprometidas con la inclusión.

Algunas investigaciones pioneras sobre el tema (Frank, Karst y Boles, 1989; Getzel y Kregel, 1996; Hope y Rice, 1995) han señalado que, por lo general, las personas con discapacidad tienden a ocupar mucho más tiempo para encontrar un empleo, son contratados en puestos por debajo de su perfil profesional, se les asigna un menor salario y tienen tasas de desempleo más altas que sus pares sin discapacidad.

Esto continúa ocurriendo incluso en aquellos individuos con educación superior, por lo cual, dos estrategias que pueden favorecer el ingreso al mercado de trabajo son la experiencia laboral supervisada y los servicios de colocación de empleo (Getzel, Briel y Kregel, 2000). Dentro de las primeras, el servicio social y las pasantías pueden ser actividades muy efectivas para que los estudiantes

establezcan vínculos o redes de colaboración con los empleadores. En cuanto a las segundas, se encuentran el diseño de planes laborales individualizados, las asesorías a distancia durante el proceso de búsqueda de empleo y los servicios de seguimiento posempleo, entre otras actividades (Getzel, Briel y Kregel, 2000; Getzel, 2008).

EL PROYECTO ACCEDES DE GAIRÍN

Este modelo tiene como objetivo ampliar el ingreso, la permanencia y el éxito académico de los colectivos vulnerables en la educación superior en Latinoamérica. Está sustentado en cuatro principios: la educación superior como derecho, las transiciones como momentos críticos para el desarrollo académico, la centralidad en el estudiante y en los procesos de aprendizaje, y el compromiso de las universidades con los excluidos de la educación superior (Gairín *et al.*, 2015).

De acuerdo con lo anterior, para el Proyecto ACCEDES (acrónimo de *acceso, éxito y desarrollo de la educación superior*) se proponen los siguientes componentes:

- 1) *Filosófico*. Orientado a la construcción de universidades contextualizadas, comprometidas, inclusivas y que hagan las veces de nodos de redes para la equidad.
- 2) *Metodológico*. Basado en el esquema APRA (acceso, permanencia y rendimiento académico), con una secuencia que va desde la creación de condiciones y la planificación hasta la puesta en práctica de las estrategias de intervención, su evaluación e institucionalización.
- 3) *Prácticas inclusivas*. Organizadas en estrategias generales de orientación/tutoría y de desarrollo organizacional, así como en estrategias específicas por colectivo social.
- 4) *Manual ACCEDES*. Basado en las experiencias de las instituciones participantes, comprende desde la definición de grupos en situación de vulnerabilidad, hasta el diseño y desarrollo de acciones de intervención (Garín, Castro y Rodríguez-Gómez, 2014).

Al igual que las dos propuestas presentadas anteriormente, en ésta se pretende que los resultados beneficien no sólo a los alumnos en riesgo social, sino a toda la comunidad estudiantil e institucional. Para esto, se establecen cinco grandes ejes de desigualdad (Gairín, 2012) como base para la identificación de las condiciones de vulnerabilidad: el *socioeconómico y urbano*, el *género*, el *étnico y racial*, la *edad* y la *discapacidad*. Para los fines de nuestro capítulo abordaremos solamente este último eje.

Desde la perspectiva del Proyecto ACCEDES (Gairín y Suárez, 2012), la exclusión de las personas con discapacidad apunta a problemas más profundos en los sistemas e instituciones educativos, como el desconocimiento de las necesidades de los alumnos y de las barreras que enfrentan, los efectos acumulados de las desigualdades cruzadas (pobreza y ruralidad, género y etnia, etnia y discapacidad, etcétera) y los factores subjetivos (creencias, actitudes y valores) atribuidos a la discapacidad.

Con base en esto, se plantea el desarrollo de buenas prácticas para la inclusión, así como la sistematización de aquellas que ya se están realizando en las universidades. Éstas se organizan con base en la dimensión temporal (Fernández-de-Álava, Barrera-Corominas y Díaz-Vicario, 2013); es decir, diferenciando entre las que son *previas al ingreso a la universidad*, las de *permanencia*, las de *egreso o posgraduación* y las *globales*:

- 1) *Estrategias previas al acceso*. Aquí se consideran: a) la adecuación de las páginas web institucionales, así como de los materiales impresos que brindan información sobre la oferta académica, los servicios de apoyo académico y los económicos; b) la adaptación de las pruebas de ingreso.
- 2) *Estrategias de permanencia*. Éstas son las más diversas y se distinguen cuatro. Las primeras, *orientadas al logro académico*: a) la disponibilidad de recursos humanos y técnicos para facilitar el acceso al currículum; b) el asesoramiento académico a través de unidades institucionales de servicios específicos; c) la accesibilidad a las tecnologías de la información y comu-

nicación, así como a los entornos virtuales. Las segundas, que *buscan la sensibilización y concientización de la comunidad institucional*: a) los programas de formación y asesoramiento de la planta académica; b) el diseño de guías con orientaciones y recomendaciones para el trabajo en contextos de diversidad y la inclusión. Las terceras, que *se enfocan a la adaptación al entorno social e institucional*: a) la organización de eventos lúdicos y culturales; b) la participación en organizaciones o asociaciones estudiantiles, así como en grupos deportivos, culturales o recreativos. Finalmente, las *relacionadas con la extensión universitaria*: a) la adecuación y acceso a las actividades deportivas; b) las residencias estudiantiles, los comedores y los espacios de recreación.

- 3) *Estrategias para el egreso o la posgraduación*. En esta categoría están los programas para favorecer la transición entre la universidad y el mercado laboral a través de bolsas de trabajo, apoyo y seguimiento para la búsqueda de empleo y los convenios con el sector empresarial.
- 4) *Estrategias globales*. Este último rubro abarca aquellas acciones que pueden contribuir a la inclusión a lo largo de toda la trayectoria universitaria, entre ellas están: el diseño y desarrollo de políticas institucionales para la atención a la diversidad, la provisión de transporte adaptado y la accesibilidad de los espacios físicos (Fernández-de-Álava, Barrera-Corominas y Díaz-Vicario, 2013).

IMPLICACIONES DE LOS MODELOS DE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Aunque la lucha por incluir a las personas con discapacidad en los sistemas educativos se remite a la década de 1970, con los movimientos a favor de las escuelas inclusivas, sólo a partir de la Conferencia Mundial de Salamanca en 1994 se incorporó el concepto de *inclusión* a la discusión internacional y los Estados firmantes de la declaración

emanada de esta conferencia comenzaron a poner mayor atención a las necesidades educativas de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, así como las de otros colectivos vulnerables (UNESCO, 1994).

Hasta ahora, varios países han hecho importantes esfuerzos por incorporar la perspectiva de la inclusión en la educación obligatoria; no obstante, en el nivel superior se necesita un mayor compromiso para ampliar las oportunidades de las personas con discapacidad, quienes aún tienen una tasa de participación muy baja.

Para Echeita y Ainscow (2011), construir sistemas inclusivos implica tener visión de la meta que se quiere alcanzar, convicción en lo que se está haciendo, voluntad política para seguir el camino trazado y conocimiento para saber cómo hacerlo. Justamente, las propuestas aquí analizadas han trabajado sobre esto último. Entre ellas hay muchos puntos de coincidencia y por supuesto también contrastes, el más evidente de los cuales es el nivel al que están dirigidas.

El modelo de escuelas inclusivas de Ainscow está pensado para la educación básica, mientras que el Proyecto ACCEDES y el de la expansión de oportunidades, de Gairín y Getzel, respectivamente, están diseñados para la educación superior. En la introducción de este capítulo, apuntábamos que nuestro interés se sitúa en los procesos de inclusión-exclusión de las personas con discapacidad en la formación terciaria. Sin embargo, consideramos pertinente profundizar en los trabajos de Ainscow y sus colaboradores por sus posibilidades explicativas tanto teóricas como metodológicas, las cuales abarcan diferentes factores y ámbitos de los servicios educativos, desde las políticas hasta la vinculación con la comunidad.

A partir de esto y teniendo en mente esta importante diferencia, queremos discutir algunos de los aspectos que nos parecen relevantes. En primer lugar, el peso que se deposita en la cultura. Esto es mucho más claro en las propuestas de Ainscow (2001) y de Gairín (2012); en ambas, uno de los principales objetivos es el desarrollo de culturas inclusivas, en donde todos los miembros de la comunidad educativa sean reconocidos, valorados y aceptados, y en donde la diversidad no se considere un obstáculo, sino un insumo que enriquece la vida institucional. Igualmente, los dos modelos establecen

desde el inicio sus bases filosóficas, las cuales se asientan en el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades, la no discriminación, la centralidad de las personas y sus aprendizajes, y la inclusión como proceso que permite mejorar no sólo las condiciones educativas, sino principalmente la calidad de vida de las personas.

En la propuesta de Getzel estos principios de una u otra manera están presentes y se identifican en el desarrollo de sus diferentes componentes; empero, en los documentos revisados hasta ahora, no existe como tal un apartado que los aborde de manera explícita. Con todo, este modelo coincide con los otros en el lugar que le atribuye a las instituciones como agentes para la ampliación de las oportunidades educativas, de reconocimiento y participación de personas con discapacidad. Además, para los tres, la inclusión es un enfoque que debe concretarse en las políticas, programas y acciones institucionales; en otros términos, que debe llegar a las aulas y sobre todo a los sujetos.

En particular, las políticas constituyen un eje problematizador del trabajo de Booth y Ainscow (2002), que abarca distintos factores, entre ellos la organización y el clima escolar, la normatividad, el currículum, las funciones de los profesores y directivos, la participación de los estudiantes y de la comunidad en donde se encuentra la institución, la identificación y reducción de las barreras y el seguimiento de los estudiantes, .

En el Proyecto ACCEDES, la dimensión de las políticas comprende la autonomía universitaria, la legislación, los sistemas de financiamiento y becas para los colectivos en situación de vulnerabilidad, los programas compensatorios, la disponibilidad de espacios o matrículas para estos alumnos y los planes para el reconocimiento de la experiencia profesional (Gairín *et al.*, 2015). Tanto en esta propuesta como en la anterior, los autores establecen una tríada entre la cultura, los valores y las políticas. En ambas se plantea que no se puede llegar a la realización de políticas inclusivas si antes no se han desarrollado valores que sean congruentes con la filosofía y la cultura institucional y, a la inversa, una cultura inclusiva no puede sostenerse si no ofrece referentes para la acción (valores), que se reflejen en las políticas de los establecimientos educativos.

En el modelo para ampliar las oportunidades educativas, el ámbito de las políticas se centra en el desarrollo profesional de la planta académica, la provisión de apoyos y servicios (de defensoría y vinculación, académicos, de consejería, asesoramiento y evaluación, de información y remisión, de evaluación de los programas y de recolección de información estadística, entre otros), el fortalecimiento de la autodeterminación de los estudiantes y, finalmente, las estrategias de diseño universal (Getzel, 2008; Wilson, Getzel y Brown, 2000).

Cabe señalar que, para las tres propuestas, las instituciones inclusivas se caracterizan por elaborar y desarrollar sus políticas buscando generar estrategias que permitan *dar voz* no sólo a los que conforman la comunidad —profesores, directivos, estudiantes y padres de familia—, sino también a otras partes interesadas (*stakeholders*) — como autoridades educativas locales, líderes políticos e investigadores.

Para Ainscow (1994), el conocimiento que los padres tienen sobre las expectativas, fortalezas y necesidades de sus hijos puede aportar mucho al trabajo institucional; incluso, puede ofrecer una mirada externa sobre las cosas que la escuela necesita mejorar, fortalecer o cambiar. Getzel (2008 y 2014), Gairín (2014) y Gairín y Suárez (2012) se interesan más en potenciar la participación de los estudiantes en los procesos y programas institucionales, en especial porque sus sujetos son estudiantes de nivel superior, o sea adultos de los que se espera que tengan un mayor grado de autonomía personal. No obstante, los autores reconocen que esto no necesariamente se cumple en todos los casos ya que hay alumnos que requieren de un seguimiento más puntual a lo largo de su trayectoria. En lo que toca a las personas con discapacidad, la adaptación al ambiente universitario puede ser aún más difícil porque al incremento de las exigencias académicas se suman otras responsabilidades, como la organización de horarios, la búsqueda de alojamiento y la identificación de apoyos específicos (Wilson, Getzel y Brown, 2000). Todo esto puede convertirse en un gran reto, para el que los establecimientos educativos no siempre están preparados.

Otro elemento que vale la pena destacar es la relación con el contexto. Para los tres modelos, la inclusión supone el trabajo conjunto de las instituciones educativas con los colectivos, organizaciones y otras instituciones, públicas o privadas, que forman parte de la comunidad. Su colaboración puede darse en diferentes momentos o niveles: como partes interesadas que aportan al diseño, implementación y evaluación de las políticas institucionales; pero, también, como agencias que contribuyan al conocimiento de los problemas que le son comunes, como proveedores de servicios especializados o como aliados para el mejoramiento de la comunidad.

En el modelo de escuelas inclusivas una de las primeras etapas para la planeación escolar es el análisis de la propia institución, a fin de identificar los recursos que favorecen al aprendizaje y la participación, a la vez que las barreras que los entorpecen (Booth y Ainscow, 2002). Esto incluye a la comunidad, el conocimiento de los recursos que pueden aportar y la manera en que éstos son utilizados.

En esa línea, al referirse al papel de las universidades inclusivas, Gairín (2012) sostiene que éstas, como parte de su responsabilidad, necesitan implicarse con sus contextos locales dado que muchas se encuentran en entornos desfavorecidos social y culturalmente, que tal vez no puedan cambiar en su totalidad, pero sobre los que sí pueden incidir a través de la formación de los estudiantes, la producción de conocimiento y las acciones de intervención. Además, en la educación superior, el desarrollo de redes de colaboración con la comunidad puede ser una estrategia clave para la puesta en operación de experiencias formativas, como el servicio social, las prácticas profesionales, las pasantías y los periodos de observación en los entornos laborales (*job shadowing*), las cuales apoyan al proceso de transición de los estudiantes al mercado de trabajo (Briel y Getzel, 2014; Gairín, Castro y Rodríguez-Gómez, 2014).

Por último, pero no menos relevante, está la cuestión de la formación y el compromiso del profesorado con la inclusión. Factores como la retención y el logro académico de los estudiantes están estrechamente relacionados con el perfil, las cualidades y el desempeño de los profesores (Ainscow, 1994; Castro *et al.*, 2012). Ellos

no sólo se encargan de concretar los programas de estudio en el día a día de las instituciones, sino también son los que están en relación directa con los alumnos, con sus necesidades, fortalezas y problemas. Sin disminuir la importancia que tienen otros elementos —como el ambiente institucional, las políticas, los servicios de apoyo y la comunidad— el compromiso y aportación de la planta académica son vistos, incluso por los propios alumnos, como “determinante final de su éxito en el aula” (Wilson *et al.*, 2000: 41).

Algunas de las preocupaciones en las que coinciden las tres propuestas aquí analizadas son

- La necesidad de que los profesores se formen en la diversidad.
- La posibilidad de abrir espacios de reflexión compartidos entre ellos.
- El fortalecimiento del diálogo entre profesores y estudiantes.
- El reconocimiento de los saberes y la experiencia de los maestros para contribuir a los aprendizajes y a la participación de los alumnos.
- La vinculación entre la investigación y la docencia, a fin de analizar los problemas que afectan al trabajo en los niveles institucional y del aula.
- La importancia de incrementar el conocimiento y la sensibilidad de los profesores sobre las necesidades de los estudiantes.
- El desarrollo de prácticas y actitudes docentes congruentes con una cultura de la inclusión.

Los profesores son actores clave para cualquier establecimiento educativo, sin importar el nivel, ya sea básico, medio superior o superior, y su labor es tal vez el motor más importante para el desarrollo institucional. Fortalecer su formación y mejorar sus prácticas puede incrementar significativamente la presencia, el aprendizaje y la participación pues, aunque en el desempeño de los alumnos intervienen múltiples factores que se originan dentro y fuera del contexto escolar, “la enseñanza eficaz es una enseñanza eficaz para todos los estudiantes” (Ainscow, 2011: 56) con o sin discapacidad.

CONSIDERACIONES FINALES

La inclusión educativa es un proceso amplio, que parte del reconocimiento de la diversidad humana y que busca responder a las necesidades de todos los estudiantes a través de la promoción de los aprendizajes, la participación en las actividades escolares y el fortalecimiento de los vínculos con la comunidad. Los tres modelos que aquí analizamos intentan brindar elementos que favorezcan al desarrollo de sistemas educativos inclusivos a partir del trabajo con las propias instituciones, la recuperación de los saberes de sus actores y el establecimiento de sinergias con otros agentes con quienes se comparte el entorno geográfico-social.

Pero ésta no es una tarea sencilla y hay que estar atentos cuando se discuten tales propuestas o cuando se intentan trasladar a otras situaciones educativas. Es por esto que queremos cerrar este capítulo haciendo algunas acotaciones a partir de los planteamientos considerados aquí:

- 1) *La importancia de conocer el contexto interno y externo a la institución.* Ésta es una de las primeras recomendaciones que los autores analizados hacen tanto a los investigadores educativos como a los integrantes de la comunidad institucional: nos previenen de la tentación de trasponer de manera casi automática modelos y conceptos que fueron elaborados en circunstancias diferentes a las que se viven en nuestras escuelas o universidades. Asimismo, insisten en la comunicación directa con las personas, mediante de diferentes medios, con el objetivo de identificar de primera mano las barreras, las necesidades y los recursos relevantes para el diseño de las estrategias.
- 2) *El entendimiento que debemos tener sobre los alcances de la inclusión.* Como hemos señalado, la inclusión es un proceso complejo en el que intervienen múltiples factores normativos, económicos, materiales, humanos y políticos; algunos están en el ámbito de las instituciones educativas, otros son sistémicos y otros forman parte de lo social. Por esta razón, la inclusión

es de naturaleza esencialmente dilemática; en otros términos, a pesar de que cada vez hay una mayor conciencia sobre la importancia de contar con sistemas educativos inclusivos, todavía se tienen que enfrentar muchas limitaciones porque los recursos siempre serán escasos. De este modo, lo que nos queda es comprometernos con el diálogo y la colaboración con las partes interesadas, en especial profesores, estudiantes y padres de familia. La educación inclusiva nos compele a replantear la relación entre los especialistas y la comunidad, para construir espacios en donde todos pueden ser escuchados (Echeita y Ainscow, 2011).

- 3) *El reconocimiento de que la inclusión no beneficia sólo a determinadas personas o colectivos.* Por el contrario, sus avances repercuten en los aprendizajes de todos los alumnos, en el trabajo de profesores, directivos y autoridades educativas, así como en el ambiente institucional. En los modelos que revisamos, sus autores insisten en que hay que generar culturas inclusivas, con valores y prácticas compartidas, que nos permitan superar las ideas estrechas y rígidas en las que la inclusión es entendida como un asunto que sólo compete a las personas con discapacidad, en situación de pobreza o con problemas de aprendizaje, en suma, individuos en riesgo social.

Aunque esto es más fácil de decir que de hacer. De las propuestas que revisamos, sólo el Proyecto ACCEDES define ciertas dimensiones con las cuales busca identificar las coincidencias entre los alumnos en situación de vulnerabilidad y el resto de la población estudiantil, para plantear estrategias de carácter comprensivo. En los trabajos de Ainscow y Getzel esta idea se enuncia en diferentes ocasiones, si bien está menos desarrollada, lo que en determinado momento podría dificultar el establecimiento de acciones comunes. Por otra parte, también es importante tener en mente que, a la par de los problemas compartidos, las personas y los colectivos tienen sus particularidades, las cuales también deben verse reflejadas en los programas institucionales.

Finalmente, estos modelos no se agotan en los elementos aquí discutidos. De hecho, existe una vasta literatura en donde se priorizan otros aspectos, por ejemplo, en los trabajos de Ainscow lo que más se ha abordado es el *índice de inclusión*; en los de Gairín se ha destacado *la matriz de detección para grupos vulnerables* y el tema de *las buenas prácticas*; mientras que en el caso de Getzel el énfasis ha estado en *las habilidades de autodeterminación*.

Nosotros hemos querido recuperar aquellos conceptos y dimensiones que, consideramos, pueden ser utilizados para diferentes niveles educativos, no sólo para los que fueron pensados inicialmente, y que además podrían contribuir al trabajo colaborativo entre investigadores y miembros de la comunidad institucional.

REFERENCIAS

- Ainscow, Mel (2011), "Some lessons from international efforts to foster inclusive education", *Innovación Educativa*, núm. 21, pp. 55-74.
- Ainscow, Mel (2005), "Developing inclusive education systems: What are the levers for change?", *Journal of Educational Change*, vol. 6, núm. 2, pp. 109-124.
- Ainscow, Mel (2003), "Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Ponencia a presentar en San Sebastián", <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf>, consultado el 25 de abril de 2017.
- Ainscow, Mel (2001), *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Madrid, Narcea.
- Ainscow, Mel (1994), *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*, Madrid, Narcea.
- Ainscow, Mel y Susie Miles (2008), "Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora?", *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, vol. 38, núm. 1, pp. 17-44.
- Ainscow, Mel, Alan Dyson y Saira Weiner (2013), *From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educa-*

- tional needs*, Manchester, Center for Equity in Education/University of Manchester.
- Booth, Tony y Mel Ainscow (2002), *Index for inclusion. Developing learning and participation in school*, Bristol, CSIE.
- Briel, Lori y Elizabeth Getzel (2014), “In their own words: The career planning experiences of college students with ASD”, *Journal of Vocational Rehabilitation*, vol. 40, pp. 195-202.
- Castro, Diego, María Duran, Marita Navarro, José Muñoz y Joaquín Gairín (2012), “Diagnóstico e identificación de colectivos vulnerables en la universidad”, en Joaquín Gairín, David Rodríguez-Gómez y Diego Castro (coords.), *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*, Madrid, Wolters Kluwer, pp. 131-162.
- Dowrick, Peter, Elizabeth Getzel y Lori Briel (2004), “Case studies that illustrate achieving career success in postsecondary education through self-determination and problem-solving skills”, *The Review of Disability Studies*, vol. 1, núm. 2, pp. 32-40, <<https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/58172/1/1188.pdf>>, consultado el 16 de enero de 2019.
- Echeita, Gerardo y Mel Ainscow (2011), “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”, *Tejuelo*, vol. 12, núm. 1, pp. 26-46, <<http://mascvux.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/issue/view/W153>>, consultado el 19 de julio 2017.
- Fernández-de-Álava, Miren, Aleix Barrera-Corominas y Anna Díaz-Vicario (2013), “La inclusión en las instituciones iberoamericanas de educación superior. Buenas prácticas para el acceso y la permanencia de estudiantes con discapacidad”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 63, pp. 99-113.
- Frank, Keith, Ron Karst y Carlyne Boles (1989), “After graduation: The quest for employment by disabled college graduates”, *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, vol. 20, núm. 4, pp. 3-7.
- Gairín, Joaquín (2014), “Planificar e impulsar cambios en las organizaciones educativas”, en *idem* (coord.), *Colectivos vulnerables en la universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención*, Madrid, Wolters Kluwer, pp. 145-171.

- Gairín, Joaquín (2012), “Diseño y desarrollo del Proyecto ACCEDES”, en Joaquín Gairín, David Rodríguez-Gómez y Diego Castro (coords.), *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*, Madrid, Wolters Kluwer, pp. 17-37.
- Gairín, Joaquín y Cecilia Suárez (2014), “Clarificar e identificar los grupos vulnerables”, en Joaquín Gairín (coord.), *Colectivos vulnerables en la universidad: reflexiones y propuestas para la intervención*, Madrid, Wolters Kluwer, pp. 33-61.
- Gairín, Joaquín y Cecilia Suárez (2012), “La vulnerabilidad en la educación superior”, en Joaquín Gairín, David Rodríguez-Gómez y Diego Castro (coords.), *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*, Madrid, Wolters Kluwer, pp. 39-62.
- Gairín, Joaquín, Diego Castro y David Rodríguez-Gómez (2014), “El manual ACCEDES y la metodología APRA para impulsar las universidades inclusivas”, en Joaquín Gairín (coord.), *Colectivos vulnerables en la universidad: reflexiones y propuestas para la intervención*, Madrid, Wolters Kluwer, pp. 173-237.
- Gairín, Joaquín, Diego Castro, David Rodríguez-Gómez y Aleix Barrera-Corominas (2015), *Acceso, permanencia y éxito académico de colectivos vulnerables en la educación superior. Estrategias para la intervención*, Barcelona, EDO-Serveis-Universitat Autònoma de Barcelona.
- Getzel, Elizabeth (2014), “Fostering self-determination in higher education: identifying evidence-based practices”, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, vol. 27, núm. 4, pp. 381-386.
- Getzel, Elizabeth (2008), “Addressing the persistence and retention of students with disabilities in higher education: Incorporating key strategies and support on campus”, *Exceptionality A Special Education Journal*, vol. 16, núm. 4, pp. 207-219.
- Getzel, Elizabeth y John Kregel (1996), “Transitioning from the academic to the employment setting: the employment connection program”, *Journal of Vocational Rehabilitation*, vol. 6, núm. 3, pp. 273-287.
- Getzel, Elizabeth, Lori Briel y John Kregel (2000), “Comprehensive career planning: The VCU career connections program”, *Work*, vol. 14, núm. 1, pp. 41-49.

- Hope, Robert y Douglas Rice (1995), *Strategies to enhance job retention and career advancement in rehabilitation. Report from the Study Group, Institute on Rehabilitation Issues (21st, Fayetteville, Arkansas, 1995)*, Hot Springs, Arkansas, Arkansas Research and Training Center in Vocational Rehabilitation-University of Arkansas.
- Mitra, Sophie, Aleksandra Posarac y Vick Brandon (2011), *Disability and poverty in developing countries: A snapshot from the World Health Survey*, Washington D.C., WB.
- OECD (2012), *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*, París.
- UNESCO (1994), *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales*, Salamanca, UNESCO.
- Wilson, Kristi, Elizabeth Getzel y Tracey Brown (2000), “Enhancing the post-secondary campus climate for students with disabilities”, *Journal of Vocational Rehabilitation*, vol. 14, núm. 1, pp. 37-50.

El derecho de accesibilidad a la información: un análisis del Tratado de Marrakech

Camerina Abideé Robles Cuéllar

INTRODUCCIÓN

Para la implementación de cualquier instrumento nacional e internacional de políticas públicas en un país, es preciso que la población a la que éstas se dirigen tenga acceso a la información, a fin de asegurar que pueda contar con conocimientos pertinentes y oportunidades equitativas.

Asumir la diversidad en una comunidad supone reconocer el derecho a la diferencia como elemento que enriquece la vida social; no obstante, al mismo tiempo, exige un cambio de paradigma en los modos convencionales de pensar, actuar y dar respuesta a las necesidades de sus integrantes.

En este contexto, en el que los seres humanos somos diversos por naturaleza pero iguales en derechos, nuestras sociedades deben ser lo suficientemente flexibles para dar respuesta a las necesidades de *todos* sus integrantes. Los recursos comunes deberían, entonces, ser utilizados de manera que podamos garantizar que *todas las personas* tienen las mismas oportunidades de participación e igualdad jurídica.

Tal como sostiene Torres (2007), *participación* significa ser parte de algo y la participación ciudadana, especialmente, aspira a mejorar la calidad de vida y el desarrollo de las personas, a través de estrategias que controlen y mejoren la función pública.

El principio de *igualdad de derechos* implica que las necesidades de cada persona tienen igual importancia, por lo cual éste debe constituir la base de la planificación de las sociedades. Por otro lado, la igualdad en la legislación nacional es un principio básico de derechos humanos, pues estipula la existencia de una serie de prerrogativas inherentes a las personas y que las diferencias innegables entre ellas —rasgos físicos, clase social, color de piel— no les impiden disfrutar derechos básicos que las igualan entre sí.

EN TORNO AL CONCEPTO DE ACCESIBILIDAD

La accesibilidad nos compele a trabajar en la construcción de sociedades sensibles, conscientes y empáticas con las necesidades de las personas con discapacidad y otros colectivos que han sido reiteradamente invisibilizados. Para lograrlo, es preciso generar acciones que promuevan la participación de toda la población en actividades comunes. La accesibilidad, desde su concepción más amplia y definida a partir del *diseño universal* —concepto que aclararemos enseguida—, se convierte, así, en un principio rector y *derecho llave* para la inclusión de todas las personas en el mundo.

Referirnos al concepto de *accesibilidad* en términos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) nos remite a “la condición que deben cumplir entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, información y dispositivos, para ser comprensibles y utilizables por todas las personas en condiciones de comodidad, seguridad, de la forma más autónoma y natural posible” (BOE, 2003: 43189).

La accesibilidad debe partir de un *diseño para todos* (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2011), mediante el cual se conciben desde el origen esos entornos, procesos, bienes, productos, información y servicios de tal forma que puedan ser utilizados por *cualquier persona*; o sea un *diseño universal*, concepto que surgió en Estados Unidos en el campo de la arquitectura durante la década de 1970. Fue Ron Mace, fundador del Centro para el Diseño Universal (CUD), de la

Universidad del Estado de Carolina del Norte (UNC), quien usó este término por primera vez.

El concepto refería a las ideas del movimiento arquitectónico en auge, cuyo objetivo era diseñar y construir edificios y espacios públicos pensados en atender la diversidad de necesidades de acceso, comunicación y uso de los potenciales usuarios, considerando las necesidades de las personas con discapacidad en la fase del diseño, en lugar de llevar a cabo una etapa posterior de adaptación. Este movimiento no sólo contribuyó a que se mejoraran las condiciones de acceso y uso de entornos para este colectivo social, sino también para que otras personas se beneficiaran de las facilidades de esos diseños.

Los siete principios y directrices básicos del Diseño Universal, según los define el CUD (UNC, 1997), son los siguientes:

- 1) *Igualdad de uso*. El diseño debe ser fácil de usar y adecuado para todas las personas, sin importar sus capacidades y habilidades.
- 2) *Flexibilidad*. El diseño se acomoda a una amplia gama y variedad de capacidades individuales.
- 3) *Uso simple y funcional*. El diseño debe ser fácil de entender sin que intervenga la experiencia, los conocimientos, las habilidades o el nivel de concentración del usuario. El diseño es simple en instrucciones e intuitivo en el uso.
- 4) *Información comprensible*. El diseño debe ser capaz de intercambiar información con el usuario, independientemente de las condiciones ambientales o las capacidades sensoriales del mismo. Utiliza distintas formas de información (gráfica, verbal, táctil).
- 5) *Tolerancia al error*. El diseño reduce al mínimo los peligros y las consecuencias adversas de acciones accidentales o involuntarias.
- 6) *Bajo esfuerzo físico*. El diseño debe poder ser usado eficazmente, con el mínimo esfuerzo posible y debe poder minimizar acciones repetitivas.

- 7) *Dimensiones apropiadas*. Los tamaños y espacios deben ser adecuados para el alcance, la manipulación y el uso por parte del usuario, sin importar su estatura, posición o movilidad. Otorga una línea clara de visión y alcance hacia los elementos, para quienes están de pie o sentados.

Se considera que una *buena accesibilidad* debe pasar desapercibida para los usuarios ya que busca un diseño equivalente para todos, cómodo, estético y seguro. Es sinónimo de calidad y seguridad, siendo este último requisito fundamental en el diseño. Si carece de seguridad en el uso para un determinado grupo de personas, deja de ser accesible. La ventaja de la *accesibilidad desapercibida* es el valor agregado que otorga al diseño porque no restringe su uso a un tipo o grupo de personas.

Cabe señalar que los principios del diseño universal no sólo han permeado los espacios físicos, antes bien su “aplicación a productos y servicios ha trascendido los límites de la arquitectura, introduciéndose con fuerza en otros ámbitos, entre ellos: la educación” (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2011: 8). Así surgió el enfoque denominado Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado en España por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST).

El DUA sostiene que las barreras no son inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de su interacción con métodos y materiales inflexibles. Con un enfoque didáctico, se busca aplicar los principios del DUA al diseño del currículum de los diferentes niveles educativos.

El DUA se define, entonces, como un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículum; es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación que permiten a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades, motivación y compromiso en el aprendizaje:

- 1) *Principio 1*. Proporciona múltiples formas de representación de la información y los contenidos ya que los alumnos son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información.

- 2) *Principio 2.* Proporciona múltiples formas de expresión del aprendizaje, puesto que cada persona tiene sus propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe.
- 3) *Principio 3.* Proporciona múltiples formas de implicación, de manera que todos los alumnos puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2011: 19).

En el DUA el propósito de la educación no es hacer que la información sea accesible, sino enseñar a los estudiantes a transformar en conocimiento la información de la que disponen, algo que se logra a través de un proceso activo. Ese conocimiento, para que sea útil, tiene que estar disponible a fin de que los estudiantes lo puedan utilizar en la toma de decisiones o como base para adquirir nuevos saberes. En este sentido, hay que ofrecer las ayudas y los apoyos necesarios que les garanticen el acceso a los contenidos y su procesamiento de forma significativa.

Igualmente, aunque no hay una sola manera para hacer los ajustes a los programas de estudio, sin embargo, Langley-Turnbaugh, Blair y Whitney (2015) ofrecen algunas pautas que los profesores pueden considerar para el desarrollo de sus cursos:

- 1) *Tener la información por lo menos en dos formatos distintos:*
 - a) establecer un calendario para las clases y las horas de apoyo en oficina; b) agregar mapas conceptuales que permitan una versión articulada de los temas del curso.
- 2) *Ofrecer a los estudiantes la mayor cantidad de recursos posibles:*
 - a) utilizar sitios de libros en línea y sitios *blackboard*—que permiten interactuar con estudiantes y profesores de manera virtual—;
 - b) vincular el sitio de las clases con el de la institución y con la oficina de apoyo a los estudiantes con discapacidad; c) proporcionar el contacto e información sobre la oficina de servicio estudiantil y otras oficinas de apoyo.
- 3) *Brindar información de apoyo suficiente y, al mismo tiempo, ser breve:*
 - a) proporcionar una foto del profesor o instructor;

- b) compartir los intereses de estudiantes y profesores para dar contexto a la clase.
- 4) *Diseñar con base en la flexibilidad*: a) proporcionar un calendario gráfico semanal; b) brindar horas de apoyo después de clase, ya sea virtuales o presenciales; c) utilizar el correo electrónico para los trabajos o tareas; d) para algunas tareas, se sugiere utilizar presentaciones de Powerpoint o audios en lugar de instrucciones por escrito.
 - 5) *Apoyarse en lo digital*: a) los materiales del curso se deben subir al sitio *blackboard*, incluyendo los archivos de Powerpoint de las clases y materiales adicionales; b) el programa del curso debe ser distribuido vía correo electrónico a todos los estudiantes; c) se sugiere utilizar sitios web que tengan *podcasts* y *webcats*, para que lo consulten los estudiantes.
 - 6) *No sobrecargar los programas con detalles excesivos*: a) recortar información, que podría ser secundaria, de los documentos iniciales y distribuirla en documentos paralelos.

EL DERECHO A LA INFORMACIÓN

En México, como en muchos otros países, se han producido importantes avances en el reconocimiento de derechos —particularmente de acceso y uso de entornos— productos y servicios para todas las personas. Esta toma de conciencia se acompaña de medidas legislativas para asegurar esos derechos a todos sin distinción, garantizando una vida digna, por el simple hecho de su condición humana. El Estado los reconoce y los plasma en su legislación, asumiendo así la responsabilidad de respetarlos y salvaguardarlos con independencia de la condición de vida, por ejemplo, una discapacidad.

Entonces, hablar sobre accesibilidad, y específicamente de accesibilidad a la información, implica reconocer el derecho de todas las personas a ésta. Tal derecho está garantizado por el Estado mexicano de acuerdo con el artículo 6º constitucional, a partir del cual se establece que toda persona debe gozar del libre acceso a la infor-

mación, plural y oportuna, así como a buscar, recibir y difundir información e ideas de toda índole por cualquier medio de expresión.

Otro de los instrumentos jurídicos vigentes, la CDPD, en sus artículos 9 y 21, refiere que

- Se deben promover formas adecuadas de asistencia y apoyo a las personas con discapacidad para asegurar que tengan acceso a la información.
- Se debe asegurar el acceso de las personas con discapacidad a los nuevos sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones, incluida internet.
- Facilitar a las personas con discapacidad información dirigida al público en general, de manera oportuna y sin costo adicional, en formatos accesibles y con las tecnologías adecuadas a los diferentes tipos de discapacidad.
- Aceptar y facilitar la utilización de todos los modos, medios y formatos de comunicación accesibles —la lengua de señas, el Braille, y otros aumentativos y alternativos— que elijan las personas con discapacidad en sus relaciones oficiales.
- Alentar a los medios de comunicación y a las entidades privadas que presten servicios al público en general, incluso mediante internet, a que proporcionen información y servicios en formatos que las personas con discapacidad puedan utilizar y a los que tengan acceso (CNDH, 2011).

En este contexto, la información se convierte en datos sobre un suceso o fenómeno particular, que al ser ordenados sirven para aumentar el conocimiento sobre un tema específico:

- La información hoy es el bien público más importante de la sociedad contemporánea, esencial para una participación democrática, activa y enriquecedora.
- “La información plena sobre productos y servicios es básica para poder realizar un acto de elección de manera consciente” (Herrera y Barraza, 2009: 144).

- “Más información es igual a más capacidad, mayor solidez en los argumentos y mejores instrumentos para la crítica y la propuesta” (IFAI, 2005: 6).
- Este derecho incide además en la creación de una opinión fuerte e informada.
- “Contar con información se vuelve un catalizador de la participación social: quien mejor información tiene, goza de mayores posibilidades en la toma de decisiones concernientes a políticas públicas, programas y proyectos, tanto públicos como privados” (Bustillos y Severino, 2005: 21).
- “La disposición de información es un recurso invaluable incluso para la exigencia de una pronta impartición de justicia” (Senado de la República, 2017: s/p).

En este tenor, la educación y el acceso a la información son los medios más eficaces para la adquisición de conocimientos. Y de entre todos los conocimientos el más importante es el de la *lectura* ya que ésta enriquece nuestra visión de la realidad, intensifica el pensamiento lógico, facilita la capacidad de expresión, ayuda al desarrollo del vocabulario, mejora la ortografía, estimula la curiosidad y nos abre los horizontes a nuevas culturas. Asimismo, toda religión está fundamentada en un libro, los grandes movimientos sociales se han dado a partir de un documento escrito y los más relevantes desarrollos científicos han ido evolucionando a partir de los registros escritos que tenemos. Leer equivale entonces a generar un mecanismo de preservación de la memoria de nuestra humanidad. Y a esto se refiere el Tratado de Marrakech

EL ACCESO A LA INFORMACIÓN Y EL TRATADO DE MARRAKECH

El Tratado de Marrakech —cuyo nombre completo es Tratado de Marrakech para Facilitar el Acceso a las Obras Publicadas a las Personas Ciegas, con Discapacidad Visual o con otras Dificultades para

Acceder al Texto Impreso—, fue impulsado por la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI) y adoptado en junio de 2013. Tiene como fin establecer un conjunto de limitaciones y excepciones obligatorias de los textos impresos para el uso de estas personas y es considerado uno de los documentos internacionales más importantes en la materia.

Actualmente, la Unión Mundial de Ciegos (WBU, por sus siglas en inglés) refiere una hambruna de textos accesibles, pues de las obras publicadas en el mundo sólo entre 1 y 7 por ciento se producen en versiones accesibles. Esto, en gran medida, se debe a las barreras de acceso impuestas por las leyes de derechos de autor, algo que el Tratado de Marrakech ayuda a eliminar en el mundo (WBU, s/f: s/p).

Se requiere, entonces, que los países que han ratificado este instrumento jurídico —como México— tengan excepciones a las leyes nacionales de derechos de autor en favor de las personas con discapacidad, lo que significa que deben garantizar que la legislación vigente permita a las personas con discapacidad y a sus organizaciones la producción de libros en formatos accesibles, sin necesidad de solicitar antes la autorización del titular de los derechos, ya sea el autor o el editor.

Así, las llamadas *entidades autorizadas*, como las organizaciones de personas ciegas, amparadas por los términos de este instrumento vinculante, pueden producir libros accesibles. Las entidades autorizadas tienen una función trascendental en este tratado y se definen como:

toda entidad autorizada o reconocida por el gobierno para proporcionar a los beneficiarios, sin ánimo de lucro, educación, formación pedagógica, lectura adaptada o acceso a la información. Se entenderá también toda institución gubernamental u organización sin ánimo de lucro que proporcione los mismos servicios a los beneficiarios, como una de sus actividades principales u obligaciones institucionales (OMPI, 2013: 3).

Este tratado, además, acepta la importación y la recepción de textos por otras entidades autorizadas o bien directamente por personas con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso. Las *obras que ampara* son

Obras literarias y artísticas [...] en forma de texto, notación y/o ilustraciones, que se hayan publicado [...] La definición comprende libros, periódicos y textos similares, así como partituras musicales.

El Tratado no permite que se cambie el contenido de una obra, sino que sólo se haga la transcripción en un “formato accesible”. Una copia en formato accesible no limita la técnica que se use para su accesibilidad, permite cualquier manera alternativa que dé acceso a los beneficiarios, en forma tan viable y cómoda como la de las personas sin discapacidad visual, ni otras dificultades para acceder al texto impreso (WBU, s/f: s/p).

Igualmente, el artículo 3 indica que, por *beneficiarios* se entiende toda persona

- a) ciega;
- b) que padezca una discapacidad visual o una dificultad para percibir o leer que no puede corregirse para que permita un grado de visión sustancialmente equivalente al de una persona sin ese tipo de discapacidad o dificultad, y para quien es imposible leer material impreso de una forma sustancialmente equivalente a la de una persona sin esa discapacidad o dificultad; o
- c) que no pueda de otra forma, por una discapacidad física, sostener o manipular un libro o centrar la vista o mover los ojos en la medida en que normalmente se considera apropiado para la lectura; independientemente de otras discapacidades (OMPI, 2013: 4).

El Tratado de Marrakech aclara que los libros accesibles que se reproduzcan, según lo que se establece, deben ser únicamente para uso de los beneficiarios. También pide que las entidades autorizadas

tengan el debido cuidado en el manejo de estas obras y procuren que no se reproduzcan y distribuyan copias no autorizadas.

En México, de acuerdo con las organizaciones de y para personas con discapacidad visual y la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), para la implementación de este tratado internacional se requiere entre otras acciones

- La coordinación de políticas y acciones que aseguren la catalogación, la generación y la distribución de textos en formatos accesibles.
- La definición de criterios para realizar el censo, registro y reconocimiento de las entidades autorizadas.
- El trabajo colegiado entre instancias gubernamentales y entidades autorizadas para determinar lineamientos de operación.
- La colaboración en redes para evitar la duplicidad de esfuerzos.
- La preservación de los materiales para el presente y el futuro.
- El registro de usuarios con dificultades para acceder al texto impreso.
- Una relación de usuarios y materiales otorgados.
- La creación de la Norma Oficial Mexicana para la generación de lineamientos para la estandarización de formatos accesibles de calidad en colaboración con organizaciones de y para personas con discapacidad con experiencia en su edición.
- La adaptación de formatos accesibles para los beneficiarios del Tratado de Marrakech hablantes de lenguas indígenas.
- Programas para el fomento a la lectura en formatos accesibles (CNDH, 2011).

La WBU considera que, con un esfuerzo concertado para lograr una amplia ratificación y puesta en práctica, el Tratado de Marrakech tendrá un enorme impacto en la accesibilidad de las personas con dificultades de lectura de la letra impresa. Y debería lo mismo promover la producción local de materiales accesibles en cada país que proporcionar acceso a libros producidos en otros lugares. Esto será importante para obras en lenguas que traspasan las fronteras

nacionales, como el inglés, el español, el francés, el portugués, el ruso, el chino, el bengalí, el indonesio, el suajili, etcétera. También será importante para los países que tradicionalmente no han tenido sólidos servicios para personas con discapacidad, naciones menos ricas que deberían beneficiarse mucho por el acceso a amplias colecciones desarrolladas en países con más recursos y más grandes.

Finalmente, consideramos que el Tratado de Marrakech es un instrumento fundamental que podría contribuir a remediar la hambruna de libros, referida por la WBU, ya que proporciona un marco legal para la adopción de excepciones al derecho de autor para todos los países. Asimismo, crea un régimen internacional de importación y exportación para el intercambio de libros accesibles a través de las fronteras.

CONSIDERACIONES FINALES

La promulgación y adopción del Tratado de Marrakech ha sido un avance muy importante para la inclusión de las personas con discapacidad visual, sin embargo, no es suficiente. Las organizaciones no lucrativas, las bibliotecas, las instituciones educativas y los gobiernos tienen que aprovechar estas medidas para hacer realidad la provisión de los libros accesibles para la educación, el empleo y la plena inclusión social de las personas con discapacidad.

La WBU trabaja actualmente con sus colegas y simpatizantes en todo el mundo para poner en práctica este tratado y poner fin a la carencia de libros que enfrentan las personas con dificultades de acceso a la letra impresa.

En México el Tratado de Marrakech entró en vigor el 30 de septiembre de 2016. Su ratificación y puesta en marcha forman parte de las recomendaciones del Comité de Derechos de Personas con Discapacidad (ONU, 2014).

Nuestro país no puede hacer caso omiso de los compromisos internacionales y está doblemente obligado a acatar la CDPD ya que no sólo ha firmado y ratificado este instrumento, sino que lo

promueve en todo el mundo. Para el cumplimiento del derecho a la información de las personas con discapacidad se debe asegurar, entre otras cosas, presupuesto para la contratación de especialistas, tiempos para el diseño y procedimientos para la adaptación e impresión de formatos accesibles. Esto coadyuvará a la igualdad de oportunidades, la no discriminación y el acceso oportuno a la información de todas las personas.

Con estas acciones de accesibilidad a la información, estaremos incidiendo además en cuatro rubros de los *objetivos de desarrollo sostenible* (ODS): la reducción de las desigualdades, la educación de calidad, el fin de la pobreza, el trabajo decente y el crecimiento económico (ONU, 2015: s/p).

Los 17 ODS, y las 169 metas que de ellos emanan, demuestran los alcances de esta ambiciosa agenda planetaria y representan una oportunidad para que los países y sus ciudadanos emprendan un nuevo camino para mejorar la vida de todas las personas, incluidas desde luego las personas con discapacidad. Este conjunto de metas universales de gran alcance —centradas en las personas, el orbe y la prosperidad y que tienen por objeto fortalecer la paz mundial, la erradicación de la pobreza en todas sus formas y dimensiones, incluida la pobreza extrema, lo que representa un requisito indispensable para el desarrollo sostenible— deberán ser puestas en marcha por todos los países y las partes interesadas mediante una alianza de colaboración, tomando las medidas necesarias, para conducir al mundo a la sostenibilidad y la resiliencia.

Finalmente, los ODS pugnan por un mundo donde no haya pobreza, hambre, enfermedades ni privaciones; donde todas las formas de vida puedan prosperar sin temor ni violencia; donde la alfabetización sea universal, con acceso equitativo a una educación de calidad en todos los niveles, a la atención sanitaria y la protección social; donde esté garantizado el bienestar físico, mental y social y sea universal el respeto de los derechos y la dignidad humanos, el Estado de derecho, la justicia, la igualdad y la no discriminación; donde se respeten las razas, el origen étnico y la diversidad cultural y en el que existan las mismas oportunidades para que pueda realizarse plenamente el potencial de las personas; que invierta en su

infancia, donde todos los niños crezcan libres de agresión y explotación; donde mujeres y niñas gocen de plena igualdad y se hayan eliminado todos los obstáculos jurídicos, sociales y económicos que impiden su empoderamiento. En suma, un mundo justo, equitativo, tolerante, abierto y socialmente inclusivo (ONU, 2015: s/p).

REFERENCIAS

- Alba, Carmen, Manuel Sánchez y Ainara Zubillaga (2011), *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), Pautas para su introducción en el currículo*, Madrid, DUALETIC, <http://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf>, consultado el 12 de mayo de 2017.
- BOE (2003), *Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad*, Madrid, Gobierno de España-Ministerio de la Presidencia y para las Administraciones Territoriales, pp. 43187-43195, <<http://www.boe.es/boe/dias/2003/12/03/pdfs/A43187-43195.pdf>>, consultado el 12 de mayo de 2017.
- Bustillos, Isabel y Tomás Severino (2005), “Diagnóstico del acceso a la información ambiental en México. Experiencia de Iniciativa de Acceso México, IA-MEX”, en IFAI, *El derecho de acceso a la información en México: un diagnóstico de la sociedad civil*, México, pp. 21-35, <<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2309/4.pdf>>, consultado el 6 de enero de 2019.
- CNDH (2011), *Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad*, México.
- Herrera, Belaña y Adriana Barraza (2009), “El derecho de los consumidores a la información”, *Advocatus*, núm. 13, pp.143-156, <<https://docplayer.es/51083434-El-derecho-de-los-consumidores-a-la-informacion.html>>, consultado el 6 de enero de 2019.
- IFAI (2005), *El derecho de acceso a la información en México: un diagnóstico de la sociedad*, México, <http://inicio.ifai.org.mx/Publicaciones/derecho_acceso16.pdf>, consultado el 12 de mayo de 2017.

- Langley-Turnbaugh, S.J., M. Blair y J. Whitney (2015), “Increasing accessibility of college STEM courses through faculty development in Universal Design for Learning (UDL)”, en Sheryl Burgstahler, *Universal design in higher education. Promising practices*, Maine, University of Southern Maine, s/p.
- ONU (2015), *Objetivos de Desarrollo Sostenible. 17 objetivos para cambiar nuestro mundo*, Nueva York, <<http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible>>, consultado el 12 de mayo de 2017.
- ONU (2014), *Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observaciones finales sobre el informe inicial de México*. México, <<http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkGId%2FPPRiCAqhKb7yhskE4iNFvKWCCGr4TiTUDbhpIhRB-VKZKZHLwRNIRdjmM5HXIP6XoIvIpxOztb9bY%2FK7hzSTk5pSRirgwbOSZO3Djb2Fe2nSSsNQMYdzwpp>>, consultado el 12 de mayo de 2017.
- OMPI (2013), *Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso*, Marrakech.
- Senado de la República (2017), “Iniciativa de reformas y adiciones a la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental”, *Gaceta del Senado*, México, <<http://www.senado.gob.mx/index.php?ver=sp&mn=2&sm=2&id=15018>>, consultado el 12 de mayo de 2017.
- Torres, Rosa María (2007), “Participación ciudadana y educación”, *Revista Decisio*, núm. 17, pp. 9-14, <https://cdn.crefal.org/CREFAL/revistas-decisio/decisio17_saber2.pdf>, consultado el 6 de enero de 2019.
- UNC (1997), *The principles of universal design. Center for Universal Design*, North Carolina, <https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm>, consultado el 12 de mayo de 2017.
- WBU (s/f), *El Tratado de Marrakech explicado*, <<http://www.worldblindunion.org/Spanish/News/Pages/El-Tratado-de-Marrakech-explicado.aspx>>, consultado el 12 de mayo de 2017.

INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR

Atención a la discapacidad en la educación superior

Joaquín Gairín Sallán y Josep María Sanahuja Gavalda

INTRODUCCIÓN

Las sociedades democráticas que persiguen alcanzar cuotas de justicia social más elevadas consideran los procesos de inclusión educativa como irreversibles y necesarios en los sistemas educativos, económicos, políticos y sociales. La educación inclusiva es una cuestión de derechos humanos y la universidad, como institución que promueve la formación y el desarrollo personal y profesional de las personas para su inserción en la sociedad, no es ajena a esta situación.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), en su artículo 24, reconoce la necesidad de desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad para hacer posible que participen de forma efectiva en la sociedad. En este sentido, establece que los Estados deben asegurar que estas personas tengan acceso a la educación superior, la formación profesional, la educación de adultos y el aprendizaje a lo largo de la vida; que éste sea sin discriminación y en igualdad de condiciones con los demás, asegurando que se realicen los ajustes razonables.

Hoy en día se parte de un modelo social de la discapacidad en donde son las “prácticas, actitudes y políticas del contexto social las que generan las barreras y/o las ayudas que obstaculizan o

favorecen el acceso y participación de las personas con discapacidad en los distintos ámbitos —social, económico, formativo” (Colin Barnes, “La diferencia producida en una década. Reflexiones sobre la investigación ‘emancipadora’ en discapacidad”, en Len Barton (comp.), *Superar las barreras de la discapacidad*, Madrid, Morata, 2008, citado por Moriña y Molina, 2011: 2). Se subraya así que la discapacidad también se construye socialmente y “se revela como una cuestión relacional y relativa al ambiente” (Pantano, 2009: 2).

En la actualidad existe una preocupación por parte de las instituciones universitarias por garantizar la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la accesibilidad universal a las personas con discapacidad. Hasta ahora, los esfuerzos relacionados con los procesos de inclusión han estado concentrados en la educación obligatoria. En el nivel universitario los esfuerzos, todavía incipientes, se han dirigido al ingreso de las personas con discapacidad, la pertinencia de los programas formativos, la permanencia con calidad y el egreso efectivo. Siendo así, urge que las instituciones universitarias incorporen en su agenda acciones efectivas de tipo normativo, administrativo y formativo para este colectivo.

La presente aportación revisa la propuesta de la universidad inclusiva, abordando tanto la relación socioeducativa que la afecta, como la concreción de retos y propuestas que, al respecto, se pueden hacer en el momento actual; se cuestiona sobre la realidad de una universidad inclusiva que atiende a personas con discapacidad y se polemiza sobre algunas cuestiones que afectan su realización y al binomio de inclusión-exclusión.

LAS CUESTIONES DE FONDO

Tres cuestiones relacionadas con la universidad inclusiva se vinculan con la atención a las personas con discapacidad: su *realidad*, su *posibilidad* y su *deseabilidad*.

La realidad de la atención a la discapacidad

En la última década, las universidades han ido aumentando progresivamente las líneas de actuación para facilitar que los alumnos con discapacidad puedan estudiar en sus facultades (Palazón *et al.*, 2011). Aunque cada vez son más las personas con discapacidad que acceden a la formación universitaria, mayoritariamente lo hacen en las universidades abiertas o a distancia (Richardson, 2010). Además, existen diferencias significativas entre unas y otras instituciones, tanto en los apoyos que ofrecen a este sector de la población como en los programas que imparten (Izuzquiza, 2012). Son los países anglosajones, especialmente Australia y Canadá, los que están desarrollando un mayor número de programas de formación para personas con discapacidad intelectual en el ámbito universitario (Egido, 2010). En Europa la atención a estos estudiantes es un estándar de calidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, al incluir el acceso igualitario a los estudios superiores de las personas con discapacidad, así como la incorporación de las nuevas tecnologías y las adaptaciones de acceso a los planes de estudio para este colectivo.

La reserva de 5 por ciento que se da en algunos países —España, por ejemplo— es real para los estudiantes que tengan reconocido un grado de limitación igual o superior a 33 por ciento o padezcan menoscabo total del habla o pérdida total de audición, así como para aquéllos con necesidades educativas especiales permanentes, asociadas a las condiciones personales de discapacidad que durante su escolarización previa hayan precisado recursos extraordinarios. Las actuaciones previstas se acompañan de la existencia de guías de recursos en los sistemas universitarios, por ejemplo, la Guía Universitaria para Estudiantes con Discapacidad,¹ o de actuaciones específicas de las propias universidades, como los servicios de apoyo que se comentan en el apartado “Barreras y ayudas a la inclusión

1 Ésta ofrece información sobre los recursos disponibles en las universidades para favorecer la inclusión de los universitarios con discapacidad: <<http://guiauniversitaria.fundaciononce.es/la-guia>>.

de estudiantes con discapacidad”, o la aplicación de planes y guías para el profesorado o las instituciones universitarias.²

Pero también es real que aún queda mucho camino por recorrer. La diferencia entre el número de personas con discapacidad y la población sin discapacidad en el acceso a los estudios superiores es abismal.³ Asimismo, las personas con discapacidad que acceden a la universidad han tenido que superar todo un proceso de escolarización no exento de dificultades, presentes desde sus primeros años, y que habrán podido salvar gracias a los recursos y apoyos educativos recibidos durante estas etapas educativas junto a una inversión inmensa de esfuerzo personal. De hecho, una de las principales razones de la escasa presencia de las personas con discapacidad en la universidad es el abandono precoz de los estudios por parte de estos alumnos en la etapa de educación secundaria posobligatoria:

En muchos casos, los jóvenes con discapacidad cursan sus estudios superiores gracias a la buena voluntad y al apoyo que les prestan algunos profesores, a la colaboración de sus compañeros o a los medios que cada cual se busca y costea para ello. Pero, también, hay otros muchos que, aun estando capacitados para acceder a esta formación, la desechan porque no cuentan con este tipo de apoyos (Peralta, 2007: 13).

Posibilidad de una atención real a la discapacidad

Las universidades suelen disponer de servicios de apoyo a las personas con discapacidad que ahí cursan estudios, donde se aglutinan tanto las ayudas para dichas personas y la promoción del volun-

2 Ver, por ejemplo, los planes tutoriales centrados en la discapacidad (Gairín y Muñoz, 2013; Gairín *et al.*, 2013) o la guía dirigida al profesorado (Galán-Mañas *et al.*, 2011).

3 Para España el porcentaje se sitúa entre 1 y 2 por ciento (se hablaba de 1.3 por ciento en 2016 para estudios de grado y un porcentaje muy inferior —0.3 a 0.5 por ciento— para estudios de posgrado), mientras que en países como Estados Unidos o Canadá este porcentaje se sitúa entre 5 y 10 por ciento, según una noticia del diario *20 Minutos*, del martes 15 de agosto de 2017.

tarismo como el asociacionismo centrado en la discapacidad. Su función está orientada a la canalización e impulso de medidas de accesibilidad, ayudas técnicas, acompañamiento y otras acciones de apoyo personal para el estudiantado con discapacidad. Sin embargo, estas iniciativas institucionales requieren de la implicación de la comunidad universitaria ya que “se precisa un entorno favorable entre los compañeros con quienes los jóvenes con discapacidad han de compartir aulas” (Isabel Novo-Corti, “Attitudes toward disability and social inclusion: An exploratory analysis”, *European Research Studies Journal*, vol. 13, núm. 3, 2010, pp. 83-107, citado por Muñoz-Cantero, Novo-Corti y Espiñeira-Bellón, 2013: 104). De hecho, “la universidad inclusiva no sólo favorece a las personas con discapacidad, sino a todos los estudiantes en general” (Moriña y Molina, 2011: 5), puesto que la enseñanza superior es más eficaz cuanto más inclusiva es la institución.

Los ámbitos que marcan la atención a las personas con discapacidad se suelen estructurar en áreas que consideran los siguientes aspectos: recursos, medidas y actuaciones en el acceso a la universidad y permanencia en la misma, accesibilidad física, accesibilidad tecnológica, recursos de apoyo, adaptaciones en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación y otros programas de buenas prácticas. Podemos decir entonces que, en el mejor de los casos, hay apoyos, pero las personas con discapacidad no siempre los conocen o saben cómo aprovecharlos, más allá de considerar su suficiencia y la calidad del servicio que se presta.

De todas formas, no sólo se trata de apoyar los estudios, sino también de proporcionar ayudas a la integración social y laboral. Así, la convivencia diaria con los estudiantes con discapacidad en los espacios de ocio y en actividades educativas, culturales y deportivas puede contribuir a un cambio de mentalidad en la propia comunidad universitaria, que se refleja en modificaciones en intenciones y actitudes del resto del grupo (Egido, Cerrillo y Camina, 2009).

El acceso y la incorporación de las personas con discapacidad en la universidad, aunque sea numéricamente escaso, es irreversible y positivo, y en ello ha tenido mucho que ver el propio esfuerzo

institucional, asociativo y académico. Las resistencias a un mayor cambio y avance pueden proceder más de conceptualizaciones y actitudes erróneas que de condiciones objetivas-normas, recursos económicos o estructuras.

El largo camino hacia la normalización social y educativa

Las aportaciones anteriores apuntan a que, en la universidad, el paradigma de la integración debería ir cambiando hacia el paradigma de la inclusión, donde se proporcione el derecho inalienable de pertenencia a un grupo, el derecho a no ser excluido. Además, la universidad representa el ámbito de conocimiento y formación más apropiado para el acceso al mercado de trabajo en una sociedad altamente especializada y tecnificada, el cual debe facilitar la plena inclusión de las personas con discapacidad en esta sociedad. Según Moriña y Molina (2011), la propia universidad y los estudios universitarios son una ayuda en sí mismos, pues contribuyen al crecimiento personal e intelectual de estas personas, lo que en algunos casos se traduce en una mejora en el grado de autonomía dentro de su discapacidad.

Más aún, deberíamos de considerar seriamente que la meta no es la *universidad inclusiva* sino la *universidad normalizada*, en el sentido de que la universidad se centra en su actividad principal (generar y transferir conocimiento), siendo la sociedad desarrollada la que presta directamente las ayudas que los colectivos o individuos reclaman para conseguir su máximo desarrollo personal/profesional y su plena inclusión social.

La intervención ha de ser, en todo caso, integral, que huya de actuaciones de carácter asistencial hacia los estudiantes en situación de vulnerabilidad, y considere fundamental el contar con una gestión integral de los soportes institucionales disponibles, para reconocer la diversidad de necesidades, formas de atenderlas y de promover la permanencia y egreso de los estudiantes. De cualquier

modo, cabe tener claro que el escenario deseable y las condiciones favorables no garantizan la consecución del éxito. Se precisa de planes de intervención sistemáticos revisables. Su desarrollo debería de considerar el contexto de actuación, el modelo de intervención que se desea y las estrategias de trabajo que lo harán posible.

Con respecto del contexto universitario, y como ejemplo de intervención, podemos hacer referencia al sentido que tiene la universidad inclusiva en la inclusión social a partir de diferentes acciones que señala la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES):

- Ofrecer condiciones reales de oportunidad para los estudios universitarios, al constituirse como un espacio educativo fundamental.
- Impulsar la investigación, la creación y la difusión de conocimiento, para promover la inclusión y la equidad de oportunidades en la educación superior.
- Favorecer la responsabilidad social a partir de proyectos y políticas de largo plazo que promuevan el desarrollo del país y el bienestar de la población, a fin de aportar así elementos para la resolución de problemas en diferentes ámbitos (social, político, económico, ambiental).
- Formar profesionales con capacidad de crear, aplicar y transferir conocimientos pertinentes y de calidad, con sentido ético y de defensa de los derechos humanos y de valores democráticos (ANUIES, 2002: 28-29).

En lo concerniente al modelo de intervención y estrategias de apoyo, puede servir como referencia el Proyecto ACCEDES que proporciona un modelo y estrategias de intervención para colectivos vulnerables en diferentes publicaciones (Gairín, 2014; Gairín y Suárez 2014; Gairín, Castro y Rodríguez-Gómez, 2014; Gairín, Rodríguez-Gómez y Castro, 2012; UAB, 2017a).

BARRERAS Y AYUDAS A LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Aunque la respuesta institucional de la universidad para facilitar el proceso de inclusión es evidente, todavía queda un largo camino por recorrer para una inclusión plena que promueva el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad en los ámbitos formativos, culturales y deportivos desde el prisma de la igualdad de oportunidades y la equidad. El reto es complejo y requiere de una implicación precisa y eficiente de todos los estamentos universitarios ya que las barreras que encuentran los estudiantes con discapacidad los perjudican tanto en su ingreso, permanencia y egreso como en diferentes áreas formativas, sociales, culturales, etcétera:

La solución no radica en que en cada caso se busque la mejor forma de resolver sus dificultades, tampoco en delegar todo tipo de colaboración, más bien, consiste en prestar, desde la propia universidad, un apoyo decidido y permanente para que los jóvenes con discapacidad efectúen, en igualdad de condiciones, el programa y los contenidos propuestos (Fernández, 2011).

La heterogeneidad de los estudiantes universitarios con discapacidad requiere de adaptaciones y atenciones personalizadas por parte de la comunidad universitaria, muchas veces con la intervención de los servicios o programas específicos de atención existentes en cada institución. Esta atención personalizada comprende tanto la provisión de recursos técnicos o humanos, como la de aquellas herramientas o materiales que faciliten el acceso al currículum por parte del alumnado con discapacidad.

Peralta (2007), Fernández (2011), Moriña y Molina (2011), Álvarez (2012) y Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui (2014), entre otros, destacan que las barreras a las cuales se enfrenta el estudiante con discapacidad a lo largo de su proceso de ingreso, permanencia y egreso están relacionadas con la accesibilidad a los espacios, la comunicación y la información, las adaptaciones curriculares

—especialmente de tipo metodológico y evaluativo— y la nula o poca formación del profesorado universitario en relación con la inclusión.

La accesibilidad universal ha dejado de vincularse exclusivamente con la supresión de barreras arquitectónicas y se extiende a cualquier tipo de espacios, productos y servicios de tal manera que beneficia a toda la comunidad universitaria.

Las principales dificultades para un estudiante con discapacidad residen en el acceso a los espacios físicos, al transporte, a la comunicación y a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), a los espacios virtuales o a los servicios de todo tipo ofertados desde la institución universitaria.

En el entorno de los edificios se pueden encontrar todo tipo de barreras, tales como puertas inaccesibles, escaleras infranqueables, espacios que no permiten el giro, señalizaciones inadecuadas o inexistentes, mobiliarios no adaptados y otros elementos. Las barreras existentes adquieren una especial relevancia, más allá del espacio concreto de las aulas porque, con frecuencia, se olvidan espacios comunes, como cafeterías, salas de exposiciones, así como los lugares destinados a la práctica del deporte o de ocio y descanso.

De los posibles obstáculos a la comunicación destacan la falta de accesibilidad a la información en las aulas, a los entornos virtuales y tecnológicos, así como la ausencia o la inadecuación de los recursos técnicos disponibles.

Algunos ejemplos de ayudas para permitir superar estas barrera, extraídos del plan de acción tutorial para estudiantes con discapacidad propuesto por Galán-Mañas *et al.* (2011), son

- Asegurarse de mantener todo el tiempo el contacto visual entre el estudiante y el interlocutor.
- Subtitular el material audiovisual o proporcionar previamente un guion para facilitar su seguimiento.
- Proporcionar materiales de estudio en formato digital accesible.
- Permitir a los estudiantes el uso de grabadoras, de manera que puedan conservar las explicaciones en audio.

- Realizar gestiones para solicitar un asistente cuando el alumno no disponga de recursos digitales accesibles.
- Hacer que el acceso a la información sea simple y muy pautado.

Por último, debemos señalar que no existen escalas jerárquicas de obstáculos a la accesibilidad, sino diversidad de barreras/necesidades para que un colectivo heterogéneo disfrute de las mismas oportunidades que el conjunto del alumnado universitario.

En lo que toca a las adaptaciones curriculares, hay que tener en cuenta una necesaria y continua concreción de toma de decisiones que se van plasmando desde el proyecto docente hasta el desarrollo de las unidades didácticas, y que comprende desde el conocimiento de los estudiantes —antes de iniciar el proceso de enseñanza—, hasta la diversificación de procedimientos y estrategias de enseñanza-aprendizaje. No obstante, al llegar a la universidad, muchos estudiantes con discapacidad se encuentran con que las adaptaciones en los procesos formativos de adquisición de habilidades y conocimientos académicos son insuficientes o inexistentes.

Las adaptaciones de acceso al currículum no deberían de afectar a las enseñanzas nucleares, puesto que no son significativas, aunque tienen en cuenta las diferencias y necesidades individuales de los estudiantes. Entre las medidas de acceso a los planes de estudio, que afectan a objetivos y contenidos no nucleares, se encuentran determinados aspectos organizativos, instrumentos de evaluación específicos, las actividades de enseñanza-aprendizaje y la temporalización. La formación basada en competencias y habilidades, donde el estudiante es el eje de su proceso formativo, favorece la implantación de medidas adaptativas para facilitar un aprendizaje significativo y una enseñanza diversificada para los estudiantes con discapacidad. Entre estas medidas, podrían destacarse las siguientes:

- Proporcionar de antemano el material docente y de aprendizaje.
- Incorporar el uso de la pizarra digital.

- Prever una prueba de evaluación escrita para los estudiantes con dificultades en el habla y, al contrario, prever pruebas orales para los estudiantes de movilidad reducida.
- Usar material con formato de lectura fácil.
- Diversificar los instrumentos de evaluación para recoger datos, como actividades de aprendizaje, observaciones, entrevistas, autoevaluación, etcétera.
- Fomentar la creación de grupos de trabajo que faciliten la socialización y la participación en el aula.
- Simular situaciones reales que permitan identificar la aplicabilidad de las competencias que se trabajen en clase.
- Conceder 50% más de tiempo en las actividades de evaluación.
- Flexibilizar el tiempo de ejecución de las pruebas o la entrega de actividades, especialmente si hubiera tratamientos médicos o crisis (Galán-Mañas *et al.*, 2011: 36-43).

Tales adaptaciones, sean del tipo que sean, exigen un alto grado de flexibilidad y de formación por parte del profesorado, así como la implicación de toda la comunidad universitaria y el reforzamiento de la orientación académica, la vocacional, o ambas, de los estudiantes con discapacidad.

Por último, debemos subrayar que otro de los aspectos que dificultan el proceso de inclusión en la universidad es la falta de formación/información del profesorado universitario sobre el tema. La necesidad de diseñar currículos diversificados, la implantación de procesos de colaboración más efectivos y el cambio en las estrategias metodológicas más acordes con la heterogeneidad en las aulas son acuciantes para poder alcanzar cuotas de inclusión más elevadas en las instituciones universitarias (Fernández, 2011).

Según Arteaga y García (2008), cuatro podrían ser las competencias del profesorado para favorecer un entorno inclusivo en la universidad:

- 1) *Compromiso y actitud positiva hacia la diversidad.* Donde el profesorado manifiesta una actitud de respeto hacia las dife-

rencias a través de procesos colaborativos en los procesos de formación.

- 2) *Planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias.* Donde la detección de necesidades sea un paso previo para la planificación y el uso de estrategias metodológicas diversificadas que promuevan el desarrollo del aprendizaje autónomo y significativo.
- 3) *Mediación educativa para lograr los objetivos.* Donde la relación docente-discente —centrada en el aprendizaje, cooperación y respeto mutuo—, permita la anticipación de problemas y el ajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje a cada situación instructiva.
- 4) *Evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.* Donde el éxito de aprendizaje depende, sobre todo, de la adecuación del entorno de enseñanza más que de las diferencias de capacidad del estudiante.

Muchas de las propuestas señaladas serán efectivas en la medida en que formen parte de un sistema articulado de atención a la discapacidad. En este sentido, se han ido desarrollando servicios específicos en las distintas universidades. Por ejemplo, el Programa para la Integración Universitaria para personas con Necesidades Educativas Especiales (PIUNE) que tiene la Universitat Autònoma de Barcelona desde 1994 (UAB, 2017b). Algunos de los elementos configuradores de esa propuesta se describen a continuación:

- 1) La misión que lo guía es la de garantizar que cualquier persona, independientemente de su discapacidad, pueda acceder a los estudios superiores en igualdad de oportunidades y disfrutar de una vida académica y social plena y autónoma en la universidad como el resto de sus compañeros.
- 2) Los principios que rigen su actuación hacen referencia a la autonomía personal de los estudiantes (capacidad de los estudiantes para tomar sus propias decisiones), normalización (derecho de los discapacitados a desarrollar una vida normal como otro

ciudadano), equidad (que ha de garantizar un ejercicio pleno de derechos), participación (de todos los agentes y servicios en cumplimiento de las políticas de igualdad) y corresponsabilidad (de los estudiantes con discapacidad en la consecución de sus objetivos académicos).

- 3) Se organiza en tres unidades: a) *unidad pedagógica*, vinculada con la evaluación y detección de necesidades y recursos, la tutoría y seguimiento individual del estudiante; la evaluación y mediación con tutores y profesores y la coordinación con otras unidades y departamentos de la universidad; b) *unidad tecnológica*, que procura los recursos tecnológicos para el acceso a la comunicación en la UAB, la accesibilidad a materiales educativos y la orientación acerca de los recursos tecnológicos y educativos; c) *unidad de movilidad*, centrada en el servicio de transporte adaptado, el acompañamiento a pie por el campus universitario y la eliminación de barreras.
- 4) Actúa en los procesos de acceso a la universidad, durante los estudios y promueve, en colaboración con el proyecto UAB-Impulsa, acciones dirigidas a preparar a los estudiantes para la transición al mundo laboral y a estudios de tercer ciclo universitario.
- 5) Cuenta con la ayuda y complicitad de grupos de estudiantes, profesorado y personal de administración y servicios

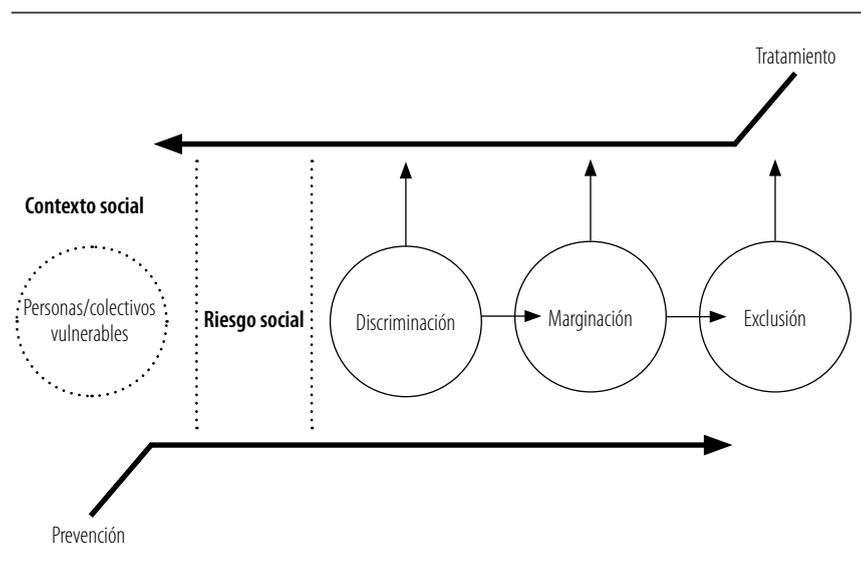
CONSIDERACIONES FINALES

Cuando debatimos sobre la discapacidad y sus causas, la referencia inmediata nos lleva a relacionar la situación con la *vulnerabilidad*, la cual puede afectar a individuos, grupos y comunidades, con diversa intensidad y de manera más o menos permanente, en aquellos aspectos que conforman su bienestar y desarrollo pleno. Es decir, individuos o colectivos que sufren privación de derechos que les imposibilita acceder a los recursos sociales de los que disfrutaban otras personas.

La vulnerabilidad se refiere a *situaciones intermedias* en el continuo inclusión-exclusión. Los grupos o personas, entonces, no *son* vulnerables por alguna condición propia que porten como tales, sino que dicha situación es producto de procesos de explotación económica, desigualdades en la participación política y cultural, junto con condiciones sociohistóricas estructurales de desventaja que han originado o contribuido a esta condición. El proceso de acumulación, combinación y retroalimentación de factores de exclusión permite pensar en una relativa flexibilidad y permeabilidad de fronteras entre la inclusión, la exclusión y la vulnerabilidad social. Así entendida, la vulnerabilidad resultaría una condición reversible y modificable atendiendo el marco de derechos y garantías fundamentales que acoge a todos los sujetos (gráfica 1).

Gráfica 1

Conceptos vinculados con la vulnerabilidad



Fuente: Castro *et al.*, 2012: 141.

Trabajar en la dirección que señalamos exige una movilización social importante, al mismo tiempo que intensificar las actuaciones en el mundo educativo. Hablamos de reconstruir realidades sociales

y educativas, del *Compromiso global por una sociedad para todos* (IAUD, 2012), firmado en Fukuoka el 14 de octubre de 2012, que incluiría como *derechos*:

- Todas las personas deben poder acceder a cualquier entorno, producto y servicio en la mayor medida posible.
- Las diferencias personales y colectivas deben ser respetadas.
- Toda persona debe poder desarrollar su potencial personal y en la comunidad.

Por su parte, las *obligaciones* serían:

- Respetar y promover la aplicación de estos derechos.
- Potenciar un enfoque sostenible en beneficio de generaciones futuras.
- Dedicar parte de las propias capacidades a mejorar la sociedad.

Para hacerlo posible debemos desarrollar las siguientes *actitudes*:

- Fomentar la empatía y reconocer las necesidades y aspiraciones individuales de cada uno.
- Promover la colaboración y el intercambio entre los sectores público y privado con los ciudadanos, como base para impulsar este planteamiento.
- Reconocer y respetar nuestras diferencias, pero celebrar nuestras concordancias (métodos, ideología, prácticas, objetivos y retos, etcétera).

Avanzar en esa dirección exige ser proactivos en el conocimiento de las dificultades sociales que existen y en la aportación de esfuerzos dirigidos a disminuirlas; también generar alianzas entre organizaciones, impulsar directivos comprometidos con la equidad y mantener la reivindicación constante contra todo tipo de manifestaciones de exclusión social. Unidos en el escenario final, sí que

podremos alcanzar con el tiempo la sociedad donde todos se sientan incluidos.

La universidad, como institución de y para la sociedad, está obligada a actuar frente a situaciones injustas. Su actuación, en el caso de la discapacidad, es de carácter sustitutorio y mientras no se normalicen los servicios y apoyos que la sociedad debe poner al servicio de este colectivo vulnerable. Ha de prestar, por tanto, el servicio que se precise y, paralelamente, reclamar a la sociedad que mejore sus respuestas ante las necesidades de todos los ciudadanos. Como ya señalábamos:

La inclusión social no es atribución exclusiva de las instituciones educativas, sino que debe formar parte de las políticas y acciones que se emprendan a nivel general. Y es que la atención de personas y colectivos vulnerables no es una preocupación privativa de un ámbito educativo o de tipo institucional, sino [...] una cuestión de justicia social (Gairín, 2017: 16).

Mientras tanto, la universidad debe de aprovechar el momento de la inclusión para replantear su forma de ser y de actuar y mirar lo que hacemos desde nuevas perspectivas. Esto supone, por un lado, la ampliación del concepto de normalidad, que se diversifica, y, por otro, supone aprender a aprender de la diferencia, pues difícilmente se puede aprender sobre ésta si no se convive con ella, si se obvia o se excluye.

La institución universitaria y sus aulas van a ser los ejes básicos desde los que se articule y desarrolle esa transformación, cuyo papel en este proceso de inclusión-exclusión es vital, pues es ahí donde se dan los primeros pasos del camino que conduce al alejamiento social de muchos ciudadanos. Observar los indicadores que favorecen las prácticas inclusivas o las barreras para el aprendizaje y la participación permite dar los primeros pasos para analizar la perspectiva inclusiva en nuestras universidades, los primeros porque constituyen el punto de partida para el establecimiento de planes de acción y mejora desde un enfoque inclusivo; los segundos porque

las barreras al aprendizaje y a la participación se producen a partir de la interacción entre los estudiantes y sus contextos (social, cultural, familiar, económico, etcétera).

De todas formas, los problemas no son únicamente técnicos, sino, sobre todo, ideológicos, personales y sociales. Así, podemos y debemos señalarlos tal y como se dan para poder actuar sobre ellos y aprender de la práctica. Algunas cuestiones reales que se plantean (con algunas respuestas) son, por ejemplo:

- *¿Es compatible una educación inclusiva con modelos universitarios que promueven la excelencia?* El objetivo no es sólo dar formación, sino aportar la mejor formación posible y eso supone mejorar las tasas de cobertura, así como también mejorar la calidad del proceso y hacer compatible la equidad con la excelencia.
- *¿Tienen sentido las cuotas de acceso para estudiantes con dificultad?* Las cuotas tratan de garantizar el espacio de formación, pero no tiene sentido que los resultados de la formación estén condicionados por cuotas ya que en ellos influyen variables personales (esfuerzo del estudiante, capacidad, etcétera), institucionales (apoyos al progreso del estudiante) y socioeconómicas (mercado laboral, prioridades sociales, etcétera).
- *¿Un estudiante con parálisis cerebral puede ser profesor de educación física o personas con carencias específicas pueden acceder a cualquier profesión?* Lo que debería de primar en la formación de profesionales es el dominio de las competencias necesarias para el ejercicio profesional (garantía social de una formación suficiente) y no la manera de conseguirlas.
- *¿Las ayudas se demandan o se ofrecen?* Son las personas discapacitadas las que deben reclamar, en función de sus hándicaps y de sus propósitos, lo que precisan, si queremos evitar caer en el asistencialismo y respetar los marcos de libertad de los involucrados.
- *¿Cabe establecer límites institucionales a los procesos de inclusión?* Si entendemos que la inclusión debe de ser social y no

sólo educativa, habremos de concluir que un número excesivo de personas con dificultad en un aula/institución puede obstaculizar su integración real con personas que no tengan esas limitaciones. Por otra parte, la capacidad real del profesorado para atender situaciones de diversidad en el aula es limitada.

- *¿Políticas sectoriales o políticas globales?* De nada serviría mejorar los procesos inclusivos en la universidad si, paralelamente, no logramos mejorar los niveles de inclusión laboral y social.

Hablamos de la realidad y lo hacemos por entender que a partir de ella podemos mejorar nuestras maneras de actuar. También hablamos de derechos individuales (el acceso a...), pero no podemos perder de vista los derechos colectivos (que articulan los procesos sociales) y, sobre todo, el sentido común.

Tomando el epílogo de una aportación anterior (Gairín, 2017: 16), resulta fundamental considerar que las circunstancias y características que configuran cada organización determinan (sin que deban justificar la inacción) tanto el diseño final de la intervención y, por tanto, el tipo y el estilo de estrategias por utilizar, como las posibilidades de éxito de las mismas. Cabe considerar, al respecto, la importancia de seleccionar herramientas realistas, coherentes con la planificación, adecuadas al contexto y que tengan en cuenta las especificidades de las personas y de los colectivos vulnerables; asimismo, la importancia de que permitan la participación en el trabajo en equipo y fomenten la práctica reflexiva.

Se trata, en definitiva, de proporcionar una buena formación, que llegue a todos los estudiantes y que tenga como objetivo la mejora de la calidad de todo el sistema formativo para que pueda atender convenientemente a todos los usuarios. El énfasis está, más que en los estrictos recursos, en los principios y modos de acción, en la implicación de la comunidad y en la aportación a la construcción de un proyecto de comunidad y de sociedad.

Paralelamente, pensamos en la equidad de la inclusión, entendida como *requisito crítico* (Díaz-Romero, 2010: 4) para el aseguramiento de la calidad en las universidades: no es posible aspirar a

universidades de calidad que no sean inclusivas y viceversa. Al respecto, Gairín y Suárez (2014) advierten que la atención a la vulnerabilidad continúa siendo un reto que necesita, entre otras cuestiones:

- Profundizar en el logro de la dimensión social de la educación superior, incrementando la participación de los colectivos en situación de vulnerabilidad en una educación superior que refleje la distribución de grupos sociales existentes fuera de ella (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2011).
- Avanzar en una mayor atención a la diversidad y en el logro de la inclusión como tarea de la propia institución, de sus estructuras, dinámicas y profesionales y no sólo en la forma de acciones o programas hacia los estudiantes (Díaz-Romero, 2010).

En síntesis, abordar la inclusión en la universidad —en otras palabras, construir universidades inclusivas— puede entenderse como una propuesta democrática pero también como una oportunidad de innovación y de desarrollo de nuevas competencias para las propias instituciones (Sebastián y Scharager, 2007), siempre y cuando se aúnen las expectativas, voluntades y acciones de los actores institucionales implicados.

REFERENCIAS

- Álvarez, Pedro (2012), *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*, Madrid, Narcea.
- ANUIES (2002), *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*, México, ANUIES/SEP.
- Arteaga, Blanca y Mercedes García (2008), “La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 19, núm. 2, pp. 253-274.

- Castro, Diego, María Duran, Marita Navarro, José Muñoz y Joaquín Gairín (2012), “Diagnóstico e identificación de colectivos vulnerables en la universidad”, en Joaquín Gairín, David Rodríguez-Gómez y Diego Castro (coords.), *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*, Madrid, Wolters Kluwer, pp. 131-162.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2011), *La modernización de la educación superior en Europa*, Bruselas.
- Díaz-Romero, Pamela (2010), *Universidades de calidad: universidades inclusivas*, Santiago de Chile, Fundación Equitas, <<https://es.slideshare.net/usach2008unesco/pameladiaz-romerowsiii>>, consultado el 6 de febrero de 2019.
- Egido, Inmaculada (2010), “La trayectoria de los organismos Internacionales para la inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual”, en Rosario Cerrillo y Sara de Miguel (eds.), *Formación para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual*, Madrid, Pirámide, pp. 59-81.
- Egido, Inmaculada, Rosario Cerrillo y Asunción Camina (2009), “La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de empleo con apoyo. Un reto para la orientación”, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 20, núm. 2, pp. 135-146.
- Fernández, José María (2011), “Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior”, *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 4, núm. 2, pp. 135-145.
- Gairín, Joaquín (2017), “La inclusión, un reto social y educativo”, en Mohammed El, Fernando Peñafiel y Antonio Hernandez (coords.), *Entornos y estrategias educativas para la inclusión social*, Barcelona, Comares, pp. 11-28.
- Gairín, Joaquín (coord.) (2014), *Colectivos vulnerables en la universidad: reflexiones y propuestas para la intervención*, Madrid, Wolters Kluwer.
- Gairín, Joaquín y José Luis Muñoz (2013), “La acción tutorial en los estudiantes universitarios con discapacidad”, *Educación*, vol. 22, núm. 43, pp. 71-90.

- Gairín, Joaquín y Cecilia Suárez (2014), “Clarificar e identificar los grupos vulnerables”, en Joaquín Gairín (coord.), *Colectivos vulnerables en la universidad: reflexiones y propuestas para la intervención*, Madrid, Wolters Kluwer, pp. 33-61.
- Gairín, Joaquín, Diego Castro y David Rodríguez-Gómez (coords.) (2014), *Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica: intervenir y cambiar la realidad*, Santiago de Chile, Santillana, <https://ddd.uab.cat/pub/l1ibres/2015/132954/accperexi_2015.pdf>, consultado el 6 de febrero de 2019.
- Gairín, Joaquín, José Luis Muñoz, Anabel Galán, Josep Sanahuja y Montserrat Fernández (2013), “Planes de acción tutorial para estudiantes con discapacidad. Una propuesta para mejorar la calidad formativa en las universidades españolas”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 63, pp. 115-126.
- Gairín, Joaquín, David Rodríguez-Gómez y Diego Castro (coords.) (2012), *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*, Madrid, Wolters Kluwer.
- Galán-Mañas, Anabel, Joaquín Gairín, José Luis Muñoz, Montserrat Fernández, Josep Sanahuja y Judit Oliver (2011), *El plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad. Guía de recomendaciones. Gestores y profesorado universitario*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y de Deportes, <http://acelera.uab.cat/documents_edo/pdf/Guia_Plan_Accion_Tutorial.pdf>, consultado el 10 de julio de 2017.
- IAUD (2012), *Compromiso global por una sociedad para todos*, Fukuoka, <http://www.societyforall.org/index_es.php>, consultado el 8 de agosto de 2017.
- Izuzquiza, Dolores (2012), “El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de educación superior: el programa Promentor”, *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 64, núm. 1, pp. 109-125.
- Moriña, Anabel y Víctor Molina (2011), “La universidad a análisis: las voces del alumnado con discapacidad”, *Revista de Enseñanza Universitaria*, núm. 37, pp. 23-35.
- Muñoz-Cantero, Jesús, Isabel Novo-Corti y Eva Espiñeira-Bellón (2013), “La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en

- las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros”, *Estudios sobre Educación*, vol. 24, pp. 103-124.
- ONU (2006), *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*, Nueva York, <<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>> consultado el 10 de julio de 2017.
- Palazón-Perez, Alfonso, María Gómez y Juan Gómez-Gallego, María Pérez-Cárceles, Juan Gómez-García (2011), “Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario”, *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 63, núm. 2, pp. 27-41.
- Pantano, Liliana (2009), *Medición de la discapacidad en Latinoamérica. Orientación conceptual y visibilización*, Buenos Aires, Educa.
- Peralta, Antonio (2007), *Libro blanco sobre universidad y discapacidad*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Real Patronato de la Discapacidad.
- Richardson, John (2010), “Course completion and attainment in disabled students taking courses with the open university UK”, *Open Learning. The Journal of Open and Distance Learning*, vol. 25, núm. 2, pp. 81-94.
- Rodríguez-Martín, Alejandro y Emilio Álvarez-Arregui (2014), “Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 25, núm. 2, pp. 457-479.
- Sebastián, Christian y Judith Scharager (2007), “Diversidad y educación superior: algunas reflexiones iniciales”, *Calidad en la Educación*, núm. 26, pp. 19-36.
- UAB (2017a), *ACCEDES El acceso y éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*, Barcelona, <<http://projectes.uab.cat/accedes/>>, consultado el 10 de julio de 2017.
- UAB (2017b), *Discapacidad y NEE, PIUNE*, Barcelona, <<https://www.uab.cat/web/discapacidad-nee/conoce-el-piune-1345780035703.html>> consultado el 6 de febrero de 2019.

Accesibilidad académica en educación superior

Alicia Angélica López Campos

INTRODUCCIÓN

Este capítulo tiene el propósito de hacer una reflexión sobre algunos tratados internacionales en derechos humanos, en especial en lo que atañe al acceso a la educación, un derecho que debe ofrecerse en igualdad de condiciones para todos los sectores y las personas en todos los niveles.

Revisamos la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), específicamente los artículos relacionados con la accesibilidad y la educación, para conocer si las instituciones de educación superior (IES) contemplan este concepto (ONU, 2006). Hacemos referencia al concepto de *accesibilidad académica*¹ (López, Restrepo y Preciado, 2016: 2-4) y a la situación que enfrentan los docentes de este nivel ya que son ellos, en cuanto promotores sociales, los que pueden propiciar cambios en las actitudes de sus alumnos, reafirmando los valores que contribuyen a hacer efectivos los derechos de todos los estudiantes y trascendiendo los muros escolares para cumplir con una de las funciones más importantes de la universidad: poner el conocimiento al servicio de la comunidad y formar seres íntegros, capaces de aplicar lo que aprenden para contribuir al desarrollo de sociedades más justas y equitativas.

1 Concepto que, en el ámbito educativo, se encuentra en construcción y que tiene por propósito desarmar prejuicios y erradicar mitos; supone un ejercicio necesario y urgente para abordar seriamente el problema de la accesibilidad en la educación superior.

El desconocimiento que tienen muchos profesores universitarios sobre el tema, los mitos y las creencias presentes cuando se enfrentan con la población con discapacidad dentro de sus aulas, así como la falta de apoyos institucionales y pedagógicos, impiden que, en muchos casos, se pueda cumplir con la normatividad establecida y hacer efectivo el derecho a la educación en las universidades y otras instituciones de enseñanza superior.

A manera de cierre, hacemos algunas reflexiones y recomendaciones para apoyar a los docentes en el camino de la inclusión a través del trabajo de accesibilidad académica, a fin de disminuir los factores que han obstaculizado a los estudiantes con discapacidad en este nivel educativo.

LA DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD

Los estudiantes con discapacidad se han enfrentado a un sinnúmero de barreras que les han impedido ejercer su derecho a la educación. El sistema educativo mexicano ha brindado las posibilidades de que éste se cumpla en los niveles básico y medio pero, desgraciadamente, para estas personas llegar a la educación terciaria se torna difícil y se convierte en un cuello de botella que limita su acceso.

Los profesores usualmente desconocen qué pueden hacer para que los estudiantes con discapacidad gocen del derecho a la educación, en particular a la educación superior ya que, debido a los estigmas y prejuicios que socialmente se han generado hacia esta población, siguen considerándolos incapaces de cursar alguna carrera y, por supuesto, desarrollarse laboralmente en alguna empresa u organización con base en su perfil profesional. Sin embargo, es una realidad que cada vez llegan más estudiantes en situación de discapacidad a este nivel.

Muchos tratados internacionales destacan este problema y advierten la importancia de que todos los seres humanos hagamos efectivos nuestros derechos. Al respecto, la Declaración Universal de los Derechos Humanos dice que “Toda persona tiene derechos

y libertades, sin distinción alguna como raza, color, sexo, idioma, religión o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (OREALC, 2008: s/p).

En 1990, en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, se destacó la necesidad de ofrecer educación para todas las personas y en especial a aquellos grupos vulnerados socialmente, señalando la importancia de una formación de calidad que atendiera las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes (UNESCO, 1990).

Tres años después, en las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (OMS, 1996), se hablaba de la necesidad de que estas personas gozaran en igualdad de condiciones y tuvieran las mismas oportunidades educativas en todos los sectores y niveles.

En junio de 1994, en Salamanca, con la representación de 92 países y 25 organizaciones internacionales, se identificaron los cambios que debían hacerse en política educativa para favorecer la educación inclusiva y capacitar a las escuelas para que atendieran a los estudiantes con necesidades educativas específicas (UNESCO 1994). De estos esfuerzos emanó la Declaración de Salamanca la cual, entre algunas de sus directrices establecidas en su Marco de Acción, indicó que

- Las políticas educativas debían estar centradas en el concepto de *educación para todos*.
- Se tenía que reconocer el principio de igualdad de oportunidades en todos los niveles educativos y esto debía verse reflejado en las legislaciones de los países miembros, así como en la valoración de la diferencia.
- La enseñanza tendría que impartirse en centros integrados y cercanos a las comunidades de los usuarios, independientemente de si había o no alguna condición de discapacidad.
- Las escuelas de educación especial debían regirse por un modelo de rehabilitación basado en la comunidad.

- Los programas de estudios tenían que adaptarse a las necesidades de niños y niñas y no al revés. Además, los procedimientos de evaluación debían estar sujetos a revisiones periódicas.
- El Estado debía asegurar que los escolares con necesidades educativas especiales (NEE) recibieran el apoyo o refuerzo adecuado, así como los materiales y recursos técnicos que requirieran y la financiación necesaria para ello.
- Finalmente, se tenía que flexibilizar la gestión en los centros escolares, otorgándoles mayor autonomía con el fin de hacerlos más dinámicos y eficaces (UNESCO 1994).

Sin duda alguna, la Declaración de Salamanca marcó un momento fundamental en la manera de entender la educación. De hecho, podríamos decir que éste fue el inicio de la educación inclusiva, porque marca la transición hacia un enfoque en el que se destacan los derechos fundamentales de todas las personas. Sin embargo, el documento muestra resabios de la visión médico-asistencialista ya que todavía se habla de las necesidades educativas especiales y la rehabilitación y, además, se sigue entendiendo que son los alumnos quienes tienen el problema por lo que corresponde a la educación especial encargarse de ellos.

La Declaración de Salamanca plantea también la necesidad de una transformación social, de eliminar prácticas segregadoras y de unificar los sistemas especial y regular, propiciando comunidades educativas que reconozcan y valoren la diversidad.

Asimismo, en el documento *La Declaración de Salamanca sobre NEE 20 años después: valoración y perspectivas* (VIU, 2014), se observa que en el siglo XXI sus principios siguen guiando las políticas y las acciones en muchas escuelas.

Aunque los esfuerzos en esta materia han sido importantes, se siguen observando grandes diferencias entre la retórica y las acciones que se realizan en lo cotidiano para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos sus derechos.

La CDPD es el último instrumento internacional surgido a partir del reconocimiento de los esfuerzos realizados anteriormente, pues

faltaba un documento en el que se reafirmaran y respetaran los derechos de esta población marginada, excluida y discriminada (ONU, 2006). De esta manera, la CDPD se convierte en una herramienta jurídica que obliga a los Estados Parte a promover y proteger los derechos de las personas con discapacidad, a fin de sortear las numerosas barreras que les han impedido ejercerlos plenamente a lo largo de la historia. También propone una concepción diferente de la discapacidad, al pasar de una perspectiva asistencialista a otra basada en los derechos, en donde además incorpora la responsabilidad que como sociedad tenemos para derribar las barreras que impiden su plena participación en todos los ámbitos. La CDPD reconoce, finalmente, que las personas con discapacidad son un sector de la población con habilidades, conocimientos y competencias que pueden ser útiles a la sociedad, contribuir al desarrollo de ésta y cuyos miembros sin discapacidad podemos enriquecernos con sus saberes y experiencias.

UN ACERCAMIENTO A LAS CIFRAS

La Organización Mundial de la Salud (OMS), a principios de la década de 2010, advirtió que más de un millardo de personas en el mundo vivían con alguna forma de discapacidad y que, en virtud de la prevalencia de diversos prejuicios sociales, eran marginadas y debían enfrentar en su vida cotidiana situaciones de exclusión (OMS/BM, 2011).

Por otra parte, la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (Enadid) indicó que, en México, 45 por ciento de la población con discapacidad, entre tres y 29 años asistía a la escuela, porcentaje menor a la población sin discapacidad que representaba 60.5 por ciento. De igual forma, recalcó la importancia de trabajar por la creación de escuelas inclusivas que garantizaran el ingreso, la participación, la permanencia y el egreso exitoso de todos los estudiantes en todos los niveles educativos (INEGI, 2014).

En cuanto al nivel de escolaridad, 23.1 por ciento de la población con discapacidad no tenía instrucción. De los que sí tenían, la proporción más alta era para los que estaban en la primaria con 44.7 por ciento, seguido por el nivel medio básico con 15.3 por ciento y en el último lugar el superior con sólo 5.7 por ciento (INEGI, 2014), lo que nos permite confirmar que todavía hay un gran rezaigo para que estas personas puedan ejercer su derecho a la educación —por no mencionar el resto de derechos— en igualdad de condiciones que sus pares sin discapacidad.

En este sentido, constatamos que en las políticas se habla de manera reiterada sobre derechos y libertades para todos los individuos, los cuales deben gozarse en igualdad de condiciones. Al respecto, muchos han sido los esfuerzos e iniciativas; con todo, justamente podemos sostener que esta pretensión es una falacia ya que continúa estando presente la visión médico-asistencialista, en la cual prevalece el concepto de *normalidad-anormalidad* como algo cotidiano y la discapacidad se continua conceptualizando como una enfermedad:

las políticas públicas [hacen] énfasis en la provisión de servicios de salud, en la institucionalización y en una filantropía que además de no corresponderle, deja intacta la desigualdad. [Son] entonces las organizaciones de la sociedad civil quienes deben establecer una responsabilidad equitativa entre ellas, el mercado y el Estado para la acción real en torno a la discapacidad (Gamio, 2007: 111).

Así, las organizaciones de la sociedad civil se han convertido en generadoras e impulsoras de los cambios, promoviendo la presencia de las personas con discapacidad y sus familias y exigiendo la efectividad de sus derechos (Gamio, 2007: 111). Los reclamos y las acciones que han emanado de tales organizaciones no pueden quedar aislados de las acciones de la universidad, la cual debe desempeñar un papel fundamental en el fomento de la inclusión de este sector desde la perspectiva de derechos que establece la CDPD.

¿Y QUÉ PASA EN EL NIVEL SUPERIOR?

Natalia Sardá Cué, en su tesis doctoral “Discapacidad y educación superior en México: análisis sobre factores contextuales y personales desde la perspectiva del estudiante” (Salamanca, Universidad de Salamanca, 2012, citada en Torres, 2014), comenta que muchos son los estudiantes con discapacidad que se inscriben en las universidades,² tanto públicas como privadas, para cursar alguna de las carreras que se ofertan, pero, por desgracia, abandonan los estudios debido a las barreras físicas, administrativas, pedagógicas, de comunicación y actitudinales que deben desafiar.

“Los estudiantes con discapacidad tienen que realizar las mismas actividades académicas que sus pares sin discapacidad” (Torres, 2014: 81), lo que podría interpretarse como que están haciendo efectivo su derecho a la educación y gozando de las mismas condiciones que sus pares; pero, en realidad, se enfrentan a varios obstáculos, por ejemplo la idea de que brindarles algunos apoyos es desleal para los alumnos sin discapacidad. Esto se hace patente en las opiniones, derivadas de sus experiencias, de dos funcionarios universitarios en relación con la participación de estudiantes con discapacidad, uno de los cuales expresó que “lo mejor es tratarlos igual que al resto, sin distinciones porque luego se hacen atenidos y flojos y quieren que todos los demás les hagan todo”; el otro apuntó que “aquí no discriminamos a nadie, a todos los tratamos igual y todo depende de sus propias capacidades, si puede acabar la carrera, si no, pues se va” (Torres, 2014: 81). Lo mismo pasa con estudiantes con alguna discapacidad motriz, a quienes se les impide transitar libremente por las instituciones educativas y que están a merced de la buena voluntad de sus compañeros para desplazarse en los espacios de las universidades.

Ahora mostraremos un caso que se dio en una de las carreras que se imparten en la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Un estudiante del

2 No se puede saber con certeza cuántos porque no se cuenta con un censo real al respecto en razón de que el porcentaje reportado depende de la fuente.

sistema abierto asistía a las tutorías con los profesores titulares de las asignaturas en donde estaba inscrito y que se brindaban semanalmente. Él sentía que no le prestaban la atención necesaria ni le resolvían sus dudas durante las tutorías; al contrario, se sentía más confundido cuando hablaba con sus profesores y esto le causaba angustia e incertidumbre, al pensar que no cubría cabalmente con lo que ellos establecían.

El alumno acudió al Comité de Atención a las Personas con Discapacidad (CADUNAM), a fin de solicitar ayuda para que dichos profesores, a partir del conocimiento de su condición y de su forma de aprendizaje, le brindaran los apoyos correspondientes. Se acordó buscar al coordinador del área para tener una entrevista entre él y sus maestros y que de manera directa les explicara cuáles eran sus necesidades. El coordinador citó a los docentes, quienes mostraron interés por conocer la problemática del alumno y apoyarlo, aunque señalaron que se sentían confundidos ya que constantemente interrumpía sus explicaciones al resto de los estudiantes durante el periodo de asesorías, pretendiendo que la atención se centrara en él, sin que la oportunidad fuera igual para todos. Los compañeros, por su parte, respondían con exclamaciones y reclamos hacia el alumno con discapacidad y hacia el maestro en turno por considerar que le estaba dando un trato preferencial.

El semestre transcurrió y los profesores estuvieron más atentos al desarrollo de este estudiante. En el CADUNAM se le brindó apoyo y acompañamiento individual alumno-alumno mediante uno de los chicos que realizaba su servicio social en ese momento, lo que le permitió sacar adelante las asignaturas en las que estaba inscrito.

En la evaluación de seguimiento que se realizó, el coordinador manifestó su beneplácito por haber apoyado al alumno, pero hizo una observación especial en la que resaltó que era la primera vez que reunía a los profesores para explicarles la condición de un estudiante y que no lo haría más, porque consideraba que lejos de ayudarlo, señalaba su condición de desventaja y podría predisponer a los profesores hacia el joven con discapacidad.

Es una realidad, como señala Torres (2014), que los profesores actúan según su criterio y las creencias que poseen acerca de estas personas, la concepción que tienen de los estudiantes con esta condición y los mitos acerca de sus posibilidades y limitaciones, en donde estas últimas son las que predominan.

Aunque encontramos que los docentes no se oponen a que formen parte de sus grupos, tampoco buscan conocer cuáles son sus necesidades ni si requieren algunos apoyos para cumplir los requerimientos académicos que se establece al grupo y, si bien no les impiden el acceso a sus clases, pocas veces saben cómo ayudarlos. En muchas ocasiones persiste la idea de que los alumnos deben adaptarse a sus clases y no ellos los que precisarían hacer ajustes razonables,³ o tal vez reiteran la creencia de que los alumnos con discapacidad estarían mejor si asistieran a una escuela con especialistas que supieran ofrecerles lo que necesitan, en ambientes protegidos.

Garnique (2012), en un estudio sobre las representaciones sociales que tienen los docentes de educación básica con respecto de la inclusión, indica que las actitudes de los profesores están influenciadas por tres aspectos fundamentales: a) la imagen de la inclusión de los estudiantes con discapacidad; b) la información que al respecto tienen los maestros; c) la apropiación personal de todo ello. Esto no difiere mucho de lo que ocurre con los profesores de las IES. El resultado es que se generan actitudes tanto positivas como negativas —que fluctúan entre la indiferencia, la sobreprotección, las bajas expectativas y la aceptación— haciendo que algunos de los estudiantes con discapacidad no cubran los requisitos para el desarrollo de sus asignaturas. A veces también se intenta apoyarlos pero no de manera adecuada, por ejemplo se les “regala” las calificaciones, lo cual, lejos de ayudarlos termina por imponerles nuevas barreras.

3 De acuerdo con el artículo 2 de ONU (2006: 6), se entenderá por *ajustes razonables* a las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio en igualdad de condiciones con los demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

La palabra *accesibilidad* proviene del latín tardío *accessibilis*, que tiene las siguientes acepciones: el que tiene acceso, de fácil acceso o trato, de fácil comprensión, inteligible (RAE, 2014). Es decir, la accesibilidad hace alusión a los modos o vías para facilitar, de una manera clara y sencilla, aquello que queremos llegue a todas las personas.

Por su parte, el artículo 9 de la CDPD, referente a este concepto manifiesta que, a fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Parte “adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, al transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías” (ONU, 2006: 10).

El concepto de *accesibilidad* no sólo se limita a la parte física, como se ha considerado por mucho tiempo, por ejemplo que basta con que existan rampas para que un lugar sea accesible, sino que abarca numerosos aspectos, entre lo que se encuentran el social, el cultural, el laboral y el educativo.

De acuerdo con el concepto de *accesibilidad académica*, se deben hacer visibles las acciones que permiten a la comunidad educativa tomar conciencia sobre esta población y abrir —a los diferentes actores del ámbito académico— espacios de formación en la materia (López, Restrepo y Preciado, 2016).

Como veíamos en párrafos anteriores, cuando hacíamos referencia a las condiciones que enfrentan los alumnos con discapacidad en las IES, los profesores, las autoridades, el personal administrativo y en general los integrantes de la comunidad educativa carecen de la información y la formación necesarias acerca de ellos, de sus características y necesidades, así como de las convenciones y políticas que exigen que se atienda de manera igualitaria a todos los estudiantes sin mediar su condición (Bilbao, 2010). De igual forma, en el artículo 24 de la CDPD se destaca que

Los Estados Parte deben velar porque las personas con discapacidad tengan acceso en condiciones de igualdad a una educación inclusiva y a un proceso de aprendizaje durante toda la vida, que incluya el acceso a instituciones de enseñanza primaria, secundaria, terciaria y profesional. Ello comprende facilitar el acceso a modos de comunicación alternativos, realizando ajustes razonables y capacitando a profesionales en la educación de personas con discapacidad (ONU, 2006: 3).

Se debe reconocer que las personas con discapacidad son seres valiosos, que forman parte de la comunidad y que promover su plena y activa participación en todas las actividades y servicios que ofrecen las universidades y otras IES redundará en el beneficio común de la sociedad.

DOCENTES Y ACCESIBILIDAD ACADÉMICA

Para construir una institución educativa incluyente, que sea capaz de brindar accesibilidad, se tiene que entender que esto implica un proceso que tendrá que constituirse de manera colectiva por todos sus actores, en donde se valore a cada individuo, alentándolo y apoyándolo para que participe activamente en la superación y derrumbamiento de las barreras de la indiferencia, el rechazo y la exclusión.

Los docentes en este aspecto enfrentan situaciones que le son desconocidas. Mirar y reconocer la diversidad —cuando los sistemas educativos han partido de la homogeneidad, la normalidad y la especialización— implica un cambio importante y no fácil de aceptar. Conlleva repensar la oferta educativa y las prácticas y acciones pedagógicas conocidas para cambiarlas por una nueva forma que atienda de manera igualitaria e integral la diversidad (León, 2012). Es entender que la educación es un derecho para todos, en todas sus modalidades y en todos sus niveles.

La capacitación de los profesores en la inclusión basada en los derechos humanos es un asunto inaplazable en la educación supe-

rior. Es necesario que los docentes reflexionen en sus prácticas a fin de realizar cambios y mejoras que permitan tener mayor accesibilidad en todos los sentidos, que les ayuden a desempeñar su labor apegándose a las funciones sustantivas de la universidad (formación, investigación y difusión al servicio de la población) y que se socialicen los trabajos que se gestan en tal institución para beneficio de la comunidad.

Veamos ahora una experiencia concreta de accesibilidad para docentes. La Comisión Asesora de Discapacidad, perteneciente al Vicerrectorado en la Universidad de Lanús,⁴ ofrece capacitación a través del curso Accesibilidad Académica e Inclusión a la Población con Discapacidad, que tiene como objetivo estructurar

el desafío de la accesibilidad académica de las personas con discapacidad, no sólo a partir del trabajo con el emergente, sino a percibir la realidad en diversos momentos específicos [...] a través de la instalación de un cambio paradigmático y por tanto cultural (Martínez *et al.*, 2016: 1).

El curso se ofrece de manera virtual, a excepción del inicio y del cierre que son presenciales, a cubrirse totalmente en 11 sesiones semanales, divididas en tres temáticas: políticas, prácticas y recursos. Su propósito es dotar a los docentes de herramientas conceptuales que les permitan:

- Garantizar la plena inclusión en la educación superior de las personas con discapacidad.
- Reflexionar acerca de la discapacidad a partir del paradigma de los derechos humanos, así como el porqué de la necesaria política universitaria de accesibilidad e inclusión para esta población.
- Dar a conocer la normatividad nacional y su relación con la política universitaria en referencia a este colectivo.

4 Institución pública argentina fundada el 7 de junio de 1995, con sede central en la localidad bonaerense de Remedios de Escalada, en el partido de Lanús.

- Ofrecer materiales académico-pedagógicos a los docentes, conocer las estrategias utilizadas por ellos y socializar las prácticas inclusivas que puedan ser replicadas, para así fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje de la población con discapacidad.
- Ofrecer formación a los docentes mediante entornos virtuales y presenciales en apoyo para el diseño, implementación y publicación de recursos educativos digitales, bajo las premisas de accesibilidad y usabilidad ajustadas a las necesidades y preferencias de los usuarios.
- Crear una cultura inclusiva en la comunidad universitaria (Martínez *et al.*, 2016: 2).

Conocer el abordaje que realiza esta universidad argentina para trabajar con los profesores y lograr accesibilidad, desde una perspectiva ampliada de la misma, nos permite meditar la práctica docente, la cual no se circunscribe a la transmisión de conocimientos, como era concebida la educación antiguamente, sino que busca facilitar la capacidad de ser y hacer más allá de los entornos escolares de los alumnos. Por lo tanto, ofrecer capacitación —esto es, herramientas para entender las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad y sus derechos— a profesores, directivos y demás actores dentro de las IES se convierte en una acción impostergable, que trasciende la mera vida universitaria.

No queremos más educadores que consideren que el derecho a la educación representa solamente permitir a los estudiantes estar dentro de las escuelas, con la finalidad de cursar un currículum determinado y así obtener un papel. Como dicen Echeita y Ainscow (2001), alumnos que sólo estén presentes en las escuelas, pero sin participación ni aprendizaje. Por el contrario, la labor del docente va más allá: buscamos educadores que sean agentes de cambio, que propicien en sus alumnos acciones comunicativas, cambios de actitud que favorezcan la inclusión y el respeto por la diversidad desde una perspectiva de los derechos, y que esto se extienda a los diferentes actores educativos para que, a través de sus acciones co-

tidianas, propicien el ingreso, la participación y el egreso exitoso de todos los estudiantes universitarios. Esto significa cumplir con lo que se estipula en los pactos internacionales, además, revisar y apegarse a los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) en los que se incorporan estrategias a favor de las personas con discapacidad, entre ellas, brindar servicios educativos de calidad, inclusivos y equitativos, que promuevan oportunidades de aprendizaje durante toda la vida y para todos (ONU, 2015). Una educación que ponga el conocimiento al servicio de la comunidad, contribuyendo a la creación de una sociedad más equitativa y justa.

Las universidades e IES tenemos la obligación de ser generadoras de cambios sociales. Desde ahí se difunde la cultura a la sociedad, por ende, el impulso de la inclusión desde estas instituciones puede resultar una estrategia eficaz para promover el cambio de visión sobre la discapacidad.

La educación es un eje fundamental y el profesor, un promotor que media en el desarrollo de habilidades de todos los estudiantes para que sean miembros activos de la sociedad, utilicen sus conocimientos, valores y filosofía en el desarrollo de acciones transformadoras.

Es urgente resaltar que no es suficiente con la buena voluntad de los profesores para construir IES incluyentes, sino que corresponde a las autoridades establecer una política universitaria que esté alineada con la CDPD y el modelo social de derechos humanos, que visibilice y comprenda la discapacidad, y que diseñe y ejecute acciones que garanticen la inclusión en las distintas dependencias académicas, administrativas y de servicios universitarios. Una política que elimine las barreras físicas, comunicacionales y académicas y que movilice recursos específicos requeridos para su transformación, a fin de no depender de la buena voluntad o de decisiones y acciones desvinculadas entre sí, antes bien, que se disponga de un presupuesto con metas claras y estrategias específicas que puedan ser evaluadas. De igual forma, necesitamos la voz y la presencia de las personas con discapacidad para diseñar estos planes estratégicos.

CONSIDERACIONES FINALES

La accesibilidad académica deberá lograr que los propios estudiantes se desarrollen académicamente de manera autónoma, considerando los apoyos que requieren para aprender, desplazarse y participar en la vida institucional.

Es necesario trabajar para atender a los estudiantes desde su ingreso a las IES y brindarles acompañamiento con el propósito de que se sientan parte de ellas, que logren aprendizajes significativos y que tengan un egreso exitoso. En otros términos, se tiene que luchar para que su paso por la universidad se dé en igualdad de condiciones que sus pares sin discapacidad.

Necesitamos pugnar porque los materiales académicos estén disponibles en formatos accesibles. Además, resulta imprescindible sensibilizar, informar y capacitar a los docentes en estrategias de atención a esta población, así como desarrollar mecanismos alternativos de evaluación de los aprendizajes y la adquisición de habilidades, tomando como base las necesidades de estos alumnos. Asimismo, es esencial transformar los entornos y promover la colaboración con los diferentes actores universitarios, para ofrecer servicios accesibles e incluyentes.

Nos corresponde trabajar juntos en las universidades para que sus políticas tengan como fundamento la CDPD y, específicamente, pugnar porque las autoridades universitarias asignen un presupuesto suficiente para capacitar y formar a todos sus actores a fin de contar con los recursos necesarios que permitan ofrecer programas de estudio accesibles —en las modalidades presencial, abierta y a distancia— de acuerdo con las aspiraciones, necesidades y requerimientos de los estudiantes con discapacidad. Finalmente, es fundamental capacitar al personal institucional para que tenga un conocimiento profundo sobre los mecanismos y las acciones necesarias para cumplir con lo que indica la CDPD. En palabras de Henry Ford “¡Juntarse es un comienzo! ¡Seguir juntos es un progreso! ¡Trabajar juntos es un éxito!”.

¡Trabajemos juntos por IES inclusivas!

REFERENCIAS

- Bilbao, M. Cruz (2010), “Percepción de los recursos que favorecen la integración de estudiantes con discapacidad en la educación superior según los docentes de la Universidad de Burgos”, *Educación y Diversidad*, vol. 4, núm. 2, pp. 33-50.
- Echeita, Gerardo y Mel Ainscow (2011), “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”, *Tejuelo*, vol. 12, núm. 1, pp. 26-46.
- Gamio, Amalia (2007), “Experiencias comparadas en América Latina y Europa sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, en Juan Gutierrez (coord.), *Memorias 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, pp. 105-112.
- Garnique, Felicita (2012), “Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar”, *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. 137, pp. 99-118.
- INEGI (2014), *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID)*, México, <<http://www.beta.inegi.org.mx/programas/enadid/2014/>>, consultado el 5 abril de 2017.
- León, María José (2012), *Educación inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*, Madrid, Síntesis.
- López, Alicia, Félix Restrepo y Yolanda Preciado (2016), “Accesibilidad académica: un concepto en construcción”, en Luis Bengochea Martínez, Carmen Delia Varela Báez y Antonio Miñán Espigares (coords.), *Formación virtual inclusiva y de calidad para el siglo XXI*, Granada, Universidad de Granada, pp. 21-59, <<http://www.esvial.org/wp-content/files/CAFVIR2015pp59-66.pdf>>, consultado el 5 de abril de 2017.
- Martínez, Gladys, Marcela Méndez, Alejandra Grozna y Adriana Giménez (2016), *Curso Accesibilidad Académica e Inclusión Universitaria a la Población con Discapacidad*, Remedios, Escalada, Universidad Nacional de Lanús, <http://www.unla.edu.ar/documentos/2016_

- programa_curso_accesibilidad_acadmica.pdf>, consultado el 5 de abril de 2017.
- ONU (2015), *Objetivos de Desarrollo Sostenible. 17 objetivos para cambiar nuestro mundo*, Nueva York, <<http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible>>, consultado el 4 de abril de 2017.
- ONU (2006), *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*, Nueva York, <<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>> consultado el 5 de abril de 2017.
- OMS (1996), *Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*, Ginebra.
- OMS/BM (2011), *Informe Mundial sobre la discapacidad*, Ginebra., <http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/>, consultado el 5 de abril de 2017.
- OREALC (2008), *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Santiago de Chile, <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000179018>> consultado el 3 de febrero de 2019.
- RAE (2014), *Diccionario de la lengua española*, Madrid.
- Torres, Zeferina (2014), “Las entidades especializadas en los servicios a los estudiantes con discapacidad en cuatro universidades, un estudio comparativo”, tesis de maestría en Asuntos Políticos y Políticas Públicas, San Luis Potosí, El Colegio de San Luis, <<https://biblio.colsan.edu.mx/tesis/TorresCuevasZeferinaCatalina.pdf>>, consultado el 5 de abril de 2017.
- UNESCO (1994), *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales*, Salamanca, <http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF>, consultado el 5 de abril de 2017.
- UNESCO (1990), *Declaración Mundial de Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje* Jomtien, Tailandia, <http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF>, consultado el 5 de abril de 2017.
- VIU (2014), *La Declaración de Salamanca sobre NEE 20 años después: valoración y perspectivas*, Valencia, <<http://www.viu.es/la-declaracion-de-salamanca-sobre-nee-20-anos-despues-valoracion-y-perspectivas/>>, consultado el 12 de abril de 2017.

Políticas de educación superior y distribución de oportunidades educativas en Brasil: reflexiones sobre el Reuni y el Pronuni

Mônica Aparecida da Rocha Silva y Alex Pizzio da Silva

INTRODUCCIÓN

En las casi tres décadas que nos separan de la promulgación de la Constitución Federal de Brasil de 1988 se observaron avances en las políticas de expansión y democratización de la educación superior en el país. Este documento, conocido como la Constitución Ciudadana, dejó una importante contribución a la educación nacional al definirla como un derecho de todos y un deber del Estado y de la familia; la sociedad, por su parte, debía contribuir a la promoción y mejoramiento de los servicios educativos, a fin de concretar el pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su cualificación para el trabajo.

Desde entonces, varias políticas y programas gubernamentales han sido implementados a través del Ministerio de Educación (MEC), con el objetivo de brindar recursos más eficaces al sistema educativo y conducir a la nación a un nivel más elevado de desarrollo con justicia social. En otras palabras se ha buscado, por medio de la educación, reducir las desigualdades sociales, entendidas como resultado de la inequidad de oportunidades y posibilidades de vida que han marcado históricamente a la sociedad brasileña. Al mismo tiempo, estos esfuerzos han tratado de reposicionar el país en el escenario económico internacional (Pizzio, 2008).

Con todo, éste no ha sido un debate neutro, sino que de alguna manera ha estado marcado por los dictámenes del mercado. El campo educativo ha sido objeto de distintos intereses y de conflictos que se fundamentan, la mayoría de las veces, en concepciones ideológicas contradictorias en relación con el modelo de desarrollo adoptado socialmente, la forma de participación social y la función que la educación debe desempeñar en ese contexto.

Por lo general, entre los países y sociedades, existe cierto consenso en torno al papel que la educación superior tiene como factor de desarrollo. En Brasil esto ha sido un “pretexto” para introducir el debate acerca de los efectos de las políticas de ampliación al acceso a la educación terciaria, así como sus repercusiones en el mejoramiento de las oportunidades de vida, dada la profunda desigualdad educativa que caracteriza a las regiones brasileñas.

En este capítulo queremos analizar algunas de las cuestiones implicadas en la relación entre educación superior y desarrollo regional. El centro del debate no es hacer una evaluación de la eficiencia de las políticas educativas, sino más bien averiguar sus efectos en la distribución de oportunidades educativas en la población vulnerable entre las regiones de Brasil. Eso significa pensar la universidad como actor para el desarrollo regional. Nuestro objetivo, entonces, es discutir en qué medida las políticas dirigidas a la ampliación del acceso y la equidad en la educación superior de Brasil, implementadas en el gobierno del presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), consiguieron romper con la desigualdad educativa.

En la primera parte de este texto realizamos una breve exposición del Programa de Apoyo a Planes de Restructuración y Expansión de las Universidades Federales (Reuni), su relación con el debate acerca de la inclusión ciudadana por medio de la educación y los obstáculos que surgen para lograr la igualdad de oportunidades. En la segunda parte discutiremos el Programa Universidad para Todos (Prouni), como parte de la política de inclusión social orientada al sector de la población de bajos ingresos y escasas posibilidades. Finalmente, realizamos algunas consideraciones acerca de la educación superior como mecanismo de superación de las desigualdades sociales.

EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL: REUNI Y LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Las políticas públicas de educación superior pueden ser entendidas como “los cursos de acción que pactan los distintos actores participantes en este nivel del sistema educativo nacional y que son dirigidos e instrumentados por el gobierno en la esfera de su competencia” (Mendoza, 2002: 20). En esa perspectiva, desde la década de 1990, gobernantes de gran parte de los países latinoamericanos han venido implementado una serie de reformas en sus sistemas de educación superior. Las acciones más comunes se han concentrado principalmente en cuatro tipos de políticas: de *diversificación de las fuentes de financiamiento*, de *diferenciación institucional*, de *expansión*, y de *evaluación de la educación* (que se trata con más detenimiento en el apartado “La educación superior como medio para superar las desigualdades sociales”).

La diversificación y la diferenciación institucional implicaron la creación de nuevas modalidades —formatos institucionales diferenciados— de educación superior, así como la introducción de cambios en las prácticas y las vocaciones académicas y los perfiles organizacionales. Por ejemplo, se privilegió la enseñanza técnica a través de los denominados cursos secuenciales y de corta duración.

Las políticas de expansión tienen como principal meta ampliar el acceso a la educación superior sin sobrecargar al erario y fue justamente esto lo que ocurrió en Brasil en los años noventa. En ese periodo se crearon nuevos establecimientos de formación terciaria, sobre todo privados, con distintos perfiles organizacionales. Así, hubo un acentuado crecimiento de instituciones y consecuentemente de matrículas, el cual, sin embargo, no necesariamente se tradujo en una mayor equidad social, dado que el sistema acabó reproduciendo la desigualdad de oportunidades educativas; es decir, se terminó creando un modelo institucional para los ricos y otro para los pobres.

En Brasil la desigualdad de oportunidades de acceso al nivel superior es histórica y ocurre en diferentes dimensiones (ingresos,

color o raza, sexo, situación de discapacidad y región geográfica). En 2010, 52 por ciento de la población entre 18 y 24 años ni siquiera había concluido la enseñanza media; no obstante, si lo comparamos con datos anteriores, podemos decir que hubo una mejoría en la proporción de jóvenes que declaraban haber tenido acceso a la educación superior. En 2000, la proporción era de apenas 9.1 por ciento, mientras que en 2010 era de 18.7 por ciento (Corbucci, 2014). Hasta ahora, el índice global de ingreso a la educación superior continúa siendo preocupante.

En las últimas décadas, el aumento de la demanda en educación superior, provocado por el crecimiento de la tasa de terminación de la educación básica y las directrices de organismos internacionales —que dictan las reglas del juego a los países en desarrollo—, llevaron a los gobernantes de distintos países de América Latina a pensar en diversas acciones para el incremento de la oferta de plazas o matrículas en este nivel. En Brasil, desde la década de 1990, los gobernantes, tanto de derecha como de izquierda, han venido adoptando políticas para la ampliación del acceso a la educación superior. Aunque es importante destacar que las estrategias sí han sido distintas, toda vez que el proceso decisivo de construcción de una política pública (*policy*) siempre se ve afectado por la orientación política (*politics*) vigente en un determinado gobierno.

Durante el gobierno del presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), la expansión se dio principalmente mediante la creación de instituciones privadas y nuevas modalidades de enseñanza, como ya señalábamos anteriormente, lo cual permitió el crecimiento de la oferta de plazas. Según Alcántara y Da Rocha (2006: 17):

La diversificación institucional se llevó a cabo por medio de la creación de nuevas modalidades de educación superior y también con transformaciones en los perfiles organizacionales y las vocaciones académicas. Por ejemplo, con el establecimiento de carreras cortas, que forman parte de la enseñanza tecnológica. Estas carreras tienen una duración de dos a tres años [y] están enfocadas exclusivamente para el mercado de trabajo. El número de carreras tecnológicas pasó de 364 en 2000 a 636 en 2002

(74.7 por ciento), según datos del INEP (Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas [Anísio Teixeira]), del 2004. En lo que se refiere a la expansión de la educación superior, se observa que el sistema ha venido creciendo a través de las IES [instituciones de educación superior] privadas. Con base en datos del INEP (2004), se puede notar que en el periodo de 1993 a 2002, el sector privado creció 221.2 por ciento y de 1 644 IES registradas en 2002, sólo 195 son públicas, representando el 11.9 por ciento, mientras que 1 437 son particulares, correspondiendo al 88.1 por ciento.

En el gobierno de Lula da Silva y con continuidad en el de la presidenta Dilma Rouseff (2011-2014) —guardadas las debidas proporciones— la educación superior brasileña nuevamente se reestructuró. El enfoque de la política educativa pasó de la diversificación a la ampliación de las oportunidades, sobre todo para estudiantes afrodescendientes, indígenas¹ y pobres, por medio de políticas de discriminación positiva, que buscaron garantizar el acceso y la permanencia en este nivel de enseñanza.

El 24 de abril de 2007, Lula da Silva sancionó el Plan de Desarrollo de la Educación (PDE), cuyo principal objetivo fue mejorar la educación en el país en todos sus niveles. De entre las principales acciones del PDE destacan el crecimiento al doble de la matrícula en las universidades federales, la ampliación y apertura de las carreras nocturnas, y el combate a la deserción universitaria (MEC, 2007). Igualmente, en consonancia con el PDE, el gobierno federal instituyó, en ese mismo año, por medio del Decreto núm. 6096, el Reuni que, de acuerdo con su artículo 1º, tiene como objetivo “crear condiciones para la ampliación del acceso a la educación superior, para el nivel de grado, para el mejor aprovechamiento de la infraestructura física y los recursos humanos existentes en las universidades federales” (DOU, 2007: s/p; traducción nuestra).

1 En este capítulo nos valemos de las categorías raciales tradicionalmente usadas por los censos demográficos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, en los cuales las personas pueden identificarse como pertenecientes a una u otra raza: blancos (*brancos*, de ascendencia europea), negros (*pretos*, o afrodescendientes), pardos (personas de ascendencia mixta), amarillos (*amarelos*, descendientes de asiáticos) e indígenas. Si lo eligen, también pueden no identificarse por su raza.

Así, en el periodo de 2003 a 2013, la educación superior pública tuvo un crecimiento significativo, en comparación con los años anteriores, pues pasó de 207 IES en 2003 a 301 en 2013. A pesar de que la política se enfocó en la expansión de la educación superior pública, el sector privado continuó creciendo: pasó de 1 652 IES en 2003 a 2 090 en 2013 (INEP, 2015). La estrategia utilizada redundó en la ampliación de la oferta de plazas para el pregrado; en la Red Federal de Educación Superior se crearon 14 nuevas instituciones, entre 2003 y 2010, y más de 100 nuevos campus. La expansión de la Red ocurrió fundamentalmente por la creación de nuevas universidades federales, así como por la apertura de campus en las provincias. El número de municipios atendidos por las universidades pasó de 114 en 2003, a 237 a finales de 2011 (MEC, 2017: s/p).

El debate sobre la ampliación de las oportunidades educativas y sociales tiene relación directa con la creencia de que las sociedades deben tratar a sus miembros de manera igualitaria, tanto en el sentido formal como en el material. Ese presupuesto y la premisa que liga a la educación con la disminución de las desigualdades sociales se constituyeron en ideales que impregnaron el pensamiento social del siglo xx. El primero se sustenta en la idea de que las personas deben ser tratadas como iguales en todas las esferas institucionales que afectan la vida. La segunda se apoya en la suposición de que la educación —más allá de su contribución al crecimiento económico y al desarrollo científico y tecnológico— ha de constituir un elemento fundamental para la movilidad social de los ciudadanos, por medio de la identificación del talento y del esfuerzo personal, independientemente de los orígenes sociales de los individuos.

De acuerdo con Rocha (2007), la educación posee importantes componentes simbólicos y culturales que no deben ser relacionados simplemente con la lógica económica; es decir, la educación no puede ser vista sólo como un valor económico. Este planteamiento es contrario al pensamiento reduccionista de algunos economistas de la educación, según el cual “siempre que la instrucción eleve las futuras rentas de los estudiantes, habrá una inversión. Es una inversión en el capital humano, en forma de habilidades adquiridas en las escuelas” (Schultz, 1973: 25).

En contraposición con la teoría del capital humano, Sen (2000) intenta situar la discusión sobre el papel de la educación más allá del mero desarrollo económico. De acuerdo con este autor, la educación como inversión en capital humano no debe restringirse sólo al aumento de las posibilidades de producción, de ahí que proponga el concepto de *capacidad humana* con base en el siguiente argumento:

Si la educación hace a una persona más eficiente en la producción de mercancías, entonces tendremos claramente un aumento en el capital humano. Esto puede incrementar el valor de la producción en la economía y también en la renta de la persona que recibió educación. Pero, hasta qué punto una persona se puede beneficiar de la educación con el mismo nivel de ingreso —al leer, comunicarse, argumentar, tener condiciones de elección estando mejor informada, ser tratada con más consideración por los demás (¿estatus?), etcétera— Los beneficios de la educación, por lo tanto, exceden su papel *como capital humano en la producción de mercancías*. La perspectiva más amplia de la capacidad humana tendría en cuenta —y valoraría— esos aspectos adicionales (Sen, 2000: 332; énfasis nuestro).

Entonces, según el argumento seniano, el desarrollo debe ser entendido como una forma de libertad política, económica y social de los individuos, de ahí la necesidad de que el capitalismo sea construido con base en un poderoso sistema de valores y normas. El concepto de capacidad humana es más amplio que el de capital humano, porque expresa la idea de que los seres humanos no son meramente medios de producción, sino que por el contrario constituyen la finalidad de todo el proceso. Como nosotros la entendemos, la capacidad humana está directamente asociada a la igualdad de oportunidades dado que, en el ámbito de ese debate, el desempeño está estrechamente vinculado con el acceso a la educación:

En una sociedad en la que todas las personas tengan acceso a las mismas oportunidades educativas, tanto en términos de cantidad y calidad, las diferencias que puedan existir en el éxito escolar serían

atribuibles a las distintas capacidades individuales: inteligencia o habilidades cognitivas. Por el contrario, en una sociedad en donde las personas de los distintos niveles socioeconómicos tengan acceso a diferentes tipos y cantidades de educación, la realización educativa que los adultos tengan puede deberse en parte a las cualidades individuales, pero posiblemente refleje más las diferentes oportunidades de acceso a la educación que tienen los grupos sociales a los que pertenecen [...] En términos estrictos no existe desigualdad natural. Hay diferencias naturales que se pueden utilizar para clasificar a las personas en una jerarquía. Pero tal jerarquía es siempre una construcción social, nunca natural, pues la jerarquización supone siempre clasificaciones que necesariamente son de origen cultural (Solera, 2005: 217-219).

En esa línea de pensamiento, la educación sería capaz de convertir el talento y el esfuerzo en indicadores sociales identificables para la selección profesional y ser determinante de la posición que se ocupa en la sociedad. Por lo tanto, ya sea como elemento condicionante de las oportunidades de vida o como elemento distintivo de la condición social, la educación ha tenido un lugar preponderante en la dinámica social. Entonces, podemos afirmar —guardadas las diferencias— que, entre las estrategias utilizadas y los resultados obtenidos en las últimas décadas, los gobernantes brasileños han apostado en la educación como medio de desarrollo socioeconómico y de reducción de las desigualdades sociales en el país. Al respecto, Sobral (2000: 6) afirma que

la educación es importante para el país como condición de competitividad, en el sentido de que permite la entrada al nuevo paradigma productivo que se basa sobre todo en la dominación del conocimiento. Sin embargo, la educación también se considera relevante en lo que se refiere a su papel de disminución de las desigualdades sociales, o sea como promotora de ciudadanía social. De esta forma, el desarrollo se logra a través de una mayor competitividad de los individuos, las empresas y el país en el mercado internacional, así como a través de una mayor participación de los ciudadanos.

Las políticas para el acceso a la educación superior de las últimas dos décadas tuvieron la intención de promover la democratización en este nivel de enseñanza, como fundamento para una distribución más equitativa de las posibilidades de vida y a través de una mayor igualdad de oportunidades. En ese sentido,

Las políticas públicas para la expansión de la matrícula y la inclusión social constituyen un paso importante en la lucha por la superación de las desigualdades. En particular, para los jóvenes de las clases pobres, pero también para el país en general, la expansión de la matrícula tiene un alto valor. Para estos jóvenes que, además de las vulnerabilidades económicas, en general, llegan al nivel superior con bajos repertorios educativos y culturales, cada año de escolaridad puede significar ganancias salariales, aumento en el patrón de consumo, elevación de la autoestima y las posibilidades de alcanzar mejores posiciones sociales (Dias, 2010: 1238).

Este conjunto de cuestiones, además de la tradicional visión que caracteriza a la universidad brasileña, sobre todo la pública, como un lugar reservado a la élite, conforma un complejo escenario por enfrentar. No es necesario ahondar mucho más en la reflexión para comprender que la intención de la política de expansión se vinculó con la concepción según la cual el acceso a la educación superior es una determinante para el establecimiento de una sociedad más equitativa.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR BRASILEÑA: PRUNI

A pesar de que en las últimas décadas el énfasis de las políticas se ha depositado en la expansión de la educación superior pública —por medio del Reuni— en el gobierno de Lula da Silva se implementaron otras acciones para posibilitar la ampliación del acceso a la educación superior, como el Pruni, cuya finalidad ha sido expandir el

acceso de la población de bajos ingresos a la educación superior privada. Cabe destacar que ésta representa aproximadamente 87 por ciento del total de IES existentes en el país y su participación en el total de matrículas de pregrado es de 74 por ciento (INEP, 2014). De acuerdo con el Censo de la Educación Superior de 2015, existían en el país 8027297 estudiantes matriculados en el pregrado, 6075152 estaban en IES privadas y apenas 1925145 en el sector público. La tasa de jóvenes en el grupo de edad entre 18 y 24 años matriculados en IES públicas y privadas era de 15.10 por ciento, considerando la relación edad-serie —es decir, la proporción de alumnos con más de dos años de atraso escolar—, mientras que la tasa bruta era de 28.7 por ciento (INEP, 2015).

El Prouni fue creado por el gobierno federal en 2004 e institucionalizado por la Ley núm. 11096, el 13 de enero de 2005 (DOU, 2005). Como ya hemos señalado, el Prouni tiene como finalidad incrementar el acceso a la educación superior, por medio de la concesión de becas de estudios integrales y parciales de 50 por ciento destinadas a los estudiantes matriculados en IES privadas. Se pretende, también, configurarlo como una política de inclusión social ya que abarca el sector de la población con bajos ingresos, negros, indios y personas con discapacidad.

El Prouni otorga una mensualidad al estudiante, que es seleccionado con base en la calificación obtenida en el Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM) y su situación económica. Los criterios que se siguen son los siguientes: beca integral para las personas con ingresos familiares brutos hasta de un salario mínimo y medio, y beca parcial para aquellas con ingresos familiares brutos de hasta tres salarios mínimos (DOU, 2005). Igualmente, un porcentaje de las becas está reservado para aquellos maestros que quieren hacer su licenciatura y que han sido aprobados en instituciones públicas, para las personas autodeclaradas como negras o indígenas y, por supuesto, para las personas con discapacidad. En contraparte, el gobierno ofrece exención fiscal a aquellas IES privadas que participan en el Prouni.

Entre 2005 y 2015, el Prouni ofertó más de 1.4 millones de becas para estudiantes. Del total de beneficiarios, 1049645 obtu-

vieron beca integral, lo que corresponde a 70 por ciento, y 447 580 beca parcial, lo que representa 30 por ciento (MEC, 2015).

Entre 2005 y 2014 las mujeres ocuparon 52 por ciento de las plazas. En cuanto al porcentaje por raza, la población blanca representó 45.8 de los becarios, la parda, 32.2; la negra, 12.6; la amarilla 1.8; la indígena, 0.1, y la no identificada, 1.6. Por su parte, las personas con discapacidad y los profesores de las escuelas públicas (un total de 12 225 educadores), sólo abarcaron 1 por ciento cada uno del total de las becas (MEC, 2015).

El Prouni, a pesar de presentarse como una importante política de inclusión socioeducativa, ha generado algunos señalamientos, sobre todo en relación con el bajo porcentaje de la participación de negros, pardos e indígenas; en especial si consideramos que, en 2010, los jóvenes pardos y negros presentaban “una desventaja del 60 por ciento al 65 por ciento en relación con los blancos, en lo que respecta a la educación superior” (Corbucci, 2014: 21).

Desde el ámbito académico, también se han hecho diversos cuestionamientos al Prouni, por ejemplo, ¿en qué medida es instrumento de democratización de acceso a la educación superior ya que no prioriza la permanencia de los estudiantes en las plazas disponibles? o bien, ¿es posible que el Prouni esté actuando como forma de estímulo a la expansión de instituciones privadas? De acuerdo con Catani, Hey y De Sousa (2006), con base en el análisis de la trayectoria jurídica —desde la formulación de la ley de este programa y su desarrollo posterior— es posible afirmar que el gobierno de Lula da Silva atendió a las presiones de la iniciativa privada. En la visión de estos autores, el Prouni sólo prioriza el acceso y la permanencia estudiantil en las plazas disponibles, lo que le impide alcanzar los resultados establecidos.

En vista de la población que atiende el Prouni, es esencial que el gobierno disponga también de acciones dirigidas al aseguramiento de la permanencia de los estudiantes porque éstos necesitan recursos financieros para la manutención de sus necesidades básicas (alimentación y vivienda, entre otros) y cuando no son atendidas, tienden a abandonar los estudios.

Igualmente, podemos cuestionar en qué medida la calidad de la enseñanza está siendo asegurada a los beneficiarios del Prouni y del Reuni. Conforme a los datos que presentamos, la expansión de la educación superior se ha dado paulatinamente; pero, ¿hasta qué punto se podrán disminuir las desigualdades regionales en lo que respecta a las oportunidades educativas? En la próxima sección, hacemos un análisis sobre la calidad de la educación superior brasileña y su distribución en las regiones, lo cual nos servirá como base empírica para valorar el potencial de las políticas de expansión y acceso como mecanismos de reducción de las asimetrías educativas y regionales.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO MEDIO PARA SUPERAR LAS DESIGUALDADES SOCIALES

La reflexión que aquí proponemos no puede estar completa sin hablar de la evaluación de la calidad de la enseñanza superior ofertada en Brasil. En ese sentido, resulta útil y pertinente recurrir al Índice General de Cursos (IGC) y al Censo de la Educación Superior, ambos elaborados por el INEP. El primero es un indicador de calidad² que evalúa a las IES con rangos que van de 2 a 5, del peor al mejor evaluado, respectivamente. El censo, por su parte, es el instrumento de investigación más completo de Brasil sobre las IES que ofertan carreras en el pregrado y sobre secuencias de formación específica, más allá de sus estudiantes y profesores.

- 2 Para mayor detalle de los componentes y de los cálculos que realiza el IGC ver <<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc->>. A grandes rasgos, se realiza anualmente y considera los siguientes aspectos: valor medio de los CPC (Conceito Preliminar de Curso, en español Dictamen Preliminar de Cursos) de los últimos tres años, valor medio de la última evaluación trienal disponible de los programas de posgrado (efectuado por la Coordinación de Mejoramiento del Personal de Nivel Superior), distribución de los estudiantes entre los diferentes niveles educativos, eficiencia terminal de grado y posgrado. Por su parte, el CPC evalúa la calidad de las IES tomando en cuenta distintos indicadores, entre ellos la proporción de maestros y doctores y la diferencia entre el desempeño observado y el esperado (INEP, 2015).

Cuadro 1

Distribución de IES por región según rango de clasificación cualitativa IGC

Región	Rangos 2 y 3	Rangos 4 y 5
Norte	23	1
Noreste	33	14
Centro-oeste	11	8
Sureste	48	39
Sur	26	27
Total	141	89

Fuente: INEP, 2015.

A partir de los datos del IGC (INEP, 2015), observamos que existe una gran disparidad acerca de la evaluación cualitativa de las IES y su distribución por regiones (cuadro 1), que se hace ostensible cuando constatamos que de las 20 IES mejor evaluadas 17 se encuentran en el eje sur y sudeste, 19 son públicas y sólo hay una privada de carácter confesional. La relevancia de este dato es mayor toda vez que, justamente en esas regiones, aumenta la desigualdad en el acceso al nivel superior por raza, con el predominio de estudiantes blancos (cuadro 2).

De los casi dos millones de alumnos matriculados en el sistema público brasileño, poco más de 1.32 millones autodeclara su raza: 52 por ciento son blancos; 9.8 por ciento, negros; 35 por ciento, pardos; 2 por ciento, amarillos, y menos de 1 por ciento, indígenas. En la región sureste, las cifras llegan a 451 762 estudiantes, siendo 64 por ciento blancos; 8 por ciento, negros; 25 por ciento, pardos; mientras que amarillos e indígenas suman 3 por ciento. La marcada desigualdad regional en la calidad de la educación en las IES brasileñas destaca en las evaluaciones del IGC: las carreras ofrecidas por las instituciones de las regiones sudeste y sur son las mejor evaluadas, mientras que las peores son más recurrentes en la región norte (cuadro 3).

Cuadro 2

Matrículas en cursos de graduación presenciales y a distancia por raza (en millones de personas)

Raza	Brasil	Pública Brasil	Sureste	Pública sureste
Blanca	2.903	0.693	1.500	0.287
Negra	0.429	0.130	0.202	0.035
Parda	1.743	0.465	0.637	0.114
Amarilla	0.116	0.027	0.055	0.012
Indígena	0.032	0.009	0.009	0.001
Información no disponible	0.390	0.106	0.116	0.025
No declarado	2.412	0.518	1.096	0.194
Total	8.027	1.952	3.618	0.672

Fuente: INEP, 2015.

Finalmente, queda por tratar la situación de las personas con discapacidad. En Brasil la inclusión, particularmente en la educación superior, ha sido un tema cada vez más importante en las políticas públicas a partir de la década de 1990 (Andrade, Bellosi y Ferreira, 2015). No obstante, la ampliación del acceso al nivel superior no ha sido fácil, porque tanto en la educación básica como en la enseñanza media todavía existen múltiples barreras que reducen las oportunidades de esta población.

Cuadro 3

Distribución general de la IES públicas por región según rango de clasificación IGC

Región	Rango 2	Rango 3	Rango 4	Rango 5
Norte	2	18	1	0
Noreste	0	26	16	0
Centro oeste	0	6	7	1
Sureste	0	10	18	8
Sur	0	8	18	2
Total	2	68	60	11

Fuente: INEP, 2015.

Por esta razón la Ley núm. 11096, en su artículo 7°, prevé que las instituciones educativas destinen un porcentaje de sus becas “a la implementación de políticas afirmativas de acceso a la enseñanza superior de las personas con discapacidad o los autodeclarados como indígenas y negros” (DOU, 2005: s/p). Aunque, como vemos, esta disposición no está dirigida únicamente a los estudiantes con discapacidad, sino también a otros grupos excluidos.

En los últimos años se han registrado algunos avances en esta materia. De acuerdo con los datos del Censo de Educación Superior (INEP, 2015), en 2009, el número de alumnos con discapacidad era de 20530, tres años después, la matrícula se había incrementado ligeramente a 26633 y, finalmente en 2015, ésta había llegado a 37986. Las personas con discapacidad motriz eran los que mayor participación tenían, se estimaba que para ese año había 13000 estudiantes inscritos, les seguían los que tenían baja visión (9234), los alumnos con discapacidad auditiva (5374) y los ciegos (1923). A pesar de esto, el porcentaje de estudiantes con discapacidad en todo el subsistema de educación superior llegaba a 0.43 apenas.

Los datos presentados a lo largo del capítulo son muy reveladores ya que, como podemos constatar, la ampliación de las oportu-

tunidades educativas por medio de programas como el Reuni y el Prouni no han logrado transformar significativamente la disparidad entre los sectores favorecidos y desfavorecidos ni entre las regiones brasileñas. Considerando que la calidad de la educación tiene una relación directa con la oferta y con la efectividad de las políticas públicas, podemos sostener que, en Brasil, las diferencias institucionales acaban por reproducir los patrones de desigualdad de origen de los estudiantes y de la desigualdad regional.

CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo discutimos algunas de las políticas orientadas a la expansión y acceso a la educación superior brasileña. Buscamos comprender en qué medida esas formas alternativas de enfrentar la desigualdad de oportunidades educativas en el territorio brasileño están rompiendo con el statu quo o si sólo están contribuyendo a su reproducción. Tanto el Reuni como el Prouni, entendidos como instrumentos para la ampliación del acceso y la equidad, son políticas públicas plausibles y necesarias que, sin embargo, no han generado los efectos deseados, en razón de que los problemas más significativos del sistema educativo nacional persisten.

Algunos de los obstáculos que intervienen en la poca efectividad de esas políticas son la baja calidad de la educación básica ofertada por el sistema público, la persistencia de la distribución desigual de la riqueza y del conocimiento en el territorio brasileño, la deuda histórica del Estado con los indígenas, negros, pobres y personas con discapacidad y la mala gestión de las políticas públicas, que muchas veces ha dado prioridad a los intereses de los actores con mayores recursos, dejando de lado las demandas ciudadanas.

De esta manera, a pesar de que las políticas de expansión y acceso a la educación superior han posibilitado el ingreso a individuos provenientes de colectivos socialmente vulnerables, aún se observan *islas de excelencia* —la mayoría universidades públicas— en las regiones económicamente más desarrolladas; es decir, la disparidad

regional en la distribución cualitativa y cuantitativa de las IES aún persiste en el territorio brasileño. Como ya señalamos, en el eje sur y sureste, que son las regiones más desarrolladas desde el punto de vista socioeconómico, es donde la desigualdad por raza está más acentuada, con el predominio de los estudiantes blancos. Ni qué decir de los indígenas y de las personas con discapacidad que, hasta la fecha, registran tasas de participación muy bajas en todo el subsistema de educación superior.

Por lo tanto, concluimos que, más allá de la cuestión del acceso, es necesario desarrollar estrategias de discriminación positiva en el ámbito regional y para los diferentes sectores desfavorecidos de la población. Asimismo, es importante desarrollar políticas públicas focalizadas, que sean capaces de disminuir las discrepancias regionales y brindar oportunidades reales para que los individuos obtengan las capacidades que realmente valoran. Esas estrategias requieren que el sistema educativo se implique como un todo y no sólo el subsistema de educación superior. En otras palabras, necesitamos políticas que produzcan efectos estructurales y que modifiquen el statu quo.

REFERENCIAS

- Alcántara, Armando y Mônica Aparecida da Rocha Silva (2006), “Semelhanças y diferencias en las políticas de educación superior en América Latina: cambios recientes en Argentina, Brasil, Chile y México”, en João dos Reis, João Ferreira y Deise Mancebo (eds.), *Reforma universitária: dimensões e perspectivas*, Campinas, Editora Alínea, pp. 11-26.
- Andrade, José, Tereza Bellosi y Eliana Ferreira (2015), “Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência”, *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, vol. 10, núm. especial, pp. 643-660.

- Catani Mendes, Afrânio, Ana Paula Hey, Renato de Sousa Porto Gilioli (2006), “Prouni: democratização do acesso às instituições de ensino superior?”, *Educar, Curitiba*, núm. 28, pp. 125-140.
- Corbucci, Paulo (2014), *Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil. Texto para discussão, núm. 1950*, Brasília, IPEA.
- Dias, José (2010), “Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão”, *Educação e Sociedade*, vol. 31, núm. 113, pp. 123-145.
- DOU (2007), *Decreto no. 6,096/2007 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI*, Brasília, Secretaria de Informação Legislativa, 24 de abril, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>, consultado el 12 de julio de 2017.
- DOU (2005), *Lei no. 11,096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - ProUni: regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei n. 10.981, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências*, Brasília, Secretaria de Informação Legislativa, <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>, consultado el 5 de julio de 2017.
- INEP (2015), *Censo de Educação Superior*, Brasília.
- INEP (2014), *Censo de Educação Superior*, Brasília.
- INEP (2004), *Censo de Educação Superior*, Brasília.
- MEC (2017), *Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-Mec (Reuni)*, Brasília, <<http://reuni.mec.gov.br/>>, consultado el 7 de marzo de 2017.
- MEC (2015), *Sistema do Programa Universidade para Todos (SISPROUNI), Dados relativos ao ProUni de 2005-2015*, Brasília, <<http://prouniportal.mec.gov.br/>>, consultado el 5 de julio de 2017.
- MEC (2007), *O Plano Desenvolvimento da Educação: razões princípios e programas*, Brasília, <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>, consultado el 12 de febrero de 2017.
- Mendoza, Javier (2002), *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*, México, CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.

- Pizzio, Alex (2008), “As políticas sociais de reconhecimento como elemento de redução das desigualdades sociais”, *Ciências Sociais Unisinos*, vol. 44, núm. 1, pp. 80-86.
- Rocha, Mônica (2007), “A institucionalização da avaliação da educação superior: uma análise comparada do Brasil e do México”, tesis de doctorado en Estudios Comparados sobre las Américas, Brasília, Universidade de Brasília.
- Schultz, Theodore (1973), *O valor econômico da educação*, Rio de Janeiro, Zahar.
- Sen, Amartya (2000), *Desenvolvimento como liberdade*, São Paulo, Companhia das Letras.
- Sobral, Fernanda (2000), “Educação para a competitividade ou para a cidadania social?”, *São Paulo em Perspectiva*, vol. 14, núm. 1, pp. 3-11.
- Solera, Carlos (2005), “Sete grandes debates sobre a desigualdade social”, en Antonio Cattani y Laura Diaz (eds.), *Desigualdades na América Latina: novas perspectivas analíticas*, Porto Alegre, UFRG, pp. 207-233.

Inclusión en universidades de América Latina: breve panorama sobre formación de profesionales en el posgrado

*Blanca Estela Zardel Jacobo, José Manuel Jiménez García
y Yadira Delgado Gómez*

INTRODUCCIÓN

El auge internacional que ha cobrado el paradigma de inclusión influye de manera decidida en los sistemas educativos y, de forma particular, en el mexicano. Si bien el nivel básico ha tenido una larga trayectoria de atención a los alumnos con discapacidad, tanto en el nivel medio superior como en el superior los esfuerzos son recientes y acotados a ciertos contextos.

En otros trabajos (Jacobó, Vargas y Paredes, 2013; Jacobo, 2016), señalábamos que era un hecho que, desde la década de 1990, el paradigma de la inclusión había removido los cimientos de la educación básica latinoamericana. Paralelamente, el movimiento de los derechos humanos había seguido presionando a los países para que firmaran convenciones y declaraciones en las que se comprometieran a impulsar la inclusión en todos los ámbitos y niveles educativos (Adame, Jacobo y Alvarado, 2016). Lo anterior hace que las universidades enfrenten y expresen nuevos desafíos ante este mandato.

Particularmente a nosotros, como investigadores en el tema, nos planteó la necesidad de documentar los avances que, en esta materia, han hecho las instituciones de educación superior de Latino-

américa. Para lograrlo, desarrollamos un estudio cuyo objetivo fue obtener información sobre la oferta de formación profesional universitaria para la atención de las personas con discapacidad en licenciatura y posgrado, en lo referente a educación especial, integración e inclusión. El presente capítulo tiene como objetivo presentar los resultados de dicha investigación.

La búsqueda se hizo a partir de la información institucional verificada en las páginas web. Es importante señalar que esto constituye un primer acercamiento y que, por supuesto, entendemos que lo que recuperamos a partir de este rastreo no necesariamente refleja las condiciones reales de operación de los programas ni las prácticas educativas. Evidentemente, se requeriría continuar con estudios cuantitativos y, sobre todo, cualitativos, que permitan analizar a profundidad los procesos de inclusión en la dinámica y el trabajo cotidiano de las universidades, así como valorar el impacto de sus resultados.

Partimos de la idea de que la inclusión, como mandato internacional y de elemental justicia para las personas con discapacidad, debe ser considerada un asunto prioritario, por lo que las instituciones educativas tendrían que disponer de información sobre sus políticas y acciones de inclusión en sus páginas digitales.

La revisión teórica en la que se sustenta nuestra investigación nos permitió advertir que los modelos de inclusión para la educación superior que más influencia han tenido en América Latina provienen básicamente de España,¹ lo cual no nos sorprende dada la historia compleja y llena tensiones, adversidades e influencias del efecto del colonialismo en los Estados de la región (Adame, Jacobo y Alvarado, 2013; Cortés, 2016). Con todo, creemos que en Latinoamérica pervive la influencia europea a través del mestizaje que se ha construido históricamente con las formas de pensar y actuar de los pueblos indígenas, mismas que son interpretadas y transformadas por la vida y la cultura de cada país.

1 *El libro blanco* (Peralta, 2007) es un buen ejemplo de las propuestas europeas en educación inclusiva.

En particular, la atención a los estudiantes con discapacidad ha estado marcada por tres aproximaciones: la *educación especial*, la *integración educativa* y finalmente la *educación inclusiva* (Jacobó, Vargas y Paredes, 2013), que son las tres categorías que orientaron el trabajo empírico de nuestra investigación. Durante mucho tiempo, el enfoque de la educación especial fue el único referente para la provisión de los servicios educativos de las personas con discapacidad y sólo después, desde Europa, la integración y más tarde la educación inclusiva se introdujeron como contrapeso a esa corriente dominante (Cruz, 2016; Meléndez, 2010). Por otra parte, a pesar de que los enfoques de la integración y la inclusión se encuentran teóricamente bien delimitados y diferenciados, las prácticas muestran las débiles fronteras y la dilución de una en la otra (Adame, Jacobo y Alvarado, 2016; Jacobo, 2016). Presentamos de manera sintética las principales características de cada paradigma en el cuadro 1.

PROGRAMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN AMÉRICA LATINA

La primera dimensión de esta investigación buscó analizar la oferta educativa en instituciones de educación superior de Latinoamérica y se dividió en dos grandes ejes: el *estatuto de las universidades latinoamericanas en relación con el proceso de constituirse como inclusivas* y la *formación de posgrado en educación especial, integración educativa y educación inclusiva en México*.

Estado de las universidades latinoamericanas en el proceso de constituirse como inclusivas

Este eje consistió en una exploración de las páginas web de las universidades en Latinoamérica para indagar respecto de los procesos de educación inclusiva que llevan a cabo.

Cuadro 1

Diferencias entre los paradigmas de integración y de inclusión

Integración	Inclusión
Basado en modelos educativos	Basado en modelos sociales
Concepto central: necesidades educativas especiales	Concepto central: barreras para el aprendizaje y la participación
Se busca atender a las personas con necesidades educativas especiales, integrarlas a las escuelas	Se busca atender a la diversidad en general no solamente a una clase de personas
Diversidad como sinónimo de sujetos con alguna característica especial que deben ser atendidos	Diversidad como la característica humana que enriquece el quehacer educativo
Énfasis en la integración escolar de sujetos con alguna discapacidad.	Énfasis en la calidad y la equidad educativa en general
Atención a personas con y sin discapacidad	Atención a la diversidad con diferentes estrategias educativas, donde se celebre la diferencia
Se prepara al alumno para que encaje en la escuela	Se prepara a las escuelas para atender la diversidad del alumnado
Centrado en atender al alumno integrado (en el aula, en cubículo, etcétera)	Centrado en atender al grupo de estudiantes en general, sin enfatizar las características de alguno de los alumnos
Énfasis en la integración de alumnos con discapacidad a ambientes regulares.	Énfasis en los alumnos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo por diferentes condiciones (étnicas, lingüísticas, físicas...)
Estrategia: adaptación del currículum para que el alumno pueda ser atendido en el aula	Estrategia: la escuela es la que se adapta para atender a todos los alumnos, sin importar sus diferencias
Las adecuaciones eran individuales, según las características de los alumnos integrados.	Las adecuaciones se centran en brindar las oportunidades para que todos aprendan juntos
Busca brindar oportunidad educativa a alumnos que por su discapacidad han sido excluidos de las escuelas.	Busca establecer las condiciones necesarias para desarrollar estrategias y acciones pertinentes con capacidad de dar respuesta a la diversidad
Integrar para educar	Educar en y para la diversidad

Fuente: Cortés, 2016.

Cuadro 2

Distribución de universidades de América Latina con proyectos sobre discapacidad (en número de páginas web)

País	Por universidades consultadas	Con información sobre integración-inclusión
Argentina	102	22
Bolivia	46	0
Brasil	112	28
Chile	58	10
Colombia	75	8
Costa Rica	49	1
Cuba	12	0
Ecuador	61	4
El Salvador	21	1
Guatemala	15	1
Haití	17	0
Honduras	14	0
México	88	8
Nicaragua	47	0
Panamá	19	2
Paraguay	53	1
Perú	122	1
Puerto Rico	17	0
República Dominicana	22	0
Uruguay	7	0
Venezuela	63	2
Total páginas 21 países	1 020	89

Fuente: elaboración propia con datos del proyecto.

La búsqueda se orientó a partir de las siguientes preguntas: *¿están las universidades respondiendo al reto de formar estudiantes con discapacidad y posibilitar su acceso, permanencia, egreso y seguimiento?, ¿qué tipos de instancias se han creado para dicho fin?, y ¿desde qué enfoques se aborda?*

El objetivo fue dar a conocer las principales acciones en torno a las políticas y los servicios que se brindan a los estudiantes con discapacidad en su ingreso, permanencia y egreso en universidades públicas, estatales y privadas de Latinoamérica, identificando el papel que ocupan nacional e internacionalmente. Aquí presentamos los primeros hallazgos, resultado de un trabajo de tesis de licenciatura en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la UNAM, dirigido por Z. Jacobo (Cortés, 2016).

Se encontraron 46 universidades latinoamericanas que ejercen la inclusión o la integración educativa, manifiestan su convicción de convertirse en instituciones inclusivas y cuentan con políticas aprobadas, programas o servicios para la comunidad universitaria (cuadro 2).

Si comparamos entre el total de páginas web consultadas de las universidades y aquellas referidas a los procesos de inclusión o integración, vemos que el resultado es muy pequeño. De las 1020 que se revisaron, únicamente 89 tenían información sobre los programas, estrategias o acciones para la integración o la inclusión. La distribución de las instituciones por países fue de la siguiente manera:

- *Argentina (12 instituciones)*. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad Nacional de Lanús, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de la Plata, Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de Luján, Universidad Nacional de Río Cuarto, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional de San Luis y Universidad Nacional de Tucumán.
- *Brasil (19 instituciones)*. Universidad Federal Alfenas, Universidad Federal de Amapá, Universidad Federal del Amazonas,

Universidad Federal de Ceará, Universidad Federal de Itajubá, Universidad Federal de Juiz de Fora, Universidad Federal de Río de Janeiro, Universidad Federal de São João del Rei, Universidad del Oeste de Santa Catarina, Universidad Federal de Roraima, Universidad Federal de Santa María, Universidad Regional de Blumenau, Universidad Federal de Río Grande del Norte, Universidad Federal de Paraíba, Universidad Tecnológica Federal de Paraná, Universidad Ciudad de São Paulo, Universidad Estatal de Londrina, Universidad de Acre y Universidad Federal de Maranhão.

- *Chile (cuatro instituciones)*. Universidad Austral de Chile, Universidad Valparaíso, Universidad de Concepción y Universidad del Bío-Bío.
- *Colombia (dos instituciones)*. Universidad de San Buenaventura de Medellín y Universidad del Atlántico.
- *México (seis instituciones)*. Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad de Colima, Universidad Tecnológica Emiliano Zapata, Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital y Universidad Veracruzana.
- *Panamá (dos instituciones)*. Universidad de Panamá y Universidad Tecnológica de Panamá.
- *Paraguay (una institución)*. Universidad Nacional de Asunción.

Otro aspecto sobre el que también indagamos fueron los programas o unidades de atención con base en el paradigma de la inclusión. Al respecto, encontramos 18 instituciones: tres en Argentina, siete en Brasil, tres en Chile, dos en Colombia, dos en México y una en Costa Rica (cuadro 3).

La información hallada nos muestra la gran diversidad de formas de llevar a cabo los programas ya que algunos son coordinados por unidades, otros por departamentos, comisiones, subcomisiones y comités, y otros más por oficinas y núcleos de apoyo que dependen de secretarías que, a su vez, dependen de vicerrectorías, prorectorías o rectorías. Esto resulta interesante ya que determina, en

gran medida, la modalidad en que se ponen en práctica, el grado de incidencia o influencia en la dinámica institucional y la voluntad política para incorporar la inclusión o la integración en la universidad. De este modo, no es lo mismo que el programa o unidad sea parte de una oficina constituida, que lo sea de un departamento o bien que dependa del vicerrector o el rector, lo cual muestra la consolidación y seriedad con que se plantean los asuntos sobre inclusión educativa.

Los integrantes de los programas también son muy diversos: representantes de facultades, asistentes de área, psicólogos, pedagogos, intérpretes de lengua de señas y alumnos. Podríamos decir también que, en la medida en que haya representantes de docentes y alumnos, con y sin discapacidad, las posibilidades de considerar los temas de inclusión se amplían o se restringen.

Además, encontramos una multiplicidad de formas de difundir y promover las temáticas de inclusión y discapacidad: jornadas, seminarios, conferencias, encuentros, charlas y campañas de sensibilización sobre los derechos de las personas con discapacidad.

Existen universidades que, en su plataforma, describen los recursos con los que cuentan, por ejemplo materiales académicos digitalizados, capacitación docente, material en formatos Braille y de audio, cursos sobre lenguaje de señas, cursos de lectoescritura, distribución de becas, diseños de espacio para la movilidad y acceso a espacios con recursos pedagógicos y tecnológicos. Algunas instituciones mencionan también los servicios de extensión y algunas actividades deportivas y recreativas.

En términos generales, podemos decir que lo aquí presentado evidencia la poca cantidad de universidades comprometidas con los procesos incluyentes, cuando menos desde la información que proporcionan en sus páginas web. Con todo, hay un pequeño número que manifiesta un mayor interés. Es importante, sin embargo, ser precavidos en cuanto a la perspectiva con la que se está trabajando y el análisis de las acciones que se realiza, para lo cual, insistimos, se requeriría un seguimiento más profundo de lo que las instituciones hacen realmente en su trabajo cotidiano; es decir, en el día a día, de sus diferentes funciones y servicios.

Cuadro 3

Programas/proyectos para la inclusión en páginas web de universidades latinoamericanas

País	Institución	Programas/proyectos
Argentina	Universidad de Buenos Aires	Programa Universidad y Discapacidad
	Universidad Nacional de Córdoba	Oficina de Inclusión Educativa de Personas en Situación de Discapacidad
	Universidad Blas Pascal	Comisión de Inclusión de Personas con Discapacidad
Brasil	Universidad Federal de Goiás	Núcleo de Accesibilidad
	Universidad Federal Fluminense	División de Accesibilidad e Inclusión-Sensibiliza UFF
	Universidad Ouro Preto	Núcleo de Educación Inclusiva
	Universidad Federal de Pampa	Núcleo de Inclusión y Accesibilidad
	Universidad Federal de Espírito Santo	Núcleo de Accesibilidad
	Universidad de São Paulo	Programa de Inclusión y Accesibilidad
Chile	Universidad Federal de Acre	Núcleo de Apoyo a la Inclusión
	Universidad Andrés Bello	Comité de Inclusión
	Universidad de Chile	Oficina de Equidad e Inclusión
Colombia	Universidad de Santiago de Chile	Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia
	Universidad de Antioquia	Programa Institucional Permanente con Equidad
México	Universidad del Rosario	Programa IncluSer
	Universidad Tecnológica de Santa Catarina	Modelo de Inclusión Educativa y Laboral
Costa Rica	Universidad de Santa Rosa Jáuregui	Modelo de Inclusión Educativa y Laboral
	Universidad de Costa Rica	Comisión Institucional en Materia de Discapacidad

Fuente: elaboración propia con datos del proyecto.

Formación de posgrado en educación especial, integración educativa y educación inclusiva en México

Este segundo eje es parte de la investigación Programas de Inclusión en Educación Superior de la Red Interuniversitaria de Latinoamérica y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos. El compromiso fue hacer el estado del conocimiento en México de la oferta de profesionalización de posgrado en los ámbitos de la educación especial, la integración y la inclusión. De la búsqueda en las páginas web institucionales, pudimos encontrar las siguientes universidades y dónde están localizadas:

- Instituto Superior de Estudios Prospectivos (ISEP): Europa y en línea en México (centro).
- Centro de Enseñanza Técnica y Superior-Universidad (CETYS): Mexicali, Baja California (noroeste).
- Universidad del Noroeste (UNE): Tampico, Tamaulipas (noreste).
- Universidad Popular Autónoma de Puebla (UPAEP): Puebla, Puebla (centro).
- Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora (IFODES)-Escuela Normal Superior de Hermosillo: Hermosillo, Sonora (noroeste).
- Escuela Normal Estatal de Especialización: Hermosillo, Sonora (noroeste).
- Instituto de Ciencias, Humanidades y Tecnologías del Estado de Guanajuato (ICYTEG): Irapuato, Guanajuato y Zacatecas, Zacatecas (centro y centronorte).
- Universidad Cristóbal Colón (UCC): Veracruz, Veracruz de Ignacio de la Llave (noreste).
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM): Morelos, Cuernavaca (centrosur).
- Instituto de Estudios Superiores de Chiapas (IESCH): Chiapas (sureste).

- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ): Ciudad Juárez, Chihuahua (norte).
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): Ciudad de México (centro).
- Instituto Universitario del Centro de México (Educem): Guanajuato, Guanajuato (centronorte con 104 campus en 10 estados).
- Universidad Monterrey (Unimo): Michoacán, Guanajuato, Baja California, Veracruz y otros estados.
- Universidad Lindavista (ULV) Solistahuacán, Chiapas (sureste).
- Universidad IEXPRO Tuxtla Gutiérrez, Chiapas (sureste).
- Centro de Estudios del Sureste (CESS): Yucatán (sureste).
- Universidad Teletón (posgrados): Tlalnepantla, Estado de México (centro).
- Universidad Santa Catarina: Monterrey, Nuevo León (noreste).
- Universidad Politécnica Santa Rosa Jáuregui: Querétaro (centronorte).
- Universidad Anáhuac: Ciudad de México (centro).

A partir de la revisión, encontramos que 11 instituciones tienen programas en educación especial, cinco en inclusión y diversidad, dos en educación especial y necesidades educativas especiales, y tres en integración.

Con respecto de la ubicación geográfica, cuatro se localizan en el noroeste del país, una en el norte, una más en el noreste, cinco en el centro, tres en el centronorte y dos en el centrosur, una está en el este y las últimas cuatro en el sureste.

En relación con los principales rasgos, 14 programas operan en la modalidad presencial, tres en diferentes modalidades, dos son presenciales y en línea, uno es completamente en línea y uno más trabaja de manera presencial y semiescolarizada.

Asimismo, 18 instituciones incluyen en la información sobre los objetivos de los programas (de una a dos líneas y hasta todo un párrafo desglosado). Mientras que, sobre el plan de estudios, 16 instituciones ofrecen algún tipo de información sobre su distribución y el contenido de sus programas. Al igual que ocurre con los

objetivos, la amplitud varía desde una línea hasta una explicación más amplia de cada uno de los semestres, créditos y asignaturas.

La duración es variable, 12 programas son por dos años, dos abarcan un año cuatro meses, otros dos son de un año y cinco no tienen información al respecto. Como parte del perfil de ingreso, todos solicitan la licenciatura, aunque dos indican que el postulante puede ser licenciado o pasante y uno solicita tener experiencia en el campo. Algunos requisitos adicionales son tener promedio de estudios arriba de ocho (una institución), la realización de una entrevista o examen (dos instituciones), la acreditación del idioma inglés (una institución), poseer habilidades de estudio y computación (una institución), y el certificado médico (una institución).

En cuanto a los costos y apoyos, sólo seis universidades incluyen los datos de inscripción y la colegiatura, y seis abordan la cuestión de las becas. Entre las que se ofrecen están las del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), las becas estatales y las becas crédito con instituciones bancarias.

Entre las ventajas que tienden a destacar las instituciones frente a sus homólogas están programas internacionales, vínculos con instituciones de educación superior nacionales y extranjeras, intercambio de estudiantes, construcción de proyectos educativos, claustro de profesores experimentados, talleres de investigación, seminarios, desarrollo de habilidades conceptuales de estrategias y prácticas profesionales o empresariales.

A la par de esta búsqueda, realizamos otra, utilizando las palabras clave *educación especial* y *discapacidad*, en la que abarcamos desde programas de formación continua hasta el doctorado. Es importante señalar que la información que sigue a continuación es independiente de los datos de las 21 instituciones tratadas anteriormente.

De este modo, con las palabras clave *educación especial*, encontramos 12 doctorados, 12 maestrías, cuatro licenciaturas y ningún diplomado; mientras que con la palabra *discapacidad* localizamos un doctorado, 18 maestrías, 23 licenciaturas y un diplomado.

La Universidad Tecnológica de Santa Catarina, de Nuevo León, cuenta con el programa de Educación Superior Incluyente y un tí-

tulo de técnico superior universitario en Inclusión a Personas con Discapacidad, que es impartido en línea. Ésta y la Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui son consideradas instituciones modelo en lo que respecta a la inclusión.

Finalmente, encontramos cuatro programas de técnico superior, 11 en terapia ocupacional, tres en terapia física, tres en fisioterapia, dos en rehabilitación y uno en las siguientes especialidades: Motricidad Humana, Terapia Comunicacional Humana, Ingeniería Biomédica, Curso Domótica e Integración de Tecnología en la Edificación, Entrenamiento Deportivo, Ingeniería Civil, Mecánica Automotriz, Lenguas Modernas e Ingeniería. Todos ellos cuentan con alguna línea o núcleo relacionado con la discapacidad o la educación especial.

CONSIDERACIONES FINALES

La búsqueda de información para este estudio implicó un gran esfuerzo a lo largo de cuatro años. No obstante, es difícil pensar que ha sido una revisión exhaustiva, no sólo por los cambios y modificaciones que tienen las plataformas, sino porque muy probablemente habrá instituciones que no disponen de información en línea sobre sus programas en educación especial, integración e inclusión.

Por otra parte, queremos reiterar que no podemos confundir la información de las páginas web con lo que sucede en las universidades en la realidad cotidiana. Por esta razón, será necesario cotejar posteriormente, a partir del trabajo de campo, cuánta de esta información se concreta con los estudiantes y el personal docente y administrativo, con o sin discapacidad.

Particularmente, de los datos recuperados en México, observamos la presencia de distintos paradigmas para abordar la discapacidad, aunque hay cierto predominio del médico y el de educación especial. Mientras, el enfoque social y los temas emergentes se van legitimando poco a poco.

Los programas de formación tratan de seguir los planteamientos de los discursos e instrumentos internacionales —como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), la Declaración Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990) y la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), entre otros—; con todo, todavía es poco lo que se puede observar en cuanto al diseño de políticas y programas para la inclusión en el país. Y en posgrado, la investigación creativa, innovadora y desde perspectivas críticas sobre el tema es escasa, con unos débiles vínculos interdisciplinarios y poca transversalidad en el nivel institucional.

Algunos estudios sobre los procesos de inclusión (Adame, Jacobo y Alvarado, 2016; Arnau, 2016; Cruz, 2016; Jacobo, Vargas y Paredes, 2013; Jacobo, 2016; Meléndez, 2010; Skliar, Stubrin y Gentili, 2008) muestran la brecha entre el discurso, los documentos oficiales y las prácticas reales en el sistema educativo en México. De ahí que sea necesario llevar a cabo investigaciones más profundas sobre esta problemática, tanto cuantitativas como cualitativas.

Estamos convencidos de que la educación superior, en particular el posgrado, es el ámbito propicio para la investigación, la producción del pensamiento crítico y la generación de conocimientos. Asimismo, es urgente que en la investigación sobre la discapacidad y la inclusión tomen parte, como agentes y no sólo como sujetos de estudio, las propias personas con discapacidad.

Si la premisa de los derechos humanos no llega a la educación superior en nuestro país, en particular, y en América Latina, en general, no se cumplirá el mandato de formar a las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con respecto de la población sin discapacidad y muy difícilmente se podrán superar las barreras que impiden su pleno desarrollo en todos los ámbitos de la vida social.

REFERENCIAS

- Adame, Emilia, Blanca Estela Zardel Jacobo y Julieta Alvarado (2016), *Sistema educativo e inclusión. Más allá de la integración educativa*, México, Trillas.
- Arnau, Soledad (2016), “Teoría crip: de la segregación a la inclusión, transitando por la re-apropiación y re-significación”, *Revista Pasajes*, núm. 2, pp. 48-65, <<http://www.revistapasajes.com/gallery/4%20oficial%20articulo%202016%20olic.%20%20soledad%20arnau%20ripolles.pdf>>, consultado 17 de noviembre de 2017.
- Cortés, Carlos Fernando (2016), “Universidad y discapacidad: un acercamiento al contexto de integración e inclusión en las universidades de América Latina”, tesis de licenciatura en Psicología, México, FES Iztacala-UNAM.
- Cruz, Rodolfo (2016), “Estudiantes universitarios: políticas y representaciones sobre discapacidad”, tesis de doctorado en Investigación Educativa, Veracruz, UV.
- Jacobo, Blanca Estela Zardel (2016), “Docencia, investigación y extensión sobre la discapacidad”, en Luis de la Barrera y Patricia Brogna (coords.), *Discapacidad y universidad. Transdisciplinarietà y derechos*, México, UNAM, pp. 12- 23.
- Jacobo, Blanca Estela Zardel, Silvia Vargas y Maribel Paredes (2013), “Capítulo 7. Discapacidad y discriminación”, en Alfredo Furlán y Terry Spitzer (coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*, México, ANUIES-Comie, pp. 279-322.
- Meléndez, Lady (2010), “El panorama latinoamericano de las prácticas educativas inclusivas”, en Blanca Estela Zardel Jacobo, Silvia Vargas y Lady Meléndez (comps.), *Sujeto, educación especial e integración*, México, UNAM, pp. 67-92, <http://riie.iztacala.unam.mx/wp-content/uploads/2016/06/8sujeto_Educacion_Especial_Integracion_VIII.pdf>, consultado el 13 de febrero de 2019.
- ONU (2006), *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*, Nueva York, <<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>>, consultado el 22 de noviembre de 2017.

- Peralta, Antonio (2007), *Libro blanco sobre universidad y discapacidad*, Madrid, Real Patronato de la Discapacidad.
- Skliar, Carlos, Florencia Stubrin y Pablo Gentili (2008), “La inclusión, la responsabilidad y la ética educativa”, *Voces de la Alteridad de las Diferencias*, núm. 2, pp. 3-28.
- UNESCO (1994), *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales*, Salamanca, <http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF>, consultado el 25 de noviembre de 2017.
- UNESCO (1990), *Declaración Mundial de Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, Jomtien, Tailandia, UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa>, consultado el 14 de noviembre de 2017.

Éxito académico de estudiantes universitarios con discapacidad visual: un análisis de los factores contextuales

Guadalupe Palmeros y Ávila y David Osvaldo Morales Jiménez

INTRODUCCIÓN

El ingreso, permanencia y egreso de alumnos con discapacidad en las universidades se ha ido incrementando, de manera paulatina, gracias a las políticas de inclusión educativa desarrolladas internacional y nacionalmente desde la segunda mitad del siglo xx. Éstas han abierto las posibilidades para que dichos alumnos tengan la oportunidad de estudiar y cumplir su deseo de incorporarse al ámbito laboral en igualdad de condiciones con respecto de las personas sin discapacidad.

En México, desde la década de 1980, las temáticas de integración y posteriormente la de inclusión educativa han estado presentes en la discusión nacional, lo que ha posibilitado no sólo implementar medidas para hacer realidad el principio del derecho a la educación, sino también introducir una serie de normativas y orientaciones técnico-pedagógicas. Sin embargo, esto no ha sido suficiente, aún falta mucho por hacer ya que no todos los que inician la educación básica pueden continuar sus estudios en el nivel superior.

De acuerdo con los datos del INEGI (2015), el nivel de escolaridad predominante de la población con discapacidad es el de primaria (44.7 por ciento), le sigue la secundaria (15.3 por ciento) y por último el superior (5.7 por ciento). De ellos, 7.2 por ciento

son hombres y 4.4 por ciento mujeres; es decir, los primeros tienen mayor presencia que las segundas. Por tipo de discapacidad, las personas con “dificultades para ver son las que más asisten a la escuela (42.4 por ciento), de la población con discapacidad de entre tres a 29 años” (INEGI, 2015: 1). El hecho de que exista un menor porcentaje de personas con discapacidad en educación superior se debe a razones contextuales, socioeconómicas, académicas o institucionales, entre otras.

Ahora bien, en las últimas décadas, la investigación educativa ha puesto mayor atención al estudio de los factores que influyen en el éxito académico de los alumnos; con todo, tratándose de alumnos con discapacidad visual, no existe mucha información, de ahí la importancia de realizar este tipo de investigaciones.

En este trabajo se recupera una parte de los resultados de la investigación —financiada por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM (con el número de proyecto IN300516)— Inclusión Educativa, Discapacidad y Educación Superior. Análisis de Dos Universidades Públicas Mexicanas. El objetivo del capítulo es analizar los diferentes factores que han contribuido para que los estudiantes con discapacidad visual que se encuentran cursando estudios universitarios alcancen el éxito académico. Específicamente, la investigación se realizó en la División Académica de Educación y Artes (DAEA) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) y es una aproximación a la inclusión educativa a través del análisis de variables contextuales socioeconómicas, académico-institucionales y académico-personales.

Las preguntas que sirvieron de base para el análisis de la información fueron las siguientes: *¿cuáles son las características generales de los estudiantes con discapacidad visual que cursan una licenciatura en la DAEA de la UJAT?, ¿qué factores del contexto socioeconómico operan como recursos de apoyo a los estudiantes con discapacidad visual?, ¿qué factores del contexto académico han sido facilitadores u obstaculizadores para el ingreso, permanencia y egreso de dichos estudiantes?, y ¿qué factores del contexto institucional han sido favorables para que los estudiantes alcancen el éxito académico?*

La investigación se llevó a cabo mediante el método de estudio de casos. Los datos presentados son resultado de las entrevistas realizadas a cinco estudiantes con discapacidad visual —con el objetivo de recuperar la experiencia de los propios sujetos—, de los cuales tres de ellos eran ciegos de nacimiento con diagnósticos de desprendimiento de la retina bilateral, glaucoma congénito y catarata congénita, mientras que los otros dos tenían baja visión, ambos como resultado del glaucoma congénito.

Los resultados obtenidos evidencian que las condiciones socio-demográficas no son las más favorables para realizar estudios universitarios; no obstante, a pesar de las adversidades, los alumnos han continuado con su formación académica. En relación con las variables académico-institucionales se observa que la mayoría de los entrevistados estudió en escuelas públicas —que no contaban con materiales de apoyo educativo ni infraestructura adecuada, cuyos profesores no tenían la formación necesaria para atender sus necesidades— y que provenía de familias de bajos recursos económicos, con un capital cultural acotado. Lo anterior, sin embargo, no fue una limitante para que los estudiantes alcanzaran el éxito académico.

PERSPECTIVA TEÓRICA

Nuestra investigación se fundamenta en el enfoque de la inclusión educativa que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha definido como

Un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados (UNESCO, 2008: 7).

Igualmente, para la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), la inclusión educativa supone

Un proceso en el que hay que enfrentarse a desafíos continuos cuya correcta superación conduce, sin duda, a mejorar la calidad educativa para todos los alumnos. En este proceso es preciso defender los valores de equidad y de respeto a las diferencias para contribuir al cambio de actitudes y generar apoyo social; identificar y suprimir las barreras para el aprendizaje y la participación; crear oportunidades para que todos, en especial para que los grupos habitualmente excluidos, se sientan reconocidos; capacitar a los profesores y cuidar sus condiciones de trabajo; favorecer la participación familiar, y crear un movimiento político y social que ayude a la inclusión educativa (OEI, 2010: 97-98).

Uno de los colectivos habitualmente excluido de las oportunidades educativas ha sido el de las personas con discapacidad. A la discapacidad la entendemos como un vocablo genérico que incluye “déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una ‘condición de salud’) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)” (OMS, 2001: 206).

En el Informe Mundial sobre Discapacidad, elaborado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) se señala que “en todo el mundo las personas con discapacidad tienen peores resultados sanitarios, peores resultados académicos, una menor participación económica y unas tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidad” (OMS/BM, 2011: XI). De acuerdo con este organismo internacional, todo esto es consecuencia de los obstáculos que restringen el acceso de las personas con discapacidad a servicios que muchos de nosotros consideramos obvios, en particular la salud, la educación, el empleo, el transporte y la información.

En el ámbito de la educación, los alumnos con discapacidad enfrentan diversos problemas para su ingreso, permanencia y egreso, sobre todo en el nivel terciario ya que son pocas las personas que

han logrado culminar una licenciatura y mucho menos un posgrado. De acuerdo con Pérez-Castro (2016: 2), “su paulatino ingreso a este nivel educativo fue el resultado de dos grandes fenómenos: la discusión internacional a favor de sus derechos y la ampliación de sus oportunidades educativas”.

Para responder a esta problemática, en nuestro país, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Gobierno de México, 2013) señala que entre sus cinco metas nacionales está construir una nación incluyente, con el objetivo de transitar hacia una sociedad más equitativa, a partir de un amplio conjunto de políticas públicas a favor de los grupos vulnerables. Una de las líneas de acción se vincula con el logro de la educación de calidad, que garantice la inclusión y la equidad en el sistema educativo nacional.

En ese mismo sentido, la Secretaría de Educación Pública (SEP) plantea que la educación inclusiva busca poner en práctica un dispositivo de acciones destinadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos, independientemente de su condición social, cultural, física o de género (SEP, 2010). La educación inclusiva debe ser capaz de responder a las necesidades educativas especiales con herramientas acordes con las características de los educandos, pues lo verdaderamente relevante son los propósitos educativos.

En la última década, las instituciones de educación superior han trabajado para eliminar barreras que impiden el acceso, la permanencia y el egreso de los alumnos con discapacidad, propiciando cambios importantes tanto estructurales como académicos a fin de favorecer la participación de este colectivo social.

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), particularmente, como la institución de educación superior más importante en ese estado, desde hace varios años ha asumido la responsabilidad de mejorar la atención educativa, incrementando la cobertura con equidad y asegurando la inclusión de todos los grupos de la población. Entre las principales acciones se encuentra el Programa de Orientación y Apoyo Pedagógico para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, que se lleva a cabo específicamente en la DAEA, en donde estudian un grupo importante de alumnos

con discapacidad. Adicionalmente se han generado otras medidas, como los cursos de capacitación para profesores y estrategias de sensibilización dirigidas a estudiantes sin discapacidad, profesores y personal administrativo.

METODOLOGÍA

El enfoque metodológico fue de tipo cualitativo, específicamente, nos basamos en el estudio de casos el cual, según Rodríguez, Gil y García (1996), se define como un proceso de búsqueda que se caracteriza por ser comprehensiva, sistemática y en profundidad sobre el caso que es objeto de interés.

Para el trabajo empírico se realizaron entrevistas a profundidad durante el periodo de julio de 2015 a julio de 2016 en la DAEA de la UJAT, en donde se imparten las licenciaturas de Ciencias de la Educación, Comunicación, Idiomas y Desarrollo Cultural (esta última recientemente cambió su nombre a Gestión y Promoción de la Cultura). La entrevista se organizó en cinco categorías de análisis: a) información sociodemográfica; b) factores y circunstancias para el ingreso a la educación superior; c) posibilidades y condiciones para la permanencia; d) factores y circunstancias para el egreso; e) aprendizajes significativos para el desempeño escolar. Para este capítulo, se seleccionaron sólo algunos de los factores socioeconómicos, académicos e institucionales.

El análisis de la información se realizó mediante el programa Atlas.ti y conllevó diversas etapas. En la primera, se definieron códigos a priori, recuperados tanto de la perspectiva teórica como de los datos empíricos. Los códigos utilizados fueron: a) dimensión económica; b) escolarización previa; c) ingreso a la universidad; d) trayectoria por la universidad; e) egreso; f) factores de permanencia.

La siguiente fase fue hacer un análisis general de las entrevistas a cada sujeto, a partir del cual se identificaron citas (segmentos de las transcripciones) relacionadas con los códigos. Con base en esto, se establecieron las primeras relaciones entre las categorías y las citas.

A la par de las citas y los códigos se efectuaron algunos memos que sirvieron para puntualizar reflexiones de los investigadores con respecto de las citas señaladas.

Para la tercera fase, se realizó una segunda lectura de la información con más profundidad, a fin de identificar los primeros códigos emergentes que ofrecieran datos relevantes sobre el problema de investigación. Con esto se pudo tener un mayor acercamiento a la realidad de los alumnos con discapacidad visual.

Finalmente, de los códigos iniciales, se rechazaron los que consideramos que tenían menor capacidad explicativa para la información y también aquellos que vimos que tenían poca importancia para los entrevistados.

PRINCIPALES RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Características generales de los estudiantes

Todos los estudiantes provenían de familias nucleares biparentales, aunque la madre de uno de ellos falleció en el transcurso de sus estudios universitarios; en relación con el género, cuatro son hombres y una mujer; el rango de edad se encuentra entre los 20 y 27 años (cuadro 1).

Como se observa en el cuadro 1, los entrevistados estudiaban las licenciaturas en Comunicación, Educación y e Idiomas. En lo que respecta al tipo de discapacidad, en los cinco estudiantes ésta es permanente, tres con ceguera total de nacimiento y dos con baja visión. La discapacidad visual “es un término muy amplio que abarca tanto a personas que no poseen restos visuales (remanente visual) como a aquellas que presentan un remanente visual” (García, 2012: 13). La tipificación legal de este tipo de discapacidad abarca varias categorías: ceguera total o amaurosis, ceguera legal, disminución o limitación visual y baja visión, visión parcial o visión subnormal (García, 2012: 13).

Ahora bien, desde el punto de vista educacional, se utiliza la siguiente clasificación, de acuerdo con la cual tres de los estudiantes que nos ocupan son ciegos y dos, débiles visuales profundos:

Ciegos: personas que presentan una ausencia total de percepción visual y/o aquellas que, percibiendo o no luz, color y movimiento, no logran definir qué es o de dónde proviene y no pueden usar papel y lápiz para la comunicación escrita.

Débiles visuales: aquellos sujetos cuyos restos visuales (remanente visual) les permiten usar papel y lápiz para la comunicación escrita.

Débiles visuales profundos: son los que poseen una visión útil para realizar actividades de la vida diaria, pero tienen que utilizar en la escuela técnicas propias de los ciegos (García, 2012: 13).

Factores contextuales socioeconómicos

Para este rubro se seleccionaron aquellas cuestiones relacionadas con los antecedentes socioprofesionales de los padres, la estructura educativa familiar en relación con el nivel educativo y los años de escolaridad, así como las expectativas académicas hacia los hijos. Los datos que se muestran a continuación son de cuatro padres y madres ya que dos de los entrevistados son hermanos.

Estructura socioprofesional

Uno de los padres era carpintero, otro chofer en dependencia de gobierno, uno más trabajaba como intendente y el último era almacenista, aunque actualmente jubilado. En relación con las madres, tres de ellas se dedicaban a las labores del hogar, una de las cuales falleció tiempo antes de haber iniciado la investigación, mientras que la cuarta laboraba como intendente en una oficina.

Cuadro 1

Rasgos generales de los estudiantes con discapacidad DAEA-UJAT

Código	Género	Edad	Licenciatura	Descripción de la discapacidad
Estudiante 1	Masculino	22	Comunicación	Ceguera de nacimiento. Glaucoma congénito
Estudiante 2	Masculino	21	Educación	Ceguera total, por accidente en el nacimiento (desprendimiento de retina bilateral)
Estudiante 3	Masculino	20	Educación	Glaucoma congénito. Baja visión
Estudiante 4	Masculino	27	Comunicación	Ceguera parcial. Glaucoma congénito
Estudiante 5	Femenino	26	Idiomas	Ceguera total. Catarata congénita de nacimiento

Fuente: elaboración propia con base en la información de los entrevistados.

Estructura educativa

“El nivel de formación alcanzado por los padres [...] suele estar en relación con la posición social que ocupan” (Ruiz, 2001: 9), lo cual es un aspecto que permite conocer el ambiente en el que se desarrolla el niño o el joven, así como la vida cultural y oportunidades para el aprendizaje que se le ofrecen (Pérez, 1981). En este sentido, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) indica que

la escolaridad de los padres es uno de los factores que tiene mayor influencia sobre la educación de los hijos y sobre los niveles de aprendizaje que éstos alcanzan. Los padres más preparados tienen mayor aprecio por el valor de una mayor escolaridad, por lo que procuran que sus hijos permanezcan en la escuela más tiempo; el mayor ingreso que suelen tener les permite ofrecer mejores condiciones de estudio en

el hogar, y su mayor preparación les ayuda a apoyarlos mejor (INEE, 2010: 130).

En relación con el grado de escolaridad de los padres de los entrevistados, dos tenían secundaria concluida, uno había estudiado hasta el quinto año de primaria y otro más contaba con una carrera técnica. En cuanto a las madres, dos habían terminado la secundaria y una había cursado hasta el cuarto grado de primaria. Es decir, tanto los padres como las madres cuentan con niveles de escolaridad similares. Estos datos permiten observar una importante movilidad educativa intergeneracional entre padres e hijos, pues los primeros sólo llegaron al nivel básico, mientras que los segundos alcanzaron el superior.

Expectativas académicas familiares

Las expectativas hacia los hijos se entienden como “esperanzas, deseos, sueños, ilusiones de sus padres y madres hacia ellos” (Díaz, Pérez y Mozó, 2009: 442). Para Ganzach (2000) éstas constituyen una fuerza motivacional y orientadora, que mueve a las personas y que dirige su comportamiento; en particular en lo que concierne al nivel de escolaridad final que los adultos responsables esperan que los niños alcancen.

Al analizar las respuestas de los estudiantes con discapacidad, se observa que las metas que sobre ellos tenían sus padres eran muy altas y que, en todos los casos, esperaban que concluyeran exitosamente sus estudios de licenciatura:

Estudiante 2: La expectativa que tienen ellos es muy alta, por eso me apoyan para que termine.

Estudiante 3: Es muy alta, mis padres siempre han tenido esa expectativa hacia nosotros, de que llegáramos a la universidad, pero también que la terminemos.

Encontramos también que las expectativas de algunos padres no eran las mismas que las del resto de la familia, aunque esto no fue un impedimento para que ellos siguieran preparándose:

Estudiante 5: En casa [la expectativa es] muy alta, pero a mis demás familiares no les importa.

Junto a las perspectivas acerca del nivel educativo de sus hijos, los padres siempre tuvieron confianza de que su deseos, sueños o ilusiones podían realizarse:

Estudiante 4: Para mi mamá y mis hermanos es muy importante que yo estudie una licenciatura porque ellos, como dicen, nunca se imaginaron que yo iba a estar en la universidad.

O inclusive llegar más lejos, es decir, que una vez concluidos los estudios superiores continuaran estudiando:

Estudiante 1: [La expectativa hacia mí es] muy alta, incluso [mis familiares] insisten que terminando la licenciatura estudie la maestría.

Estructura económica familiar

En este rubro se tomaron en cuenta, fundamentalmente, los ingresos mensuales, así como la estructura y la dimensión familiares. En relación con el primer aspecto, de acuerdo con la información proporcionada por los entrevistados, el promedio de ingresos era de 4 000 pesos mensuales en dos familias (entre uno y dos salarios mínimos para 2015), 7 000 pesos en una familia (entre tres y cuatro salarios mínimos) y 12 000 pesos en otra. El número de integrantes por familia oscilaba entre tres personas como mínimo y nueve como máximo.

Dado que en tres de las cuatro familias los ingresos son bajos, las expectativas de los padres de que sus hijos sigan estudiando podrían verse limitadas debido a la dificultad para disponer de los recursos económicos necesarios para solventar la inversión en la educación superior. Sólo en una familia se observa un ingreso un poco más alto, lo que podría incrementar las probabilidades del estudiante; no obstante, al cruzar la información con el número de personas que dependen de ese sueldo (nueve en total), entonces, las posibilidades de continuar preparándose pueden descender.

Como señala el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), “los hogares en donde hay personas discapacitadas por lo regular tienen ingresos más bajos y mayores probabilidades de vivir por debajo del umbral de pobreza” (2013: 14). En la familia con nueve integrantes, dos tienen discapacidad visual y ambos están cursando la universidad, lo que muy probablemente represente una proporción significativa del ingreso familiar.

Factores contextuales académicos

Si bien es cierto que existen muchos factores académicos responsables de los aprendizajes en lo que toca al estudiante, el INEE (2010) señala que existen algunos que inciden de manera más directa: estrategias y hábitos de estudio, actitudes, intereses, motivación, capacidad para trabajar en equipo, recursos y materiales culturales disponibles en casa.

Para nuestra investigación se consideraron las condiciones de estudio, esto es, el mobiliario y materiales de apoyo educativo con los que cuentan los estudiantes en sus casas. En las entrevistas se encontró que los cinco estudiantes disponen de computadora laptop o portátil y, en casa, de un escritorio o mesa y librero para realizar sus actividades; además, cuatro tienen impresora convencional en casa e internet, aunque sólo dos cuentan con módem; finalmente tres poseen enciclopedias o libros de consulta.

Algo que llama la atención es que, a pesar de su discapacidad visual, ninguno de ellos tiene libros especializados en Braille. Por su parte, la UJAT tampoco dispone de este tipo de materiales en la biblioteca, lo que permitiría a estos alumnos acceder a información relacionada con su carrera.

Al preguntarles su valoración sobre este aspecto, tres estudiantes dijeron que las condiciones y materiales en sus casas eran insuficientes para cubrir sus necesidades, uno señaló que le hacía falta mucho más, principalmente el escáner para convertir los libros a digital, y uno más dijo que sus condiciones eran regulares.

Factores contextuales institucionales

Aquí se consideró la tipología del centro escolar con respecto del sector, ya sea público o privado, el tiempo de dedicación a los estudios y los recursos académicos de las instituciones. Cabe señalar que, para este rubro, se tomaron todos los niveles educativos, desde preescolar hasta educación superior.

Para lograr la inclusión es necesario que el contexto institucional sea adecuado para responder a las necesidades de los alumnos. En este sentido, se encontró que todos los entrevistados habían cursado la primaria en escuelas públicas: los más jóvenes, entre 20 y 22 años, lo hicieron en escuelas regulares, mientras que los de mayor edad, entre 26 y 27 años, lo hicieron en el Centro para Ciegos y Débiles Visuales y en el Centro de Atención Múltiple (CAM) número 4, ambos en la ciudad de Villahermosa, Tabasco.

La secundaria, nuevamente, todos la realizaron en escuelas públicas, los más jóvenes la hicieron en un periodo de tres años, mientras que los dos de mayor edad la terminaron en dos años, uno bajo la modalidad escolarizada en el Centro para Ciegos y Débiles Visuales y el otro en una secundaria abierta.

En el bachillerato ocurrió algo similar, los tres entrevistados más jóvenes asistieron a la escuela regular y cursaron los tres años

con alumnos sin discapacidad, mientras que los otros dos lo hicieron en el sistema abierto, concluyendo este nivel en dos años:

Estudiante 1: Asistí al Colegio de Bachilleres núm. 28 en el sistema escolarizado y recibí apoyo de los profesores.

Estudiante 4): Asistí al CEA [Centro de Educación Abierta] y ahí no habían [*sic*] maestros especializados, así que tuvieron que solicitar uno al Centro para Ciegos y Débiles Visuales.

Estudiante 5: Asistí al CEA y realicé la preparatoria abierta. Los profesores no sabían Braille, así que tuvieron que aprender cómo apoyarme.

Como podemos observar, hay una distancia de aproximadamente cinco años entre los entrevistados que, aunque no es mucho tiempo, marcó importantes diferencias en la atención que recibieron en las escuelas. Al respecto, Juárez, Comboni y Garnique (2010: 50) advierten que

la política educativa referente a los niños con necesidades educativas especiales en todos los países no ha sido congruente a lo largo de la historia: desde una concepción separatista, segregacionista de creación de recintos especiales para niños con algún tipo de discapacidad, hasta la escuela de integración, sin tener en cuenta qué es la integración escolar, cómo se puede llevar a cabo y qué tipo de modificaciones curriculares se deberían haber hecho para lograrla e, incluso, qué tipo de formación se debería dar a los maestros en formación y qué clase de capacitación a los que estaban en ejercicio; tampoco se pensó en dotarlos de auxiliares que apoyasen su labor en el aula cuando contaban con alumnos de estas características.

En general, atender las necesidades de los alumnos es bastante complejo tanto para las instituciones educativas como para los profesores y, tratándose de alumnos con discapacidad, el reto puede ser aún mayor. Por ello, hay que estar conscientes de que una sociedad incluyente busca ampliar el acceso de las escuelas a toda la pobla-

ción y brindar la oportunidad para que todos tengan cabida en ellas, accedan a una educación de calidad y, sobre todo, aprendan. Las experiencias de los estudiantes con discapacidad fueron muy diversas. Algunas evidencian el interés de las autoridades educativas y los maestros de apoyarlos e incluirlos en la dinámica escolar:

Estudiante 2: En primaria se solicitó el apoyo de una persona de educación especial para los alumnos con discapacidad, mientras que en la secundaria se contó con el apoyo de una persona de educación especial y en el bachillerato, recibía el apoyo de un especialista en alumnos con discapacidad por parte del Colegio de Bachilleres.

Estudiante 3: En primaria y secundaria recibí el apoyo de una maestra especializada en alumnos con discapacidad, sin embargo, en bachillerato no tuve ningún apoyo pedagógico.

Estudiante 4: En primaria y secundaria tuve el apoyo de un profesor especial y en el bachillerato no había maestros especializados, así que solicitaron uno al centro para ciegos y débiles visuales.

Estudiante 5: Recibí el apoyo de unos maestros de educación especial en primaria y secundaria, mientras que en el bachillerato los profesores no sabían Braille, así que tuvieron que aprender de qué manera podían apoyarme.

Como puede verse, las instituciones educativas abrieron los espacios para que los alumnos con discapacidad visual pudieran estudiar, pero se carecía de los apoyos pedagógicos y de infraestructura para incluirlos cabalmente. Es decir que, aunque las actitudes de los profesores y directivos son importantes para construir una cultura de la inclusión (Booth y Ainscow, 2002), los beneficios pueden ser magros si a la par no existen recursos pedagógicos, materiales y económicos:

atendiendo a la relación entre éxito académico y tipo de centro (públicos versus privado) debe tenerse presente una serie de factores que determina su carácter. Entre ellos figuran los que provienen de

las diferentes características familiares y personales de la población escolarizada, estatus socioeconómico y cultural de las familias, expectativas y posibilidades de continuar estudios, etcétera, pero también debe considerarse la abundancia de material pedagógico del que disponen los centros, la estabilidad, formación y cualificación de los equipos docentes, etcétera (González, 1996: 27-28).

En México, que participó en la Conferencia Mundial de Salamanca (UNESCO, 1994) y que firmó y ratificó la Convención sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad (ONU, 2006), se espera que las instituciones educativas brinden servicios de calidad, tengan los recursos materiales y pedagógicos apropiados y dispongan de una planta docente formada que responda a las necesidades de las personas con discapacidad, en general, y con discapacidad visual en particular. Hasta hoy, esa meta no se ha cumplido.

Nuestros entrevistados enfrentaron múltiples barreras, como la falta de profesores capacitados, materiales inaccesibles y condiciones de estudio poco favorables. A pesar de esto, en varios casos, hubo la disposición por parte de las instituciones de apoyarse con otras dependencias para contratar personal especializado.

La formación de los docentes es una pieza clave para el desarrollo de instituciones inclusivas, lo cual significa equiparlos con

las capacidades y los materiales necesarios para enseñar a distintas poblaciones estudiantiles y satisfacer las distintas necesidades de aprendizaje de las diferentes categorías de educandos, mediante métodos como el desarrollo profesional a nivel de la escuela, la formación inicial sobre inclusión y una instrucción en la que se tenga en cuenta el desarrollo y los puntos fuertes de cada educando (UNESCO, 2008: 21).

Hasta aquí el análisis de los factores socioeconómicos, académicos e institucionales que, desde nuestra perspectiva, pueden intervenir en el éxito académico de estudiantes universitarios con discapacidad visual. Los resultados obtenidos pueden ser una base para diseñar estrategias que coadyuven a su plena inclusión edu-

cativa y social; también constituyen un punto de partida para desarrollar estudios más amplios, con alcances comparativos, que apunten la elaboración de políticas incluyentes.

CONSIDERACIONES FINALES

El principal interés de esta investigación fue analizar los factores que inciden en el éxito académico de un grupo de estudiantes universitarios con discapacidad visual. Se espera que sus resultados contribuyan a la toma de decisiones de los administradores educativos de la UJAT, así como a la implantación de estrategias que favorezcan el acceso, la permanencia y el egreso de la población estudiantil con discapacidad. En el estudio, se pudo contrastar la compleja articulación que existe entre los factores contextuales socioeconómicos, académicos e institucionales en la trayectoria académica de los alumnos.

En cuanto a los factores contextuales socioeconómicos, el trabajo que desempeñan los padres de familia es poco calificado o semicalificado, dado el nivel educativo básico con el que cuentan, pero esto no les ha impedido apoyar a sus hijos en su formación académica y, además, generar expectativas acerca de ellos.

Respecto de los aspectos académicos, se hizo patente la importancia de contar con materiales y apoyos educativos, tanto en calidad como en cantidad para buenas condiciones de aprendizaje. En la DAEA de la UJAT, de acuerdo con los entrevistados, existen diversas carencias en este rubro. Con todo, los alumnos han tratado de compensar estas desventajas con una enorme fuerza de voluntad y el respaldo constante de sus familias, las cuales han sido una fuente de motivación para que continúen estudiando.

Lo anterior es una llamada de atención para la UJAT y para las instituciones educativas en general, pues son ellas las que tienen el compromiso, establecido en diversos instrumentos nacionales e internacionales y en la propia Constitución mexicana, de garantizar una educación de calidad y equitativa para todos.

En esta investigación descubrimos que los señalamientos sobre las carencias de las instituciones educativas aparecieron a lo largo de toda la trayectoria escolar. Como ya se indicó, durante su formación previa, realizada en escuelas públicas, los alumnos no siempre contaron con profesores capacitados para trabajar en contextos diversos e inclusivos. Algunos ni siquiera recibieron asesoría pedagógica u otro tipo de apoyos para mejorar sus condiciones de aprendizaje.

La disposición y la buena actitud de maestros y directivos fueron variables que, sin duda, ayudaron a superar las barreras del sistema educativo; no obstante, es importante insistir en que la inclusión de los estudiantes con discapacidad y la responsabilidad de brindarles oportunidades educativas valiosas no se puede dejar sólo a la buena voluntad de las personas. Aquí, nuevamente, se destaca el valor de la formación profesional y del mejoramiento de la situación de las escuelas para fortalecer los procesos de ingreso, permanencia y egreso, así como para que los alumnos construyan aprendizajes significativos.

Por último, debemos señalar que los resultados encontrados en esta investigación constatan la importancia que este tipo de estudios tiene en la consecución de instituciones de educación superior inclusivas.

REFERENCIAS

- Booth, Tony y Mel Ainscow (2002), *Index for inclusion. Developing learning and participation in school*, Bristol, CSIE.
- Díaz, Alejandro, María Pérez y Patricia Mozó (2009), “Expectativas educacionales hacia hijas e hijos en una escuela rural de alto desempeño”, *Interamerican Journal of Psychology*, vol. 43, núm. 3, pp. 442-448.
- Ganzach, Yoav (2000), “Parent’s education, cognitive ability, educational expectations and educational attainment: Interactive effects”, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 70, núm. 3, pp. 419-441.

- García, Cecilia (2012), *Guía de atención educativa para estudiantes con discapacidad visual*, Aguascalientes, Instituto de Educación de Aguascalientes, <http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_educativo/educacion_especial/libro_visual.pdf>, consultado el 13 de febrero de 2019.
- Gobierno de México (2013), “Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018”, México, *Diario Oficial de la Federación*, <www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465>, consultado el 3 de abril de 2017.
- González, María del Pilar (1996), “Factores escolares que determinan el rendimiento de los estudiantes: Reflexiones teórico-empíricas”, *Innovación Educativa*, núm. 6, pp. 25-34, <<https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/5066>>, consultado el 20 de marzo de 2017.
- INEGI (2015), *Estadísticas a propósito del Día Internacional de las Personas con Discapacidad*, México, <<http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/discapacidad.pdf>>, consultado el 30 de marzo de 2017.
- INEE (2010), *México en PISA 2009*, México, <<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/PI/C/125/PI125.pdf>>, consultado el 15 de marzo de 2017.
- Juárez, José, Sonia Comboni y Fely Garnique (2010), “De la educación especial a la educación inclusiva”, *Argumentos*, vol. 23, núm. 62, pp. 41-83, <<http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v23n62/v23n62a3.pdf>>, consultado el 3 de marzo de 2017.
- OEI (2010), *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, Madrid, <<http://www.oei.es/historico/metas2021/index.php>>, consultado el 15 de marzo de 2017.
- ONU (2006), *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*, Nueva York, <<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>>, consultado el 3 de abril de 2017.
- OMS (2001), *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud*, Madrid, <www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/435cif.pdf>, consultado el 4 de abril de 2017.

- OMS/BM (2011), *Informe mundial sobre la discapacidad*, Ginebra, <http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1>, consultado el 30 de marzo de 2017.
- Pérez, Gloria (1981), *Origen social y rendimiento escolar*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pérez-Castro, Judith (2016), “La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México”, *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 46, pp. 1-15 <<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/614/641>>, consultado el 30 de marzo de 2017.
- Rodríguez, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García (1996), *Metodología de la investigación cualitativa*, Granada, Aljibe.
- Ruiz, Covadonga (2001), “Factores familiares vinculados al bajo rendimiento”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 2, núm. 1, pp. 81-113, <<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/issue/view/RCED010112/showT>>, consultado el 13 de febrero de 2019.
- SEP (2010), “Acuerdo número 573 por el que se emiten las reglas de operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa”, México, *Diario Oficial de la Federación*, <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5173113&fecha=30/12/2010>, consultado el 22 de marzo de 2017.
- UNESCO (2008), *Conferencia Internacional de educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, Ginebra, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf>, consultado el 13 de febrero de 2019.
- UNESCO (1994), *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales*, Salamanca.
- UNICEF (2013), *Estado Mundial de la Infancia 2013. Niñas y niños con discapacidad*, Nueva York, <https://www.unicef.org/ecuador/SPANISH_SOWC2013_Lo_res.pdf>, consultado el 7 de abril de 2017.

DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL
A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Educación especial en Brasil desde la perspectiva de las políticas públicas: movimientos y tendencias

*João Ferreira de Oliveira, Ricardo Antônio
Gonçalves Teixeira y Jackeline Nascimento
Noronha da Luz*

INTRODUCCIÓN

En Brasil la educación especial se entiende como una modalidad educativa que forma parte de la oferta obligatoria de educación básica y comprende de los cuatro a los 17 años.

Desde la Constitución Federal de 1988 y la Ley núm. 9.394, del 20 de diciembre de 1996, llamada de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), se agregó la dimensión de la inclusión social de las personas con discapacidad a las diferentes etapas y modalidades del sistema educativo (DOU, 1996).

El propósito de este capítulo es examinar el ideario liberal-capitalista que orienta el acceso y los procesos de selección de la educación escolar (básica, superior y la modalidad de educación de jóvenes y adultos) y analizar algunos de los aspectos históricos de la educación especial en Brasil, a fin de comprender la manera en que la inclusión socioescolar se refleja en la política nacional de educación especial y sacar algunas conclusiones al respecto.

IDEARIO LIBERAL-CAPITALISTA Y PROCESOS
DE SELECCIÓN/EXCLUSIÓN SOCIAL
EN EDUCACIÓN BÁSICA Y SUPERIOR

La democratización de la educación ha sido objeto de múltiples debates en el contexto de las políticas públicas en Brasil, al igual que en otros países desarrollados o en desarrollo. Hay al menos tres vertientes dominantes en esta discusión: la primera busca relacionar la democratización del acceso con la ampliación cuantitativa de la matrícula, en todos los niveles y modalidades educativos; la segunda ve a la democratización en términos del aumento de la presencia de estudiantes provenientes de los sectores sociales menos favorecidos de la población, principalmente los afrodescendientes, los indígenas y las personas con discapacidad; la tercera aspira a la democratización a través del desarrollo de políticas públicas que garanticen la permanencia y la calidad del proceso de formación en el sistema escolar.

De este modo, la democratización se entiende desde diversas vertientes y posibilidades, que se reflejan en transformaciones importantes de la educación pública, por ejemplo los cambios que en los últimos años se han implementado en los formatos de acceso y selección para el ingreso. Esto, en gran medida, ha sido también una consecuencia de los cambios que ha experimentado la propia sociedad, que presiona cada vez más para que el Estado ponga en práctica políticas sociales e inclusivas que contribuyan a la mejora de la calidad de vida mediante el incremento de las oportunidades de acceso a los bienes públicos y a los derechos sociales.

En los debates y estudios sobre la democratización y la inclusión social se pueden identificar algunas facetas significativas, entre las que destacan: la preocupación por mejorar el capital cultural y la situación socioeconómica de los estudiantes o candidatos, con miras a lograr una mayor igualdad en el proceso de selección; los intentos de mejorar la calidad de la educación pública, como requisito fundamental para la igualdad de oportunidades; la ampliación y la universalización de la educación básica y superior

pública; la disposición de políticas de acción afirmativas, entendidas como mecanismos de discriminación positiva para incluir a los que son excluidos socialmente; el examen crítico de los procesos de selección, —los cuales evidencian tener un carácter elitista en razón de que refuerzan las barreras sociales— y el énfasis en la meritocracia sin considerar la desigualdad inherente al modo de organización de la vida en la sociedad capitalista liberal.

La profundización de la democracia, incluso bajo el modo de producción capitalista, ha sido objeto de lucha de los movimientos sociales, que buscan diseñar e implementar políticas y acciones de carácter universal e inclusivo para promover mayor igualdad y justicia social. En ese sentido, la democratización puede ser entendida como un proceso que pretende instituir una democracia plena con derechos universales.

Al pensar en la educación escolarizada y sus procesos selectivos, sobre todo en el ámbito de la educación superior, podemos verificar que la misma está inserta en la lógica del sistema liberal-capitalista; la selección para el ingreso a la educación superior, en Brasil, ocurre en un contexto de fuerte desigualdad social que refuerza la lógica de la división de clases sociales. Por tanto, comprender los conceptos de *igualdad de oportunidades* y de *meritocracia* constituye una tarea fundamental ya que en ellos se sustentan los mecanismos de selección y exclusión social. La igualdad de oportunidades y la selección por méritos no pretenden forjar una sociedad igualitaria, sino “una sociedad en la que las desigualdades proceden únicamente del mérito y los *desempeños* personales”, como afirma Dubet (2008: 2; énfasis nuestro).

De este modo, para comprender los mecanismos de selección que permean el campo educativo, Bourdieu examina los procesos de reproducción, clasificación y distinción social y, al mismo tiempo, analiza conceptos fundamentales, como la ideología del don, la evaluación clasificatoria, las trayectorias educativas y la violencia simbólica. En esa perspectiva, el ingreso a la educación escolarizada es el resultado de un proceso de *elegir* o de *elección* realizado a lo largo de todo el recorrido escolar y que tiene fuertes repercusiones en la trayectoria social del individuo. Esta selección,

para las clases sociales menos favorecidas, deriva en una especie de *desclasificación natural*, en donde el “peso de la herencia cultural es tal que se la puede poseer de manera exclusiva sin llegar a necesitar de la exclusión, pues todo pasa como si sólo se excluyera a los que se excluyen” (Bourdieu y Passeron, 2008: 44).

Nogueira (2002), al referirse a Bourdieu, propone un nuevo modo de interpretación de la educación y de la institución escolar, apuntando al desempeño que se tiene en la escuela como resultado del origen social del individuo:

En donde se veía igualdad de oportunidades, meritocracia, justicia social, Bourdieu empieza a ver reproducción y legitimación de las desigualdades sociales. La educación en la teoría de Bourdieu pierde el papel que le fue atribuido de instancia transformadora y democratizadora de las sociedades y pasa a ser vista como una de las principales instituciones por medio de las cuales se mantienen y legitiman los privilegios sociales (Nogueira, 2002: 17).¹

En esta perspectiva, la llamada *igualdad de oportunidades* es vista desde el discurso de los dones, los talentos y de la competencia natural, sin considerar los determinantes sociales, como los ingresos, el color, el género, el tipo de escolarización, la escolaridad de los padres, el acceso a los bienes culturales, etcétera, que producen una especie de juicio y destino final en la trayectoria escolar, profesional y social de cada persona.

De modo general, las políticas públicas de cuño liberal-capitalista enfatizan la responsabilidad del individuo por su éxito o fracaso, minimizando los condicionantes sociales y la responsabilidad que tiene el Estado en la ampliación de los derechos sociales y el acceso a los bienes culturales. ¿Cómo cuestionar y superar los ideales de la meritocracia y de selección cuando la sociedad los considera justos?

1 Todas las traducciones de este capítulo son de la traductora, excepto Bourdieu y Passeron (2008).

Las condiciones y, por consiguiente las desigualdades sociales, también son fuertes elementos definitorios del desarrollo y de la escolaridad de niños, adolescentes, jóvenes y adultos: las desigualdades de inicio se acumulan, profundizan o se mantienen a lo largo del proceso de escolarización y en la vida social, por eso las justificaciones retóricas acaban por fortalecer el esfuerzo individual que alimenta el ideal meritocrático. Aunque la expansión de la relación esfuerzo-recompensa sea la gran propaganda de ese juego, el éxito no está garantizado; la incertidumbre del éxito es inherente al mérito, aunque esto no siempre está claro. Sin embargo, la diseminación de la norma internalizada de que todo trabajo traerá una recompensa continúa intrínseca en el trabajo escolar y es esencial para el mantenimiento de la meritocracia.

Las reflexiones de Bourdieu sobre la escuela, ciertamente, contribuyen a la deconstrucción de la ideología meritocrática. Este autor nos permite entender que, a pesar del intento por democratizar el acceso a la enseñanza a través de una escuela pública y gratuita, las posibilidades siguen siendo inequitativas y no siempre hay manera de analizar las desigualdades escolares sólo como consecuencia de las diferencias de mérito entre los individuos. La ideología del don enmascara los mecanismos de reproducción social, legitimándolos, lo que contribuye a la reproducción de la sociedad de clases.

El uso de la evaluación clasificatoria, que refuerza los procesos de selección social, contribuye a la inculcación del ideario de que seleccionar y clasificar es necesario y justo. Se refuerza, pues, la concepción meritocrática liberal-capitalista, según la cual sólo los más aptos o los más capaces naturalmente deben ser seleccionados y ascender socialmente.

Aunque la educación esté bajo el prisma de la perspectiva liberal-capitalista, Mészáros (2005: 59) advierte:

Si, sin embargo, los elementos progresistas de la educación formal tienen éxito en redefinir su tarea en un espíritu orientado hacia la perspectiva de una alternativa hegemónica del orden existente, ellos

pueden aportar una contribución vital para romper la lógica del capital, no sólo en su propio y más limitado dominio, sino también en la sociedad como un todo.

Por lo tanto, hay que enfatizar que la democratización puede presentar significados diferentes y contribuir de alguna manera a la superación de las desigualdades sociales. La educación es, pues, un derecho social y humano y su universalización es fundamental para disminuir los impactos excluyentes del sistema liberal-capitalista. Así, la comprensión de los mecanismos de democratización de la educación y, al mismo tiempo, la ampliación de los derechos sociales a través de las políticas públicas puede favorecer la inclusión de segmentos sociales históricamente excluidos, tales como los negros, los indígenas, las mujeres y las personas con discapacidad.

ASPECTOS HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN BRASIL

Aunque la historia de la atención educativa a las personas con discapacidad en Brasil data del periodo imperial, a mediados del siglo XIX, con la construcción de instituciones para ciegos y sordos, la discusión legal sobre su escolarización sólo se dio hacia el final de la década de 1950, en el marco de las campañas de educación y rehabilitación de los sordos (Decreto núm. 42 728/1957), la de educación y deficiencias visuales (Decreto núm. 44 236/1958) y la de educación y rehabilitación de los minusválidos (Decreto núm. 48 961/1960)² (DOU, 1957; 1958a; 1958b, y 1960).

Tales campañas pretendían ampliar los centros de entrenamiento y rehabilitación de las personas con discapacidad en todo el territorio nacional. Gran parte de las instituciones que ofertaban acciones educativas se constituían en forma de clínicas y servicios

2 Cabe aclarar que las nomenclaturas utilizadas a lo largo del capítulo se refieren a los términos utilizados en la época o periodo, según lo establecido en los documentos oficiales.

particulares en el campo médico-hospitalario, compuestos por profesionales del área de la salud (Mazzotta, 2005).

En 1961 se instituyó la primera LDB, por medio de la Ley núm. 4024/1961, que contempla un rubro específico sobre la educación de los *excepcionales*. El artículo 88° expone su marco sobre los *deficientes*: hacer lo posible “en el sistema general de educación a fin de integrarlos a la sociedad”; mientras que el artículo 89° refuerza la inversión pública en las instituciones privadas consideradas *aptas* para atender a las personas *excepcionales* (DOU, 1961).

Con la Ley núm. 5692/1971, que establece la enseñanza del primer y segundo grado, la atención especial, además de la discapacidad intelectual se extiende a alumnos con discapacidad y con habilidades sobresalientes en el contexto de la educación escolarizada a partir de las siguientes prerrogativas:

Los alumnos que presenten deficiencias físicas o mentales, los que se encuentren en situación de retraso considerable en cuanto a la edad regular de la matrícula y los superdotados deberán recibir tratamiento especial, de acuerdo con las normas fijadas por los consejos de educación competentes (artículo 9°) (DOU, 1971: s/p).

La relación entre lo público y lo privado, en el contexto de la eficiencia del servicio educativo, factor presente en esta relación desde la década de 1930, también se destaca por los incentivos otorgados a través del poder público según la Ley núm. 4024 / 1961, artículo 89°: “Toda iniciativa privada considerada eficiente por los consejos estatales de educación y relativa a la educación de excepcionales, recibirá de los poderes públicos trato especial mediante becas, préstamos y subvenciones” (DOU, 1961).

En este contexto destacan dos importantes instituciones brasileñas especializadas en la discapacidad, específicamente en la discapacidad intelectual, la Sociedad Pestalozzi, fundada en 1926, y la Asociación de Padres y Amigos de Excepcionales (APAE), fundada en 1954, que amplían sus servicios en todo el territorio nacional, además de ganar fuerza y espacio en el ámbito político.

Anteriormente, en 1960, con la Campaña Nacional de Educación y Rehabilitación de Deficientes Mentales (Cademe), por la vía del Decreto núm. 48 961/1960, se creó un fondo especial, sustentado por créditos y contribuciones de la unión, los estados y municipios, en el orden público, y por otras entidades paraestatales y de economía mixta. Las direcciones ejecutivas de la Cademe fueron administradas, en su gran mayoría y por largos periodos, por los presidentes de la APAE y de la Sociedad Pestalozzi (Mazzotta, 2005).

Con los recursos financieros y patrimoniales, así como con la fuerza política, tales instituciones empezaron a ser consideradas como “de utilidad pública” y sus servicios fueron vistos como indispensables para el Estado. Más tarde, con la creación del Centro Nacional de Educación Especial (Cenesp), vinculado con el entonces Ministerio de Educación y Cultura (MEC) por la vía del Decreto núm. 72 425/1973, se cerraron las campañas nacionales vigentes, entre ellas la propia Cademe, por lo que los recursos fueron devueltos al recién fundado Cenesp (artículo 10º) (DOU, 1973).

El cierre de la Cademe no significó una pérdida importante para la fuerte relación público-privada de la educación especial porque su entonces dirección ejecutiva asumió la dirección del Cenesp, el cual también tenía a su cargo la presidencia de la Fundación Pestalozzi. A lo largo de su historia, el Cenesp, rescindido en 1986, contó con tres direcciones, de las cuales dos fueron ejercidas por presidentes de la Fundación Pestalozzi.

La década de 1970 estuvo marcada por el periodo de transición del modelo segregacionista —de aislamiento social de la persona con discapacidad— al movimiento integracionista —enfocado en la institucionalización como preparación para la vida—. El supuesto del integracionismo, asumido en la educación, implicaba una convivencia armónica de la persona con discapacidad en la sociedad. Para ello era necesaria una cierta preparación. Así, desde pequeños, los niños fueron encaminados a instituciones especializadas en atender la discapacidad para que se *adaptaran* a la sociedad, a realizar tareas cotidianas y a adquirir oficios para el mundo del trabajo.

La escuela se convirtió en un importante espacio para tales conquistas. Al respecto, Mazzotta destaca el cuidado que se tuvo sobre la evaluación de las acciones consideradas *educativas*:

un análisis más cuidadoso revela que se trata de situaciones organizadas con otros propósitos que no eran educativos [...] bajo el título de Educación de Discapacitados se encuentran registros de servicios o atención con varios sentidos: refugio, asistencia, terapia, etcétera. De ahí que se deba tener cuidado extremo en la selección de las medidas y acciones educativas destinadas a los discapacitados (Mazzotta, 2005: 15 y 17).

De este modo, entre la década de 1970 y hasta mediados de la de 1980, prevaleció en Brasil el modelo clínico, terapéutico y asistencial de la educación especial, aunque, de acuerdo con Teixeira (2010), en los años setenta instituciones filantrópicas como las APAE y la Fundación Pestalozzi introdujeron un modelo educativo en los márgenes de la enseñanza regular.

La educación especial que nace bajo la bandera de la ampliación de oportunidades educativas para los que están fuera de la normalidad, en la medida en que no desvela los determinantes socioeconómico-culturales que subyacen a las dificultades de integración del alumno diferente, en la escuela y en la sociedad, sirve de instrumento para la legitimación de su segregación (Bueno, 1993: 99).

En el ámbito internacional, esta etapa estuvo marcada por los movimientos internacionales a favor de las personas con discapacidad. En 1971 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) proclamó la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental, entre los cuales están la instrucción y la formación (ONU, 1971). En 1975, se proclama la Declaración de los Derechos de los Impedidos, resolución núm. 3447/1975, que fue instituida oficialmente en Brasil por medio de la Enmienda Constitucional núm. 12/1978, que establece en un párrafo único los siguientes preceptos:

Se asegura a los discapacitados la mejora de su condición social y económica especialmente mediante: I -educación especial y gratuita; II -asistencia, rehabilitación y reinserción en la vida económica y social del país; III- prohibición de discriminación, incluso en cuanto a la admisión al trabajo o al servicio público y a los salarios; IV- posibilidad de acceso a edificios y espacios públicos (DOU, 1978: s/p).

Para Teixeira (2010), tal enmienda sólo se considera 10 años más tarde en el artículo 227º, párrafo segundo, con complemento en el artículo 244º, de la Constitución Federal de Brasil de 1988.

Por otra parte, 1981 es declarado por la ONU como el Año Internacional de las Personas con Discapacidad, a partir del lema “Igualdad de oportunidades para todos”. En Brasil esta década se caracterizó por las revoluciones y las conquistas: fin del régimen militar, crecimiento de los movimientos sociales organizados, conquista de una nueva Constitución (CF-1988). Además de los derechos civiles y políticos, la nueva carta magna contempla los sociales y humanos.

En la CF-1998 la educación se estableció como un derecho de todos y como un deber del Estado y la familia, con el propósito de garantizar el pleno desarrollo de la persona, el ejercicio de la ciudadanía y la cualificación para el trabajo (artículo 205º), teniendo que ser ofrecida en igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en la escuela, la libertad en la enseñanza y el aprendizaje, el pluralismo de ideas y concepciones, así como la gratuidad y la calidad (artículo 206º).

En cuanto a los aspectos educativos relativos a las personas con discapacidad, además de los derechos y garantías fundamentales derivados de la igualdad de todos ante la ley (artículo 5º), constituye un deber del Estado garantizar la educación de las personas con discapacidad, preferentemente en la red regular de enseñanza (artículo 208º). Con base en los planteamientos del artículo 208º,

El término “preferentemente”, además de polémico, da margen a variadas interpretaciones. Los frentes vinculados a las instituciones

especializadas que ofrecen enseñanza especial se basan en esos argumentos, según sus explicaciones, para la práctica de la enseñanza, aunque no sean escuelas. Otros, sin embargo, se basan en la idea del complemento de las actividades escolares [...] hay todavía corrientes que defienden la tesis de que el término “preferentemente” se enfoca en casos bastante específicos, como el de un niño en un proceso de internación a largo plazo, o con complicaciones médicas o, más aún, con una enfermedad infecto-contagiosa que, en estos casos, le impide asistir a la escuela por un periodo determinado (Alameida y Teixeira, 2011: 117).

En 1989, por medio de la Ley núm. 7853, se creó la Coordinadora Nacional para la Integración de las Personas con Discapacidad (Corde), que estableció normas generales para el ejercicio de los derechos individuales y sociales, y para la efectiva integración social de estos individuos (DOU, 1989).

Las políticas educativas brasileñas en el contexto de la educación especial, hasta ese entonces, estuvieron fuertemente impulsadas por los movimientos internacionales de la década de 1990, principalmente por la Conferencia Mundial de Educación para Todos, de Jomtien, Tailandia (UNESCO, 1990), y la Declaración de Salamanca derivada de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, realizada en España (UNESCO, 1994).

En 1990, se instauró en Brasil el Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA), por medio de la Ley núm. 8069/1990, un importante documento legal que trajo garantías a un público hasta entonces desasistido de políticas específicas. En el campo de la educación, se reforzaron los preceptos constitucionales acerca de la responsabilidad de la familia de matricular obligatoriamente a sus hijos o pupilos en las escuelas del sistema regular de enseñanza (artículo 55, con base en la garantía de igualdad en el acceso y la permanencia en la escuela (artículo 53^o), propuesto por la Declaración de Jomtien (DOU, 1990).

En 1994, el entonces Ministerio de Educación y Deporte estableció la denominada Política Nacional de Educación Especial

(MEC, 1994), la primera que delineaba rutas distintas a los movimientos de inclusión, sobre todo porque

Al reafirmar los supuestos contruidos a partir de patrones homogéneos de participación y aprendizaje, la política de 1994 no genera una reformulación de las prácticas educativas de manera que se valoren los diferentes potenciales de aprendizaje en la enseñanza regular, sino que mantiene la responsabilidad de la educación de estos estudiantes exclusivamente en el ámbito de la educación especial (MEC, 2008: 8).

En 1996, se emite una nueva LDB por medio de la Ley núm. 9394/1996, que retoma las bases de la CF-1998. En su artículo 59°, plantea la necesidad de asegurar, para los estudiantes, currículum, métodos, recursos y organización específicos para atender sus necesidades; las condiciones específicas para las personas con discapacidad que no hubieran alcanzado los niveles exigidos para completar la enseñanza fundamental (de los seis a los 14 años), la aceleración escolar para los alumnos superdotados y la formación de profesores para la inclusión de los alumnos de la educación especial en las clases regulares. Asimismo, en su artículo 37°, señala que se debe asegurar a los estudiantes “que no pudieron efectuar sus estudios en la edad regular, oportunidades educativas apropiadas, considerando las características del alumnado, sus intereses, condiciones de vida y de trabajo, mediante cursos y exámenes” (DOU, 1996: s/p).

Aun así, sólo hasta 1999, con la Declaración de Salamanca, logró verse reflejada en la nueva política de educación especial del MEC, denominada Política Nacional de la Persona Portadora de Discapacidad, instituida a través del Decreto núm. 3298/1999. Ésta, aunque con una nomenclatura destinada a las personas con discapacidad, amplía sistemáticamente la atención en la educación especial. De acuerdo con el artículo 24°, en su párrafo primero, se entiende por educación especial una “modalidad de educación escolar ofrecida preferentemente en la red regular de enseñanza, para

educar a los alumnos con necesidades educativas especiales, entre ellos, el portador de una discapacidad” (DOU, 1999: s/p). Como consecuencia, varios servicios empezaron a brindar una atención similar a las clases hospitalarias.

A fin de reglamentar la política, en 2001, el MEC emitió las Directrices Nacionales para la Educación Especial a través de la resolución del Consejo Nacional de Educación/CEB, núm. 2/2001, la cual señala que

la atención escolar de estos alumnos comenzará en la educación infantil, en las guarderías y preescolares, asegurándoles los servicios de educación especial siempre que se evidencie, mediante la evaluación e interacción con la familia y la comunidad, la necesidad de atención educativa especializada (MEC, 2001: 1, artículo 1).

Por su parte, el artículo 2 establece que

Los sistemas de enseñanza deben matricular a todos los alumnos, por lo que corresponde a las escuelas organizarse para la atención de los educandos con necesidades educativas especiales, asegurando las condiciones necesarias para una educación de calidad para todos (MEC, 2001: 1).

Cabe mencionar que, en ese mismo año, se promulgó en Brasil el documento completo de la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, por medio del Decreto núm. 3 956/2001, elaborado en 1999 en la ciudad de Guatemala (DOU, 2001b). De este modo, en términos de las bases legales de la educación especial, mientras que en la década de 1990 se lograron instituir los principales marcos políticos y directrices sobre el tema, en la primera década del siglo XXI, además de los referendos expuestos, florecieron diversos frentes de derechos en el campo educativo (cuadro 1).

A lo largo de este apartado hemos presentado el escenario histórico y político de la educación inclusiva en Brasil. En el que sigue

abordaremos la política nacional de la educación especial desde la perspectiva de la educación inclusiva, así como la actual política de educación especial del MEC y sus efectos en la política pública.

Cuadro 1

Educación especial en Brasil: bases legales durante la primera década del siglo XXI

Año	Marco legal	Síntesis
2000	Ley núm. 10 098	Establece normas generales para la promoción y la accesibilidad de personas con discapacidad. Incluye la definición legal de lo que se entiende por discapacidad. Plantea las demandas para las tecnologías de apoyo y el diseño universal.
2001	Ley núm. 10 172	Aprueba el Plan Nacional de Educación, con una duración de 10 años.
2002	Ley núm. 10 436	Reconoce la Lengua de Señas Brasileña (Libras) como medio legal de comunicación y expresión.
2002	Ordenanza núm. 2 678	Aprueba el proyecto de Ortografía en Braille para la Lengua Portuguesa y recomienda su uso en todo el territorio nacional.
2002	Resolución CNE/CP núm. 1	Instaura las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de Educación Básica, en nivel superior. Define las necesidades de prever, en su organización curricular la formación docente como componente de atención a la diversidad. Además, contempla en sus bases el conocimiento sobre las particularidades de los alumnos con necesidades educativas especiales.
2003	Ordenanza núm. 3 284	Trata sobre los requisitos de accesibilidad de las personas con discapacidad para establecer los procesos de autorización y reconocimiento de los cursos y la acreditación de las instituciones.
2004	Ley núm. 10 845	Funda el Programa de Complementación al Servicio Educativo Especializado de las Personas con Discapacidad.
2004	Decreto núm. 5 296	Reglamentación de la Ley núm. 10 048/00, que da prioridad en la atención a las personas que especifica, y a la Ley núm. 10 098/00, que establece las normas generales y los criterios básicos para la accesibilidad de las personas con discapacidad o con movilidad reducida. También implementa el Programa Brasil Accesible.
2005	Decreto núm. 5 626	Reglamentación de la Ley núm. 10 436/2002, que dispone sobre la Libras, y el artículo 18º de la Ley núm. 10 098/2000, introduciéndola como disciplina curricular obligatoria en los cursos de formación de profesores (licenciaturas) y a los cursos de fonoaudiología y de currículum como obligatorios en la educación superior y en la educación profesional.
2006	Plan Nacional de Derechos Humanos	Desarrollado en colaboración entre la Secretaría Especial de los Derechos Humanos y la UNESCO con el que se busca introducir en el currículum de educación básica temáticas sociales vinculadas con acciones afirmativas que posibiliten la inclusión, el acceso y la permanencia en la educación superior.

Año	Marco legal	Síntesis
2006	Ordenanza núm. 976	Plantea los criterios sobre la accesibilidad a los eventos del MEC, conforme al Decreto núm. 5 296/2004.
2007	Plan de Desarrollo de la Educación	Establece como principal interés el aprendizaje y tiene como eje fortalecer la inclusión educativa de las personas con discapacidad, abordando aspectos como la accesibilidad, la implementación de las salas de recursos multifuncionales y la formación docente para la atención educativa especializada.
2007	Decreto núm. 6 094	Se presenta el Plan de Metas Compromiso de Todos por la Educación, elaborado por la Unión Federal y con la colaboración de los municipios, el Distrito Federal y los estados, con miras a la mejora de la calidad de la educación básica.
2008	Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva	Política vigente que incluye el escenario de la educación especial en Brasil, el sector de la población a ser atendido, así como las directrices y perspectivas.
2008	Decreto núm. 6 571	Dispone la nueva política de educación especial.
2009	Decreto núm. 6 949	Promulga el CDPD y su Protocolo Facultativo, firmados en Nueva York en 2007.
2009	Resolución núm. 4/2009	Establece las directrices operacionales para los Servicios Educativos Especializados, vinculándolos con la nueva política de educación especial.

Fuente: DOU (2009, 2008, 2007a, 2007b, 2005, 2004a, 2004b, 2002, 2001a, 2001b, 2000); GFB (s/f); ONU (2006).

LOS REFLEJOS DE LA POLÍTICA NACIONAL EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN BRASIL

Al instituir una nueva política nacional de educación especial, se hicieron necesarias algunas prerrogativas que permitieran promover cambios estructurales y organizativos de los servicios prestados. El texto de la nueva Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva, de 2008, reconoció que su antecesora, la Política Nacional para la Integración de las Personas Portadoras de Discapacidad, introducida por el Decreto núm. 3 298/1999, había ampliado el carácter de esta modalidad educativa en la medida en que complementaba y suplementaba el proceso de escolarización. Aun así, al mismo tiempo, criticaba el poco impulso que le daba al desarrollo de la educación inclusiva en el sistema de enseñanza público.

En ese sentido, en el marco de la Declaración de Salamanca de 1994, el concepto de necesidades educativas especiales, previsto en la política anterior empezó a extenderse rápidamente. Aunque, a la par, se reconocieron las limitaciones para su ejecución por parte del poder público:

Sin embargo, incluso con una perspectiva conceptual que apunta a la organización de sistemas educativos inclusivos, que garantiza el acceso a todos los estudiantes y los apoyos necesarios para su participación y aprendizaje, las políticas implementadas por los sistemas de enseñanza no alcanzaron dicho objetivo (MEC, 2008: 10).

Estas limitaciones, de orden operativo y financiero, provocaron cambios en la población-objetivo de la nueva política, la cual quedó exclusivamente destinada a las personas con discapacidad, entendida ésta en términos de deficiencias —auditiva o sordera, visual, intelectual, física y múltiple—, con trastornos globales del desarrollo (como el trastorno desintegrativo infantil, el síndrome de Asperger y el síndrome de Rett) y con altas habilidades o superdotados.

La nueva política de educación especial (MEC, 2008) incluyó diversas metas en varios ámbitos: en la oferta de la atención educativa especializada (AEE), en la formación de los profesores —como base de la cualificación necesaria para la AEE y de las clases de enseñanza regular—, en el campo de la accesibilidad arquitectónica, de transporte, mobiliario y comunicaciones, así como en la información y la articulación intersectorial para la implementación de las políticas públicas (MEC, 2008).

Para ello se abrieron las salas de recursos multifuncionales (SRM), que son ambientes dotados de recursos y mobiliario adaptados para las actividades del campo pedagógico. Según estableció la normatividad, la AEE tenía que darse prioritariamente en salones ubicados en la propia escuela o en otra escuela de enseñanza regular. El servicio se debía brindar en el turno opuesto al de la escolarización y no podía considerarse como sustituto de las cla-

ses regulares. También podía darse en el Centro de Atención Educativa Especializada (CAEE) del sistema público o de instituciones privadas-filantrópicas o bien en las instancias equivalentes de los estados, del Distrito Federal y de los municipios.

La nueva política de educación especial estaba contemplada en el Decreto núm. 6 571/2008, derogado más tarde por el Decreto núm. 7 611/2011, en el cual se reconocía a la AEE como esencial en la política nacional, asegurando al mismo tiempo las SRM, la formación continua de los profesores para la AEE, así como la formación de gestores, educadores y demás profesionales para la educación especial, las adaptaciones en materia de la accesibilidad física y la estructuración de núcleos de accesibilidad en las instituciones de educación superior (DOU, 2008).

Las críticas a esta política apuntaban al peso atribuido a la AEE como estrategia principal para la atención de los estudiantes con necesidades especiales. La priorización de los apoyos pedagógicos sólo en forma de AEE y preferentemente en las SRM cooperó a simplificar la oferta “de los servicios de apoyo que no encuentran sustento en la literatura del área de Educación Especial, en términos de la efectividad para atender las necesidades tan diversificadas de este alumnado” (Mendes y Cia, 2010: 18).

Los señalamientos también hacían hincapié en el vínculo histórico de la educación especial con instancias especializadas en discapacidad, dado que estas instituciones privadas-filantrópicas se habían beneficiado de los recursos públicos durante mucho tiempo. La exigencia de separar los servicios privados de los públicos fue promovida por la CF-1988 y posteriormente ratificada por la LDB/1996, pero esto no se logró concretar del todo. El término *preferentemente*, adoptado en estas dos políticas en relación con la asignación de la matrícula de personas con discapacidad en el sistema de enseñanza regular, fue asumido por las instituciones privadas como una posibilidad para continuar con la oferta de servicios educativos.

El problema fue que el término aparece una vez más en la nueva política en lo referente a la AEE ya que se planteaba que ésta podía ser ofrecida “*preferentemente* en el sistema regular de enseñanza,

puediendo ser realizado por medio de convenios con instituciones especializadas, sin perjuicio del sistema educativo” (MEC, 2008: 7; énfasis nuestro).

El artículo 6 del Decreto núm. 6571/2008, que sustituyó al artículo 9 bis del Decreto núm. 6523/2007, establecía que “la atención educativa especializada podrá ser ofrecida por los sistemas públicos de enseñanza o por las instituciones mencionadas en el artículo 14” (DOU, 2008: s/p). Estas instituciones podían ser “comunitarias, confesionales o filantrópicas sin fines de lucro, con atención exclusiva en la educación especial, acordadas por el poder ejecutivo competente” (DOU, 2002: s/p). Sobre esto, Viegas (2014: 14) sostiene que la “contradicción queda explícita en el momento en que la legislación y las políticas públicas educativas asumen a la inclusión como un principio, pero subvencionan a las instituciones privadas para la atención educativa de las personas con discapacidad”.

Para que dichas instituciones no fueran perjudicadas con el cambio de modelo propuesto, de la educación especial hacia la AEE, el Decreto núm. 7611/2011, en su artículo 4, sobre la base del texto del Decreto núm. 6253/2007, instituyó la doble matrícula, resguardando el doble recurso per cápita, es decir, el gobierno federal podía otorgar recursos tanto a las instituciones públicas que promovían la enseñanza regular a las personas con discapacidad, como a las instituciones encargadas de la AEE: “El Poder Público estimulará el acceso a la atención educativa especializada de forma complementaria o suplementaria en la enseñanza regular, asegurando la doble matrícula” (DOU, 2008: s/p).

De este modo, el Decreto núm. 7611/2011 fue más bien una respuesta a las manifestaciones de las instituciones privadas acerca del doble financiamiento de la matrícula que, hasta entonces, estaba centrada en las escuelas regulares (Viegas, 2014). A partir de esto, la AEE puede brindarse en diversos espacios o establecimientos y cada uno de ellos tiene la posibilidad de definir su propia organización pedagógica, aunque, según la legislación, sus acciones deben estar inscritas en el proyecto político-pedagógico de la escuela.

Con base en todo lo anterior, podemos decir que históricamente la educación especial en Brasil ha estado marcada por un sesgo asistencialista, así como por una vertiente médico-pedagógica, que siguen presentes en la actuación de los profesores, en el desarrollo de las actividades de la AEE, en las SRM y de manera más fuerte en los CAEE que, por su propia conformación y significado como instituciones especializadas, mantienen las características del antiguo modelo.

CONSIDERACIONES FINALES

El escenario de la oferta de la educación especial y la configuración de las políticas sobre la materia muestra una fuerte relación con el ideario que sustenta el acceso y la permanencia, en la educación brasileña, de tipo liberal-capitalista, en el que los dones y talentos individuales son definatorios del éxito del proceso de escolarización. Aunque hubo una cierta flexibilidad en los últimos 30 años que favoreció la adopción de políticas y acciones más inclusivas.

En efecto, a partir de la CF-1988, las políticas de educación especial muestran avances significativos en el proceso de inclusión a las escuelas comunes de la enseñanza regular. No obstante, los embates de la relación público-privada todavía están presentes en las políticas de atención para este sector de la población, aunque en niveles cada vez más reducidos. Los movimientos de regulación, derivados de las luchas sociales y que impulsaron avances en el proceso de inclusión, también evidencian tendencias y disputas en las ideas, el financiamiento, los modos de atención, la formación de profesores y gestores y la adecuación de los espacios físicos, entre otros aspectos.

Esta situación está lejos de ser superada, en función de que las instituciones privadas especializadas en discapacidad han buscado constantemente mantener su hegemonía en la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que, en cierta medida, ha creado tensiones y obstáculos para desarrollar una política

efectivamente inclusiva que asegure el derecho de acceso y permanencia de las personas con necesidades especiales en el sistema educativo, al igual que los demás alumnos de la enseñanza regular.

REFERENCIAS

- Almeida, Dulce y Ricardo Teixeira (2011), “O contexto educacional complexo e diverso a partir de uma análise interpretativa dos aspectos legais que subsidiam propostas educativas inclusivas”, en José Carlos Libâneo y Marilza Vanessa Rosa (eds.), *Didática e escola em uma sociedade complexa*, Goiânia, CEPED.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (2008), *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*, Florianópolis, Edufsc [se cita la edición en español: *Los herederos, los estudiantes y la cultura*, México, Siglo XXI, 2003].
- Bueno, José Geraldo (1993), *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*, São Paulo, EDUC.
- DOU (2009), *Decreto n. 6,949. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007*, Brasília, Secretaria de Informação Legislativa, 25 de agosto de 2004, <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato20072010/2009/Decreto/D6949.htm>, consultado el 25 de noviembre de 2017.
- DOU (2008), *Decreto n. 6,571/2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007*, Brasília, Secretaria de Informação Legislativa, 7 de septiembre, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>, consultado el 18 de febrero de 2019.
- DOU (2007a), *Decreto no 6,253. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB, regulamenta a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências*, Brasília, Secretaria de Informação Legislativa, 13 de noviembre, <<http://legis.senado.leg>

- br/legislacao/ListaTextoSigen. action?norma=570867&id=14361760&idBinario=15740509>, consultado el 25 de noviembre de 2017.
- DOU (2007b), *Decreto n. 6,094. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica*, Brasília, Secretaria de Informação Legislativa, 24 de abril, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>, consultado el 18 de febrero de 2019.
- DOU (2005), *Decreto n. 5,626. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de diciembre de 2000*, Brasília, Secretaria de Informação Legislativa, 22 de diciembre, <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>, consultado el 25 de noviembre de 2017.
- DOU (2004a), *Lei n. 10,845. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências*, Brasília, Secretaria de Informação Legislativa, 5 de marzo, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.845.htm>, consultado el 18 de febrero de 2019.
- DOU (2004b), *Decreto n. 5,296. Regulamenta as Leis nos. 10.048, de 8 de noviembre de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências*, Brasília, Secretaria de Informação Legislativa, 2 de diciembre, <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>, consultado el 25 de noviembre de 2017.
- DOU (2002), *Lei n. 10,436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências*, Brasília, Secretaria de Informação Legislativa, 24 de abril, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>, consultado el 25 de noviembre de 2017.

- DOU (2001a), *Lei n. 10,172. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*, Brasília, Secretaria de Informação Legislativa, 9 de enero, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>, consultado el 25 de noviembre de 2017.
- DOU (2001b), *Decreto n. 3,956/2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, Brasília, Secretaria de Informação Legislativa, Brasília, 8 de octubre, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>, consultado el 18 de febrero de 2019.
- DOU (2000), *Lei n. 10,098. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências*, Brasília, Secretaria de Informação Legislativa, 19 de diciembre, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm>, consultado el 25 de noviembre de 2017.
- DOU (1999), *Decreto n. 3.298/1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências*, Brasília, Secretaria de Informação Legislativa, 20 de diciembre, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>, consultado el 18 de febrero de 2019.
- DOU (1996), *Lei n. 9,394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional*, Brasília, Secretaria de Informação Legislativa, 23 de diciembre, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>, consultado el 25 de noviembre de 2017.
- DOU (1990), *Lei n. 8,069. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*, Brasília, Secretaria de Informação Legislativa, 13 de julio, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>, consultado el 25 de noviembre de 2017.
- DOU (1989), *Lei n. 7,853. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências*, Secretaria de Informação Legislativa, Brasília,

- 24 de octubre, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>, consultado el 25 de noviembre de 2017.
- DOU (1978), *Emenda constitucional n. 12*, Brasília, Secretaria de Informação Legislativa, 17 de octubre, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc12-78.htm>, consultado el 25 de noviembre de 2017.
- DOU (1973), *Decreto n. 3,447/1975. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências*, Brasília, Secretaria de Informação Legislativa, 4 de julio, <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-norma-pe.html>>, consultado el 18 de febrero de 2019.
- DOU (1971), *Lei n. 5,692. Fixa diretrizes e bases e ensino de 1º e dá graus e dá outras províncias*, Brasília, Secretaria de Informação Legislativa, 11 de agosto, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>, consultado el 25 de noviembre de 2017.
- DOU (1961), *Lei n. 4,024. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional*, Brasília, Secretaria de Informação Legislativa, 20 de diciembre, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>, consultado el 25 de noviembre de 2017.
- DOU (1960), *Decreto n. 48,961/1960. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais*, Brasília, Secretaria de Informação Legislativa, 22 de septiembre, <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48961-22-setembro-1960-388634-publicacaooriginal-1-pe.html>>, consultado el 18 de febrero de 2019.
- DOU (1958a), *Decreto n. 7,611. Dispõe sobre a educação, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*, Brasília, Secretaria de Informação Legislativa, 1 de agosto, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>, consultado el 18 de febrero de 2019.
- DOU (1958b), *Decreto n. 44,236/1958. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais*, Brasília, Secretaria de Informação Legislativa, 1 de agosto, <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-44236-1-agosto-1958-383373-publicacaooriginal-1-pe.html>>, consultado el 18 de febrero de 2019.

- DOU (1957), *Decreto n. 42,728/1957. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro*, Brasília, Secretaria de Informação Legislativa, 3 de diciembre, <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html>> consultado el 18 de febrero de 2019.
- Dubet, François (2008), *As desigualdades multiplicadas*, Ijuí, Unijuí.
- GFB (s/f), *Portal brasileiro de dados abertos*, <<http://dados.gov.br/>>, consultado el 15 de octubre de 2017.
- Mazzotta, Marcos José (2005), *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*, São Paulo, Cortez.
- MEC (2008), *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, Brasília, <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>, consultado el 19 de septiembre de 2017.
- MEC (2001), *Resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de setembro de 2001 Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, Brasília, <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>, consultado el 12 de octubre de 2017.
- MEC (1994), *Política Nacional de Educação Especial*, Brasília.
- Mendes, Enicéia y Fabiana Cia (2010), *Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns*, Brasília, Observatório da Educação-CAPES/INEP.
- Mészáros, István (2005), *A educação para além do capital*, São Paulo, Boitempo.
- Nogueira, Cláudio Marques (2002), “A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições”, *Educação & Sociedade*, vol. 23, núm. 78, pp. 15-35, <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>>, consultado el 7 de septiembre de 2017.
- ONU (2006), *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, Nueva York, <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/convencao_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf>, consultado el 18 de febrero de 2019.
- ONU (1971), *Declaración de Derechos del Deficiente Mental*, Nueva York, <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-dos-Portadores-de-Defici%C3%AAncia/declaracao-de-direitos-do-deficiente-mental.html>>, consultado el 18 de septiembre de 2017.

- Presidência da República (1998), *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*, Brasília, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>, consultado el 19 de octubre de 2017.
- UNESCO (1994), *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*, Salamanca.
- UNESCO (1990), *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, Jomtien, Tailândia.
- Teixeira, Ricardo Antonio (2010), “Matemática inclusiva? O processo ensino-aprendizagem de matemática no contexto da diversidade”, tesis de doctorado del programa en Educación, Faculdade de Educação, Goiânia-Universidade Federal de Goiás.
- Viegas, Luciane (2014), “A reconfiguração da educação especial e os espaços de atendimento educacional especializado: análise da constituição de um centro de atendimento em Cachoeirinha/RS”, tesis de doctorado en Educación, Porto Alegre, UFRGS.

Inclusión de jóvenes con discapacidad auditiva en educación media superior: reconstruyendo la labor docente

Gabriela de la Cruz Flores

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo es fruto de una línea de investigación orientada al estudio de los procesos de inclusión-exclusión en la educación media superior (EMS) desarrollada en planteles escolares ubicados en zonas de alta vulnerabilidad social en la Ciudad de México, cuya intención es aportar al análisis de entornos escolares donde converge parte de la población con menores recursos económicos y sociales. El trabajo de campo, así como la interacción con las comunidades escolares, si bien permitieron vislumbrar problemáticas que acrecientan la falta de equidad, también han hecho ostensibles acciones docentes gestadas para favorecer experiencias formativas que contribuyen a la inclusión.

Del amplio crisol de experiencias formativas identificadas en los planteles escolares estudiados, en las siguientes páginas se analizará lo que significó para un grupo de docentes incluir a jóvenes con discapacidad auditiva dentro de las aulas convencionales. La indagación se presenta como un estudio de caso, donde la unidad de análisis principal es la actividad docente.

El capítulo se estructura en cuatro secciones. En la primera, sobre los antecedentes, se presenta un panorama general respecto de la población con discapacidad en México, cuya condición, en tér-

minos generales, es muy similar a la del plano internacional (OMS/BM, 2011); además, se examinan algunas investigaciones sobre la inclusión educativa de niños y jóvenes con discapacidad auditiva. En la segunda sección se atiende el encuadre metodológico, donde se especifican algunas consideraciones que guiaron la indagación del estudio de caso. En la tercera sección se presentan los resultados agrupados en dos partes: *el advenimiento y la incorporación*, denominaciones con las cuales se pretende mostrar cierta temporalidad que denote sucesos clave desde la voz y experiencias de los participantes en el estudio. En la cuarta sección se exponen algunas consideraciones finales.

El caso expuesto es un claro ejemplo de que los cambios dentro de las escuelas no se gestan desde la política, los programas y las iniciativas. Antes bien, el posible éxito de la inclusión educativa es proporcional a la inversión en las escuelas y a la formación docente, acompañada de un cambio radical en las culturas escolares y sustentada en valores democráticos, donde la diferencia no sea más que una condición para el aprendizaje, la participación y el reconocimiento de toda la comunidad escolar.

ANTECEDENTES

La inclusión de la población con discapacidad¹ a las escuelas regulares ha formado parte de un entramado de políticas internacionales y nacionales a través de las cuales se pretende el fortalecimiento de sistemas sociales que reconozcan con equidad las diferencias y el ejercicio pleno de derechos humanos como la libertad, la no discriminación y la participación.

1 En este capítulo se recupera el concepto de *discapacidad* referido por OMS/BM (2011: 4) como un “término genérico que abarca todas las deficiencias, las limitaciones para realizar actividades y las restricciones de participación, y se refiere a los aspectos negativos de la interacción entre una persona (que tiene una condición de salud) y los factores contextuales de esa persona (ambientales y personales)”.

La población con discapacidad, pese a su reconocimiento en los planos legal y de justicia social, representa un sector de la población con serias desventajas que limitan su participación. Dichas desventajas se han traducido en mayor desigualdad, trato indigno y menor autonomía para la toma de decisiones, en contraste con las personas sin discapacidad. Por ello, la inclusión de la población con discapacidad sigue siendo una de las líneas estratégicas de la propia Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y de los países asociados, reivindicada en la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015).²

Algunos datos para ilustrar las brechas entre las poblaciones con y sin discapacidad en México: en 2014 estaban en situación de pobreza 54.1 por ciento de las personas con discapacidad, en comparación con 45.6 por ciento de aquéllos sin esta condición (Coneval, 2014), o sea que la pobreza se agudiza en el primer sector.

En lo que toca al rezago educativo, el porcentaje en población sin discapacidad representaba 18.8 por ciento, mientras que en la otra ascendía a 51.1 por ciento, 2.72 veces más. En efecto, las diferencias entre las poblaciones con y sin discapacidad se hacen patentes al comparar su nivel de escolaridad. Según la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (Enadid) 2014,³ 4.8 por ciento de la población sin discapacidad de 15 años o más no contaba con algún nivel escolar, porcentaje que ascendía a 23.1 de la población con

2 En la Declaración de Incheon y el Marco de Acción ODS4 la meta 4.5 a la letra específica: "De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, *incluidas las personas con discapacidad*, los pueblos indígenas y los niños en situación de vulnerabilidad" (UNESCO, 2015: 20; énfasis nuestro).

3 Para la medición de la discapacidad en México, la Enadid 2014 (INEGI, 2016: 29) consideró las recomendaciones del Grupo de Washington en Estadísticas de Discapacidad donde se distinguen entre *tipos de discapacidad* que limitan las actividades que una persona puede desarrollar en su vida cotidiana y *magnitud de la discapacidad*. Según la medición, una persona puede presentar más de una discapacidad. Por lo que respecta a la discapacidad auditiva, ésta puede asociarse con dificultades para comunicarse, poner atención, así como con problemas emocionales como una baja autoestima. La Enadid 2014 refiere que el porcentaje total de población con discapacidad en el territorio nacional representaba 6 por ciento. Las discapacidades con mayor porcentaje corresponden a las dificultades para caminar y ver. Aquellos con discapacidad visual representaban el mayor porcentaje (42.4 por ciento) que asistía a la escuela entre la población de tres a 29 años.

discapacidad. En la EMS, la Enadid reportó que apenas 10.9 por ciento de población con discapacidad contaba con dicho nivel escolar, en contraste con 24.6 por ciento correspondiente a población sin discapacidad (INEGI, 2016).

En síntesis, los datos expuestos permiten delimitar de manera cuantitativa parte de la problemática en torno a los procesos de exclusión de la población con discapacidad. Comparando la población con y sin discapacidad, los primeros tienden a sufrir de mayor pobreza y carencias sociales; además, entre la población con discapacidad, las mujeres son más vulnerables y su prevalencia tiende a aumentar con la vejez (OMS/BM, 2011).

De la revisión de la literatura sobre la inclusión educativa de niños y jóvenes con discapacidad auditiva sacamos en claro que el debate se ha centrado en los sistemas de comunicación, la apropiación de la lengua escrita, los procesos de escritura y los apoyos para favorecer un aprendizaje efectivo.⁴ También hay estudios que han profundizado en aspectos relacionados con la identidad (Rodríguez, Arce y Sabucedo, 1997) y el desarrollo de habilidades socioemocionales (Valmaseda, 2009). Igualmente, se ha indagado sobre las percepciones que los oyentes tienen sobre la sordera en espacios escolares, donde se ha encontrado evidencia de ciertos cambios favorables, aunque siguen primando estereotipos respecto de la discapacidad que dificultan la comprensión de las diferencias y semejanzas entre oyentes y sordos (Cambra, 2005).

Un estudio elaborado por Echeita *et al.* (2009) muestra diferencias significativas en las percepciones sobre el aprendizaje y la participación de estudiantes con distintos tipos de discapacidad en función de la etapa escolar. Acerca de las percepciones sobre personas con discapacidad auditiva, se señala que en la educación preescolar el aprendizaje y la participación es menor dada la ausencia inicial de sistemas de comunicación, lo que dificulta la interacción. En la educación primaria, parecería que disminuyen las diferencias por discapacidad, por lo que hay un aumento en el aprendizaje y

4 Al respecto véase la sección monográfica dedicada a la educación de estudiantes sordos en RLEI (2009).

la participación; sin embargo, esta situación no prevalece en los siguientes niveles educativos.

En México, la investigación sobre la inclusión de personas con discapacidad auditiva es incipiente. Las pocas investigaciones que existen se han centrado en la educación bilingüe (Cruz, 2009) y en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana (LSM). En la revisión de la literatura, no se encontraron estudios que dieran cuenta de los procesos de inclusión de niños y jóvenes con discapacidad auditiva a las aulas convencionales.

ENCUADRE METODOLÓGICO

Contexto del estudio

El caso que se describe tuvo lugar en un plantel de EMS orientado a la formación profesional técnica, situado en una zona de bajo desarrollo social en la Ciudad de México.⁵ El plantel se encuentra rodeado por edificios multifamiliares. Las vías de acceso son limitadas. La principal actividad económica de la población es el mercado informal. Su historia se remonta a la década de 1990. Con el tiempo, la oferta y la demanda educativa han cambiado, ajustándose a las necesidades del mercado laboral. Hoy en día, los egresados obtienen cédulas como profesionales técnicos y certificados de bachillerato. Aunque en sus aulas ya habían transitado estudiantes con variadas discapacidades, sólo hasta el ciclo 2015-2016 —cuando la matrícula sumó alrededor de 1 500 estudiantes y la eficiencia terminal oscilaba alrededor de 48 por ciento— el centro educativo encaró por primera vez el desafío de incorporar a un grupo de 12 jóvenes con discapacidad auditiva a un aula convencional.

5 Se consultó el Índice de Desarrollo Social (IDS) propuesto por el Consejo de Evaluación del Desarrollo Social del Distrito Federal (Evalúa-DF, 2011). El índice integra seis indicadores: calidad y espacio disponible en la vivienda, acceso a electricidad, bienes durables, adecuación sanitaria, seguridad social y/o servicio médico y rezago educativo. Establece cuatro niveles para su medición: muy bajo, bajo, medio y alto.

Al momento de recabar la información, la institución no contaba con un programa o área específica que coordinara la inclusión de jóvenes con discapacidad ni con convenios de colaboración con otras entidades educativas que contribuyeran a su atención y formación; entonces, las tareas de inclusión se limitaban a la actividad docente.

En el periodo en que se tuvo acceso al plantel, el grupo de jóvenes con discapacidad auditiva cursaba el segundo de seis semestres de una carrera profesional técnica orientada al mantenimiento de equipo de cómputo.

Participantes

Para recabar información sobre el proceso de incorporación de los jóvenes con discapacidad auditiva, se organizó un grupo focal con la mayoría de los profesores que, en el ciclo escolar, estaban a cargo del grupo en cuestión y con la intérprete en lengua de señas, quien colaboraba de manera cotidiana con los profesores durante el desarrollo de las clases. Algunos datos de los participantes se especifican en el cuadro 1.

Técnica

Se utilizó la *técnica de grupos focales*, que tiene como característica principal el análisis y la discusión de ciertas temáticas de manera grupal.

La técnica se desarrolla en grupo, por cuanto resulta de interés la interacción y la dinámica generadas dentro del mismo, así como la construcción colectiva de respuestas e incluso de posibles soluciones ante temáticas que resulten relevantes para el grupo en su conjunto (Kamberelis y Dimitriadis, 2013). Se estableció un mínimo de seis y un máximo de 10 participantes.

Cuadro 1

Datos generales de los participantes del grupo focal

Género	Formación profesional	Materia impartida	Años de antigüedad	Código
Femenino	Intérprete	Apoyo Docente	8	INTERM1
Femenino	Comunicación	Inglés	7	PROFM1
Femenino	Lengua y Literatura Hispánicas	Comunicación	14	PROFM2
Femenino	Informática	Manejo de Aplicaciones	14	PROFM3
Masculino	Administración y Mercadotecnia	Representación Simbólica y Angular del Entorno	5	PROFH4
Masculino	Ingeniero en Comunicaciones de Electrónica	Manejo de Circuitos Eléctricos	13	PROFH5

Fuente: elaboración propia con base en los datos reportados por los participantes.

En la presente investigación, la técnica se utilizó como una vía exploratoria a fin de conocer la experiencia de un grupo de profesores en torno a la incorporación de jóvenes con discapacidad auditiva a las aulas convencionales. La pregunta detonadora que guió el diálogo fue la siguiente: *¿qué ha significado para ustedes como profesores la incorporación de los jóvenes con discapacidad auditiva a las aulas convencionales?* A partir de esta pregunta se promovió la discusión, lo cual permitió derivar diversos temas. La duración del grupo focal fue de 2:30 minutos. En seguida de la transcripción, se dialogó de manera individual con los participantes a fin de profundizar o, en su caso, precisar la información recabada.

Análisis de la información

Para el análisis de la información se definieron categorías específicas que de manera dialógica surgieron de la revisión de la literatura y de las expresiones de los informantes. El análisis permitió trazar

una línea temporal que esbozó el proceso de incorporación de los jóvenes con discapacidad auditiva al centro escolar. Los resultados se organizaron en dos momentos denominados el *advenimiento* y la *incorporación*. Cada momento integra distintas categorías de análisis que se irán detallando, junto con fragmentos fruto del diálogo con los participantes. Como apoyo al análisis, se utilizó el programa Atlas.ti 8. Para validar las categorías derivadas del análisis se recurrió a la triangulación teórica. Para incorporar la voz de los participantes, se utilizaron los siguientes códigos: INTER (intérprete) o PROF (profesor) seguido por las letras M (mujer) y H (hombre) y un número consecutivo y (COOR) coordinadora del grupo. Así, por ejemplo, el código INTERM1 indica que la voz corresponde a la intérprete, por su parte PROFH4 refiere que las palabras fueron expresadas por un profesor (cuadro 1). Con el propósito de resguardar el anonimato, los nombres de personas que los participantes mencionaron en los extractos fueron modificados.

RESULTADOS

Advenimiento: entre el derecho a la educación y la realidad escolar

El ingreso del grupo de jóvenes se debió, en parte, a la comunión entre sus familias, las cuales se encontraban unidas desde que sus hijos cursaban el preescolar y transitaron por los diferentes niveles educativos como un colectivo:

INTERM1: Es un grupo que viene trabajando desde preescolar, ¡imagínate!

COOR: ¿Han cursado juntos todos los niveles escolares?

INTERM1: Desde preescolar hasta ahorita, son familias muy unidas que han buscado que sus hijos puedan tener escuela. Estar juntos les ha resultado para presionar a las escuelas y exigir espacios para sus hijos.

Según lo referido por el propio director del plantel, los padres de familia habían tocado puertas de distintas instituciones de EMS, pero ninguna les había dado una respuesta satisfactoria. Cuando llegaron al plantel, los padres expresaron que la escuela tenía como obligación abrirles un espacio a sus hijos. El derecho a la educación y la obligatoriedad de la EMS⁶ formó parte de las exigencias y principales argumentos esgrimidos, ante los cuales el director cedió con una condición: que los padres contrataran el servicio de intérpretes de lengua de señas, puesto que reconoció que la institución no contaba con la infraestructura ni la formación docente para dar respuesta efectiva a la demanda.

En México la obligatoriedad de la EMS ha traído consigo cambios magros en la infraestructura y los recursos destinados a este nivel. En los ámbitos político y legislativo, se crearon mandatos que poco logran articularse con las condiciones reales en que se desarrolla la vida en las instituciones escolares, privilegiando la cobertura en detrimento de los apoyos necesarios (infraestructura, materiales y formación docente) para ampliar la atención de todos los jóvenes, incluyendo a aquéllos con algún tipo de discapacidad. Este escenario muestra una de las barreras para la inclusión ya descritas, por ejemplo, en el Informe Mundial sobre la Discapacidad (OMS/BM, 2011: 242) se señala que “la escasez o insuficiencia de recursos impone una barrera importante que impide garantizar la educación inclusiva de los niños [y jóvenes] con discapacidad”.

Regresando al contexto del caso expuesto, las familias asumieron el compromiso de contratar a dos intérpretes de lengua de señas y cubrir los gastos derivados de los honorarios, así como de los

6 En febrero de 2012 se publicaron las modificaciones a los artículos 3 y 31 de la Constitución de México consistentes en la obligatoriedad de la EMS. El artículo 3 quedó formulado de la siguiente manera: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado —Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios— impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias”, mientras que el artículo 31, fracción I, establece como obligación de los ciudadanos “Hacer que sus hijos o pupilos concurran a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria, secundaria, media superior y reciban la militar, en los términos que establezca la ley” (Gobierno de México, 2012).

diversos materiales que requirieran sus hijos para complementar su formación. Después de estos acuerdos iniciales con los padres de familia, las autoridades escolares les comunicaron los pormenores a los profesores que estarían a cargo de la educación de los jóvenes en cuestión. La sorpresa ante esta situación es relatada por una profesora:

PROFM2: A mí me dio gusto saber que participaría como docente en el grupo. No era la primera vez, ya hemos tenido chicos sordos, aunque no un grupo como tal, siempre era uno el que en algún momento llegamos a tener en las aulas. Pero después del gusto, vino el temor porque dije: “¿Cómo le voy a hacer?”. Puedo decir que he convivido con gente sorda, pero es totalmente distinto a dar clase y más si no tienes el conocimiento de la lengua de señas. Me preguntaba, “¿cómo le puedo hacer para que estos chicos puedan aprender?” [...] En la dirección nos dijeron: “Busquen las estrategias y luego nos dicen qué es lo que necesitan”.

La ausencia de formación docente, así como la falta de recursos necesarios para brindar apoyos adecuados y suficientes a todos los educandos, incluyendo aquéllos con discapacidad, también se advierte como una barrera para la inclusión:

En los entornos carentes de recursos, suele haber demasiados alumnos por aula y existe una gran escasez de docentes con formación adecuada para atender en forma habitual las necesidades individuales de los niños [y jóvenes] con discapacidad. En la mayoría de los casos, los docentes no conocen la lengua de señas, lo cual constituye una barrera para los alumnos sordos. Tampoco se dispone de otros tipos de apoyo, como auxiliares de aula (OMS/BM, 2011: 243).

Lo referido en la cita anterior se asemeja en gran medida con lo que sucedía en el plantel escolar en estudio. El grupo inicial estaba integrado por 54 estudiantes (incluidos los 12 jóvenes con discapacidad auditiva); sin embargo, al inicio del segundo semestre suma-

ban 43 estudiantes (restaban 10 jóvenes con discapacidad auditiva). Los profesores no habían recibido formación complementaria ni la escuela había gestionado los medios para promover su actualización, además desconocían la lengua de señas por lo que eran dependientes de la intérprete. No se disponía de apoyos específicos ni de personal auxiliar dentro del aula, dado el gasto que significaba para la institución y la ausencia de la figura de apoyo al docente en la normatividad de la contratación del personal para atender a población con cualquier tipo de discapacidad.

Incorporación

Aquí se relata el proceso de incorporación de los jóvenes con discapacidad auditiva a través del análisis de la actividad docente, el papel de la intérprete, el rol de las familias y la interacción entre pares. Como contraparte a la incorporación, se presentan algunas de las causas del abandono escolar.

Entre el temor y la innovación docente

Para los profesores protagonistas del presente caso, la incorporación de los jóvenes con discapacidad auditiva representó un cambio radical en la organización de sus clases, un replanteamiento sobre su propio rol como educadores, así como tener que enfrentarse con dilemas que continuamente los colocaban en disyuntivas. Los primeros días de trabajo con el grupo, según las narrativas de los profesores, estuvieron marcados por el temor y el nerviosismo al saberse carentes de herramientas didácticas:

PROFMI: El primer impacto fue de miedo, me quedé sin saliva, me quedé sin nada, sin argumentos como para poder enfrentar la situación [...] Creo que la primera clase todo mundo notó mi ner-

viosismo, mi miedo. Después vino la etapa de angustia. Ayer, por ejemplo, quería explicarles el concepto de abierto y les hacía una seña [extiende los brazos a los lados], entonces la maestra [intérprete] se acercó y me preguntó qué era lo que quería decir, entonces ella hizo la seña adecuada y ellos la captaron [...] Entonces, me provoca mucha ansiedad saber si la estrategia que estoy utilizando va a funcionar, a mí me hubiese encantado platicar con los profesores del anterior semestre [...]. Podemos estar entusiasmados, pero no sabemos si lo que estamos haciendo realmente esté funcionando o vaya a funcionar al concluir el semestre.

Del fragmento anterior, además de destacar el nerviosismo, la angustia y la ansiedad que le provocó a la profesora la incorporación de los jóvenes con discapacidad auditiva, se advierte la falta de comunicación entre los maestros, la carencia de seguimiento institucional, así como la constante duda en torno a su actividad docente, la cual llevó al conjunto de profesores (aunque de manera individual) a diversificar sus estrategias, en una especie de descubrimiento por ensayo y error. Cada asignatura les planteó retos derivados del propio corpus disciplinario y profesional, así como de las dificultades para comunicarse con efectividad, pese al apoyo de la intérprete dentro del aula. Un par de fragmentos sintetizan los continuos cuestionamientos sobre su enseñanza, uno de la profesora de inglés y el otro del profesor de matemáticas:

PROFMI: Al igual que todos sentí pavor, me pregunté: “¿Cómo les enseño el inglés? ¿La lengua de señas es igual en inglés que en español?” [...] La maestra [intérprete] sabe inglés y ella me decía que son señas diferentes, entonces toda mi idea de enseñar cambió, estoy acostumbrada a enseñarles *listening*, *speaking*, pero con ellos no puedo desarrollar esas habilidades. Entonces a lo único que me voy a enfocar es a enseñarles a traducir.

PROFH4: Yo trabajé desde primer semestre con ellos. Al principio fue miedo, pensé: “¡Hasta aquí terminó mi carrera!” y en segundo semestre me decía a mí mismo: “¡No voy a poder! ¿Cómo voy a

explicar matemáticas si a los que escuchan les cuesta trabajo?”. ¡Me llevé una sorpresa!, la parte gráfica se les facilitó mucho. De los cinco mejores alumnos que tengo en ese salón, dos son sordos. [...] Comencé a diseñar mi clase para todos de tal manera que la entendieran todos. Tenía dos grupos en ese momento con la misma materia, el grupo de ellos [de los sordos] salió mucho mejor que el otro grupo. Me doy cuenta que tengo que ser muy gráfico, puntual y centrarme en lo medular del problema.

En ambos fragmentos de nueva cuenta el pavor, el miedo y el temor al fracaso se ponderan como las reacciones iniciales ante la enseñanza. Si bien la decisión de la profesora de inglés es un ajuste acorde y sensible con las habilidades de los alumnos con discapacidad auditiva, podría devenir en desigualdad en el aprendizaje y con ello acentuar las desventajas de origen. Por otra parte, la segunda cita evidencia que la actividad docente, ante la discapacidad, es un espacio para experimentar, ensayar y ajustar. En dicho proceso el docente realizó un replanteamiento de su clase, orientado al aprendizaje de todos, y obtuvo mejores resultados con el total del grupo. La profesora de Comunicación ofreció una reflexión similar:

PROFM2: Lo que ahora planeo me ha permitido mejorar la enseñanza para todos. Algunas estrategias que llegué a aplicar con ellos las aplicaba con los demás y me funcionaban [...] Hay que buscar más estrategias que sean visuales, utilizar la tecnología, el cañón, las diapositivas, ubicar películas, videos o canciones subtituladas, pues estamos en la clase de comunicación. No les gusta leer porque no entienden todo, aun así, me negué a bajar el nivel de la cultura y proponer textos más sencillos.

Lo anterior denota dos problemas, el primero tiene que ver con carencias en el aprendizaje, en este caso, habilidades insuficientes para la lectura; el segundo plantea una posible disyuntiva: acercar a los estudiantes textos menos complejos y accesibles o mantener el tipo de lecturas, aunque les resulten difíciles y no los entiendan,

lo cual podría resolverse si se ofrecieran apoyos específicos para nivelar las habilidades de lectura, no sólo para los estudiantes con discapacidad, sino para toda la comunidad estudiantil.

Ahora bien, esta sección fue denominada “Incorporación” y no “Inclusión” en razón de que las narrativas de los docentes referían de manera constante que, si bien los estudiantes con discapacidad auditiva cohabitaban en un mismo salón de clase con el resto de sus compañeros, conformaban un subgrupo con pocas oportunidades para interactuar en actividades de aprendizaje con el grupo en su conjunto:

PROFH5. Al principio no establecía comunicación con la intérprete en el salón, pues pensaba que si lo hacía dividiría al grupo [...] sin embargo, ya dando clases, se trabaja con dos grupos en un mismo espacio [...]. Me relaciono mucho con ellos en las prácticas, que es cuando puedo interactuar más, en el salón a veces me enfoco a ellos [...] no quiero dividir el grupo, pero finalmente es otro grupo diferente.

Sobre las tensiones entre cobertura y calidad, se observa que la atención de grupos numerosos resulta más inoperante cuando hay quienes presentan cierta discapacidad:

PROFM3: Ayer en clase, al grupo de chicos sordos les salió su práctica, pero con el resto del grupo no tuve buenos resultados [...] la mayor parte del tiempo estuve con los chicos sordos, es frustrante [...] Si fuese autoridad abriría un grupo especial, tendríamos mejores resultados al dedicarles todo el tiempo, pero entonces fracasaríamos en la parte de la inclusión.

PROFM2: Si en el futuro hay más grupos de sordos, se tienen que compensar en vez de hacer un grupo tan numeroso. Si los voy a incluir en un grupo normal, pero entonces dejo a 20 chicos oyentes y [para] los chicos sordos, sigue siendo inclusión [...] si reduzco tengo más movilidad y facilidad para trabajar con ellos.

En lo concerniente al sentido de la evaluación y los ajustes a las actividades e instrumentos, el conjunto de profesores coincidió en subrayar que una evaluación equitativa tendría que considerar las habilidades de los estudiantes para demostrar su aprendizaje sin disminuir los estándares esperados:

PROFM2: Nosotros no hemos querido bajar el nivel académico [...] los tratamos con equidad, ¡los evaluamos al mismo nivel!, con las habilidades que ellos tienen.

PROFM1: Para evaluarlos de forma equitativa, uno tiene que tener en cuenta cuáles son sus habilidades y qué es lo que ellos pueden realizar, podemos actuar con igualdad, pero no con equidad, actúo basada en la igualdad cuando evaluó igual a todos sin importar sus habilidades.

Sin embargo, la evaluación implica dos retos concatenados: comunicarse eficientemente con los estudiantes con discapacidad auditiva, para después proceder a evaluar sus capacidades en las asignaturas específicas.

La intérprete: bisagra entre escuela y familias

Como se había señalado, una de las condiciones del director del centro escolar en donde se encuadra el presente caso fue que los padres contrataran el servicio de intérpretes de lengua de señas. Al inicio del ciclo escolar, se contaba con el apoyo de dos intérpretes pero, antes de que concluyera el primer semestre, una de ellas desistió. En su momento, ambas intérpretes recibían un apoyo económico por parte de los padres de familias sin algún tipo de contrato o prestación social. Al momento de realizar el trabajo de campo, la intérprete que participó en el grupo focal señaló que, si bien era intérprete de lengua de señas, no contaba con la formación pedagógica y didáctica:

INTERMI: Éste es mi primer trabajo en una escuela apoyando a un grupo de chicos sordos [...] para mí es un reto. Si por lo menos salen cinco de este nivel, ¡para mí va ser un triunfo! [...] Mi labor es que mis chicos aprendan por medio de mí lo que les estén enseñando los maestros y de mí depende que aprendan o no aprendan [...] como decía la maestra, puede haber teléfono descompuesto, entonces yo prefiero preguntarles a los maestros: “Dígame, ¿qué quiso decir? ¿Cómo se hace? ¿Cómo lo puedo explicar?” [...] Ha sido difícil para mí [...] También se generaron dificultades con los papás, por eso se fue la otra intérprete. Con los maestros nunca he tenido problemas, al contrario, siempre he tenido el apoyo para que me mantenga aquí. Si yo trabajara por el dinero no estuviera aquí [risas]. Pero yo quiero ayudar, tengo una sobrina sorda y conozco las dificultades que ha enfrentado. Ha sido una labor difícil y un reto para mí, no nada más para los maestros [...]. Cuando concluye una clase siento frustración porque creo que mi trabajo no está funcionando.

Ante la falta de apoyos institucionales y de formación docente, la labor de la intérprete resulta muy compleja, pues debe entender la temática en estudio para poder traducirla y explicarla. Por otra parte, la figura de la intérprete dentro del aula ofrece cierta seguridad y compañía a los profesores ante un escenario que de manera incesante provoca incertidumbre y ansiedad. En el siguiente fragmento, se ejemplifica la interacción entre la intérprete y los profesores:

COOR: ¿Cómo se coordina usted como intérprete con los docentes?
¿Discuten previamente lo que se trabajará en el aula?

INTERMI: No nos coordinamos, pues no hay tiempo. En el momento en que ellos dan clase yo estoy apoyándoles. Es decir, voy trabajando de manera paralela junto con los profesores.

PROFM2: Sí, es nuestra hada madrina. Si nos pusiéramos de acuerdo antes de la clase, es un tiempo extra que nosotros tendríamos que invertir y francamente no podemos disponer de más tiempo, pues no tenemos descarga de horario y salimos corriendo a otros empleos.

PROFM3: Yo observé el semestre pasado que las intérpretes eran más las tutoras que los propios papás [...] queda sólo una porque las cuestionaban los papás: “¿Por qué va mal mi hijo? ¡Ustedes tienen la culpa, son las responsables!” [...] ella les ayuda a comunicarse, pero no es la responsable de juntarles las tareas [...] los papás pensaron que ellas [las intérpretes] les iban a apoyar en todo y además pensaban que sus hijos aprobarían con facilidad.

La familia: entre la exigencia y el desinterés

Parece contradictoria la exigencia con que los padres de familia arribaron al plantel, la de hacer valer el derecho a la educación de sus hijos, y —como lo percibieron los docentes— la nula dedicación que estaban dispuestos a brindarles fuera del aula:

PROFM2: Llegaron [los padres de familia] con la idea de que la escuela era sencilla [...]. Hay un chico que no sabe leer, entonces le pregunté a la mamá: “¿Cómo llegó su hijo a este nivel si no sabe leer?”, lo fueron pasando sin que le exigieran. Al llegar aquí supongo que los papás pensaron que iba a ser lo mismo, que nosotros les íbamos a decir: “Entrégame esto y ya pasaste”, pero no fue así. Además, los papás pensaron que la escuela iba a resolver todo y que ellos no se involucrarían, pero cuando vieron que sus hijos requerían apoyo en casa ya no quisieron continuar, para ellos es más fácil y más cómodo sacar a sus hijos de la escuela y ponerlos a trabajar o que hagan algo en casa que apoyarles con la escuela.

Cabría preguntarse si dicho desinterés es producto de la creencia de que el aprendizaje es asunto de la escuela o es una respuesta del bajo nivel escolar de los padres, que probablemente merme su capacidad de fortalecer la formación de sus hijos, más aún cuando ésta está fincada en el dominio de saberes profesionales técnicos cuyo lenguaje resulta altamente especializado. O sea que esto puede denotar carencias serias sobre el capital sociocultural de las familias.

La interacción: la unión como fortín

De lo referido por el grupo de docentes se destacan dos espacios de la interacción entre los estudiantes con puntos de intersección. Un primer espacio es el que se genera en el interior del mismo grupo de jóvenes con discapacidad auditiva, orientado a conformar un equipo de trabajo en las aulas.

Un segundo espacio se genera cuando se desborda cierta apertura fuera del ámbito áulico, que permite que jóvenes sin discapacidad convivan e interactúen asumiendo diferencias, pero acertando en la construcción de canales de comunicación que les permitan un acercamiento. Los siguientes fragmentos son ilustrativos de los lazos que se han generado entre los jóvenes:

PROFM3: En clase hay chicos oyentes que los apoyan [...] cuando estamos en clase de teoría, los chicos sordos se sientan juntos, pero al lado hay chicos que están al pendiente para ayudarlos sin que yo se los diga.

PROFM2: Entre los chicos oyentes tenemos dos que aprendieron el lenguaje de señas, el semestre pasado no sabían y, con tal de comunicarse con ellos, aprendieron [...]

PROFM3: Le decía ayer a la intérprete que me sorprendía que hay una chica que trae suspirando a los chicos de otros salones, ella se asoma en mi salón y todos: “¡Brenda! ¡Ahí va!” Todos hacen lo posible por hablarle. En general, las chicas sordas tienen fama con chicos de otros semestres y las buscan. ¡Quién sabe cómo les hablan, cómo se comunican, pero ahí están detrás de ellas!

Como se observa, la primera cita revela cómo se organizan espacialmente los jóvenes con discapacidad auditiva (juntos pero abiertos al apoyo de sus compañeros). Las citas segunda y tercera acentúan la apertura e incluso la solidaridad de la comunidad estudiantil. No obstante, para el grupo de profesores, esta apertura no se da con jóvenes que presentan otro tipo de discapacidad:

PROFM3: En otros chicos con discapacidad sí se han presentado agresiones, rechazo o discriminación. A este grupo de chicos sordos se les quiere mucho, tanto a los varones como a las chicas [...] puedo decir que jamás he escuchado una ofensa para ellos. Tenemos dos chicos con labio leporino —uno en cuarto y otro en sexto— que continuamente han recibido agresiones físicas y verbales, incluso entre ellos mismos se han agredido.

PROFM1: Ha costado mucho trabajo incluir a otros chicos con discapacidad. Por ejemplo, hay un chico con Asperger que no le habla a nadie de su salón.

PROFH5: También está el caso de Daniel, súper buleado por todo mundo [...] Él tiene hidrocefalia, problemas de lenguaje y de motricidad [...] Lo tuve en el primer semestre y me costó mucho trabajar con él, no se le veían ganas de trabajar, era apático. Por el contrario, los chicos sordos son los primeros que están en el salón, llegan temprano, trabajan bien, se integran y se sientan adelante [...] Hay chicos con otros problemas que se esconden, se sientan hasta atrás, se aíslan.

Si bien no se profundizó en cómo se ha atendido al resto de los jóvenes con discapacidad en el plantel, las tres intervenciones resultan ilustrativas sobre los estigmas, el acoso escolar e incluso la propia autoexclusión que puede generar la condición de discapacidad. Tal vez etiquetar a los jóvenes con discapacidad auditiva resulta más complejo ya que físicamente se asemejan a la mayoría de la comunidad estudiantil, además, podría ser que el mantenerse como grupo contribuya a su sentido de pertenencia e identidad, lo cual reforzaría su autoestima y confianza.

Abandono escolar: la discapacidad como factor de riesgo

La probabilidad de que el grupo de jóvenes concluya y continúe con sus estudios o, en su caso, que se incorpore al campo laboral resulta desoladora. De los 12 jóvenes que ingresaron, al final del

primer semestre restaban 10 y durante el segundo semestre tres más habían abandonado la escuela. Si se apuesta por la probabilidad, la tendencia podría continuar al alza a lo largo de los cuatro semestres restantes. Las razones del abandono se enumeran en la siguiente intervención:

INTER1: Entraron 12 [...] Se fueron dos en el primer semestre. Uno de ellos tenía otros problemas aparte de su sordera: tuvo una operación a corazón abierto y nunca se supo de él. Este semestre se fue Raúl, no le gustaba hacer tarea y no lo obligaban en casa, entonces fue más fácil dejarlo trabajar que estudiar. Ahora no regresó otro chico y está a punto de migrar otra chica. Restarán siete.

CONSIDERACIONES FINALES

Lo expuesto en el presente capítulo muestra de manera consistente algunas barreras que frenan la inclusión de personas con discapacidad. Entre ellas se encuentran las denominadas sistémicas, como son la falta de legislación, políticas, metas y planes, así como recursos insuficientes, y las de orden escolar, que se relacionan con los planes de estudio, formación y apoyos insuficientes para los docentes, etiquetas y actitudes negativas hacia la discapacidad (OMS/BM, 2011). Otras barreras de orden escolar son la colegialidad artificial versus trabajo en colaboración, rigidez organizativa, la concepción y la práctica de las adaptaciones del currículum, la didáctica en las aulas y la evaluación (Samaniego, 2009).

En lo concerniente a la incorporación de jóvenes con discapacidad auditiva, las barreras con un mayor peso se relacionan con la comunicación, así como el acceso y el aprendizaje efectivo de los contenidos curriculares a través de los procesos de enseñanza. Una barrera más es el insuficiente apoyo familiar ya que, como se advierte en un estudio coordinado por López, Opperti y Vargas (2017), el rendimiento de las horas laborales de las familias de los estratos más bajos (como en el caso expuesto) no corresponde con

los ingresos recibidos, por lo que se tiende a invertir más tiempo al trabajo y descuidar la esfera familiar.

Por otra parte, nuestro estudio muestra lo que se ha denominado el *dilema de las diferencias* (Domínguez, 2009: 47), el cual se refiere a “la tensión entre ofrecer a cada alumno la respuesta educativa que mejor se ajuste a sus necesidades educativas específicas y, por otro lado, tratar de hacer esto en el marco de sistemas educativos, centros, currículos y aulas comunes”. Es decir, ofrecer ajustes a las necesidades educativas de los jóvenes con discapacidad auditiva o generar intervenciones que atiendan al conjunto de estudiantes. Parece que, en el caso expuesto, los profesores han logrado en variados momentos ajustar su enseñanza para incluir a todo el estudiantado y trasladar dichos ajustes a otros grupos de estudiantes.

El camino hacia la inclusión de personas con discapacidad auditiva, como proceso gradual, requiere de acciones específicas que transformen las culturas escolares; al respecto, Domínguez (2009: 47) aporta una serie de indicadores, entre ellos desarrollar sistemas de comunicación compartidos y efectivos para establecer interacciones con su entorno social y para acceder a los contenidos curriculares, usar la lengua de signos como herramienta de interacción comunicativa y enseñanza, tener acceso al currículum ordinario con las adecuaciones o adaptaciones que sean precisas, crear un entorno social y afectivo que favorezca el desarrollo armónico y ofrezca oportunidades para la interacción tanto con iguales como con adultos.

De lo relatado por los profesores se destaca su voluntad y entusiasmo, así como el reconocimiento de los jóvenes con discapacidad auditiva por la comunidad estudiantil; con todo, la efectividad de las acciones que redunden en aprendizaje y participación desdibuja la inclusión. Por consiguiente, es importante que en este tipo de experiencias se tenga un seguimiento y converjan esfuerzos sistémicos de distintos sectores (gobierno, sociedad civil, instituciones educativas, etcétera), a fin de mejorar la calidad de entornos escolares y de aprendizaje donde prevalece la desigualdad.

REFERENCIAS

- Cambra, Cristina (2005), “Percepción de la sordera y la integración por parte del alumnado sin necesidades educativas especiales”, *Educación*, núm. 36, pp. 155-168.
- Coneval (2014), *Anexo estadístico de pobreza en México 2010-2014*, México, <https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/AE_pobreza_2014.asp>, consultado el 13 de febrero del 2019.
- Cruz, Mirosława (2009), “Reflexiones sobre la educación bilingüe intercultural para el sordo en México”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, núm. 1, vol. 3, pp. 133-145.
- Domínguez, Ana (2009), “Educación para la inclusión de alumnos sordos”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, núm. 1, vol. 3, pp. 45-61.
- Echeita, Gerardo, Cecilia Simón, Miguel Ángel Verdugo, Martha Sandoval, Mauricio López, Isabel Calvo y Francisca González-Gil (2009), “Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España”, *Revista de Educación*, núm. 349, pp. 153-178.
- Evalúa-DF (2011), *Índice de desarrollo social de las unidades territoriales del Distrito Federal, delegación, colonia y manzana*, México.
- Gobierno de México (2012), “Decreto de modificación a los Artículos 3° y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, *Diario Oficial de la Federación*, México, Secretaría de Gobernación, 9 de febrero.
- INEGI (2016), *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014 ENADID. Marco de referencia*, México, <http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825080327.pdf>, consultado el 13 de febrero de 2019.
- Kamberelis, George y Greg Dimitriadis (2013), *Focus groups: From structured interviews to collective conversations*, Abingdon, Routledge.
- López, Néstor, Renato Opperti y Carlos Vargas (coords.) (2017), *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina*, París, UNESCO.
- OMS/BM (2011), *Informe Mundial sobre Discapacidad*, Ginebra.

- Rodríguez, Luis, Constantino Arce y José Sabucedo (1997), “Dimensiones de identidad social en jóvenes sordos”, *Anuario de Psicología*, núm. 72, pp. 91-104.
- RLEI (2009), “Sección temática: la educación de estudiantes sordos”, vol. 3, núm. 1, pp. 39-143, <<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1.html>>, consultado el 20 de enero de 2019.
- Samaniego, Pilar (dir.) (2009), *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Análisis de situación*, Ecuador, Centro Intercultural de Capacitación y Agroecología.
- UNESCO (2015), *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*, París.
- Valmaseda, Marian (2009), “La alfabetización emocional de los alumnos sordos”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 1, pp. 147-163.

Lazos rotos

Raquel Jelinek Mendelsohn

*Nunca antes ha habido un número tan reducido
de personas equivocadas, que hayan ejercido un
efecto tan devastador sobre tantas personas a la vez.*

Susan George

INTRODUCCIÓN

La discapacidad, entendida en su contexto sociohistórico, es mucho más que una mera condición: constituye una experiencia de la diferencia. No obstante, a la par, es una vivencia de maltrato, exclusión y opresión. Los responsables de esta situación no han sido las personas con discapacidad, sino la indiferencia, la falta de comprensión y de sensibilidad de las sociedades que, sustentadas en la idea de “normalidad”, han construido y mantenido prácticas excluyentes (Palacios, 2008). Este problema también ha sido un asunto de los Estados y las instituciones, que han quedado rebasados en su compromiso de garantizar los derechos de todos los individuos y de construir sociedades más justas (Blanco, 2006).

La realidad que hoy vivimos en México, y que es motivo de reflexión en este escrito, se relaciona precisamente con esta problemática: la invisibilidad y los escandalosos niveles de discriminación y exclusión que se viven en nuestro y en otros países hacia las personas con discapacidad, que han sido consecuencia de los prejuicios, las falsas creencias y los estigmas construidos a través del tiempo. Actualmente, estas ideas se continúan reproduciendo y

reforzando a través de las prácticas individuales e institucionales, con poca conciencia de los efectos que producen en términos de las libertades, derechos e, incluso, de la autoestima de los sujetos. Al respecto, el Informe Mundial sobre la Discapacidad (OMS/BM, 2011) señalaba que, para ese momento, había más de un millardo de personas con discapacidad en todo el mundo, los cuales en su mayoría carecían de servicios de salud y seguridad social. En México, de los 7.2 millones de personas con discapacidad sólo 53 por ciento está afiliada a alguna institución de seguridad social y 51 por ciento tiene servicios de salud de algún programa social (INEGI, 2015). Las familias tienen que asumir solas los costos de su atención, a pesar del compromiso establecido por nuestro país con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006), que fue aprobada, ratificada y elevada a rango constitucional hace poco más de 10 años.

En este contexto, la educación puede y debe aportar elementos para el cambio ya que las instituciones educativas son espacios privilegiados de la vida en comunidad y de las experiencias con otros, en los que, por una parte, se socializan comportamientos y valores dominantes y, por otra, menos frecuente, se generan ideas emancipatorias. Como advertía el Informe Delors, hace dos décadas, debido a las condiciones en las que nos encontramos como comunidad global, “la educación tiene que adaptarse en todo momento a los cambios de la sociedad, sin dejar de transmitir por ello el saber adquirido, los principios y los frutos de la experiencia” (UNESCO, 1997: 18).

El presente capítulo tiene la intención de aportar elementos para el análisis de esta problemática y, con esto, delinear algunas alternativas para transformar esta cultura discriminatoria y excluyente que aún se expresa en nuestras leyes, marcos normativos, formas de pensar y concebir a este sector de la población. Se incorporan elementos de los derechos humanos de las personas con discapacidad, fundamentalmente a partir de la CDPD. Al final, se hacen algunas reflexiones sobre el papel que la educación, la superior en particular, tiene en el desarrollo y las oportunidades de estos individuos.

INSUMOS PARA LA REFLEXIÓN: DECLARACIONES, INVESTIGACIONES Y DATOS

La discriminación que enfrentan las personas con discapacidad es algo que se vive cotidianamente en nuestro país. En la última Encuesta Nacional sobre Discriminación (Enadis), 58 por ciento de la población pensaba que no se respetaban los derechos de las personas con discapacidad o que se respetaban poco, mientras que 71.5 por ciento consideraba que éstas tendían a ser rechazadas por la mayoría de la gente (INEGI, 2018).

Sobre esta problemática, hace un par de años, Elizabeth Patricia Pérez, coordinadora de la asociación civil Amor Sin Fronteras, declaraba:

Al lastimar a las personas mediante la exclusión y negación del reconocimiento como personas sujeto de derechos, la discriminación rebasa el ámbito de lo individual, e impide construir y mantener relaciones interpersonales basadas en el respeto, la igualdad y el reconocimiento mutuo, necesarios para los procesos de identificación social (Hernández, 2016).

No es posible construir una sociedad, un Estado, si de inicio no se reconoce la dignidad plena de todas las personas consagrada en un sinnúmero de instrumentos de protección a los derechos humanos, nacionales e internacionales.

En la anterior Enadis (Conadis-Conapred, 2010), los grupos más discriminados fueron los adultos mayores, los afrodescendientes, las personas de los pueblos originarios, los migrantes y refugiados, las mujeres, las niñas y los niños, las trabajadoras del hogar, los individuos de la diversidad sexual y las personas con discapacidad. En la Enadis más reciente, de 2017 (INEGI, 2018), la situación no ha cambiado mucho, de hecho, se repiten los mismos colectivos y, más preocupante todavía, la proporción de violaciones a sus derechos continúa siendo muy alta.

Aunque la discriminación y la exclusión son conceptualmente distintas, en la práctica es difícil disociarlas porque ambas obstaculizan el acceso a las libertades y a los derechos, lo que conlleva la degradación de la persona o del grupo social, y se acompaña de formas de violencia implícita o explícita que vulneran la dignidad de los implicados.

Particularmente, la discriminación consiste en el trato desigual que se asigna a una persona o colectivo social basado en estigmas y prejuicios. Al respecto, el sociólogo Erving Goffman, en su ensayo *Estigma. La identidad deteriorada*, concibió al *estigma* como un “descrédito amplio en contra de una persona que a veces recibe el nombre de defecto, falla o desventaja [...] una clase especial de relación entre atributo y estereotipo”, que involucra un rasgo o propiedad profundamente desacreditador, construido a partir de un lenguaje de relaciones, el cual imputa “un elevado número de imperfecciones y, al mismo tiempo, algunos atributos deseables, pero no deseados por el interesado”, lo cual se traduce en una enorme incertidumbre, puesto que la persona estigmatizada no sólo “ignora en qué categoría será ubicada, sino también, si la ubicación le favorece, porque sabe que en su fuero interno los demás pueden definirla en función de su estigma” (Goffman, 1998: 12, 14, 15 y 25). Es decir, los individuos estigmatizados saben que corren el riesgo de que los otros los vean desde sus “ideas previas” o los prejuicios que han elaborado sobre ellos.

Por otra parte, de acuerdo con Barros (1996: 1), la exclusión “se refiere a un debilitamiento o quiebre de los lazos (vínculos) que unen al individuo con la sociedad, aquellos que le hacen pertenecer al sistema social y tener identidad en relación a éste”. Este quiebre merma las condiciones para la participación plena y efectiva de la persona o grupo social, con su consecuente segregación, supresión o aislamiento. Desde esta perspectiva, se establece una forma de diferenciación social, como referente alternativo, entre las personas incluidas y aceptadas y quienes no lo son, considerando a estas últimas como *no pertenecientes* y desvalorizadas por su condición, características o creencias.

Específicamente, sobre las personas con discapacidad, Jiménez y Huete (2002), con base en los resultados del Cuestionario sobre Discriminación, aplicado por el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (Cermi), denunciaban la prevalencia de prácticas discriminatorias —basadas generalmente en el desconocimiento, el miedo y el rechazo— en casi todas las actividades cotidianas, lo cual es una

discriminación particularmente dolorosa, que humilla a las personas con discapacidad e impide que los avances que se van registrando en materia de adecuación del entorno y supresión de barreras físicas, de comunicación y mentales, se traduzca en una mejora real de los niveles de acceso y en una igualdad efectiva de derechos (Jiménez y Huete, 2002: 80).

En nuestro país, como lo indican las encuestas nacionales del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI), la discriminación sigue siendo uno de los principales obstáculos, no sólo en la lucha contra la desigualdad, sino también en la construcción de una nueva cultura de inclusión social, respeto a la diversidad, convivencia solidaria y constructiva entre las diferencias que, dicho sea de paso, son intrínsecas a la humanidad.

La discriminación y la exclusión social han acompañado a las personas con discapacidad desde tiempos inmemoriales (Palacios, 2008), primero, calificándolas como demoniacas, a quienes había que eliminar en aras del cuidado y seguridad de la colectividad; después, como personas que era necesario mantener al margen de la sociedad institucionalizándolas, segregándolas, excluyéndolas de las oportunidades y beneficios sociales (Parrilla, 2002); luego, negando en todos los ámbitos sus capacidades, incluida la de la ciudadanía.

El movimiento mundial de inclusión social, respaldado y promovido ampliamente por la CDPD (ONU, 2006) y su Protocolo Facultativo, ha hecho visible el desafío todavía pendiente de fortalecer la gestión civil en favor de sus derechos humanos, lo que, a su vez, representa una enorme ventana de oportunidad para promover el

cambio social que lleve a la construcción de un presente y un futuro mejores para todas las personas, con o sin discapacidad, en el entendido de que la inclusión no es un derecho exclusivo de un determinado grupo social.

La lucha por los derechos humanos va más allá de determinados colectivos: nace como respuesta política, contingente y concreta a un acontecimiento monstruoso, como fue el Holocausto. Su desarrollo estuvo marcado por un extraordinario consenso universal basado en el repudio mundial al plan de aniquilación masiva de todo un pueblo. El enorme consenso político promovió una amplísima aprobación conceptual y social ante este hecho (Gómez, 2014). Entonces, ¿por qué la humanidad ha podido permanecer indiferente o, incluso, promover la invalidación de ser persona y ciudadano de pleno derecho a un grupo social, siendo que esto es algo que daña a toda la sociedad?

En su momento, el Estado mexicano fue impulsor de la creación de la CDPD de la ONU, en la voz del hoy conocido como el padre de esa convención, Gilberto Rincón Gallardo. No obstante, hasta ahora, el gobierno no ha cumplido con su responsabilidad de difundirla y profesionalizar a los distintos sectores sociales, para impulsar el cambio en las prácticas, la cultura y las políticas institucionales.

Como bien señala Fabila (2009), la CDPD compromete a todos —gobiernos, especialistas en la legislación, personas con discapacidad y familias— a trabajar en conjunto para desarrollar las condiciones y los apoyos que fortalezcan su participación. Advierte que lo anterior no implica limitar sus derechos o su capacidad legal; por el contrario, se requiere crear opciones que permitan tomar decisiones sin menoscabo de algún derecho.

En este contexto, resulta pertinente retomar las palabras de Alfredo López Austin, en la presentación del libro *Las plumas de la serpiente*, del poeta náhuatl Mardonio Carballo:

Este *todos*, en apariencia tan simple, tan transparente y tan universal debe ser aclarado. El adjetivo se sustantiva (se convierte en sustantivo y en sustancia) en un México formado por teselas. Decir *todos* en

México equivale a lanzar el reto de vernos como somos, un mosaico cultural encubierto por una pretendida uniformidad hegemónica. Desde la primaria se nos ha hecho creer en el carácter nacional, la lengua nacional, la cultura nacional, la religión nacional, y se nos ha dicho que los grandes proyectos de país persiguen el bienestar común de los mexicanos. Todo esto es falso. Somos mucho más: somos plurales. Nuestro ser uniforme no existe más allá de los símbolos y las etiquetas que pretenden borrar la enorme pluralidad de formas de ser, de sentir, de convivir, de creer, de aspirar por un futuro mejor, por realizarnos plenamente en los contextos políticos, económicos, sociales y familiares más favorables a nuestras capacidades y a nuestra manera peculiar de existencia. México debe ser de todos, de *todos* los que lo hemos formado con nuestras propias generaciones, y su dignidad no podrá enaltecerse mientras su destino común no se rijan por los derechos y obligaciones de participación total (López, 2013: s/p).

Estas palabras nos ayudan a comprender el espíritu de la CDPD ya que no sólo reconocen que somos únicos y diferentes, sino las diferencias se aprecian y se transforman en un valor, en una oportunidad y en un derecho. En la CDPD el respeto por las diferencias y la inclusión de las personas con discapacidad, como parte de la diversidad y la condición humanas, es un valor que se basa en la dignidad, la igualdad de oportunidades y la no discriminación (ONU, 2006).

Se busca romper, entonces, con la arraigada y equivocada noción de “normalidad”, en donde, a partir de la imposición de un “modelo” de ser humano, se excluye a las personas con discapacidad, como si ellas fueran las únicas diferentes. De este modo, en la CDPD se plantea que lo que tiene que transformarse es el entorno, a fin de eliminar las barreras que impiden la participación y la igualdad de oportunidades con equidad (ONU, 2006).

Al comparar la CDPD con otros instrumentos internacionales dirigidos a la protección de los derechos, Parra-Dussan (2010: 377), concluye que ésta

no se limita a adoptar el modelo clásico antidiscriminatorio, impone a los Estados obligaciones a favor de los subgrupos particularmente expuestos a la potenciación de su situación de vulnerabilidad, establece exigencias del reconocimiento del valor de la diversidad o diferencia como contenido específico del abordaje antidiscriminatorio e impone al Estado la adopción de medidas proactivas para modificar un *statu quo*.

Particularmente, consideramos que no se han potencializado las fortalezas de este tratado de derechos humanos relacionadas con su carácter vinculante, por la escasez de mecanismos internacionales para dar seguimiento a su aplicación. Apenas hemos tomado conciencia de los alcances de este proceso, iniciado en nuestro país hace poco más de 10 años, no sólo en el plano legislativo, también en el filosófico, político y cultural.

Algunos trabajos que han analizado el sistema legal mexicano y los de otros países latinoamericanos (Amor, 2007; Vite, 2012) muestran que las personas con discapacidad, principalmente intelectual y psicosocial, tienden a ser negadas como personas capaces de conducir sus propias vidas, y que esta falsa creencia sobre la incapacidad de tales individuos ha sido respaldada por las leyes y los marcos normativos, independientemente del desarrollo económico de los países. Lo anterior se evidencia en la habitual violación a sus derechos políticos, sociales y culturales. De hecho, entre los diferentes motivos que originan la discriminación están los de tipo cultural, como el prejuicio, el estigma, la ignorancia, el temor a lo diverso y la arrogancia étnica.

Los prejuicios, como cualquier otro saber, se adquieren a través de la socialización, se aprenden por asociación desde la infancia a través de imágenes, valores familiares, comentarios y juicios que forman cultura y se transmiten a lo largo de las generaciones (Goffman, 1998). Heredamos cultura por biología y por medio de la educación, la copiamos, la adaptamos, la asimilamos explícita e implícitamente y ésta determina nuestras representaciones sobre la realidad, nuestra manera de entender el mundo y de actuar en él.

No obstante, la discriminación, al igual que la exclusión social, no es algo estático e inamovible, es un proceso que conlleva el establecimiento de criterios socialmente construidos (Subirats *et al.*, 2004). Las variables que intervienen en esta problemática son diversas. Por ejemplo, de acuerdo con el INEGI, en nuestro país el riesgo de discriminación por discapacidad se incrementa con la edad, además, a partir de los 45 años, la proporción de mujeres con discapacidad supera a la de los hombres (INEG, 2015). La pobreza es otro factor importante: 54.1 por ciento de las personas con discapacidad está en esa situación, mientras que la proporción en el nivel nacional es de 46.2 por ciento (Sedesol, 2016). Finalmente, la discapacidad es ligeramente más alta en los grupos indígenas: 7.1 por ciento un punto por arriba de la media nacional (INEGI, 2015).

Todo esto implica un reto para nosotros, como sociedad: cambiar los esquemas que hemos elaborado y fortalecido a lo largo del tiempo. La toma de conciencia nos abre la posibilidad de vislumbrar proyectos sociales más justos y más sensibles respecto de la atención a la diversidad. “Las personas con discapacidad no somos la preocupación [...] somos la oportunidad”, dice la canción *Nada de nosotros sin nosotros*, escrita por Alejandro Segovia (2012), persona con debilidad visual. Y, en efecto, escuchar las voces de las personas con discapacidad nos permite hacer un mundo mejor para todos. Con todo, tenemos que entender que éste no es un proceso fácil, como bien señala Barton (2009: 147), “El contenido de esas voces incluye posibles contradicciones y los resultados de dichas perspectivas. Sus preocupaciones, intereses e ideas son vistos como prioritarios ante cualquier intento de introducir concepciones, relaciones y prácticas alternativas”.

Establecer una cultura positiva de la discapacidad es cambiar el paradigma antiguo por otro enfocado a desarrollar la participación de una ciudadanía autónoma y activa, a favor de las personas. Una cultura en la que no se requieran mecanismos de sustitución, sino una en la que cada individuo se represente a sí mismo en todo momento.

Así, en el texto elaborado para el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred), Hernández y Fernández (2016)

proponen impulsar la gestión civil de los derechos de las personas con discapacidad a partir de la acción coordinada entre el Estado y la sociedad, lo cual tendría dos funciones importantes:

Primero, se trata de un mecanismo para visibilizar y fortalecer los derechos de las personas con discapacidad, en particular, los civiles y políticos. Segundo, es un mecanismo para reforzar la proyección social de la autonomía individual, al establecer un modelo integral de accesibilidad, ajustes razonables y apoyos capaz de posibilitar que las personas con discapacidad vivan en forma independiente, ejerzan sus derechos por sí mismas y se integren en la medida de su libre elección a la vida social, cultural, económica y política de su comunidad (Hernández y Fernández, 2016: 64).

Adicionalmente, esto contribuiría a impulsar un discurso de ciudadanía, comprometido en nuestras tareas cotidianas con aquellos grupos que han sido reiteradamente excluidos, entre ellos las personas con discapacidad y sus familias.

Hernández y Fernández (2016) analizan también el papel que tienen las organizaciones de la sociedad civil y las dificultades de participación que enfrentan. De ellas, se espera que amplíen sus capacidades y habilidades, que desarrollen estrategias de incidencia y vinculación con otras instancias, y que mantengan una conciencia crítica y autocrítica que apunte al empoderamiento de las personas y grupos sociales en situación de vulnerabilidad.

Las organizaciones de la sociedad civil son agentes que pueden contribuir a la gestión de los derechos de las personas con discapacidad, así como al seguimiento de las obligaciones del Estado. Sin embargo, esto presupone un Estado que asuma “la responsabilidad de generar condiciones para hacerla efectiva, lo que implica, además del diseño de espacios, instrumentos y mecanismos para la participación, una normatividad que reconozca la legitimidad de estos espacios y estos mecanismos” (Hernández y Fernández, 2016: 61).

En México —país marcado en los últimos años por un historial crítico de violencia y corrupción— el papel de las organizaciones

de la sociedad civil se ha hecho cada vez más patente. No obstante, sus impactos todavía son limitados, especialmente en los gobiernos estatales y locales en donde se necesitan mayores esfuerzos para consolidar la participación ciudadana y la gobernabilidad (Vargas, 2012).

Las personas con discapacidad siguen siendo parte de un colectivo aislado, que continúa enfrentando todo tipo de restricciones para el ejercicio pleno de su ciudadanía, a quienes se les continúa adjetivando equivocadamente como necesitadas de asistencia en lugar de que se les tome en cuenta lo que han vivido, que constantemente enfrentan una difícil historia de vulneraciones como consecuencia del tratamiento desigual y la segregación.

Crear una cultura de la diferencia, como alternativa a la cultura de la discriminación, conlleva, en primer lugar, fomentar valores de solidaridad, integrando una agenda que fortalezca el papel de la sociedad civil a través de diversos programas de cooperación y creación de redes. En segundo, establecer canales de comunicación e intercambio de experiencias entre las organizaciones de la sociedad civil, así como entre ellas y el Estado. Finalmente, se requiere el compromiso de todos los actores para emprender acciones coordinadas, que garanticen los derechos humanos y la inclusión de las personas con discapacidad, tomando como base los marcos legales nacionales y la CDPD (Jelinek, 2008).

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

De acuerdo con Muntaner (2000), la educación es el fundamento del capital humano que necesitamos para que los procesos económico-productivos y el desarrollo social promuevan contextos más saludables, democráticos e incluyentes en el país. De suerte que la CDPD ha incorporado en la agenda mundial algunas de las acciones más urgentes en materia educativa para ampliar las oportunidades de este colectivo y eliminar las prácticas que los excluyen:

Los Estados 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, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre (ONU, 2006: 18-19, artículo 24, título 1).

La educación inclusiva ha sido uno de los temas de mayor interés, en años recientes, para las políticas educativas mundiales y nacionales. Este concepto no surgió de la ONU, sino del trabajo de diversos investigadores que, desde distintas disciplinas, han buscado vincular elementos del enfoque social de la discapacidad con la educación.

La educación inclusiva, como nos recuerda Ainscow (2003), es un proceso de desarrollo constante, cuyo fin es crear instituciones educativas para la diversidad y atentas a las necesidades de todos los alumnos, con o sin discapacidad. Las escuelas inclusivas trabajan en combatir las prácticas y actitudes discriminatorias, buscan abrir oportunidades para los estudiantes y están en permanente revisión crítica de su trabajo. La inclusión en educación propone la transformación progresiva de los sistemas, con el objetivo de que provean una educación de calidad a todas las personas; se fundamenta en el reconocimiento y aprecio de la diversidad humana y genera estrategias para que los educandos adquieran conocimientos, habilidades, actitudes y hábitos que contribuyan a su bienestar, garantizando así que las personas con discapacidad —al igual que otros colectivos en situación de vulnerabilidad y marginación— tengan la posibilidad de aprovechar al máximo las oportunidades educativas.

Esta propuesta educativa también apunta a la transformación social, porque su planeación y puesta en práctica está pensada para promover la participación de los diferentes actores que toman parte, directa o indirectamente, en la acción educativa: directivos, docentes, padres de familia, autoridades gubernamentales, organizaciones civiles y otras instituciones culturales o educativas en donde se encuentra la escuela (Booth y Ainscow, 2002).

En México el enfoque de la educación inclusiva se introduce, de manera muy incipiente, a mediados de los años noventa y ya como política del gobierno federal a principios de la década de 2000 (SEP, 2002). Sin embargo, las estrategias se enfocaron fundamentalmente en el nivel básico y el medio superior. La educación superior no recibió la misma atención y, de hecho, sigue siendo un nivel al que muy pocas personas pueden acceder. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) señalaba que, en el país, sólo 17 por ciento de las personas entre 25 y 64 años tenía educación superior, muy por debajo los demás países miembros, en donde el promedio era de 43 por ciento (OCDE, 2017). La exclusión es todavía mayor en las personas con discapacidad ya que sólo 5.7 por ciento ha logrado ingresar a ella (INEGI, 2015). Esto a pesar de que la CDPD establece que

Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad (ONU, 2006: 20).

Por ello, es necesario que las universidades y demás establecimientos de educación terciaria, tomando como base su autonomía, se abran al diálogo y al reconocimiento de la diversidad para crear condiciones que permitan la inclusión efectiva de las personas con discapacidad, lo que, dicho sea de paso, es parte de su responsabilidad social. La formación profesional es una poderosa herramienta

que puede fortalecer el desarrollo de las personas, así como incrementar sus posibilidades de ingresar al mercado laboral y hacerse independientes.

Las instituciones de educación superior, en el desempeño de sus funciones sustantivas (investigación, docencia y extensión), pueden promover la ciudadanía activa pero no se puede construir una verdadera cultura ciudadana si un amplio sector de la sociedad es excluido por motivo de su discapacidad. El desafío es enorme, se requiere de ajustes y cambios necesarios en el ámbito de las políticas institucionales, el currículum, las prácticas y, por supuesto, las instalaciones físicas.

Lograr la educación inclusiva, nos dice Ainscow (2003), no es una tarea sencilla. Asimismo, ha expresado que la “inclusión en educación tiene que verse como el proceso de poner valores en acción, que resulta en prácticas y disposiciones educativas, sistemas y estructuras que encarnan esos valores” (Ainscow, Booth y Dyson, 2006: 27; traducción nuestra).

CONSIDERACIONES FINALES

El derecho a la educación para todos está garantizado por las convenciones internacionales, así como por nuestra propia constitución política, lo que sin duda ha abierto oportunidades a sectores de la población que anteriormente eran excluidos, como los individuos en pobreza, las mujeres y las personas con discapacidad. Aun así, esto también se concretó en una perspectiva que ha privilegiado la “normalidad” y la “homogeneidad” de los seres humanos, de modo que se sigue vulnerando este derecho a quienes no “encajan” en tal modelo, como las personas con discapacidad. La prevalencia de modalidades educativas segregatorias, el desarrollo de políticas excluyentes y la escasez de apoyos y ajustes necesarios en las instituciones son indicadores de esta noción de “normalidad”.

A esto se suman las prácticas que cotidianamente realizan los miembros de la comunidad escolar —directivos, maestros, estu-

diantes y padres de familia— como, por ejemplo, tender a considerar que las dificultades educativas son resultado de las deficiencias de los estudiantes con discapacidad, en lugar de mirar hacia las barreras del contexto. Además, como ya señalábamos, existe la idea de que las personas con discapacidad no pueden vivir de manera independiente (Hernández y Fernández, 2016), lo que hace que las expectativas que los otros tienen hacia ellos, incluida la educación, sean bastante bajas.

Se necesita continuar trabajando a favor de este colectivo. En este sentido, la CDPD es una base fundamental para la construcción de sociedades incluyentes y justas. Finalmente, habría que recordar las palabras del profesor Stephen Hawking, que aparecen en el prólogo del Informe Mundial sobre la Discapacidad de 2011 y que representan una esperanza tristemente incumplida:

La discapacidad no debería ser un obstáculo para el éxito [...] Yo he podido beneficiarme de un acceso a atención médica de primera clase, y dependo de un equipo de asistentes personales que hacen posible que viva y trabaje con comodidad y dignidad [...] Pero soy consciente de que he tenido mucha suerte, de muy diversos modos [...] De hecho, tenemos el deber moral de eliminar los obstáculos a la participación y de invertir fondos y conocimientos suficientes para liberar el inmenso potencial de las personas con discapacidad. Los gobiernos del mundo no pueden seguir pasando por alto a los cientos de millones de personas con discapacidad a quienes se les niega el acceso a la salud, la rehabilitación, el apoyo, la educación y el empleo, y a los que nunca se les ofrece la oportunidad de brillar (Hawking, 2011: IX).

REFERENCIAS

Ainscow, Mel (2003), “Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Ponencia a presentar en San Sebastián”, Manchester, Universidad de Manchester, <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf>, consultado el 25 de abril de 2017.

- Ainscow, Mel, Tony Booth y Alan Dyson (2006), *Improving schools, developing inclusion*, Abingdon, Routledge.
- Amor, José Ramón (2007), “Dignidad humana y discapacidad intelectual”, *Revista Latinoamericana de Bioética*, vol. 8, núm. 13, pp. 88-105.
- Barros, Paula (1996), “Exclusión social y ciudadanía”, en Paula Barros, Danae de los Ríos y Florencia Torche, *Lecturas sobre la exclusión social*, Santiago de Chile, Oficina Internacional del Trabajo.
- Barton, Len (2009), “Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones”, *Revista de Educación*, núm. 349, pp. 137-152.
- Blanco, Rosa (2006), “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 3, pp. 1-15, <<http://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>> consultado el 21 de noviembre de 2018.
- Booth, Tony y Mel Ainscow (2002), *Index for inclusion. Developing learning and participation in school*, Bristol, CSIE.
- Conadis-Conapred (2010), *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México 2010*, México, <<http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-PCD-Accss.pdf>>, consultado el 14 de agosto de 2017.
- Fabila, Garé (2009), “El rostro mexicano de la Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad. La declaración interpretativa: un tema de debate”, *Revista Confe*, vol. 22, núm. 1, pp. 6-7, <<http://confe.org/wp/wp-content/uploads/2015/11/revista-22-1.pdf>>, consultado el 13 de febrero de 2019.
- Goffman, Erving (1998), *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gómez, Cristina (2014), “Los derechos humanos en la historia: luchas, contradicciones, metas alcanzadas y retos”, *Historia y Grafía*, núm. 42, pp. 219-228.
- Hawking, Stephen (2011), “Prólogo”, en OMS, *Informe mundial sobre la discapacidad*, Ginebra, p. IX.
- Hernández, Janet (2016), “Realizarán encuesta para conocer a población con discapacidad”, *Diario de Chiapas*, <<http://www.diariodechiapas.com/landing/realizaran-encuesta-para-conocer-poblacion-con-discapacidad/>>, consultado el 14 de agosto de 2017.

- Hernández, Mario y María Fernández (2016), *Nada sobre nosotros sin nosotros. La Convención de Naciones Unidas sobre Discapacidad y la Gestión Civil de Derechos*, México, Conapred.
- INEGI (2018), *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México 2017*, México, <<http://www.beta.inegi.org.mx/programas/enadis/2017/>> consultado el 13 de febrero de 2019.
- INEGI (2015), *Estadísticas a propósito del Día Internacional de las Personas con Discapacidad*, México, <<http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/discapacidad0.pdf>>, consultado el 12 de septiembre de 2018.
- Jelinek, Raquel (2008), *Situación de los derechos humanos en México y Latinoamérica: una visión global*, *Revista Confe*, vol. 21, núm. conmemorativo, pp. 41-44, <<http://confe.org/wp/wp-content/uploads/2015/11/revista-21-2-esp.pdf>>, consultado el 13 de febrero de 2019.
- Jiménez, Antonio y Agustín Huete (2002), *La discriminación por motivos de discapacidad. Análisis de las respuestas recibidas al cuestionario sobre discriminación por motivos de discapacidad promovido por el Cermi*, Madrid, Cermi.
- López, Alfredo (2013), *Presentación del libro de Mardonio Carballo: Las plumas de la serpiente*, México, <<http://mardoniocarballo.com/libros/las-plumas-de-la-serpiente/>>, consultado el 14 de agosto de 2017.
- Muntaner, Joan (2000), “La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 4, núm. 1, pp. 1-19.
- OCDE (2017), *Panorama de la Educación 2017. Indicadores de la OCDE*, Madrid, Fundación Santillana/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- ONU (2006), *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Nueva York, <<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>>, consultado el 15 de septiembre de 2018.
- OMS/BM (2011), *Informe mundial sobre la discapacidad*, Ginebra.
- Palacios, Agustina (2008), *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Madrid, Cermi/Ediciones Cinca.

- Parra-Dussan, Carlos (2010), “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad: Antecedentes y sus nuevos enfoques”, *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, vol. 8, núm. 16, pp. 347-380.
- Parrilla, Ángeles (2002), “Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva”, *Revista de Educación*, núm. 327, pp. 11-29.
- Sedesol (2016), *Diagnóstico sobre la situación de las personas con discapacidad en México*, México.
- SEP (2002), *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*, México.
- Segovia, Alejandro (2012), *Nada de nosotros sin nosotros*, video, México, Producción Coamex, <<https://www.youtube.com/watch?v=cZ6e5ylBoIo>>, consultado el 15 de agosto de 2017.
- Subirats, Joan, Clara Riba, Laura Giménez, Anna Obradors, María Giménez, Dídac Queralt, Patricio Bottos y Ana Rapoport (2004), *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*, Barcelona, Fundación La Caixa.
- UNESCO (1997), *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, México, Correo de la UNESCO.
- Vargas, Pablo (2012), “Reinserción de las organizaciones civiles en México. Estudio comparativo de la Ley de Fomento en diez estados”, *Espiral*, vol. 19, núm. 53, pp. 125-149.
- Vite, Miguel Ángel (2012), “La discapacidad en México desde la vulnerabilidad social”, *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, vol. 8, núm. 2, pp. 153-173.

Proyecto BiDa: una intervención pedagógica para la inclusión de personas con discapacidad

*Adoración Barrales Villegas, Mayté Pérez Vences
e Isnarda Cruz Casanova*

INTRODUCCIÓN

Construir contextos inclusivos es una tarea compleja, que involucra desde la atención a la diversidad y el respeto a las diferencias hasta la participación plena de cada persona como miembro de la sociedad. Éste es un reto que toda nación persigue y México no es la excepción ya que, en sus fundamentos legales y sus políticas sociales y educativas, ha ido apostando a esa transformación para erradicar o, cuando menos, disminuir la exclusión.

La inclusión es un proceso amplio que abarca muchos cambios, estructurales e individuales, en lo concerniente a la cultura, las prácticas y las relaciones. En este sentido, Bojórquez (2016: 1) sostiene que

Inclusión significa estar unos con otros y cuidar unos de otros. Inclusión no significa que todos somos iguales ni tampoco que todos estamos de acuerdo; por el contrario, la inclusión celebra nuestra diversidad y nuestras diferencias con respeto y gratitud, tiene que ver con invitar a aquellos que han sido dejados fuera a entrar, pidiéndoles su ayuda en el diseño de nuevos sistemas que motiven a cada persona a participar con sus capacidades como compañeros y miembros de nuestra sociedad.

Decir que la inclusión no es una tarea sencilla no significa negar la posibilidad de contribuir desde diferentes ámbitos a la construcción de entornos sociales inclusivos, sino que, más bien, apunta a la obligación moral de todos a participar en la dinamización de las acciones que promuevan la equidad social.

Históricamente, han existido grandes contradicciones en torno al tratamiento social, el respeto a los derechos y la distribución de oportunidades para las personas con discapacidad, resultado de la tensión entre las diferentes visiones de las que ha sido objeto la discapacidad y que, en los espacios educativos, se han concretado en prácticas rehabilitadoras o integracionistas, sustentadas en el modelo médico-asistencialista.

El trabajo a que continuación presentamos toma como bases el *modelo de calidad de vida*, de Schalock y Verdugo (2007) y la propuesta de Toboso y Arnau (2008). Esta última incorpora, a su vez, elementos del enfoque de las capacidades de Amartya Sen y del modelo social de discapacidad y entiende la discapacidad como un fenómeno social; es decir, una “construcción social de la realidad de determinadas personas que se encuentran en estas circunstancias vitales. Por tanto, si se solucionan los temas de accesibilidad y de diseño para todas y todos, la discapacidad ‘desaparecerá’ en gran parte” (Toboso y Arnau, 2008: 69).

Inscribimos nuestro trabajo en el ámbito educativo, por ser el contexto en donde nos desempeñamos como profesoras de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana (UV). A manera de preámbulo, queremos destacar que la UV —como institución de educación superior que busca responder a las necesidades sociales y ser coherente con la contemporaneidad, en un marco sustentado en los principios de equidad e igualdad— ha promovido la implementación de políticas y estrategias para sumarse al reto de impulsar la equidad en la educación. Entre las más destacadas está la creación, en 2009, de la Coordinación del Programa para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad a la Comunidad Universitaria (PIIP), cuya misión ha sido brindar a estos universitarios la posibilidad de continuar con su proyecto de vida, permitiéndoles atender con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje y preparán-

dolos para insertarse al mercado laboral. Asimismo, en 2015, se fundó la Coordinación de Equidad de Género que, a través de diferentes acciones, difunde una cultura de respeto a la equidad e interculturalidad. Otro ejemplo es el sistema de becas, que ayuda a la permanencia de los estudiantes más desfavorecidos a través de la distribución de apoyos económicos. En suma, la institución ha puesto en marcha diferentes estrategias que permitan construir condiciones más equitativas para todos los miembros de la comunidad universitaria, con la meta final de lograr la inclusión social.

La comunidad universitaria en la UV está distribuida en diferentes programas educativos, la aportación que presentamos en este capítulo forma parte de la licenciatura en Pedagogía. Este programa se propone gestionar los conocimientos, las competencias y las habilidades de los estudiantes, en cuanto futuros formadores, de manera que cuando egresen tengan una participación crítica y transformadora de la sociedad y del contexto. Desde esta perspectiva, se llevó a cabo el Proyecto BiDa (por *bisutería* y *danza*), cuya base fue la conexión existente entre la Facultad de Pedagogía y el Centro de Entrenamiento de Educación Especial de Poza Rica (Ceeepor), ambos pertenecientes a la UV. Los participantes en la intervención fueron un grupo de estudiantes de Pedagogía, la profesora de la materia Proyectos de Orientación Vinculados a la Comunidad, la coordinadora del Ceeepor, los alumnos con discapacidad y los padres de familia.

No está de más decir que, para lograr la inclusión social de las personas con discapacidad, se requiere de un mayor seguimiento e intervenciones más profundas y de larga data, pero estamos convencidas de que proyectos como éste pueden aportar a la generación de mejores condiciones para la inclusión.

Además, ésta ha sido una iniciativa distinta a las que anteriormente se habían efectuado en ambas dependencias, por lo que compartir esta experiencia no sólo tiene la intención de difundirla, sino también de abrir espacios para la discusión sobre la inclusión educativa, destacar su importancia y reconocerla como fundamento del desarrollo compartido. Estas reflexiones también son una invitación a otras dependencias para que desarrollen trabajos de

intervención que vayan en el mismo sentido, puesto que, si bien en nuestro país se han puesto en marcha diversas políticas y programas para la inclusión de las personas con discapacidad, hay que reconocer que todavía nos hace falta complementarlas con acciones institucionales, como la que aquí describimos.

¿DÓNDE SE ORIGINA EL PROYECTO BiDa?

Para contextualizar el proyecto, es necesario señalar que el mapa curricular del programa educativo de Pedagogía incluye un área terminal de orientación educativa, encargada, a través de la materia de Proyectos de Orientación Vinculados a la Comunidad, de generar una estrategia de intervención que funja como enlace para que los estudiantes pongan en práctica los aprendizajes adquiridos, al tiempo que realizan un trabajo que favorezca el desarrollo social de la comunidad. Es aquí donde surge el Proyecto BiDa .

La propuesta fue diseñada y desarrollada por un grupo de seis estudiantes de Pedagogía a partir de una estrategia innovadora que apoyara tanto el desarrollo integral de las personas con discapacidad, así como a su inclusión social y ocupacional. Esto constituyó un reto para ellos y para el propio programa porque, como dijimos, se trató de una actividad diferente a las que tradicionalmente se habían hecho. El objetivo principal fue ayudar al desarrollo socio-emocional de las personas con discapacidad y mejorar su calidad de vida a través de los talleres.

El taller de bisutería se eligió por ser una tarea que favorece las habilidades visomotrices y las capacidades de logro. Concluir con la manufactura de un producto que se puede comercializar y producir recursos económicos incrementa las posibilidades de integrarse al mercado ocupacional. Más importante aún, diversos estudios (como Alonso, 2018; Arnaiz, 1994; Gil, Contreras y Gómez, 2008; Gil-Madrona *et al.*, 2008; Lozano y Arnaiz, 1995) han demostrado el lugar que ocupan las habilidades motrices en el desarrollo de la personalidad, las capacidades cognoscitivas, la orientación

espacio-temporal, el cuidado de sí mismo y las capacidades afectivo-relacionales en todas las personas, no sólo aquéllas con alguna discapacidad.

Por otra parte, desde una perspectiva pedagógica, la danza es una actividad sencilla y accesible que incide positivamente en el proceso de socialización y cohesión de grupo, por lo que resulta muy adecuada para la estimulación de la coordinación, del ritmo y del seguimiento de instrucciones.

Así, para García, Pérez y Calvo (2011: 33) la danza es “una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo”. Por su parte, para Sastré (2007: 195), hay una “fascinación producida en el niño por el impacto estético que le produce la visión de la danza y su descubrimiento de emociones, de placer y enorme felicidad derivadas de la experiencia del movimiento y sus posibilidades expresivas”. Todo esto nos llevó a elegir la danza como estrategia para el proyecto de intervención ya que estimula la coordinación motora y vestibular, el ritmo y el trabajo colaborativo.

Una idea que apoya el modelo social de la discapacidad es la *diversidad funcional*, que nosotros utilizamos como fundamento de la danza y la bisutería como actividades para la inclusión. De acuerdo con Toboso y Arnau (2008: 91):

La incorporación de la idea de “diversidad funcional” en el conjunto de funcionamientos da como resultado un conjunto [con] capacidad de espectro más amplio, que sirve de base para el análisis del bienestar y la calidad de vida de un espectro, igualmente más amplio, de la sociedad, al no quedar limitado a la mera consideración abstracta del conjunto de funcionamientos posibles de una persona estándar.

En el mismo sentido, Javier Romañach y Manuel Lobato, en *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*, 2005 (citados por Toboso y Arnau, 2008: 90), apuntan que esta noción parte del reconocimiento de las diferencias entre las personas, distinción que, por lo general, tiene

como base la comparación entre los funcionamientos de la mayoría de la sociedad y el de la persona considerada como diferente. Este concepto busca también señalar la falta de respeto de las mayorías, que no han considerado la diversidad funcional en sus entornos físicos y sociales.

Con esta base, el diseño del Proyecto BiDa buscó integrar diferentes actividades que redundaran en el mejoramiento la calidad de vida de los participantes. Schalock y Verdugo (2007) plantean que la calidad de vida es multidimensional y tiene los mismos elementos para todas las personas, intervienen en ella factores personales y sociales, puede potenciarse con la autodeterminación, el sentido de pertenencia, los recursos y el propósito de vida y tiene que basarse en la evidencia. Estos principios conducen al desarrollo de cuatro prácticas profesionales:

a) un acercamiento multidimensional y holístico; b) un enfoque comunitario, que es el contexto para una vida de calidad; c) el uso de buenas prácticas que incluye estrategias basadas empíricamente que reducen la discrepancia (o desajuste) entre las personas y sus ambientes a través del entrenamiento en habilidades [como] el uso de la tecnología asistiva, el acceso a apoyos naturales y la adaptación ambiental; y d) el uso de apoyos individualizados y su ajuste o asociación con los indicadores centrales de calidad (Schalock y Verdugo, 2007: 22-23).

El modelo de calidad de vida contempla ocho grandes dimensiones: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos (Schalock y Verdugo, 2003). Los indicadores nodales de la calidad de vida son las “percepciones, comportamientos o condiciones específicas de una dimensión [de ésta] que reflejan la percepción de una persona o la verdadera” calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2003: 47).

El Proyecto BiDa se inscribe principalmente en la dimensión de inclusión social, aunque repercute en las otras dimensiones y se concibe como una buena práctica dirigida no sólo a las personas

con discapacidad, sino también a los estudiantes universitarios y al desarrollo institucional. En otras palabras, desde un principio se concibió como una práctica inclusiva y no asistencialista.

Las actividades manuales, en este caso la bisutería, fueron utilizadas para el mejoramiento de la motricidad fina y gruesa, fortalecer los esquemas de percepción y el corporal, orientar al cuerpo en movimiento y desarrollar la expresión (Alonso, 2018). Por esta razón, se recomienda que los programas educativos lleven a cabo este tipo de actividades en la formación general de los estudiantes, con o sin discapacidad.

Bosco (2000: 105) define la danza como una “forma de psicoterapia en la que el terapeuta utiliza el movimiento y sus interacciones como elemento primario para conseguir efectos terapéuticos” y asegura que una de las características básicas de la danzaterapia es que es inclusiva.

El arte, y especialmente el de la danza, es un medio para la expresión y comunicación con los demás y consigo mismo, así como para la inclusión social de las personas con diversidad funcional (Fernández-Carrión, 2011). Si el trabajo se hace desde el reconocimiento de las capacidades y no de las limitaciones, “se favorecen espacios donde las personas con diversidad funcional desarrollen sus inquietudes artísticas, haciendo hincapié en el proceso expresivo y creativo propio de cada bailarín/a” (Fernández-Carrión, 2011: s/p).

Finalmente, como hemos señalado, el Proyecto BiDa también buscó aportar al desarrollo institucional y su compromiso con la construcción de contextos inclusivos, lo cual, en términos del modelo de calidad de vida, implica el mejoramiento de sus funciones, el acopio y el análisis sistemático de información, así como el desarrollo de estrategias que coadyuven a la mejora de la calidad (Schalock y Verdugo, 2007). Todo esto significa “entender los cambios que están ocurriendo dentro de los programas de educación y habilitación para personas con discapacidad, así como las estrategias de dirección y gestión requeridas para adaptarse con éxito a los desafíos y oportunidades que provocan estos cambios” (Schalock y Verdugo, 2007: 26).

¿Quiénes fueron los actores participantes del Proyecto BiDa?

Los participantes de este proyecto de vinculación e intervención fueron a) las estudiantes de la carrera de Pedagogía que cursaban la materia; b) la profesora de la asignatura de Proyectos de Orientación Vinculados a la Comunidad; c) la Coordinadora del Ceeepor; d) la red de padres de familia; e) los sujetos de intervención, o sea los alumnos con discapacidad del Ceeepor.

Su puesta en marcha conllevó diferentes etapas, que a continuación describimos. El orden el que se presentan no tiene una secuencia cronológica, más bien es un esfuerzo por organizar las diferentes tareas ejecutadas.

Diagnóstico y ejecución

Como parte de los contenidos que los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía deben lograr está elaborar diagnósticos sobre las necesidades reales de las instituciones objeto de intervención a través de la competencia adquirida en el área de orientación. Esto les permite diseñar y aplicar un programa para la atención a demandas educativas, con creatividad y responsabilidad, compromiso y ética profesional.

El proyecto se formuló con base en los lineamientos establecidos en el curso. La profesora proporcionó a seis estudiantes la asesoría para el diagnóstico de necesidades en el centro de prácticas, en este caso el Ceeepor. A partir del diagnóstico, se inició la planeación del proyecto que comprendió objetivos, diseño de actividades, delimitación de tiempos, identificación de recursos y evaluación.

El siguiente paso fue la ejecución. En esta fase las estudiantes contaron con el apoyo y acompañamiento de la psicóloga encargada del Ceeepor, por ser la persona con la mayor experiencia y formación para el trabajo con las personas con discapacidad. Las alumnas recibieron asesoría pedagógica y psicológica a lo largo de

la realización y conclusión de la práctica de intervención, así como durante evaluación y caracterización de los alcances del proyecto. El cumplimiento de estas etapas tomó un semestre, de febrero a julio de 2016, periodo en el que las estudiantes trabajaron 10 horas a la semana distribuidas en tres días.

Intervención en el Ceeepor

El Ceeepor se fundó en 1974 con el propósito de responder a las demandas de los padres de familia para la atención de sus hijos con discapacidad. En sus inicios tuvo un enfoque asistencialista-rehabilitador, pero, más tarde, se incorporó a la UV con adscripción a la Facultad de Psicología.

Una vez que la UV se hizo cargo de éste, reestructuró su misión y buscó consolidarlo como una instancia destinada a la investigación, la práctica y la formación de competencias para los estudiantes de las diversas facultades, así como generar un espacio de atención a la educación especial, bajo un enfoque ambientalista-social, con esquemas de enseñanza psicopedagógica, que concebía la discapacidad como resultado de la interacción entre las capacidades personales y las barreras del entorno. En suma, la nueva misión ha buscado contribuir a la inclusión social de las personas que asisten al Ceeepor.

El Ceeepor atiende en dos turnos: matutino y vespertino. El primero comprende de las 9:00 a las 14:00 horas y brinda atención a jóvenes que han sido excluidos de la enseñanza regular o bien que ya han pasado la edad para la educación básica, los cuales participan en actividades deportivas, recreativas y de convivencia con otros jóvenes sin discapacidad y además aprenden algún oficio. El turno vespertino funciona de 14:00 a 20:00 horas y atiende a menores que se encuentran cursando la escuela regular.

Este centro ha permitido establecer un vínculo entre la UV y la sociedad mediante la colaboración de los estudiantes de las distintas facultades, entre las que sobresalen Psicología y Pedagogía,

a quienes se les capacita para que fortalezcan sus conocimientos disciplinarios, poniendo especial énfasis en la atención a las personas con discapacidad.

Como ya comentamos, el Proyecto BiDa surgió de la participación de un equipo de seis alumnas de Pedagogía, que propusieron a la coordinación del Ceeepor una intervención de terapia ocupacional para los jóvenes del turno matutino.

El diagnóstico elaborado por las estudiantes permitió identificar que la condición física de varios de los jóvenes que asistían a dicho centro mostraba rasgos de sedentarismo, lo que, sumado a su discapacidad, tendía a acentuar los problemas de motricidad gruesa. También se observó que a la mayoría le gustaba la música y el baile, por lo que se consideró viable introducir actividades artísticas y deportivas para promoverlas como tareas lúdicas y ocupacionales. La idea era que al ofrecer actividades de activación para los jóvenes, además de su inclusión social, ayudaría al mejoramiento de su bienestar físico, emocional y a sus relaciones interpersonales, tres de las dimensiones del modelo de calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2007).

En cuanto a la bisutería, es importante señalar que forma parte de las actividades que, de manera recurrente, se llevan a cabo en el Ceeepor y que ha mostrado buenos indicadores de logro, por lo que se decidió darle continuidad en el proyecto. Recordemos que, en lo que concierne al modelo de calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2007), si bien lo primordial es impulsar el cambio y la transformación en las personas e instituciones, se recomienda maximizar el impacto y los resultados de los programas a través de aquellas estrategias que han sido exitosas.

Para ayudar a la concreción del proyecto, el Ceeepor organizó los espacios para los talleres, además ayudó a que los prestadores de servicio social, que ya se encontraban colaborando en él, participaran como instructores de apoyo en las actividades. La coordinación del Ceeepor estableció los contactos para que el Taller Libre de Artes, adscrito a la Dirección General del Área Académica de Artes de la UV, impartiera clases extra de danza a las estudiantes encargadas de la intervención.

La población de alumnos atendidos fue de 23 (cuatro mujeres y 19 varones), con diferentes tipos de discapacidad: baja visión, síndrome de Down, autismo, síndrome de X frágil, parálisis cerebral, discapacidad intelectual, limitaciones en las funciones motoras fina y gruesa, limitaciones para el seguimiento de instrucciones y para el establecimiento de relaciones sociales. Las edades fluctuaban entre los 17 a los 40 años y la escolaridad también era muy variada: 13 no tenían ningún tipo de estudios y 10 estaban inscritos en el Centro de Atención Múltiple (CAM) de la Secretaría de Educación Pública. Como se observa, el grupo era muy heterogéneo, en relación con su discapacidad, edad y escolaridad. La ubicación de los alumnos en los talleres, ya sea bisutería o danza, se hizo con base en sus habilidades y preferencias.

Presentación

Una vez conformados los grupos y con la planeación correspondiente, la coordinación citó a los padres de familia para presentarles el proyecto e invitarlos a participar. Conviene recordar que el objetivo principal era ayudar a la inclusión social de las personas, por lo que se buscó el equilibrio entre la atención a las áreas que necesitaban más apoyo y aquellas en las que los jóvenes mostraban más habilidades.

Las estudiantes de Pedagogía expusieron el Proyecto BiDa a todos los involucrados (jóvenes, padres de familia y personal del centro), organizaron el esquema de trabajo y explicaron a cada grupo sus roles, los materiales y vestuarios requeridos y las intervenciones artísticas que se realizarían. Después se establecieron compromisos con la red de padres de familia, quienes a lo largo de todo el proceso colaboraron propositivamente en las actividades de sus hijos. Asimismo, se implementaron estrategias para que los padres se integraran a las diferentes etapas de la intervención. Finalmente, se les pidió apoyo para que llevaran sus hijos a una clase extra de danza, a fin de familiarizarlos con el taller.

¿CÓMO SE DESARROLLÓ EL PROYECTO BiDA?

La intervención se organizó en sesiones, de entre 90 y 120 minutos, en las que participaron alumnos y maestros del Ceeepor. Se armaron parejas entre una persona con discapacidad y un maestro, mientras que las estudiantes del programa en Pedagogía funcionaron como instructoras en las presentaciones. Se montaron dos números artísticos, el son jarocho *La bamba* y *El cerro de la Silla*, de Nuevo León. Para cada número se consideraron las habilidades para la danza, la condición física y las capacidades motrices.

La actividad final consistió en la presentación de una muestra de expresión corporal, en colaboración con el Taller Libre de Artes de la UV. Esto ayudó a la interacción de los participantes con personas que no conocían y al público le permitió observar las capacidades de los jóvenes para expresarse artísticamente.

Para el taller de bisutería se recurrió al uso de material reciclado y semillas, como innovación a lo que se venía haciendo en el Ceeepor, cuidando siempre la calidad de los productos. Las alumnas de Pedagogía se involucraron tanto en la manufactura, como en la atención de las necesidades de cada uno de los jóvenes con discapacidad. El papel del maestro de apoyo fue también muy importante ya que algunos jóvenes requirieron de un acompañamiento más cercano, en virtud del tipo de tareas consideradas.

Los productos finales del taller se difundieron a través de las expoventas, organizadas en las facultades de Psicología y Pedagogía, así como en el del foro Encuentro de Saberes en la Educación Especial, en la Vicerrectoría de la Región Poza Rica-Tuxpan. Los resultados de las ventas se utilizaron como uno de los insumos para valorar la efectividad de la terapia ocupacional. El cierre del proyecto se hizo en el Ceeepor, con una presentación de los resultados globales ante los distintos invitados, entre ellos, los padres de familia. Se expusieron los artículos elaborados y se informó sobre los ingresos obtenidos, para después entregar las ganancias a los jóvenes y sus familias.

Lo más importante fue la participación y las vivencias de los estudiantes con discapacidad, pues, tal como plantea el modelo de

calidad de vida (Schalock, Gardner y Bradley, 2008), éstos deben ser la referencia de base para la evaluación y retroalimentación de la intervención, así como para el establecimiento de pautas con miras a futuras acciones institucionales.

La medición de la [calidad de vida] evalúa el grado en que las personas tienen experiencias vitales importantes para ellas, por lo que debe basarse en conceptos generales de la vida que estén fundamentados en la teoría. Así, la estructura de medición debe expresar los valores positivos de la vida, considerando que las experiencias vitales valoradas positivamente varían a lo largo del ciclo vital y de acuerdo a las diferentes culturas (Monardes, González-Gil y Soto-Pérez, 2011: 78).

En ese sentido, con el Proyecto BiDa buscamos fortalecer la autoestima de los jóvenes con discapacidad, ayudarlos al reconocimiento de sus habilidades e impulsar sus capacidades productivas. Por último, queremos recalcar que todo esto se desarrolló en el contexto de una intervención. Estamos conscientes de que se requieren estrategias paralelas para la inclusión social y que hay todavía muchas barreras que superar, pero, de alguna manera, con la intervención, quisimos mostrar la importancia de cambiar las actitudes ante la diversidad. Necesitamos replicar las buenas prácticas institucionales, darles seguimiento y articularlas con otro tipo de acciones que sensibilicen a las personas sin discapacidad. Estamos convencidas de que, si trabajamos de manera conjunta y desde diversos ámbitos, podremos incidir en la cultura universitaria, particularmente de la UV, y de los miembros de la comunidad.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

Las actividades del proyecto de intervención buscaron favorecer la formación profesional de los alumnos de la licenciatura en Pedagogía de una manera sistemática y con base en la reflexión sobre

la acción. Encontramos sustento para nuestra intervención en la investigación-acción, dado que

La reflexión en la acción se constituye, pues, en un proceso que capacita a las personas prácticas a desarrollar una mejor comprensión del conocimiento en la acción, ampliando la competencia profesional de los prácticos, pues la reflexión en la acción capacita a los profesionales para comprender mejor las situaciones problemáticas, y les reconoce la habilidad para examinar y explorar las zonas indeterminadas de la práctica. Reorganiza la forma de pensar sobre la práctica profesional y la relación entre teoría y práctica. La práctica adquiere un nuevo estatus en relación con la teoría (Latorre, 2005: 19).

Si la intención es consolidar la formación académica de los estudiantes y, al mismo tiempo, mejorar, innovar y comprender los contextos educativos, entonces, tiene sentido recurrir a la investigación-acción como estrategia metodológica. En términos de la intervención profesional, lo anterior implica:

Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica [...] Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación [...] Acercarse a la realidad, vinculando el cambio y el conocimiento [...] Hacer protagonistas de la investigación al profesorado (Latorre, 2005: 27).

De este modo, la investigación-acción se entiende como una vía a través de la cual se pueden obtener resultados tanto en la acción como en la investigación, como si se tratara de un diálogo entre ambas, lo cual permite la concreción de las ideas en la práctica, en cuanto medio para intervenir en las problemáticas sociales y para generar conocimiento.

La intervención en el Proyecto BiDa fue un proceso cíclico en el sentido de que las diferentes fases de planificación, actuación, observación y reflexión se desarrollaron a partir de un ir y venir, en

una espiral dialéctica, entre la acción y la reflexión, para hacer las adecuaciones pertinentes en cada una de las etapas, para después integrarlas y retroalimentarlas. Procuramos que fuera un proceso flexible e interactivo en todas las fases, cuyas secuencias, los *ciclos de acción reflexiva*, como los llama Kurt Lewin (“Action research and minority problems”, *Journal of Social Issues*, núm. 2, 1946, pp. 34-46, citado por Latorre, 2005: 35) constituyeron la base para mejorar la práctica.

En suma, lo que presentamos fue un proceso organizado de aprendizaje grupal a partir de los ciclos en espiral de la investigación-acción, en la que el grupo de estudiantes desarrolló un plan de acción lo suficientemente dúctil, por llamarlo de algún modo, para hacer las adaptaciones ante los imprevistos y cuya operación se hizo con el cuidado y el seguimiento necesarios de cada una de las tareas. Una vez llevado a cabo, se recogieron las evidencias para su evaluación a través de observaciones registradas en los diarios de campo.

Por último, las acciones se analizaron en una sesión plenaria con el equipo de estudiantes. Esta fase reflexiva grupal condujo a la reconstrucción del significado de la situación de las personas con discapacidad, tanto en lo concerniente a su inclusión como a su desarrollo ocupacional y, a su vez, sirvió de base para desarrollar una nueva planeación y continuar con otro ciclo de trabajo en el Ceeepor.

METAS E IMPACTOS DEL PROYECTO BIDA

El objetivo principal del proyecto fue contribuir a la inclusión social de las personas con discapacidad. Al mismo tiempo, cada participante tenía metas específicas que, en conjunto, estaban orientadas al logro del objetivo general.

La meta de la profesora responsable de la materia Proyectos de Orientación Vinculados a la Comunidad era coordinar y orientar la actividad contemplada en el programa respectivo. Sus consecuencias fueron mayores ya que esta labor no se limitó sólo a

la orientación y a la coordinación, sino que desarrolló un trabajo de investigación-acción en donde la danza y la bisutería fueron las principales estrategias de enseñanza-aprendizaje. El proceso que se siguió hizo que las actividades resultaran innovadoras tanto para las alumnas como para los jóvenes con discapacidad.

Para las estudiantes de la licenciatura en Pedagogía, la meta fue poner en práctica los conocimientos adquiridos durante su trayectoria universitaria a través del diseño y aplicación del proyecto de intervención. Este fin se rebasó con mucho ya que, en la sesión plenaria de la evaluación final, se pudo detectar que las chicas no sólo se sensibilizaron sobre la importancia de trabajar de manera conjunta para construir una cultura de inclusión, igualmente externaron su interés y disponibilidad para seguir trabajando en acciones similares, con independencia de sus compromisos académicos; es decir, continuar su trabajo como voluntarias.

Para los padres de familia la meta consistió en proveer los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades, así como asistir a sus hijos en las actividades del proyecto. En general, expresaron su satisfacción por el resultado observado en sus hijos y, además, su disposición para continuar realizando proyectos similares, lo que amplió la participación de la red de padres de familia en las actividades propias del Ceepor.

Finalmente, en lo que concierne a los jóvenes con discapacidad, el Proyecto BiDa permitió estimular sus habilidades motrices a través del montaje de los números de danza, así como de las tareas implicadas en la elaboración de los artículos del taller de bisutería. De acuerdo con los propios participantes, algunos de los valores que se hicieron presentes fueron la responsabilidad, el compromiso, el trabajo colaborativo y el sentido de pertenencia. Adicionalmente, la exposición y venta de los productos permitió que los jóvenes experimentaran, de primera mano, el proceso de una actividad productiva.

En cada una de las presentaciones públicas, al final, se les solicitó a los asistentes, las autoridades de las diferentes instituciones y público en general que contestaran una encuesta de opinión. La mayoría hizo patente su reconocimiento a las capacidades de los

participantes y destacó la importancia de convivir en la diversidad. De la misma manera, se señaló la importancia de desarrollar las habilidades de todas las personas con o sin discapacidad. La excelente participación de los padres de familia ayudó a la difusión del proyecto y, en consecuencia, a la sensibilización sobre la importancia de que la inclusión llegara a más personas de las que originalmente se había contemplado.

La intervención, como una buena práctica contextualizada en el modelo de calidad de vida, logró involucrar a la comunidad, maximizar los apoyos adecuándolos a las necesidades de las personas y, de alguna manera, desarrollar una vía para reducir la brecha entre los jóvenes con discapacidad y sus contextos (Schalock y Verdugo, 2007).

Creemos que es importante reforzar el proyecto para poder replicarlo, con base en la definición más clara de los roles para los diferentes participantes, la evaluación de las actividades y la implementación de otras, el aprovechamiento de los apoyos, el establecimiento de vínculos con otros voluntariados y, sobre todo, el fortalecimiento de la participación de las propias personas con discapacidad (Schalock y Verdugo, 2007). Todos éstos son elementos que se podrán ir profundizando en la medida en que la reflexión y la acción sobre el proyecto generen nuevas pautas de trabajo.

CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados del Proyecto BiDa abonaron al análisis de la situación de las personas con discapacidad, no sólo en las estudiantes y la profesora responsables de la intervención, sino, sobre todo, entre las personas del Ceeper, trabajadores, padres de familia y otros miembros de la comunidad.

Asimismo, pudimos identificar otras temáticas, como el efecto de la danza en la estimulación motriz o las manualidades como estrategia para generar una actividad productiva, que pueden ponerse a consideración de los participantes y de la academia. Particular-

mente, en la licenciatura en Pedagogía de la UV, se podrían integrar como parte de los contenidos de las materias relacionadas con la orientación educativa.

Además, proyectos como éste podrían ayudar a mejorar las prácticas, en aquellas instituciones orientadas a la atención de personas con discapacidad, al incorporar a personas de diferentes ámbitos en la construcción de una cultura de la inclusión. Igualmente, a través de la profesionalización del pedagogo y la mejora de los servicios que brinda el Ceeepor, se pueden transformar poco a poco las prácticas colectivas, en beneficio de todos, no sólo de los individuos con alguna discapacidad.

En cuanto a las estrategias, la bisutería y la danza dieron frutos diversos y positivos. No obstante, habría que considerar que éstos no constituyeron el fin, sino sólo un medio para acercarnos a las personas con discapacidad y desarrollar una estrategia que también nos permitiera involucrar a sus familias y a los trabajadores del Ceeepor. Recordemos que los proyectos de mejora de la calidad de vida sólo adquieren sentido en la medida en que favorecen la vida en comunidad (Schalock, Gardner y Bradley, 2008). Éste debe ser el principal objetivo de las instituciones, no sólo de aquellas que prestan servicios a este sector de la población, sino de todas en general.

Las presentaciones de los números artísticos y de los productos de bisutería fueron un estímulo para los jóvenes, pero, además, se buscó enriquecer los roles y actividades comunitarias, así como aprovechar los apoyos sociales disponibles, elementos que forman parte de la dimensión de inclusión social del modelo de calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2003). Además, estas acciones permitieron trabajar en paralelo con las dimensiones física, personal, emocional y relacional de los jóvenes con discapacidad.

Por supuesto, para que todo esto redunde en el bienestar de las personas, es indispensable hacer el seguimiento puntual de la intervención y replicarla en otros contextos. No es suficiente un ciclo de investigación-acción si lo que queremos es incrementar el potencial de mejora y cambio. El tiempo necesario dependerá de las necesidades de la población con la que se trabaja, de las interacciones entre los profesores y alumnos, así como de la capacidad para analizar

la problemática en la que se intenta incidir. Por otra parte, aunque las acciones pueden efectuarse con relativa facilidad, hay que estar conscientes de los resultados no previstos, que en esta ocasión no se abordaron debido a los fines del capítulo. Éstos pueden ser indicadores importantes para los ajustes o cambios del plan general de acción.

Por último, queremos advertir que garantizar el derecho de inclusión de las personas con discapacidad implica implementar estrategias desde todos los ámbitos. No podemos esperar que la inclusión se concrete sólo con políticas y programas dirigidos a las personas en situación de vulnerabilidad, sino que se necesita la participación conjunta de todos los miembros de la sociedad.

REFERENCIAS

- Alonso, Dara (2018), “Desarrollo de las habilidades motrices de las personas con discapacidad intelectual a través del proceso cognitivo”, *Arte y Salud*, núm. 19, pp. 225-245.
- Arnaiz, Pilar (1994), “Psicomotricidad y adaptaciones curriculares”, *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, núm. 47, pp. 43-62.
- Bojórquez, Santiago (2016), *Cultura de la inclusión*, Guadalajara, Coedis, <<http://coedis.jalisco.gob.mx/cultura-de-la-discapacidad/cultura-de-la-inclusion>>, consultado el 23 de marzo de 2017.
- Bosco, Juan (2000), “Danza, movimiento y terapia”, en Mariano Betés (comp.), *Fundamentos de musicoterapia*, Madrid, Morata, pp. 102-110.
- Fernández-Carrión, Marta (2011), “Danza e inclusión social”, *Currículo Musical*, núm. 355, <<http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/curriculomusical/item/355-danza-e-inclusi%C3%B3n-social>>, consultado el 10 de septiembre de 2018.
- García, Inmaculada, Raquel Pérez y África Calvo (2011), “Iniciación a la danza como agente educativo de la expresión corporal en la educación física actual. Aspectos metodológicos”, *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, núm. 20, pp. 33-36,

- <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732286007>>, consultado el 12 de marzo de 2017.
- Gil, Pedro, Onofre Contreras e Isabel Gómez (2008), “Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 47, pp. 71-96.
- Gil-Madrona, Pedro, Sixto Gómez-Víllora, Onofre Contreras e Isabel Gómez-Barreto (2008), “Justificación de la educación física en la educación infantil”, *Educación y Educadores*, vol. 11, núm. 2, pp. 159-177.
- Latorre, Antonio (2005), *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, Graó.
- Lozano, Josefina y Pilar Arnaiz (1995), “La atención a la diversidad en el currículo de educación infantil: la práctica psicomotriz”, *Anales de Pedagogía*, núms. 12-13, pp. 123-142, <<http://revistas.um.es/analespedagogia/article/viewFile/286041/207721>>, consultado el 13 de septiembre de 2018.
- Monardes, Claudia, Francisca González-Gil y Felipe Soto-Pérez (2011), “Calidad de vida: concepto, características y aplicación del constructo”, *Sujeto, Subjetividad y Cultura*, núm 2, pp. 68-86, <https://www.researchgate.net/profile/Felipe_Soto2/publication/235989330_Calidad_de_vida_conceptos_caracteristicas_y_aplicacion_del_constructo/links/02e7e515432de5405d000000/Calidad-de-vida-conceptos-caracteristicas-y-aplicacion-del-constructo.pdf>, consultado el 10 de septiembre de 2018.
- Sastré, Asceneth (2007), “Construcción del sujeto en la danza”, *Hallazgos*, núm. 8, pp. 195-209, <<http://www.redalyc.org/pdf/4138/413835168012.pdf>>, consultado el 12 de marzo de 2017.
- Schalock, Robert y Miguel Verdugo (2007), “El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual”, *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, vol. 38 (4), núm. 224, pp. 21-36, <http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/224_articulos2.pdf>, consultado el 12 de marzo de 2017.
- Schalock, Robert y Miguel Verdugo (2003), *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*, Madrid, Alianza.

Schalock, Robert, James Gardner y Valerie Bradley (2008), “Calidad de vida para personas con discapacidad intelectual y otras discapacidades del desarrollo. Aplicaciones para personas, organizaciones, comunidades y sistemas”, *Sigo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, vol. 39 (4), núm. 228, pp. 72-73, <http://sid.usal.es/idocs/siglo_cero/2008/228/resenas.pdf>, consultado el 10 de septiembre de 2018.

Toboso, Mario y María Arnau (2008), “La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen”, *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, vol. 10, núm. 20, pp. 64-94, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28212043004>>, consultado el 8 de septiembre de 2018.

Siglas y acrónimos

AEE	Atención Educativa Especializada
ACCEDES	Acceso, éxito y desarrollo de la educación superior
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
APAE	Asociación de Padres y Amigos de Excepcionales
APRA	Acceso, permanencia y rendimiento académico
BiDa	Proyecto Bisutería y Danza
BM	Banco Mundial
BOE	Boletín Oficial del Estado
Cademe	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (Campaña Nacional de Educación y Rehabilitación de Deficientes Mentales)
CADUNAM	Comité de Atención a las Personas con Discapacidad en la Universidad Nacional Autónoma de México
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado (Centro de Atención Educativa Especializada)
CAM	Centro de Atención Múltiple
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Coordinación de Mejoramiento del Personal de Nivel Superior)
CAST	Centro de Tecnología Especial Aplicada
CDPD	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
CEA	Centro de Educación Abierta

CEB	Câmara de Educação Básica (Administración de Educación Básica)
Ceeepor	Centro de Entrenamiento de Educación Especial de Poza Rica
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial (Centro Nacional de Educación Especial)
CEPED	Centro de Estudos e Pesquisas em Didática (Centro de Estudios e Investigaciones Didácticas)
Cermi	Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad
CESS	Centro de Estudios del Sureste
CESU	Centro de Estudios sobre la Universidad
CETYS	Centro de Enseñanza Técnica y Superior
CF	Constituição da República Federativa do Brasil (Constitución de la República Federal de Brasil)
CNDH	Comisión Nacional de los Derechos Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação (Consejo Nacional de Educación)
Coedis	Consejo Estatal para la Atención e Inclusión de Personas con Discapacidad
Comie	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
Conadis	Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad
Conapred	Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación
Coneval	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
Confe	Confederación Mexicana de Organizaciones en Favor de la Persona con Discapacidad Intelectual
Conpeduc	Congresso de Pesquisa em Educação (Congreso de Investigaciones en Educación)
Corde	Coordinadora Nacional para la Integración de las Personas con Discapacidad
CPC	Conceito Preliminar de Curso (Dictamen Preliminar de Cursos)

CSIE	Center for Studies on Inclusive Education (Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva)
CUD	Centro para el Diseño Universal
DAEA	División Académica de Educación y Artes
DOU	Diário Oficial da União (Diario Oficial de la Federación)
DUA	Diseño Universal para el Aprendizaje
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente (Estatuto del Niño y el Adolescente)
EDO-Serveis	Servicios del Equip de Desenvolupament Organitzacional Universitat Autònoma de Barcelona (Servicios del Equipo de Desarrollo Organizacional Universidad Autónoma de Barcelona)
Educem	Instituto Universitario del Centro de México
Edufsc	Editora da Universidade Federal de Santa Catarina (Editorial de la Universidad Federal de Santa Catarina)
EACEA	Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (Agencia Ejecutiva para la Educación, lo Audiovisual y la Cultura)
EMS	educación media superior
Enadid	Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica
Enadis	Encuesta Nacional sobre Discriminación
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio (Examen Nacional de Enseñanza Media)
Evalúa-DF	Consejo de Evaluación del Desarrollo Social del Distrito Federal
FCE	Fondo de Cultura Económica
FCPYC	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM
FES	Facultad de Estudios Superiores
GFB	Governo Federal do Brasil (Gobierno Federal de Brasil)
IAUD	International Association for Universal Design (Asociación Internacional para el Diseño Universal)
ICYTEG	Instituto de Ciencias, Humanidades y Tecnologías del Estado de Guanajuato

IES	instituciones de educación superior
IGC	Índice Geral de Cursos da Instituição (Índice General de Cursos)
IESCH	Instituto de Estudios Superiores de Chiapas
IFAI	Instituto Federal de Acceso a la Información Pública
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaionais Anísio Teixeira (Instituto de Estudios e Investigaciones Educativos Anísio Teixeira)
IFODES	Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Instituto de Investigaciones en Economía Aplicada)
ISEP	Instituto Superior de Estudios Prospectivos
LDB	Ley de Directrices y Bases de la Educação Nacional (Ley de Directivas y Bases de la Educación Brasileña)
Libras	língua brasileira de sinais (lengua brasileña de señas)
LSM	lengua de señas mexicana
MEC	Ministério da Educação (Ministerio de Educación)
NEE	Necesidades educativas especiales
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos)
OEI	Organización de Estados Americanos
OHCHR	Office of the High Commissioner for Human Rights (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos)

OMPI	Organización Mundial de la Propiedad Intelectual
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PAPIIT	Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica
PDE	Plan de Desarrollo de la Educación
PIIP	Programa para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad a la Comunidad Universitaria
PIUNE	Programa para la Integración Universitaria para Personas con Necesidades Educativas Especiales
Prouni	Programa Universidade para Todos (Programa Universidad para Todos)
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Programa de Apoyo a Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales)
RLEI	Revista Latinoamérica de Educación Inclusiva
Sedesol	Secretaría de Desarrollo Social
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNI	Sistema Nacional de Investigadores-Conacyt
SRM	salas de recursos multifuncionales
UAB	Universidad Autónoma de Barcelona
UAEM	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
UACJ	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
UCC	Universidad Cristóbal Colón
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Universidad Federal de Río Grande del Sur)
UJAT	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
ULV	Universidad Lindavista
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNC	University of North Carolina
UNE	Universidad del Noroeste

UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Universidad Regional del Noroeste del Estado de Río Grande del Sur)
Unimo	Universidad Monter
UPAEP	Universidad Popular Autónoma de Puebla
UV	Universidad Veracruzana
VCU	Virginia Commonwealth University (Universidad de la Mancomunidad de Virginia)
VIU	Universidad Internacional de Valencia
WB	World Bank (Banco Mundial)
WBU	World Blind Union (Unión Mundial de Ciegos)
WHO	World Health Organization (Organización Mundial de la Salud)

Adoración Barrales Villegas: doctora en Calidad e Innovación de los Procesos Educativos por la UAB y profesora de la Facultad de Pedagogía-UV. Miembro del SNI, nivel candidato. Sus líneas de investigación son orientación educativa y sustentabilidad y didáctica y evaluación. Sus publicaciones recientes son, con G. Palmeros, G. Medina, M. Pérez, H. Medrano, S. Molina y X. Mendoza, “Las redes como dispositivos para la gestión educativa en México”, en J. Gairín y A. Barrera-Corominas (coords.), *Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Iberoamérica*, Barcelona, EDO/SERVEIS/UAB, 2018; con M. Pérez e I. Cruz, “4. El cuerpo académico: estrategia para gestionar conocimiento”, en J. Gairín y C. Mercader (eds.), *Liderazgo y gestión del talento en las organizaciones*, edición digital Ebi-blox, Madrid, Wolters Kluwe, 2018.

Patricia Brogna: doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la Facultad de Ciencias Políticas-UNAM, donde es profesora. Coordinadora del Seminario Permanente sobre Discapacidad, del Programa Universitario de Derechos Humanos-UNAM. Sus líneas de investigación son perspectivas descoloniales, estudios sobre los procesos de discapacitación con aportes desde la negritud, exclusión social y derechos humanos y políticas públicas. Sus publicaciones recientes son *Marco de referencia y propuesta metodológica para la evaluación de la atención educativa a estudiantes con discapacidad*, México, INEE, 2019; “Discapacidad en la cosmovisión nahua, la representación de un cuerpo múltiple”, *Pasajes*, núm. 6, 2018; con Z. Jacobo y R. Cruz, “Discapacidad, experiencia y política: a modo de presentación”, en P. Brogna, Z. Jacobo y R. Cruz (eds.), *Heterofonías. Voces de la alteridad*, México, FES Iztacala-UNAM, 2018.

Isnarda Cruz Casanova: maestra en Tecnología Educativa por la Universidad Autónoma de Tamaulipas y profesora de la Facultad de Pedagogía-UV. Su línea de investigación es orientación educativa y sustentabilidad. Su más reciente publicación es, con M. Pérez y A. Barrales, “4. EL cuerpo

académico: estrategia para gestionar conocimiento”, en J. Gairín y C. Mercader (eds.), *Liderazgo y gestión del talento en las organizaciones*, edición digital Ebiblox, Madrid, Wolters Kluwer, 2018.

Gabriela de la Cruz Flores: doctora en Psicología por la Facultad de Psicología-UNAM, donde es profesora. Investigadora del IISUE. Miembro del SNI, nivel 1. Sus líneas de investigación son evaluación del aprendizaje, tutoría en educación superior, equidad educativa y formación continua del profesorado en educación media superior. Sus publicaciones recientes son “Significados asociados al concepto ‘escuela’ de estudiantes en zonas de alta vulnerabilidad social”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 48, núm. 2, 2018; con D. Matus, “Participación escolar e inclusión educativa: un estudio de caso de experiencias con estudiantes de secundaria alta”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 25, núm. 102, 2017; “Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en transición”, *Revista Educación*, vol. 26, núm. 51, 2017.

Yadira Delgado Gómez: colaboradora de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración/Inclusión Educativa (RIIE), FES Iztacala-UNAM.

João Ferreira de Oliveira: doctor en Educación y posdoctor en Educación por la Universidad de São Paulo. Profesor titular en la Universidad Federal de Goiás. Becario de Productividad del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, nivel 1B. Sus líneas de investigación son políticas educativas, políticas y gestión de la educación superior, gestión escolar, formación y profesionalización docente. Sus publicaciones recientes son, con M. da Rocha, “Ética profesional en el posgrado y la investigación en Brasil”, en A. Hirsch y J. Pérez-Castro (coords.), *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales*, México, IISUE-UNAM, 2019; con D. Lima, “Pós-graduação e educação à distancia: novos fins, natureza e modus operandi em construção”, en L. de Alda, A. Cabral, B. Cabrito y V. Jacob (eds.), *Educação superior em países e regiões de língua portuguesa: desafios em tempo de crise*, Lisboa, Educa, 2018; con D. Mancebo y J. dos Reis Silva, “Políticas, gestão e direito a educação superior: Novos modos de regulação e tendências em construção”, *Acta Scientiarum. Education*, vol. 40, núm. 1, 2018.

Joaquín Gairín Sallán: doctor en Ciencias de la Educación, catedrático y decano de la Facultad de Ciencias de la Educación-UAB, presidente de la Comisión Ejecutiva de la Red Iberoamericana de Apoyo a la Gestión Educativa y director del grupo de investigación consolidado Equipo de Desarrollo Organizacional. Sus líneas de investigación son desarrollo social y educativo, desarrollo organizacional, liderazgo, evaluación de programas e instituciones, tecnologías de la información y comunicación en formación y evaluación de impacto. Sus publicaciones recientes son, con G. Palmeros (coords.), *Políticas y prácticas para la equidad en la educación superior*, Madrid, Wolters Kluwer, 2018; con A. Barrera (coords.), *Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Iberoamérica*, Barcelona, EDO-UAB-Visión Consultores, 2018; con L. Venegas-Ramos, “Gestión y desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. Estudio de casos”, *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, vol. 29, núm 1, 2018.

Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira: doctor en Educación y posdoctor en Tecnologías de la Investigación por la Universidad de Aveiro, profesor de la Facultad de Educación y docente del Programa de Posgrado en Educación y en Salud Colectiva de la Universidad Federal de Goiás. Sus líneas de investigación son educación especial, inclusión escolar y educación matemática. Sus publicaciones recientes son, con N. Messias y E. Fernandes, “Vigilância de chikungunya no Brasil: desafios no contexto da saúde pública”, *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, vol. 27, núm. 3, 2018; con A. da Silva y A. Teodoro de Mendonça, “Expansão da educação especial superior: Cenários no Brasil e no Rio Grande do Norte”, *Di@logus*, vol. 7, núm. 3, 2018; con A. Teodoro de Mendonça y A. da Silva, “Cenários e perspectivas de políticas públicas da educação especial no Brasil”, *Revista Exitus*, vol. 8, núm. 3, 2018.

José Manuel Jiménez García: doctorando del programa Formación en la Sociedad del Conocimiento, de la Universidad de Salamanca. Profesor-investigador de la Universidad de Quinta Roo, unidad Cancún, asesor y consultor en liderazgo, desarrollo organizacional, calidad, diversidad e investigación. Sus líneas de investigación son diversidad e inclusión en la educación superior, turismo inclusivo y accesible, formación docente y emprendimiento social. Miembro de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos.

Alicia Angélica López Campos: doctora en Pedagogía y profesora de la licenciatura en Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. Fundadora y coordinadora del CADUNAM. Sus líneas de investigación son diversidad, inclusión, derechos humanos y discapacidad y educación superior. Sus publicaciones recientes son “Comité de atención a las personas con discapacidad CAD-UNAM”, en L. de la Barreda y P. Brogna (coords.), *Discapacidad y universidad. Transdisciplinariedad y derechos*, México, UNAM, 2016; “Las instituciones de educación superior como espacios incluyentes”, *Revista Digital Universitaria*, vol. 14, núm. 12, 2013; *Guía para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la UNAM*, México, UNAM, 2013.

Blanca Estela Zardel Jacobo: doctora en Pedagogía y profesora en la FES-Iztacala-UNAM. Miembro del SNI, nivel 1. Directora de la revista *Pasajes*. Sus líneas de investigación son educación inclusiva (problemas, prácticas y perspectivas), educación especial, integración y educación inclusiva, subjetividad, procesos identitarios y alteridad y procesos de constitución subjetiva en las personas con discapacidad. Sus publicaciones recientes son “De la discapacidad a las diferencias: Movimientos entre estrategias y tácticas”, en CELEI, *Tarea crítica de la educación inclusiva: Contingencias epistémicas, emergencias metodológicas y discusiones presentes*, Santiago de Chile, 2019; con P. Brogna y R. Cruz, *Heterofonías. Voces de la alteridad*, México, FES Iztacala-UNAM, 2018; con S. Vargas, V. Rey y E. Donoso (coords.), *Sujeto, educación especial, integración e inclusión. Chile-México*, México, FES Iztacala-UNAM, 2018.

Raquel Jelinek Mendelsohn: maestrante en Docencia para la Educación Media Superior y profesora de la Facultad de Psicología-UNAM. Miembro de la Asamblea Consultiva del Conadis. Premio Sor Juana Inés de la Cruz 2011 por su trayectoria universitaria y social en favor de los derechos humanos. Su línea de investigación es derechos humanos e inclusión de las personas con discapacidad. Sus publicaciones recientes son “Mujeres con discapacidad, una reflexión sobre la discriminación de género desde las raíces históricas, culturales y de la educación”, *Revista de Administración Pública*, vol. 53, núm. 1, 2018; “Nuevo paradigma: cultura y diversidad en el contexto de los derechos de las personas con

discapacidad”, *DFensor. Revista de Derechos Humanos*, núm. 11, 2014; “Vientos de cambio”, *Revista Electrónica Métodos*, núm. 3, 2014.

David Osvaldo Morales Jiménez: licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Profesor de educación básica en la escuela primaria Juan Aldama, en Tabasco.

Jackeline Nascimento Noronha da Luz: doctora en Educación por la Universidad Federal de Goiás, profesora del Posgrado en Educación de la Universidad del Estado de Mato Grosso y miembro de la Red Universitas Brasil. Sus líneas de investigación son formación de profesores, políticas y prácticas pedagógicas. Sus publicaciones recientes son, con M. Martín y P. Nogueira, “Formação e perfil estudantil: aproximações com vistas à permanência do estudante”, *Movimiento. Revista de Educação*, vol. 5, núm. 9, 2018; con M. Martí y T. Aguiar, “Estudos e pesquisas sobre o PIBIC-EM. Reflexões preliminares”, en *Conpeduc, Rondonópolis. Anais do Congresso de Pesquisa em Educação*, Mato Grosso, 2018.

Guadalupe Palmeros y Ávila: doctora en Calidad y Procesos de Innovación Educativa por la UAB, profesora-investigadora en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y miembro del SNI, nivel candidato. Su línea de investigación es equidad e inclusión educativa. Sus publicaciones recientes son “Responsabilidad social e inclusión educativa: el desafío de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco”, en A. Hirsch y J. Pérez-Castro (coords.), *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales*, México, IISUE-UNAM, 2019; con J. Gairín (coords.), *Políticas y prácticas para la equidad en la educación superior*, Madrid, Wolters Kluwer, 2018; con G. Medina, A. Barrales, M. Pérez, H. Medrano, S. Molina y X. Mendoza, “Las redes como dispositivos para la gestión educativa en México”, en J. Gairín y A. Barrera-Corominas (coords.), *Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Iberoamérica*, Barcelona, EDO-SERVEIS-UAB, 2018.

Claudia Peña Testa: doctorante en Pedagogía, profesora en la FES-Aragón y titular de la Unidad de Atención para Personas con Discapacidad en la UNAM. Fundadora y directora del Centro de Apoyo Psicopedagógico Aragón A. C. Su línea de investigación es inclusión de las personas con

discapacidad intelectual. Colaboró en la elaboración del *Manual para asesores del sistema no escolarizado para personas con discapacidad*, México, SEP, 2013.

Judith Pérez-Castro: doctora en Ciencia Social, especialidad en Sociología por El Colegio de México, investigadora en el IISUE y profesora del posgrado en Pedagogía-UNAM. Miembro del SNI, nivel II. Sus líneas de investigación son políticas educativas, equidad e inclusión educativa, ética profesional y valores profesionales. Sus publicaciones recientes son, con P. González, “Los servicios profesionales para las personas con discapacidad. Principios, valores y dilemas éticos”, *Revista Española de Discapacidad*, vol. 6, núm. 1, 2018; “La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas”, *Innovación Educativa*, vol. 19, núm. 79, 2019; “Aportes de la responsabilidad social universitaria para la inclusión social”, en A. Hirsch y J. Pérez-Castro (coords.), *Ética profesional y responsabilidad social universitaria. Experiencias institucionales*, México, IISUE-UNAM, 2019.

Mayté Pérez Vences: doctora en Educación, especialidad en Mediación Pedagógica por la Universidad La Salle de San José de Costa Rica. Profesora de la Facultad de Pedagogía y líder del cuerpo académico Políticas Públicas, en la UV. Sus líneas de investigación son familias y orientación educativa y sustentabilidad. Sus publicaciones recientes son, con G. Palmeros, G. Medina, A. Barrales, H. Medrano, S. Molina y X. Mendoza, “Las redes como dispositivos para la gestión educativa en México”, en J. Gairín y A. Barrera-Corominas (coords.), *Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Iberoamérica*, Barcelona, EDO-SERVEIS-UAB, 2018; con A. Barrales e I. Cruz, “4. El cuerpo académico: estrategia para gestionar conocimiento”, en J. Gairín y C. Mercader (coords.), *Liderazgo y gestión del talento en las organizaciones*, Madrid, Wolters Kluwer, 2018.

Alex Pizzio da Silva: doctor en Ciencias Sociales por la Universidad del Valle del Río de Sinos y profesor del posgrado en Desarrollo Regional de la Universidad Federal de Tocantins. Becario de Productividad del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, en el área de Planeación Urbana y Regional. Sus líneas de investigación son políticas culturales y

cultura política, pobreza, riesgo y vulnerabilidad y sociología y desarrollo. Sus publicaciones recientes son, con C. Ferreira, “Entre o discurso do reconhecimento e a prática da intervenção: A política nacional de assistência técnica e extensão rural como mecanismo de justiça social para a agricultura familiar”, *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, vol. 15, núm 2, 2019; con A. Guimarães, “Critérios de cidadania deliberativa: Um estudo no conselho municipal de educação de Palmas – To, Brasil”, *Densenvolvimiento Regional em Debate*, vol. 9, 2019; con K. Klei y W. Rodrigues, “Governança universitária e custos de transação nas universidades da Amazônia legal brasileira”, *Educação & Sociedade*, vol. 39, núm. 143, 2018.

Mônica Aparecida da Rocha Silva: doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Brasilia y profesora de la Universidad Federal de Tocantins. Sus líneas de investigación son políticas públicas, educación comparada, universidad y desarrollo regional. Sus publicaciones recientes son, con M. Cilli (eds.), *Poder político e políticas públicas: desafios e dimensões contemporâneas do desenvolvimento*, Palmas, Universidade Federal do Tocantins, 2017; con A. Lima y A. de Lucena, “Conselhos Municipais de Educação na microrregião do Bico do Papagaio-Tocantins: Funcionamento e participação social”, *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, vol. 15, núm. 2, 2019; con G. Soares y P. Lima, “O caso do federalismo brasileiro: sua influência nas políticas sociais pós-redemocratização”, *Humanidades & Inovação*, vol. 5, núm. 11, 2018.

Camerina Ahidé Robles Cuéllar: máster especialista universitario en Integración Educativa por la Universidad Camilo José Cela y profesora de la licenciatura en Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. Presidenta del patronato Discapacitados Visuales (Institución de Asistencia Privada). Sus líneas de investigación son derechos humanos, inclusión y discapacidad, y discapacidad y educación superior. Su publicación más reciente es “Asamblea Consultiva del Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Conadis)”, en CNDH, *Memorias de la Primera Jornada Nacional sobre Derechos Humanos y Personas con Discapacidad*, México, 2012.

Josep Maria Sanahuja Gavalda: doctor en Ciencias de la Educación por la UAB. Profesor, director del Centro de Estudios de Investigación para una Sociedad Inclusiva y coordinador de las maestrías en Psicopedagogía y en Apoyos para la Inclusión Educativa y Social, en la UAB. Sus líneas de investigación son inclusión, necesidades educativas especiales, formación docente, inserción sociolaboral y discapacidad. Sus publicaciones recientes son, con P. Olmos y O. Mas, “El alumnado de educación secundaria obligatoria ante la inclusión educativa y la docencia compartida”, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 29, núm. 3, 2018; con O. Mas y P. Olmos, “El rol del profesorado de apoyo en el aula regular de un instituto de educación secundaria”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 29, núm. 4, 2018; con P. Olmos y E. Miquel, “An evaluation of the process of inclusion through the index for inclusion”, *Sylywan*, vol. 61, núm. 10, 2017.

