



---

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO  
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

**LA CONSTRUCCIÓN INSTITUCIONAL DE LA  
EDUCACIÓN INCLUSIVA EN MÉXICO.**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

P R E S E N T A

ANADÍ BELÉN BALLINA NEGRETE

TUTORA

DRA. MARÍA DEL CARMEN ROQUEÑÍ IBARGUENGOYTIA

Ciudad Universitaria, 15 de junio del 2023





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Le dedico el resultado de este trabajo a las personas con discapacidad que se encuentran en un vacío gris que nadie toca, nadie pronuncia. Porque escribir es reconocer, y quizás desde la trinchera de las “palabras”, se puede hacer un cambio, en donde la discapacidad se deje de alimentar del morbo, el miedo y la intolerancia. Que las palabras nos ayuden a entender la forma que cada persona tiene de habitar el mundo, y que todas las maneras de habitarlo son válidas.

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi mamá Belén Oso porque sin ella y sus cuidados, nada de esto hubiera pasado, gracias por ser una mujer tan responsable, amorosa, inteligente, graciosa. Gracias por enseñarme que el verdadero valor de las cosas está en tener la empatía suficiente para enfrentar lo que sea desde el amor, y por demostrar que ser mamá es un acto heroico.

A mi papá por inculcarme el gusto a la investigación y ayudarme cuando me quedaba sin ideas.

A mi tutora María del Carmen Roqueñí Ibarquengoytia, por apoyar este trabajo desde el principio, darle estructura y, sobre todo, ser paciente conmigo.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>6</b>
<b>CAPITULO I.....</b>	<b>15</b>
<b>Ideas y evolución del concepto de discapacidad .....</b>	<b>15</b>
<b>Uso social y político de la discapacidad. ....</b>	<b>16</b>
<b>Evolución y transformación conceptual de la discapacidad.....</b>	<b>19</b>
<i>El modelo médico-asistencial.....</i>	<i>19</i>
<i>Enfoque liberal o interrelacional.....</i>	<i>22</i>
<i>Modelo social de la discapacidad.....</i>	<i>25</i>
<i>Modelo interseccional.....</i>	<i>26</i>
<i>Modelo de la encrucijada.....</i>	<i>29</i>
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>34</b>
<b>Procesos y transformación histórica de la educación inclusiva.....</b>	<b>34</b>
<i>Educación especial.....</i>	<i>34</i>
<i>Educación Integradora.....</i>	<i>36</i>
<i>Educación Inclusiva.....</i>	<i>38</i>
<b>Capítulo III.....</b>	<b>48</b>
<b>Evolución de la educación inclusiva en el marco de los organismos internacionales.</b>	<b>48</b>
<i>Conferencia Mundial sobre Educación para Todos.....</i>	<i>51</i>
<i>Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con</i> <i>Discapacidad ( ONU 1993).....</i>	<i>54</i>
<i>Declaración de Salamanca y Marco de Acción (1994).....</i>	<i>56</i>
<i>El Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (2000).....</i>	<i>61</i>
<i>Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades</i> <i>(2006).....</i>	<i>63</i>
<i>La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015).....</i>	<i>64</i>
<i>Declaración de Incheon (2016).....</i>	<i>65</i>
<i>Informe de seguimiento de la educación en el mundo (2020).....</i>	<i>67</i>
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>71</b>
<b>Historia del proceso de institucionalización de la educación inclusiva en México .</b>	<b>71</b>
Políticas institucionales en materia de educación inclusiva en las universidades de México.....	79
<b>CAPÍTULO V .....</b>	<b>85</b>

<b>Programas de educación inclusiva en dos universidades de la Ciudad de México.</b>	<b>85</b>
<i>La Universidad Iberoamericana</i> .....	85
<i>La Universidad Nacional Autónoma de México</i> .....	100
<b>Conclusiones</b> .....	<b>113</b>
<b>Anexo: entrevista</b> .....	<b>116</b>
<b>Bibliografía</b> .....	<b>133</b>

*Si algo caracteriza a la naturaleza es su vasta, su infinita diversidad, y son esas diferencias pequeñas o grandes las que nos vuelven únicos, pero también innegablemente bellos.*

*Guadalupe Nettel*

## **INTRODUCCIÓN**

En las últimas décadas, la educación inclusiva ha surgido como un paradigma transformador que busca garantizar la igualdad de oportunidades y acceso a la educación para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades. En el contexto mexicano, la implementación de la educación inclusiva ha sido un tema relevante, particularmente en el ámbito de la educación superior.

Los alumnos de educación superior con discapacidad enfrentan desafíos adicionales en su búsqueda de una educación de calidad y equitativa. Aunque se han realizado avances significativos en el reconocimiento y respeto de los derechos de las personas con discapacidad en México, aún persisten barreras y obstáculos que limitan su plena participación en el sistema educativo, cabría decir que la discapacidad continúa siendo un factor crítico de exclusión educativa en muchos países, tanto desarrollados como emergentes.

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2021, del total de población en el país, el 5.7% (7 168 178) tienen una discapacidad y/o algún problema o condición mental (INEGI , 2021). De la misma manera, señalan que el 19% de las personas con discapacidad y/o algún problema o condición mental de 15 años y más son analfabetas.

Cuando escuchamos la cifra, resulta un poco escandalosa, ¿dónde se encuentra toda esta población?, ¿por qué no la vemos trabajando o estudiando?, ¿qué están haciendo?

La realidad es que, para la mayor parte de la sociedad mexicana estas preguntas son un enigma, parece que las infancias que crecen con alguna limitación/discapacidad desaparecen a la edad de los 15 años. Vemos muy lejana a esta población, como si no crecieran, se desarrollarán, y como todos, buscarán una mejor calidad de vida.

En este sentido, la concepción sobre la discapacidad en México sigue teniendo un enfoque médico-asistencialista, como lo veremos en el primer capítulo de la presente investigación; existen diversos modelos para analizar la discapacidad y, dependiendo del modelo imperante, la visión de la discapacidad será distinta.

Sí en México el modelo que se sigue utilizando es desde una visión médica, es normal que todos los apoyos que se dan a las personas con discapacidad sean en un sentido de rehabilitación y no de integración, lo cual les vuelve un grupo poco visibilizado en el sentido político, social, económico y educativo. Además, la escasez de datos estadísticos sobre discapacidad y su falta de fiabilidad son una realidad que ha sido reiteradamente señalada, hasta el punto de que ha llegado a convertirse en un lugar común.

Aún así, podemos encontrar que en México, el nivel educativo predominante de las personas con discapacidad de 15 años y más es la primaria: de cada 100 personas, 45 tienen ese nivel. Cabe destacar que una buena proporción de personas de este grupo poblacional no cuentan con algún nivel de instrucción, 23 de cada 100 no tienen escolaridad y sólo 7 cuentan con educación superior, situación contraria a lo que sucede en la población sin discapacidad ni limitación, que de cada 100, 3 no cuentan con escolaridad y 21 poseen educación superior (ENADID, 2018). Estos datos, como podemos ver, no especifican, qué están haciendo las personas con discapacidad que no se encuentran en la educación media-superior y superior y por qué no están estudiando.

Si bien la preocupación sobre el avance y desarrollo de la educación ha estado siempre presente en el contexto de las políticas mexicanas, el concepto de educación inclusiva ha transitado por diversas conotaciones, es por eso que, conocer el desarrollo institucional de estos conceptos nos permite saber el progreso del mismo, además de brindar un punto de apoyo en la investigación sobre el tema, y su utilización en futuras políticas públicas en materia de inclusión educativa, con el propósito de crearlas desde las vivencias del alumnado y no desde un modelo médico-asistencialista.

En este contexto, la Educación Inclusiva constituye el mayor reto que enfrenta el sistema educativo en México, sobretodo, en el nivel Superior, el cual se ha caracterizado por su fragmentación y jerarquización en espacios universitarios asimétricos, proporcionando a los estudiantes una inclusión desigual (Villa Lever, 2017).



Por sí misma, la Educación Superior resulta difícil de alcanzar y es muy desigual para muchos jóvenes, ahora imaginemos una situación tan sencilla como no poder tomar un transporte público que nos lleve a la escuela porque utilizamos silla de ruedas. En el caso planteado podemos ver que la distancia entre un alumno con discapacidad y otro sin, es abismal, pues las personas con discapacidad se ven prescindidas de accesos tan básicos como poder utilizar el transporte público o contar con un transporte escolar, privándoles de su derecho a la educación y de su capacidad para laborar en una entidad económica. Además se debe tomar en cuenta que si el/la alumne con discapacidad proviene de una familia de un estrato socioeconómico desfavorecido, las desigualdades se refuerzan mutuamente y las desventajas se multiplican.

Al mismo tiempo, esta configuración educativa construye realidades sociales colectivas, que no permiten la inserción de los jóvenes con discapacidad en el campo laboral. De ahí la importancia de la Educación Inclusiva ya que podría ser la respuesta para garantizar una mejora en la calidad de la educación puesto que implica:

“todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de instituciones que no exigen requisitos de entrada ni mecanismos de selección de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades, no sólo los que presentan necesidades educativas especiales” (Dussan. C, 2010:77).

Como vemos, esta noción no se reduce únicamente a la ampliación de los servicios educativos, sino que se extiende para tomar en cuenta los contextos socioeconómicos, políticos y culturales de los alumnos y alumnas, con el fin de fomentar la adquisición de competencias que les permitan mejores aprendizajes, mejorar su calidad de vida y lograr un desarrollo económico, social y cultural que redunde en el mejoramiento de su desempeño profesional y en su calidad de vida.

Actualmente, lograr la implementación de la educación inclusiva es una incógnita que ocupa un lugar importante en la agenda gubernamental mexicana, en sí, las bases de la educación inclusiva nunca llegan a consolidarse en la educación superior determinando

la pauta de la misma. Esta falta de articulación entre las políticas educativas y sociales respecto a la discapacidad, ha creado un problema estructural en el país que se evidencia en la estadísticas respecto a las personas con discapacidad y la desigualdad con la que actualmente se ve caracterizada.

Es por eso que este trabajo trata de dimensionar la Educación Inclusiva dentro de la Educación Superior, como un cambio de paradigma, incluso en los modelos que se utilizan para analizarla por tanto para que la integración se dé armoniosamente se debe de realizar desde un modelo social o de encrucijada y no desde la visión médica-asistencialista.

Desde este punto de vista, se podría decir que la integración educativa debe tener como fin eliminar la exclusión social de las personas con discapacidad en el ámbito educativo y laboral; les alumnos al convivir en los mismos espacios académicos tendrán la oportunidad de crear nuevas realidades colectivas, menos individualizadas y discriminatorias. El punto es que se les empiece a incluir desde sus capacidades para que puedan realizarse plenamente tanto en el ámbito personal, como laboral y social.

Las estadísticas muestran que en 2014 de cada 10 personas con discapacidad, de 15 años o más que residían en el país, solamente 4 participaban en actividades económicas. Ello contrasta con lo observado entre la población sin discapacidad ni limitación, en la cual participaban en el mercado laboral cerca de 7 de cada 10 (ENADID, 2018). Las marcadas diferencias en la tasa de participación económica reflejan las múltiples dificultades que enfrenta la población con discapacidad para acceder y permanecer en el mercado laboral, situación que reafirma el papel fundamental del Estado y la educación como generador de oportunidades y condiciones de acceso, promoción, movilidad y estabilidad laboral para concretar el derecho de este sector de la población al trabajo decente.

En relación con el ámbito universitario, los datos disponibles son claros: el acceso a los estudios superiores de las personas con discapacidad es más que significativamente inferior que la media. Este dato evidencia que las reflexiones respecto a la relación entre universidad y discapacidad deberían orientarse hacia la integración y no tanto hacia las medidas de “accesibilidad” para aquellos que ya están integrados en la institución universitaria.

Y si consideramos que un nivel de estudios secundario o superior es una garantía formativa para encontrar empleo, podremos hipotetizar que las personas con discapacidad tienen más dificultades para acceder a un empleo (sobre todo a aquellos que requieren un mayor nivel de especialización). Los datos estadísticos así lo demuestran. Tanto el nivel de actividad como el nivel de ocupación son significativamente inferiores entre las personas con discapacidad con respecto a la población no discapacitada.

Este trabajo se fundamenta en la idea de que la educación es uno de los derechos más importantes y esenciales para el desarrollo de las personas, pues nos permite descubrir y ampliar las capacidades individuales y brinda la posibilidad de aprendizaje, conocimiento, fomento de actitudes y despliegue de destrezas individuales y colectivas. Además de que la educación de calidad se considera un elemento fundamental para que cualquier persona pueda participar plenamente en la sociedad, ya que promueve la libertad, la autonomía personal y sobre todo, genera importantes beneficios para el desarrollo (UNESCO, 2016).

Sin embargo, aún hay rezagos en este ámbito, sobretodo en sectores de la población que no tienen las oportunidades para acceder a la educación y permanecer en este proceso; entre ellos, las personas con discapacidad, quienes por su condición se enfrentan a diversos obstáculos como la poca accesibilidad, falta de personal calificado, discriminación, que impiden su pleno desarrollo en la esfera educativa. Ello obedece, en parte, al descrédito que sufren las instituciones pero también a la necesidad de contar con estructuras institucionales acordes a las nuevas necesidades económicas, políticas y sociales.

Como podemos ver, el hecho de que existan reglamentos de educación inclusiva no garantiza el acceso a la Educación Superior para las personas con discapacidad, pues se requiere de cambios institucionales que se consoliden con reglas de juego claras para todos los ámbitos de la sociedad.

Es por ello, muy importante describir el papel que está jugando la educación en ampliar o reducir la desigualdad en un contexto específico como el caso de México. Al respecto, el presente trabajo indaga en qué están haciendo las instituciones de Educación Superior públicas y privadas para que les estudiantes con discapacidad se sientan *integrados*. Lo

deseable, es que dicha integración no sólo se quede en las aulas, sino que nos permita saber si la estructura de oportunidades se amplía para los estudiantes con estas reformas.

Del mismo modo es fundamental analizar en qué medida el entorno social produce o condiciona la aparición de deficiencias. Como veremos en el presente trabajo, muchas deficiencias no tienen un origen exclusivamente biológico, sino que, también son producto social. Es decir, una persona con discapacidad no se da cuenta de que tiene una discapacidad hasta que el modelo imperante y la sociedad lo hacen notorio para la persona.

Con el objetivo general de identificar los distintos elementos que han conceptualizado la educación inclusiva y la discapacidad, este trabajo se propone analizar la evolución de las instituciones en relación a estas ideas. Además, se llevará a cabo un recorrido por las diversas leyes y tratados internacionales que abordan la educación inclusiva y la discapacidad.

Para darle al trabajo un sentido práctico, se examinarán los métodos de educación inclusiva en dos instituciones de educación superior: la UNAM y la IBERO. Estas instituciones servirán de ejemplo para ilustrar cómo se implementan los principios de educación inclusiva en el contexto académico. De esta manera, se busca comprender cómo se han desarrollado las políticas y prácticas en educación inclusiva y discapacidad en diferentes entornos educativos.

Vale la pena enfatizar que son tres hilos conductores los que guiarán el objetivo general. El primero se basa en analizar desde una perspectiva teórica-histórica institucional la evolución del concepto de discapacidad y educación inclusiva, para su inserción en la agenda gubernamental. Un segundo hilo conductor es tomar como fundamento, que las ideas pueden ser analizadas como instituciones, en este caso, observar cómo las ideas de discapacidad y educación se han institucionalizado en el marco normativo internacional y nacional. Por último, conocer los programas de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad que se han implementado, a partir de la ley de educación, en dos Instituciones de educación superior. Para ello se selecciono una universidad de carácter público y otra de carácter privado

Este objetivo parte de la hipótesis de que el rezago educativo que viven los estudiantes con discapacidad está ligado a los modelos que la conceptualizan y las instituciones que lo reproducen.

Desde este punto de vista, es posible plantearnos diversas interrogantes: ¿Qué modelos de atención se han elaborado a partir de la idea de discapacidad? ¿Cómo la evolución del concepto de discapacidad ha validado la construcción de un marco normativo en el campo de la educación? ¿Qué es la educación inclusiva? ¿Cómo se diferencia la educación inclusiva de la educación tradicional? ¿Cuál ha sido el papel de los organismos internacionales? ¿Cuál es la legislación en materia de educación inclusiva en México? ¿Cómo se ha traducido este marco normativo en programas de educación inclusiva en las instituciones de educación superior?

Lo anterior, con el propósito, de contribuir desde la ciencia política, con una reflexión distinta en torno a las personas con discapacidad y la educación inclusiva que generalmente ha sido estudiada desde disciplinas como la pedagogía o la medicina. En este caso, el análisis de las instituciones nos proporciona una visión distinta a lo que comúnmente se ha elaborado, ya que el institucionalismo histórico crea y legitima una serie de conceptos, en este caso, la educación inclusiva se establece como un objetivo a lograr.

Podemos observar que en el análisis institucional se resalta la definición de marcos normativos que delimitan o articulan el diseño, creación e instrumentación de mecanismos y acciones para el desarrollo de nuestro tema de estudio. Es por esto, que en este trabajo, la metodología que se va utilizar es la del análisis histórico institucional, esto por dos motivos importantes, el primero es el interés por estudiar el papel de las ideas así como la evolución histórica que caracteriza su aparición, y el segundo es la identificación de actores, es decir, quiénes diseñan las ideas que a la vez ponen en práctica diversos mecanismos.

La presente metodología nos ayuda a observar las instituciones como un conjunto de ideas, normas, valores que condicionan la toma de decisiones de los actores, y que, por lo tanto determinan el entorno político-social. Si tomamos este análisis como punto de partida para nuestro estudio, podemos plantear que la educación inclusiva como objeto de estudio es en sí misma una institución.

Es desde el institucionalismo histórico que se analiza cómo surgen los conceptos, cómo evolucionan y pueden cambiar con el paso del tiempo, cómo los actores los hacen suyos y cómo se crean y transforman las instituciones, para así entender las decisiones políticas como expresión de múltiples estructuras y factores complejos en donde los actores representan un papel fundamental, por estos motivos, el análisis institucional, dentro de este trabajo va a dar respuesta a las preguntas planteadas respecto al concepto de discapacidad y su evolución. De la misma manera, el proceso sistémico utilizado en la investigación, ayuda a conocer a fondo lo estudiado, pues al obtener los datos directamente de fuentes documentales, la información se vuelve detallada.

Una de las limitaciones más grande que encontré al realizar esta investigación fueron la falta de entrevistas a estudiantes con discapacidad en la educación superior, primero, por la poca representación de este grupo en las IES y por la pandemia de COVID-19.

El trabajo se presenta en cinco capítulos y un anexo. En el primero se aborda el concepto de discapacidad y los cambios que ha experimentado. Dentro de este se hace un recorrido histórico conceptual en donde se realiza un análisis sobre los modelos imperantes, desde el médico-asistencial hasta el modelo de la encrucijada.

El objeto del segundo capítulo es hablar del desarrollo institucional de la educación inclusiva, en este análisis se proporciona una visión distinta acerca de cómo los modelos han guiado el tema de la discapacidad y la manera en la que crean y legitiman una serie de conceptos, entre los cuales la educación se establece como un objetivo a alcanzar.

En el tercer capítulo de este trabajo se investigan los marcos normativos internacionales existentes en materia de educación inclusiva y discapacidad y los organismos que legitiman el discurso institucional respecto a la misma.

Al tener el contexto general del desarrollo de las normativas internacionales existentes, en el capítulo cuatro, se aborda el proceso histórico de institucionalización de la educación inclusiva en México y las políticas que se han generado al respecto.

Por último, en el capítulo cinco se realiza una comparación entre los modelos de educación inclusiva de dos instituciones de educación superior en México: la UNAM y la IBERO, esta comparación además de la entrevista añadida como anexo buscan acercar al lector a la realidad de los estudiantes con discapacidad en la educación superior.

Para darle sentido humano al tema de investigación, se añadió en el anexo de la misma, una entrevista realizada a una alumna con discapacidad de la Facultad de Veterinaria y Zootecnia de la UNAM.

Cabe señalar que esta investigación forma parte del proyecto denominado “Las aspiraciones de futuro de los estudiantes de educación superior desde una perspectiva de desigualdades multidimensionales” (2018-2021) bajo la coordinación de la Dra. Lorenza Villa Lever. Este proyecto está financiado por CONACyT, con número de registro 286935.

# CAPÍTULO I

## Ideas y evolución del concepto de discapacidad

Hay un estigma que condiciona la palabra “discapacidad” que puede surgir de convenciones sociales en donde se asumen distintas percepciones de lo que implica una discapacidad, dado por contexto histórico, político y social que engendra una serie de valores. En este capítulo se aborda el significado que trae consigo la palabra discapacidad y las perspectivas que surgen de este a lo largo del tiempo.

Esto con el propósito de que el lector cuente con una visión más amplia sobre el tema, y comprenda que el lenguaje engloba significaciones que permanecen.

Los seres humanos tienden a construir categorías, por ejemplo, cuando llegamos a una sala llena de personas (un nuevo ambiente) donde no conocemos a nadie, lo primero que hacemos es fijarnos en los demás, quién nos parece guapo/guapa, quien trae la mejor ropa, o bien, quien se nos hace más feo/fea, el “rarito”. Es decir, todo el tiempo estamos “discriminando” o asignándole ciertas categorías a las personas como lo menciona Butler respecto al género.

En este sentido, la discapacidad, es una categoría o concepto antagónico que normalmente se ha visto justificado por los trabajos médicos-asistenciales. De ahí la importancia de cuestionar la discapacidad como objeto de estudio, sobre todo, dentro de las ciencias sociales.

¿Por qué me refiero a la discapacidad como concepto antagónico? Porque constituye una forma de nombrar lo diferente; a partir de lo normal hablamos de la anormalidad. Este discurso es el que naturalmente pregona el modelo médico-asistencial, el cual refleja: un conjunto estrecho de valores respecto a lo que es y lo que no es socialmente aceptable en el nivel biológico (Barnes, C. 2009).

El primer problema que se encuentra para hacer un análisis de la discapacidad es; entender que la diferencia nace de lo que no se reconoce como propio es decir, se vuelve una forma de legitimarla (Peña Testa , 2019, pág. 45). Esto incide en el uso del lenguaje, pues cobra



nuevas formas de identidad; al otro se le es señalado, muchas veces, como depositario de todos los males o el portador de las fallas sociales.

La discapacidad ha sido una constante en cualquier sociedad y momento histórico<sup>1</sup>. 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”.

### **Uso social y político de la discapacidad.**

Los términos que empleamos para designar la discapacidad, están llenos de los innumerables sistemas de significaciones que nos permiten entender el mundo. Muchas veces estas significaciones están “Cargadas de sentido negativo, intensificados por la noción de que son de índole perpetua las condiciones en que se encuentran estas personas. Prevalen ideas deterministas o fatalistas, suscitando emociones que van desde la compasión hasta el rechazo, casi todas producto de una especie de desesperanza respecto de los posibles cambios” (Carvalho, 2009, pág. 138)

Es decir, estas significaciones están cargadas de estigma, en este sentido, es importante hacer la diferenciación entre lo que es un estigma y un estereotipo, Goffman (2002) señala que 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 mutable, en ocasiones aspiracional para ciertos grupos, por lo que genera aceptación social.

La discapacidad incómoda, pues lo que sucede es que un hombre ve en otro sus propias imperfecciones, cosa que produce sentimientos contradictorios, comunmente marcados por el disgusto. Como lo señala Rosita Edler Carvalho “La presencia de la discapacidad en cualquiera de sus manifestaciones (sensoriales, físicas, mentales, neurológicas,

---

<sup>1</sup> Si realizamos una reflexión histórica podemos encontrar prácticas como las de los espartanos de arrojar desde la cima del monte Taigeto a los niños que nacían con afecciones o defectos. O más contemporáneas como la Ley del Aborto en Gran Bretaña en donde se permite a la mujer abortar en cualquier etapa del embarazo si se sabe que el infante nacerá con defectos.

múltiples...) como que abre una herida narcisista (...) al fin y al cabo, todos preferimos ver nuestro lado fuerte y bello, sin fallas ni imperfecciones” (Carvalho, 2009, pág. 144).

Por otra parte, Goffman (2002:14) identifica tres tipos de estigmas:

1. Las abominaciones del cuerpo. Identificadas como las distintas deformidades físicas. (Ferreira M. , 2007)
2. Los defectos del carácter del individuo. Como puede ser la falta de voluntad, pasiones tiránicas o antinaturales, creencias rígidas, deshonestidad...
3. Estigmas tribales de la raza, la nación y la religión.

Otra definición es la que nos brinda Peña Testa señalando que:

“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” (Testa, C. 2019: 45).

Por ejemplo, cuando en las noticias aparecen casos de personas con discapacidad ganando premios o realizando actividades “normales”. Estas fuentes de transmisión legitiman el discurso y refuerzan los estigmas y los estereotipos construidos socialmente, es decir, el incluido necesitará del excluido para legitimar su postura.

Esta situación no sólo se puede ver en los medios de comunicación, incluso en las propias familias existen incontables relatos acerca del momento de “la noticia”, cuando se enteran de que su hijo o hija nació con una discapacidad “Los padres mencionan la inseguridad que experimentan pues no saben cómo lidiar con aquella “anormalidad”, y se preguntan por qué la fatalidad los eligió precisamente a ellos. Acaso por la carencia de más información y de mayores análisis, lo que se constata diariamente es que el término de discapacidad por sí solo posee un carácter discriminatorio y deshonesto” (Carvalho, R. 2009: 143).

Como se mencionó al principio de este capítulo, la normalidad conlleva a considerar lo antagónico, o sea lo “anormal”, lo que nos conduce a pensar que, lo que no es normal

pertenece a otro grupo que es diferente al primero. O sea, se crea una categoría que se ha construido socialmente para designar lo que no pertenece al grupo.

Lo normal entonces se utiliza como estrategia de dominación, en donde, la forma en la 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.

La condición de ser diferente produce en el propio individuo sentimientos ambivalentes que interfieren decisivamente en la constitución de su identidad, pues se subraya más la discapacidad y se olvida a la persona en su dimensión integral.

De la misma manera, la construcción social de la identidad de la persona con discapacidad opera en virtud de un mecanismo heterónimo: “aquellos de nosotros que hemos nacido con una minusvalía sólo nos damos cuenta habitualmente de que somos “diferentes” cuando entramos en contacto con otras personas “no-discapacitadas” (Barnes, 2007). Con esta cita, se nota una expresión rotunda de la imposición de la diferencia, pues la identidad social se construye por referencia al otro que marca la diferencia, lo cual es algo extensible a casi cualquier colectividad humana: el yo colectivo se rige, a partir de esa diferencia, como referente de la propia homogeneidad inclusiva, porque posee rasgos distintivos propios que puede reclamar en apoyo de esa identidad (Ferreira, A. 2008)

De manera que la persona con discapacidad *se da cuenta* de su diferencia, no la construye. La diferencia es definida por el otro y, a su vez, la identidad que de ella surge no es una según la cual la discapacidad constituya un hecho propio diferenciador, sino la ausencia de rasgos identitarios respecto al otro. Es una identidad heterónoma y en negativo; es una no-identidad. O, como lo señala Ferreria (2008) la identidad de la insuficiencia, la carencia y la falta de autonomía.

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 diferentes culturas refleja que las concepciones, interpretaciones y trato hacia las personas con estas características ha propiciado políticas sociales heterogéneas.

Las explicaciones sociales sobre la enfermedad y la discapacidad tienden a asumir tres sentidos, como lo señala Claudia Peña Testa (2019: 39) :

1. Interpretaciones de tipo naturalista
2. Explicaciones lógicas y racionales de la sociedad moderna
3. Teorías relacionadas con causas sobrenaturales, cuyas alteraciones son atribuidas a espíritus, fantasmas o algún dios.

Con estas ideas se formula el siguiente objetivo del capítulo que es el de entender las diferentes concepciones y modelos que se han utilizado y utilizan para explicar y atender la discapacidad.

Evolución y transformación conceptual de la discapacidad.

Partiendo de lo “anormal” es posible identificar varios modelos conceptuales de la discapacidad. En este apartado, se explican los modelos que conceptualizan a la discapacidad. Comenzando con el más antiguo que sería el modelo médico-asistencial (perspectiva individualista), pasando por la perspectiva interrelacional, el modelo social de la discapacidad, la interseccionalidad y el modelo de la encrucijada.

*El modelo médico-asistencial.*

Comúnmente, el modelo médico basa sus definiciones en la consideración de que las deficiencias son la causa primaria de la discapacidad y la minusvalía. Esto es por su formación histórica pues este modelo se deriva del conjunto de ideas expuestas de manera pública por los profesionales de la salud, particularmente por los médicos que desde el siglo XVIII se ocuparon en establecer una clasificación de las enfermedades (Carvalho, R. 2009:140).

Según los propios estándares de la Organización Mundial de la Salud, en su Clasificación Internacional de la Insuficiencia, la Discapacidad y la Minusvalía (International Classification of Impairment, Dishability and Handicap, ICIDH, 2001) la causa de una minusvalía es una afección, es decir, un accidente «natural», de modo que dicha clasificación específica la naturaleza de una minusvalía según el nivel en el que se pueda situar el «problema» en la escala Afección/ Insuficiencia/ Discapacidad/ Minusvalía; es decir, un accidente (afección) puede tener, o no, repercusiones fisiológicas (insuficiencia), lo que a su vez puede causar, o no, una merma funcional (Discapacidad) que puede conllevar, o no, a dificultades para el desenvolvimiento cotidiano de la persona

(Minusvalía). (OMS, 2001) Si existe minusvalía (manifestación social del fenómeno), sólo se podrá «curar» eliminando su causa, la afección (el accidente natural). En este sentido, la discapacidad sólo se concibe desde un punto de vista médico.

Dentro de este enfoque las personas con discapacidad se ven convertidas en objetos que hay que curar, tratar, entrenar, cambiar y "normalizar" de acuerdo con una serie particular de valores culturales. De modo que es natural que en este modelo sea el sujeto quien tiene la responsabilidad de su exclusión, contrario a lo que veremos más adelante con el modelo social, en el que, en cambio, el responsable es la sociedad.

En el modelo médico, lo que caracteriza el estado de discapacidad es la persistencia de esta condición en el tiempo, cosa que no ocurre con todas las enfermedades, puesto que algunas implican agravamientos temporales de las condiciones de salud (Barnes, C. 2009: 104).

Pareciera que el modelo médico pone en relieve la condición de dependencia permanente, como si las personas con discapacidad no pudieran ser jamás las autoras y mentoras de sus propios proyectos de vida, y, en consecuencia, representarían un problema para la sociedad en la que viven.

Al respecto, Rosita Carvalho (2009) considera que con la aparición del mercantilismo y la división social del trabajo, las personas con discapacidad pasaron a ser caracterizadas desde una perspectiva médica ligada a la educativa. Y así, en el siglo XIX se engendró la institucionalización del individuo discapacitado, a quien se le mantuvo segregado en conventos, hospicios o escuelas especiales. En contrapartida, surgieron varios inventos que materializaron la oferta de mejores medios de trabajo y locomoción, tales como los bastones, las sillas de ruedas y la escritura Braille, entre otros.

Sin ser el único responsable de esta situación, el modelo médico, aunque hegemónico, tiene una parte de responsabilidad, pues se encuentra ligado con los estereotipos o prejuicios que derivan de la caracterización patológica de todas las incapacidades en general.

El modelo médico en México ha influido en la construcción de políticas y clasificaciones de este sector de la población. En este sentido, la INEGI (2010), tiene la siguiente descripción:

Las deficiencias se refieren al órgano o parte del cuerpo afectada, por ejemplo lesiones del cerebro, médula espinal, extremidad u otra parte del cuerpo. Son ejemplos descritos como “ausencia de piernas”, “desprendimiento de retina”, etcétera.

Mientras que las discapacidades se refieren a la consecuencia de la deficiencia en la persona afectada, por ejemplo limitaciones para aprender, hablar, caminar u otra actividad. Son ejemplos: “no puede ver”, “no mueve medio cuerpo”.

De aquí que el primer nivel de clasificación, corresponda a discapacidades (INEGI, 2010)

:

1. Sensoriales y de la comunicación: Dentro de este grupo entran las deficiencias y discapacidades oculares, auditivas y del habla, por ejemplo, la ceguera, la sordera, la pérdida del oído-ojo de un sólo lado, la mudez...
2. Motrices: Incluye deficiencias y discapacidades para caminar, manipular objetos y coordinar movimientos, así como para utilizar brazos y manos. Por lo regular, estas discapacidades implican la ayuda de otra persona o de algún instrumento (silla de ruedas, andadera etc.) o prótesis para realizar actividades de la vida cotidiana.
3. Mentales: En este grupo se encuentran las deficiencias intelectuales y conductuales que representan restricciones en el aprendizaje y el modo de conducirse, por lo que la persona no puede relacionarse con su entorno y tiene limitaciones en el desempeño de sus actividades.
4. Múltiples: Contiene combinaciones de las restricciones antes descritas, por ejemplo: retraso mental y mudez, ceguera y sordera entre algunas otras. En este grupo también se incluyen las discapacidades no consideradas en los grupos anteriores, como los síndromes que implican más de una discapacidad, las discapacidades causadas por deficiencias en el corazón, los pulmones, el riñón; así como enfermedades crónicas o degenerativas ya avanzadas que implican discapacidad como es el cáncer invasor, la diabetes grave, y enfermedades cardiovasculares.

Aunque desde las políticas públicas y en el imaginario social mexicano, el modelo médico ha sido el hegemónico, existen otros modelos para conceptualizar la discapacidad.

**Tabla 3: Nivel de estudios alcanzados según tipos de deficiencias en personas con discapacidad entre 10 y 64 años**

<b>DEFICIENCIAS:</b>	<b>Analfabeto</b>	<b>Sin estudios</b>	<b>Primarios</b>	<b>Secundarios</b>	<b>Estudios Profesionales</b>	<b>Universitarios</b>	<b>TOTAL</b>
Deficiencias mentales	29,4%	27,8%	27,2%	11,8%	2,0%	<b>1,8%</b>	100,0 %
Deficiencias visuales	8,8%	23,0%	34,7%	23,3%	5,7%	<b>4,5%</b>	100,0 %
Deficiencias del oído	6,7%	21,1%	42,2%	20,5%	5,4%	<b>4,2%</b>	100,0 %
Deficiencias del lenguaje, habla y voz	14,0%	19,2%	46,5%	10,0%	3,0%	<b>7,4%</b>	100,0 %
Deficiencias osteoarticulares	7,3%	27,3%	39,1%	17,9%	5,0%	<b>3,4%</b>	100,0 %
Deficiencias del sistema nervioso	13,8%	21,0%	35,0%	20,4%	6,4%	<b>3,5%</b>	100,0 %
Deficiencias viscerales	9,2%	26,2%	43,7%	16,0%	2,8%	<b>2,0%</b>	100,0 %
Otras deficiencias	11,0%	31,2%	34,3%	18,8%	1,9%	<b>2,8%</b>	100,0 %

### *Enfoque liberal o interrelacional.*

El enfoque basado en las capacidades deriva de una teoría económica que nace en 1980 como un modelo alternativo a la economía del bienestar. Este enfoque se encuentra fuertemente asociado al liberalismo debido a que sus principales exponentes, Amartya Sen y Martha Nussbaum, son dos importantes representantes de esta corriente del pensamiento (Blanco, 2017).

Hoy en día es bien sabido que, las oportunidades, el ingreso, los recursos, los bienes primarios o las capacidades son posibles métricas de justicia. Las capacidades defendidas por el enfoque de Sen y Nussbaum capturan las diferentes posibilidades que alguien tiene de transformar recursos en bienestar y con ello realizar sus fines (Pereira, 2016).

En este sentido, Sen, realizó un estudio amplio e integral sobre la vida de las personas que vincula sus diferencias cualitativas (motivaciones, autonomía, identidad, individualidad) con la libertad y bienestar del que gozan. El estudio muestra la incidencia que ambas nociones tienen en la diversidad humana, a través de los logros y posibilidades reales que tienen las personas de alcanzar ese bienestar<sup>2</sup>.

A esto se le va nombrar como “justicia distributiva” una manera de saber cuál es la métrica para saber si un estado de cosas es más o menos justo que otro.

<sup>2</sup> La intención de Sen ha sido brindar un marco normativo que permita realizar la evaluación del bienestar de las personas. Para ello pretende superar el subjetivismo que puede tener la búsqueda de una concepción adecuada de este concepto, puesto que es posible que al categorizar aquello que es valioso para una persona se incluyan todas sus preferencias con igual valor (Blanco, 2017).

Por ejemplo, para la perspectiva rawlsiana (también liberal) comprometida con asignar a los individuos un conjunto objetivo de medios, dos personas serán igualmente tratadas si ellas tienen un acceso equitativo al mismo conjunto de bienes primarios; Sen, cuestiona esta aseveración pues piensa que el reconocimiento de las circunstancias especiales que afectan a alguien, tales como una discapacidad, deberían estar integrados en los principios mismos, ya que el situarlos en la etapa legislativa tiene un alcance limitado (Pereira, 2016).

Las variaciones en conversión de oportunidades, no son meramente "necesidades especiales", que pueden ser contempladas en la etapa legislativa, sino que reflejan variaciones que están siempre presentes en la condición humana y por ello deberían ser consideradas por los principios mismos (Blanco, 2017).

Son tres conceptos centrales los que constituyen los pilares del Enfoque de las capacidades:

1. Funcionamiento → Estado de existencia y acciones que la persona consigue o realiza a lo largo de su vida; para poder desempeñar estas actividades la persona debe de gozar de buena salud, buena alimentación, capacidad de participación...
2. Capacidades → Libertad de ser capaz de hacer algo y de poder realizarlo. Se diferencia de los funcionamientos porque se asimila lo efectivamente posible; las capacidades se ven condicionadas por circunstancias personales, sociales y económicas. Un ejemplo clásico podría ser el de ayunar por razones espirituales o políticas a verse obligado a pasar hambre por falta de recursos o alimentos. Cuando se tiene la opción de comer y en ejercicio de la voluntad se decide no hacerlo, el ayuno se convierte en la decisión de no comer cuando podría haberse comido (Pereira, 2016).
3. La agencia → Ejercicio reflexivo y activo de responsabilidad sobre la actuación propia (capacidad de obrar) y la incidencia de esa acción en los demás: esta íntimamente relacionada con la concepción que se tenga del bien. El alcance, ámbito y forma de ejercicio del rol de agencia está asociado a pautas culturales.

En teoría, el objetivo principal de el enfoque de las capacidades se basa en lo que los individuos son capaces de hacer. Este enfoque requiere un fuerte compromiso de una ciudadanía activa, fuertemente estructurada en la condición de agencia de los ciudadanos,



que a su vez, convierte en un objetivo social que dichos ciudadanos se vuelvan agentes de su propia vida.

Tristemente, el enfoque de las capacidades no tuvo una buena aplicación en el terreno de las políticas públicas para personas con discapacidad, sobre todo, en materia educativa.

En este marco, la discapacidad sigue siendo, más que un asunto político, un asunto de salud. Se puede observar como el resultado de la interrelación de los "atributos de una persona, por un lado, y los medios sociales y físicos, por el otro". En consecuencia, "más que una clasificación de las personas con discapacidad, o incluso de los problemas que éstas pueden experimentar, es una clasificación en tres niveles de la funcionalidad, en términos neutrales (Barnes, C. 2009: 106).

De tal suerte, la discapacidad, como palabra o denominación vigente, dentro de esta corriente, es un término abarcativo que incluye deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación.

En la medida que reconoce la importancia del medio social y físico, se puede decir que mejora la clasificación precedente. Sin embargo, no es probable que tenga mayor éxito que el modelo médico en la creación de un lenguaje universal de la discapacidad, pues, como lo señala Colín Barnes (2008) es extremadamente difícil modificar las diferencias culturales cuando se conceptualizan la deficiencia y la discapacidad.

Ocurre algo similar a lo que sucede con el modelo médico porque

La experiencia de la discapacidad es única para cada individuo, no sólo porque la manifestación concreta de la enfermedad, desorden o lesión es única, sino porque esa condición de salud estará influida por una compleja combinación de factores (desde las diferencias personales de experiencias, antecedentes y bases emocionales, construcciones psicológicas e intelectuales, hasta el contexto físico, social y cultural en el que la persona vive). Ello da pie para sugerir la imposibilidad de crear un lenguaje transcultural común para las tres dimensiones de la discapacidad (Pantano, L. 2009: 81).

Lo anterior incide en un aumento constante del costo de los programas de rehabilitación, ampliamente aceptados como las soluciones científicamente apropiadas y socialmente aceptables a los problemas que enfrentan las personas con discapacidad. Finalmente

acaba siendo contraproducente, pues sólo sirve para perpetuar y exacerbar los problemas que enfrentan los individuos a quienes se etiqueta como discapacitados.

#### *Modelo social de la discapacidad.*

Esta interpretación surge en las décadas de 1960 y 1970 con una ola de militancias políticas entre las personas con discapacidad alrededor del mundo (Barnes, C. 2009: 109).

Este modelo radicalmente alternativo, nace, por la Unión de Personas Físicamente Deficientes contra la Segregación en la Gran Bretaña. Su manifiesto, titulado *Los principios fundamentales de la discapacidad*, contiene la profunda aseveración de que es la sociedad quien discapacita a las personas con deficiencias.

Por consiguiente, el concepto de discapacidad se transfiere, pasándolo de su ubicación en el individuo a su interacción con la sociedad; entiende la discapacidad como una experiencia del sujeto, en vez de una lesión que lo inscribe en la categoría de los “otros”.

Con el modelo social la discapacidad se enuncia en términos sociopolíticos. Pues pretende rescatar la integridad de la persona e inscribirla en un determinado contexto socioeconómico, político y cultural, donde sea capaz de experimentar más o menos intensamente sus discapacidades y, en consecuencia, de sentirse en una situación de mayor o menor desventaja (Carvalho, 2009: 149).

Cuando se le da poca importancia a la diversidad humana o cuando no se toman en cuenta las condiciones ambientales se coloca a las personas con discapacidad en una situación de desventaja, no tanto por sus características personales, sino principalmente por las barreras de todo tipo que encuentran.

Como lo describe Barnes “La imposibilidad de caminar es una deficiencia, mientras que la imposibilidad de entrar en un edificio es una discapacidad, puesto que hay que subir una escalera hasta la entrada,. La imposibilidad de hablar es una deficiencia, pero la imposibilidad de comunicarse, puesto que no existe el apoyo técnico apropiado, es una discapacidad” (Barnes, C. 2009: 111).

En una sociedad organizada exclusivamente para satisfacer las necesidades de un mítico ideal de no discapacidad, el modelo social surge como un reconocimiento de las personas

que experimentan una situación de discapacidad, implicando que la sociedad haga ajustes para evitar mecanismos excluyentes.

En lo normativo, la visión social se inscribe en un proceso de cuestionamiento a la normalidad, a la arbitrariedad de conceptos como "igual" y "diferente". Las normas internacionales reconocen y legitiman derechos humanos universales

En el modelo social, la discapacidad deja de ser un tema únicamente relacionado con las características de unos individuos o de un grupo de personas que presentan la misma enfermedad, y adquiere mayor amplitud, integrando el análisis del contexto socioeconómico y cultural en que tales personas viven (Carvalho, 2009: 151).

### *Modelo interseccional*

Para que se realice una buena gestión de la educación inclusiva es fundamental recalcar la importancia del concepto de interseccionalidad.

La interseccionalidad nació en el marco de los estudios feministas para abordar y hacer visible la violencia contra las mujeres negras y los efectos de la articulación entre clasismo, violencia de género y racismo en sus vidas (Sánchez Cortés, 2021).

Desde ese momento, la interseccionalidad fue usada para explicar el tipo de exclusión e inclusión que experimentaban los individuos y grupos sociales a partir de la interrelación de las condiciones de clase, género, raza o pertenencia étnica. Es decir, la interseccionalidad aporta una herramienta de análisis estructural y de indagación física para interpretar las interrelaciones que existen a nivel individual, social e institucional (Vázquez, 2020 ).

Bajo esta teoría las circunstancias sociales, políticas y económicas de un individuo raramente se pueden entender como determinadas por un solo factor, en general se configuran de muchos factores que influyen mutuamente.

La interseccionalidad como enfoque analítico suma profundidad al estudio de las desigualdades sociales porque, además de considerar el carácter multidimensional de la desigualdad, toma el contexto social (Sánchez Cortés, 2021). En particular, la posición social de las personas queda determinada por la articulación de múltiples dimensiones de una experiencia individual.

Actualmente la interseccionalidad no sólo se utiliza para el análisis feminista, sino que se puede utilizar para cualquier análisis, en este caso, se utilizará para desarrollar el caso de las personas con discapacidad y su ingreso a la educación superior.

Como hemos podido notar a lo largo del trabajo, las políticas de inclusión que se han desarrollado en las instituciones de educación superior, sobretodo en latinoamérica, se limitan a definir los beneficiarios con base en su identidad de género, racial o étnica pero no profundizan en torno a qué tipo de poblaciones atienden (Sánchez Cortés, 2021).

Por lo tanto, dichas políticas no responden a las desigualdades y generan nuevas exclusiones que están en función de la diversidad étnica y cultural.

En México, se ha desarrollado una basta producción de trabajos de investigación sobre las desigualdades sociales en la educación. En el nivel superior, la mayoría se centran en las condiciones de desigualdad en el acceso a la universidad, que tienen como punto de partida las condiciones socioeconómicas que diferencian a los grupos sociales.

Al respecto la UNESCO (2019) menciona que en los países en desarrollo, el bajo acceso a la educación superior de los jóvenes que viven en contextos vulnerables, es una de las brechas más dramáticas de desigualdad de oportunidades que retrasa el desarrollo general de esas naciones. Los jóvenes de sectores socioeconómicos frágiles frecuentemente se caracterizan por pertenecer a más de una categoría de grupos desfavorecidos (niños, personas de edad, personas con discapacidad, migrantes, minorías étnicas y raciales, pueblos indígenas...). A menudo estos jóvenes sufren múltiples formas de discriminación debido a que su desventaja socioeconómica se ve agravada por otros motivos de discriminación ya que las desventajas se refuerzan mutuamente (Gil , 2019).

Se puede afirmar entonces que, las experiencias de los alumnos se ven condicionadas por el desarrollo y configuración de su contexto social, por ejemplo, si hablamos de una estudiante de bajos recursos, que es mujer y que además cuenta con una discapacidad, su experiencia escolar se verá condicionada por la pertenencia a éstas categorías. Lo mismo, si el estudiante fuera de una clase social alta, hombre y sin discapacidad. Estas categorías, sean de privilegio o exclusión, van a determinar muchas veces, el desarrollo escolar del estudiante.

Actualmente, en México, se sigue considerando que los sistemas educativos no sólo reproducen las desigualdades sociales existentes, sino que también las incrementan a través de lógicas meritocráticas que brindan oportunidades diferenciadas para el alumnado. Esto es visible en el caso de las personas con discapacidad, pues son muy pocos los que ingresan al nivel de educación superior.

El análisis interseccional en el caso específico de los alumnos con discapacidad, permite que se reconozcan las narraciones de estos grupos y así distinguirlos como agentes

políticos capaces de hablar y reflexionar por sí mismos, sobre las experiencias vividas dentro del contexto escolar.

Como diría Rosa Vázquez (2020) “ La interseccionalidad nos permite hacer análisis con los que liberar a los sujetos de la culpa, porque la ideología neoliberal bien se encarga de generar en los sujetos el sentimiento de que sus problemas se deben a ellos mismos, son responsables y, por ende, son quienes tienen que buscar la solución” (p. 278). La herramienta de la interseccionalidad también se debe incluir en el diseño de la escuela inclusiva, contruyendo entramados que favorezcan el derecho a la educación o en caso de exclusión, crear medidas extraordinarias capaces de atender las necesidades y asegurar las oportunidades de quienes a la vez que tienen mérito acumulan motivos de discriminación (Gil , 2019).

Para poder lograr que la escuela inclusiva sea también interseccional, se necesitan equipos de gestión que apoyen las prácticas innovadoras y sepan buscar el apoyo de los diferentes sectores a través de un trabajo de colaboración intersectorial para mejorar la escuela, un ejemplo de esto, lo podemos encontrar en el artículo *Gestión escolar y la articulación intersectorial para incluir a estudiantes*, dentro de este, se nos platica que se llevo a cabo un plan de gestión interseccional en una escuela de Brasil, la escuela, después de unos meses, cumplía con el modelo de educación inclusiva.

La intersectorialidad establecida por el equipo de gestión, además de ser un principio de educación inclusiva, ayuda a construir una gestión más democrática y participativa, considerando la comunidad escolar. Cuando el equipo de gestión de la escuela está abierta a la participación intersectorial y la comunidad escolar, la autonomía y la democracia surgen resultando en equipos eficaces dirigidos a un objetivo común: un proceso de inclusión eficaz para todos los que frecuentan el cotidiano escolar (da Silva & Osorio Araya , 2017 ).

Como se puede observar, la constitución de una escuela inclusiva, no se restringe sólo al espacio escolar, depende de otras instancias, así como intercambios de informaciones con profesionales.

Cabe señalar que, para que la intersectorialidad no venga a fracasar generando la medicalización de la enseñanza y un trabajo desarticulado, los sujetos deben ser conscientes de los principios de la gestión democrática y del trabajo colaborativo. Así, se cree que el distanciamiento entre la escuela y los profesionales de áreas distintas será minimizado, a través del diálogo sobre las dificultades enfrentadas y soluciones a los problemas (da Silva & Osorio Araya , 2017 )

La herramienta de la interseccionalidad, desde su valor crítico y carácter práctico, nos ayuda a detectar y analizar las dimensiones de los sistemas que generan desigualdad, sobretodo, en el caso de personas con discapacidad y educación superior.

### *Modelo de la encrucijada*

El modelo de la encrucijada es uno de las teorías más recientes para comprender desde lo social a la discapacidad. Este modelo propuesto por Patricia Brogna, académica de la UNAM, plantea que la discapacidad se entiende como una posición en el campo social conformada por una encrucijada. Para llegar a esta afirmación, se parte de dos corrientes teóricas que se analizarán a continuación: la teoría de los sistemas complejos y la teoría de las estructuras sociales de Bourdieu.

Patricia Brogna retoma la teoría de los sistemas complejos cuando describe que “ Las múltiples dimensiones (política, cultural, histórica, económica, normativa), los distintos ámbitos (corporal, psicológico, organizacional, institucional, social) y la multitud de actores que entran en juego hacen imposible pensar la discapacidad de modo estático y aislado: no es una fotografía fija. Su análisis desde una perspectiva sociológica nos obliga a abordarla de manera dinámica y relacional” (Brogna, P. 2009: 161).

Es en este sentido es que la teoría de los sistemas entra en el análisis de la discapacidad, como lo señala Luhman (1996) “Los sistemas están estructuralmente orientados al entorno y sin él no podría existir. Los sistemas se constituyen y se mantienen mediante la creación y conservación de la diferencia con el entorno y utilizan sus límites para regular dicha diferencia”

Se puede notar que la discapacidad (al menos en México) está inserta en el sistema médico, en donde el entorno se mantiene constante con la creación de políticas públicas asistenciales.

Como se puede observar, un conjunto de sistemas es propio cuando esos mismos sistemas son componentes de otros sistemas. Luhmann, pretende acceder al conocimiento total del fenómeno social a través del concepto de Sentido, única categoría que queda indefinida y como supuesto absoluto de un sistema.

Como lo señala Patricia Brogna (2009) los sistemas se constituyen por procesos determinados, la confluencia de múltiples factores que interactúan de tal manera que no son aislables, los componentes de unos sólo pueden ser definidos en función del resto.

Por lo tanto, en los procesos donde existen patrones similares en diversos niveles es necesario distinguir la perspectiva del observador y la escala de observación, y confirmar si esa recurrencia se transforma en una regla que condiciona el funcionamiento del sistema.

Por otro lado, la teoría de las estructuras sociales de Bourdieu corresponden a la estructura del mundo social (totalidad de fuerzas que le son inherentes y que determinan su funcionamiento).

El capital puede presentarse de tres maneras fundamentales (Bourdieu, 2001: 131):

1. Capital económico → directa e inmediatamente convertible en dinero, indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad.
2. Capital cultural → puede convertirse bajo ciertas condiciones en capital económico, es adecuado para la institucionalización (títulos académicos)
3. Capital social → obligaciones y relaciones sociales, puede ser convertible en capital económico y puede ser institucionalizado en forma de títulos nobiliarios.

Esto aporta una perspectiva relacional dejando en evidencia la doble existencia de lo social, "entre los dos modos de la existencia de lo social: las estructuras sociales externas, lo social hecho cosas, plasmado en condiciones objetivas, y las estructuras sociales internas, lo social hecho cuerpo" (Brogna, P. 2009: 166).

Queda claro como un atributo que se posee a nivel corporal se transforma en el campo en capital simbólico que coloca al actor en una posición (y no en otra) en virtud del *habitus* dominante.

En este sentido, el *habitus*:

1. Depende de nuestro lugar en la sociedad
2. Esta estructurado y es transferible. Además, las estructuras pueden ser a su vez estructurantes (forman nuevas estructuras). (Bourdieu, 2001)

El concepto de *habitus* es de gran utilidad para entender cómo los sujetos no solamente son partícipes dentro de una estructura sino agentes que intervienen en ella y sin desearlo, la mantienen o la transforman. En este modelo, es muy importante tener esto en mente, ya que no se está partiendo desde la estructura médica, sino desde la concepción social de que los sujetos son los que mantienen el status quo, y por ende, responsabilidad de los mismos sujetos el crear espacios de integración.

El *habitus* no es necesariamente racional en el sentido que en principio no es un acto consciente del sujeto sino la reproducción de una costumbre. Y estos actos están insertos en una estructura formada, de manera no planificada, por la sociedad. Un acto que cambia de una persona puede estructurarlo después de un tiempo en toda la sociedad (Por ejemplo, fumar en frente de niños).

Con estas teorías establecidas, se dará paso a el modelo de la encrucijada.

En este modelo la discapacidad se entiende como una posición en el campo social conformada por una encrucijada donde confluyen tres aspectos en cada sujeto (Brogná, 2009: 171-174):

- a) Su particularidad biológica o de conducta: rasgo físico, funcional o de conducta que distingue a una persona del grupo social al que pertenece. La discapacidad ha sido analizada y definida históricamente de diversas maneras: lo impuro, lo profano, lo enfermo. Desde la perspectiva del modelo de la encrucijada, tal reducción implica un recorte que sólo puede entenderse y explicarse, a la luz de las otras dos vertientes: la organización económica y política, y la cultura de la normatividad.
- b) Su organización económica y política: El tipo de organización económica y política se interrelaciona con las representaciones y modelos culturales, condicionando qué particularidad biológica-conductual será considerada discapacidad y qué trato recibirá.
- c) La cultura y la norma de la comunidad donde éste vive, en un espacio-tiempo determinado: La representación social que cada sociedad o grupo haga de la discapacidad sólo puede entenderse a la luz de su particular cultura. A su vez, los discursos y las prácticas (individuales, institucionales y políticas) hacia la discapacidad responderán a esa representación social.



La interrelación de la organización económica y social y la cultura genera epistemes que se condensan en los postulados de la ciencia, la tecnología y la religión, y que se transmiten como parte del *habitus* dominante, principalmente a través de las instituciones escolares.

El propósito de la encrucijada es:

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. Distinguir, sin fragmentar, los tres elementos que, confluyen para determinar el campo de la discapacidad, su estructura dinámica y funcionamiento (Broyna, 2006: 34)

Esta herramienta analítica permite por un lado, delimitar y delinear un problema social dentro de un universo infinito construyéndolo como objeto de estudio sociológico. Por otro lado, hace visible su complejidad social y coloca en perspectiva las prácticas de invalidación y exclusión con que, desde distintas posiciones de saber y poder, se ha pretendido asociar el problema de la discapacidad ligándolo únicamente (o básicamente) con el atributo de un sujeto (Broyna, P. 2009: 167).

La discapacidad puede analizarse como un sistema complejo que abarca, entre otras dinámicas (Peña, C. 2019: 59):

- 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...)

Este modelo es una señal de esperanza, muchos son los discursos que han contribuido a que la discapacidad sea definida como enfermedad, estigma, déficit, anormalidad... Sin embargo, se puede cambiar este patrón puesto que, al ser construido socialmente, “todo discurso y toda práctica social puede cuestionarse y deconstruirse” (Broyna, 2006: 28).

Con este modelo, el proceso de construcción se desarrolla a través de estructuras sociales externas e internas, y se objetiva en las prácticas de invalidación y segregación entre un sujeto (individual o colectivo) con una particularidad biológica conductual y distintos agentes de la sociedad en que ese proceso se lleva a cabo.

## CAPÍTULO II

### **Procesos y transformación histórica de la educación inclusiva.**

En este capítulo se hará un breve recorrido sobre los modelos educativos en relación con la noción de discapacidad imperante en cada periodo histórico; en primer lugar, se encuentra la educación especial, seguida de la educación integradora, y por último la inclusiva, esto con el propósito de comprender cuál ha sido su evolución en el ámbito educativo, sus transformaciones y la necesidad de establecer una educación inclusiva de calidad. Del mismo modo, en este capítulo se puede observar la relación o influencia que existe en las instituciones educativas dependiendo del modelo que conceptualiza la discapacidad. Es por eso que, en este capítulo, es muy importante tomar en cuenta los modelos anteriormente explicados, para ejemplificar;

Educación especial  $\leftrightarrow$  Modelo médico asistencial

Educación integradora  $\leftrightarrow$  Modelo liberal o enfoque de capacidades

Educación Inclusiva  $\leftrightarrow$  Modelo social, interseccional y modelo de la encrucijada

#### *Educación especial*

La escuela que tenemos, en realidad fue pensada para la minoría que la creó: profesionales varones blancos. Para el resto, no se iba más allá de la alfabetización básica. Esto explica su fuerte carácter segregante, que se hace notar en cómo los niveles inferiores (primaria, secundaria) son pensados en función del nivel siguiente.

En este contexto es en el que ha transitado la educación especial pasando por diferentes etapas de conceptualización. Patricia García & Socorro Jutinico (2014) señalan que primero se comenzó con la etapa de segregación pues se consideraba a las personas como limitadas, deficientes o anormales, ubicándolas en centros especiales que funcionaban bajo una modalidad clínico-asistencialista proveniente del campo médico. Resulta natural que se concibiera a la persona con discapacidad como un “paciente” enfermo que debía ser rehabilitado por un especialista en un lugar apartado de la familia y de la sociedad en general, configurándose como un factor de exclusión y discriminación (Ríos, P. & Jutinico, S., 2014).

La educación especial sólo trabaja desde las dificultades y las deficiencias; los alumnos con discapacidad u otras necesidades de atención educativa son considerados una carga que hay que asumir y sobrellevar (Leiva Olivencia & Jiménez Hernández, 2012).

La visión de la educación especial sostiene que las dificultades del alumno son internas y causadas por su incapacidad o déficit; en tal sentido, tiende a sobrevalorar el papel del diagnóstico de tales déficits y se centra en su clasificación. La responsabilidad educativa para atender estas personas recae en un profesorado especial, liberando al profesorado regular de hacerlo (Ríos, P. & Jutinico, S., 2014). Con este modelo lo que se logró fue reforzar la segregación del alumnado a través de un sistema educativo especial paralelo al ordinario.

Como podemos ver, en esta visión educativa se considera la intervención de cada alumno como algo especializado, la enseñanza se organiza en forma individualizada o por pequeños grupos separados de los demás estudiantes (considerados “normales”). Una práctica de esta naturaleza se configura como una situación de discriminación y exclusión, dado que priva a los alumnos de la posibilidad de relacionarse con sus pares, limitando sus oportunidades de interacción social y de trabajo colectivo, procesos que se consideran de vital importancia para potenciar el aprendizaje y el desarrollo de todo ser humano.

El abordar la escuela desde una concepción médica y clasificatoria, produce un efecto negativo en el progreso escolar de los alumnos. Esto es cierto, porque calificar a un estudiante como deficiente y con dificultades para aprender, condiciona la expectativa del profesor frente a sus capacidades reales y lo induce a centrarse en aquello que no puede hacer, dejando de lado las demás características y capacidades de esa persona.

Como lo señalan Leiva Olivencia & Jiménez Hernández (2012) la diversidad se valora; esto es, no se considera deficiencia, carencia o desviaciones de un perfil normativo.

Si comparamos a un individuo con un perfil normativo (y le pedimos que se adapte a él), no estaremos reconociendo sus peculiaridades, sino la desigualdad. Entonces surge la jerarquía, porque hay quién supera la norma y quién queda debajo de ella, diciéndose de estos últimos que han fracasado (porque no tienen el “nivel” requerido). Por tanto, la desigualdad surge cuando se institucionalizan las diferencias como deficiencias, y es este etiquetado de deficiencia el que justifica la exclusión.

La educación especial, a juicio de algunos intérpretes se encuentra en una situación de conflicto, en la que se debaten opiniones aparentemente contradictorias, sin reconocer que lo que se pone en entredicho realmente es la naturaleza misma de la realidad. Se cuestionan muchos aspectos de la educación especial, desde la evaluación como base para agrupar a los alumnos hasta la misma legitimidad del campo; la realidad es que la educación especial aún no ha dado una respuesta coherente.

Amando Vega Fuente (2010) señala ciertas fallas en la educación especial que resulta pertinente mencionar ahora:

1. La escuela no ofrece un currículo que prepare a los alumnos para participar en una democracia crítica y en una sociedad postindustrial.
2. La escuela no responde a las necesidades e intereses de los grupos sociales desfavorecidos.
3. Los programas de educación compensatoria no responden a las exigencias de la igualdad.

Como vemos, la educación especial está organizada y corresponde a un momento histórico donde se había institucionalizado el modelo médico-asistencial en el campo educativo, pensando que lo mejor era separar a los alumnos, esto demuestra que no estuvo planeada desde la necesidad de un progreso social, sino de un sistema basado en la clasificación.

### *Educación Integradora*

Después de varios años con los programas de Educación Especial, nadie dudaba de la necesidad de un cambio de paradigma en la mentalidad e identidad de los centros educativos, es por eso que se piensa en la Escuela Integradora.

Desde esta perspectiva, Echeita (2006) menciona que hay dos trabajos importantes que influyeron, desde la década de los 80, con el sentido de reconceptualizar la educación especial o convertirla en integradora. El primero es el informe Warnok, que introduce y pone en marcha el concepto de Necesidades Educativas Especiales y posteriormente la Conferencia de Salamanca, que apuesta por una visión renovada de la educación especial a una perspectiva de educación inclusiva (Echeita, 2006).

Cuando la visión se transforma hacia la escuela de integración, realmente no hay muchos cambios a como se daba la educación especial, no se tomó en cuenta qué es la integración escolar, cómo se podía llevar a cabo y qué modificaciones curriculares se deben hacer para lograrla.

La escuela de integración no logró integrar a los alumnos con discapacidad, no permitió fortalecer el subsistema de educación especial, no alcanzó la meta de ofrecer educación para todos, no promovió la equidad y creación de comunidad ni suprimió la marginación.

Es por eso que, la escuela de integración no ha reportado éxitos en el pasado, aunque originalmente nació con la misión de solucionar los problemas ocasionados por la segregación operada en la escuela tradicional, además de la ineficacia de la educación especial, pues muchos de los niños y niñas con dificultades de aprendizaje no encajaban en la educación especial, y a pesar de sus discapacidades no podían acceder a ningún tipo de educación regular o especializada (Juárez Núñez, 2010).

Basicamente la escuela de integración, “cambió” el paradigma pero sólo en el sentido de que ahora los alumnos con discapacidad o estudiantes en situación de vulnerabilidad eran integrados en las aulas. Esto no implica que la comunidad se integró, muchas veces estos grupos fueron discriminados al no contar con programas de estudio universales para todos, no sensibilizar a los otros alumnos y docentes, y no contar con políticas de respeto a la diversidad o accesibilidad.

Como veremos más adelante, la inclusión es un proceso de carácter sistémico que impacta a toda la estructura de la institución e implica una transformación de la misma. Pero cambiar la institución educativa requiere detectar y tratar de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación existentes en todos los ámbitos de la acción educativa.

Por ejemplo, la inclusión de los alumnos con discapacidad no se limita a colocarlos en las escuelas. La atención prestada por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y su participación en escuelas “normales” marcó una ruptura no solo en la tendencia histórica a excluir de la educación a los niños con discapacidades o a segregarlos en escuelas especiales, sino también con la práctica de ponerlos en clases separadas durante mucho tiempo o la mayor parte de él. La inclusión, sin embargo, implica muchos más cambios en el apoyo y el sistema de valores de la escuela.

De acuerdo con Patricia Rios & Socorro Jutinico (2014) desde la propuesta de integración, el estudiante es quien debe adaptarse a los requerimientos de la institución educativa, exigencia que desconoce sus necesidades y capacidades particulares. Lo problemático de esta perspectiva es que el sistema educativo no cambió lo suficiente y se limitó a hablar de una simple integración física, de un estar ahí, pero sin participar.

Como vimos en el primer capítulo el modelo liberal o de capacidades forma su teoría en torno a que todes tengan las mismas oportunidades (tomando en cuenta sus capacidades físicas, económicas, sociales...) en la realidad no se dio de esa manera, aunque si potencializo el transito de la educacion especial a la educación inclusiva, en materia educativa, no obtuvo los resultados esperados.

### *Educación Inclusiva*

*Incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo.*

Como hemos visto, la educación brinda un punto de entrada fundamental para construir sociedades inclusivas si se considera que la diversidad de los educandos no es un problema sino un desafío, en el cual se debe de identificar el talento individual en todas sus formas y crear las condiciones para que florezca (UNESCO, 2020).

Desafortunadamente, los grupos más desprotegidos permanecen excluidos de los sistemas educativos o son expulsados de ellos a raíz de decisiones más o menos sutiles como lo son la exclusión de los currículos, la fijación de objetivos de aprendizaje que no son pertinentes, estereotipos en los libros de texto, discriminación en la asignación de recursos y en las evaluaciones, tolerancia de la violencia y desatención de las necesidades (Fuente, 2010). Los educandos tienen identidades múltiples e interrelacionadas. Además, ninguna característica está asociada a una capacidad predeterminada de aprender. En este contexto es en el que surge la inclusión pues es para todes sin excepción.

Se suele asociar la educación inclusiva a las necesidades de las personas con discapacidades y la relación entre la educación general y la educación especial, tal como expresa el informe de seguimiento de la educación en el mundo (2020) a partir de los años 1990, la lucha de las personas con discapacidades ha moldeado la perspectiva mundial de la inclusión en el campo educativo, conduciendo al reconocimiento del derecho a una educación inclusiva, consagrado en el artículo 24 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).

Sin embargo la inclusión tiene un alcance más amplio. Los mismos mecanismos excluyen no solo a las personas con discapacidad, sino también a otras, a causa de factores como el género, la edad, el lugar donde se encuentran, la pobreza, el origen étnico, la pertenencia a pueblos indígenas, la lengua, la migración o la expresión de identidad de género. El sistema y el contexto no toman en cuenta la diversidad y multiplicidad de necesidades. La sociedad y la cultura determinan reglas, definen la normalidad y perciben la diferencia como una anomalía (UNESCO, 2020).

La UNESCO (2005) entiende por educación inclusiva

“ (...) un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (UNESCO, 2005, p.14).

Ahora bien, ¿en qué se basa el enfoque de la educación inclusiva? Se basa en el movimiento inclusivo que aboga por una organización caracterizada por la colaboración, la adaptación mutua y la relación discursiva. Para ello, se organiza el aula como una comunidad de convivencia y aprendizaje, con todo lo que ello conlleva de replanteamiento del currículo, de la organización escolar y de la intervención activa de los diversos agentes.



Como lo menciona Juárez Núñez (2010)

“Este concepto va más allá del concepto de educación especial y de la integración a partir del tipo de discapacidad que presenten los alumnos (no sólo discapacidad física sino que cualquier problema que dificulte el aprendizaje<sup>3</sup>). En otros términos no se trata de segregarlos o de destinarles una institución especial para su educación, sino de incluirlos en las aulas “normales” realizando las adecuaciones necesarias en mobiliario y en el currículo, asumiendo actitudes de respeto a la diferencia y no discriminatorias, tanto de parte de los maestros o maestras, como de los condiscípulos” (Juárez Núñez, 2010, p. 45)

Como podemos ver, la educación inclusiva hace de la escuela una comunidad en la que todos los involucrados deben participar, estableciendo relaciones de cooperación y solidaridad.

La inclusión es un proceso<sup>4</sup> que contribuye a alcanzar el objetivo de inclusión social. Con las medidas que aceptan la diversidad y crean un sentimiento de pertenencia, arraigadas en la creencia que cada persona es valiosa, tiene potencial y debe ser respetada, independientemente de su origen, capacidad o identidad (Leiva Olivencia & Jiménez Hernández, 2012).

La educación inclusiva implica:

1. Pasar de un modelo médico asistencial a un modelo social con un enfoque basado en derechos
2. Pasar de una concepción de “integración” a una de inclusión, viendo las diferencia como riqueza y no como limitación
3. Implica tener una visión de largo plazo y que abarque todo el ciclo de vida

La justificación social de este nuevo modelo es que al educar juntos a los niños y niñas, las escuelas inclusivas pueden ayudar a cambiar la cultura frente a la diferencia y contribuir a formar una sociedad más justa y no discriminadora.

---

<sup>3</sup> Es importante acentuar que la educación inclusiva presta especial atención a grupos vulnerables y marginados, pero su fin es desarrollar al completo el potencial de todo individuo y no sólo el de grupos específicos.

<sup>4</sup> No obstante ello, la inclusión es también un estado de las cosas; un resultado.

Si afirmamos que la sociedad y cultura son los determinantes de reglas, entonces se puede aseverar que la inclusión sólo se conseguirá en la medida que exista una sociedad no excluyente. Habrá que tener en cuenta, el tipo de sociedad que estamos creando y sus consecuencias, como el aumento de personas que se quedan al margen del sistema (sin vivienda, sin trabajo, sin participar en la sociedad...).

Debemos recordar que la escuela es el primer lugar donde niños y niñas de diferentes entornos sociales se encuentran y por tanto, el lugar idóneo para aprender a convivir en la diversidad. La experiencia nos enseña que si no aprendemos a valorar las diferencias en el aula, difícilmente aprenderemos a hacerlo en una sociedad con un marcado carácter elitista, competitivo y materialista. La escuela inclusiva, en tanto que se propone erradicar cualquier forma de discriminación y promover la cohesión social, se puede concebir como la esperanza de transformación de la sociedad hacia un futuro más justo, más equitativo y, en definitiva, más humano (Leiva Olivencia & Jiménez Hernández , 2012).

Hoy, a las dificultades del sistema económico, se añaden nuevas fracturas sociales que van más allá de la participación en el mercado productivo, que afectan a la adscripción social y comunitaria. La experiencia muestra que los instrumentos compensatorios y redistributivos que se han ido desarrollando (educación básica gratuita, seguridad social, ayudas económicas como la renta básica...) no bastan para superar determinadas situaciones de exclusión. De tal suerte, tendrán que tomarse en cuenta todos los factores sociales, culturales, económicos y políticos que siguen manteniendo la exclusión de muchas personas, entre las que destacan las personas con discapacidad y las mujeres.

Por ejemplo, en la Educación Inclusiva, la familia debe *incluirse* al sistema educativo, pues es dentro de ella donde se da la transmisión de valores, tal como lo plantea Amando Vega Fuente (2010)

“Si se acepta el papel básico de la familia en la educación de los niños con necesidades educativas especiales así como la necesidad de su colaboración, habrá que buscar fórmulas adaptadas a cada situación que posibiliten este trabajo conjunto familia-escuela. Esta es una tarea que corresponde no sólo a la escuela sino también a los padres. La escuela para todos es también la escuela de todos. No es una escuela que "integra" a los diferentes, sino una escuela que asume que todos los alumnos son diferentes como

individuos y, en consecuencia, la escuela para todos es, en un sentido más amplio, una escuela dirigida por los usuarios... por la sencilla razón de que la necesaria diferenciación no puede conseguirse sin la participación activa al cien por cien tanto de los alumnos como de los padres. (Fuente, 2010, p.60).

Por su parte, los padres (representantes), deben "intervenir" en la formulación de los objetivos y recursos de la educación de sus hijos, tener acceso al seguimiento del proceso educativo, y tener la posibilidad de formarse ellos mismos.

La inclusión no se puede imponer desde arriba; los gobiernos deben abrir espacios para que las comunidades expresen sus preferencias como iguales al elaborar políticas de inclusión en la educación. Las escuelas deberían desarrollar el diálogo, dentro y fuera de sus muros, acerca del diseño y la aplicación de las prácticas escolares, por medio de asociaciones de padres o sistemas de emparejamiento de estudiantes (UNESCO , 2020). En suma, se debería tomar en cuenta la opinión de todos.

Es por eso que en la educación inclusiva hay una estrecha relación entre profesores, tutores de aula, profesores especialistas y otros profesionales de los equipos de orientación, sin olvidar a la comunidad más amplia. Avanzar hacia un proceso de educación inclusiva implica reestructurar culturas, políticas y prácticas en la escuela, para que éstas respondan a la diversidad de los estudiantes

Es necesario abrir las puertas de la escuela a la comunidad, dado que la entrada en la escuela de agentes externos permite establecer una coordinación real con los profesionales del mundo escolar y es un requisito clave para ofrecer a todos los menores, incluidos los que tiene dificultades (Fuente, 2010). Es decir, la escuela inclusiva es una escuela de la comunidad y para la comunidad.

Dentro de cualquier comunidad podemos encontrar recursos que pueden complementar la acción educativa de los centros escolares, de forma directa a través de apoyos específicos o, de forma indirecta, con su compromiso por una sociedad más justa y equitativa.

En este aspecto, la escuela inclusiva es un medio eficaz para la creación de una nueva cultura de la aceptación de la diversidad y la diferencia, la evolución hacia una sociedad más democrática y participativa, más justa y menos discriminatoria. La educación

inclusiva enfatiza en cómo apoyar a los estudiantes para que desarrollen sus potencialidades dentro de una comunidad educativa, de tal manera que se sientan reconocidos como interlocutores válidos y alcancen el éxito académico con base en un aprendizaje significativo, centrado en el individuo (García, P. & Jutinico, S., 2014)

La educación inclusiva posee tanto un sentido educativo como uno social, rechazando toda forma de exclusión y discriminación que entorpezca el derecho de todos a la educación (Fernández, 2003). En este camino, la finalidad fundamental de la educación es promover el desarrollo de una serie de capacidades y la apropiación de determinados contenidos culturales necesarios para que los estudiantes puedan participar e integrarse en su medio sociocultural. Para hacer realidad este fin, la escuela necesita proporcionar sus respuestas educativas de tal modo que garantice una cultura común a todos, pero que no discrimine, considerando la oportunidad y el respeto a las características y necesidades individuales de cada estudiante (UNESCO, 2020).

Como bien lo señalan Olivencia & Jiménez (2012) educar para la y en la diferencia supone una actitud de valoración positiva hacia la comunicación e interacción entre personas diferentes, y hacia la comprensión de lo diverso como un factor de aprendizaje positivo y necesario en las actuales organizaciones escolares.

La inclusión en la educación requiere escuelas inclusivas; el espíritu que impera en la escuela está relacionado con el desarrollo social y emocional así como el bienestar de los alumnos. Como lo menciona Juárez Núñez:

“La escuela inclusiva con su enfoque social basado en derechos, implica la apertura de todos los niveles del sistema educativo a los ciudadanos con y sin Necesidades Educativas Especiales, garantizando una educación de calidad y una formación para la vida y el trabajo, lo que conlleva la sensibilización del sector social productivo para brindar oportunidades de empleo a los egresados. Un currículo amplio y flexible como condición necesaria para transformar no sólo el aula, sino el sistema educativo a fin de hacerlo incluyente desde la educación inicial hasta la superior e instrumento para responder a la diversidad y garantizar la calidad de la educación” (Juárez Núñez, 2010, p.72).

Una escuela inclusiva fomenta la colaboración, la aceptación y la ayuda mutua, el diálogo horizontal y el trato igualitario a todos los alumnos, independientemente de su sexo, edad o condición social, religiosa, política o étnica.

Uno de los conflictos que se ha señalado en la agenda de la educación inclusiva en los últimos años es la tensión entre los objetivos deseables de potenciar la interacción con los demás (todos los alumnos bajo el mismo techo) y realizar plenamente el potencial de aprendizaje. La búsqueda simultánea de diferentes objetivos puede resultar complementaria o conflictiva.

En materia de inclusión, los encargados de la formulación de políticas, los legisladores y los educadores se enfrentan a cuestiones delicadas y específicas a los distintos contextos. Deben ser conscientes de la oposición de quienes defienden la segregación de la enseñanza, pero también de la posible insostenibilidad de un cambio rápido, que puede resultar contrario al bienestar de aquellos a los que se quiere beneficiar (UNESCO, 2020). Incluir a los niños con discapacidad en escuelas ordinarias que no están preparadas ni apoyadas y no son responsables de lograr la inclusión puede intensificar las experiencias de exclusión y provocar reacciones contrarias a la inclusividad de las escuelas y sistemas educativos (Leiva Olivencia & Jiménez Hernández, 2012).

El último informe de seguimiento a la educación 2020 propone ciertos puntos para llevar a cabo una buena educación inclusiva, los más destacables son:

- a. Establecer cooperación entre los distintos niveles gubernamentales: la inclusión en la educación no es más que un subconjunto de la inclusión social.
- b. Aplicar el diseño universal: todos los niños deberían aprender con base en un mismo plan de estudios flexible, pertinente y accesible; este debe reconocer la diversidad y responder a las necesidades de los distintos educandos
- c. La infraestructura escolar no debe excluir a nadie y debe aprovecharse el enorme potencial de la tecnología.
- d. Preparar, empoderar y motivar al personal educativo: todos los docentes deben estar preparados para enseñar a todos los alumnos. Los métodos inclusivos no deben ser tratados como un tema especializado, sino como un aspecto central de la formación docente, ya sea en su formación inicial o en su perfeccionamiento posterior.

Como podemos ver, cualquier propuesta formativa en educación inclusiva debe atender a un conjunto complejo, dinámico, flexible y versátil de ejes temáticos que deben ir complementados por la propia emergencia y negociación entre profesorado y alumnado (Leiva Olivencia & Jiménez Hernández, 2012).

La educación inclusiva exige, de todas formas, un compromiso mayor de lo que a simple vista puede parecer. Aunque, por otra parte, resulte sencillo su planteamiento pues se trata simplemente de respetar el derecho a la educación que tienen las personas, más allá de sus limitaciones. Pero, por esta aparente contradicción, su desarrollo implica profesionales preparados y comprometidos tanto dentro como fuera de la escuela. Sólo desde un trabajo bien conjuntado en los centros escolares se puede desarrollar una acción educadora inclusiva, que supere la banalidad de la exclusión; la inclusión no se centra en las deficiencias, sino en las potencialidades de cada alumno, a partir de ellas, lograr que todos los alumnos participen.

Por todo esto, la educación inclusiva, asumida con todas sus exigencias, resulta revolucionaria para una sociedad que se rige por mecanismos de exclusión. Si desde la escuela "se aprende" a convivir con los diferentes, con el pleno respeto a sus derechos y el compromiso de construir una sociedad más equitativa, estaremos construyendo un mundo más humano y más justo.

### ***Discapacidad y Educación Inclusiva.***

El enfoque de la educación inclusiva se basa en un cambio profundo en la forma de entender la discapacidad. Como bien lo señalamos, en el modelo tradicional, que se ha centrado en las deficiencias de las personas con discapacidad y las ha utilizado para explicar las dificultades que ellos experimentan en sus vidas. Se ha visto la discapacidad como una "tragedia personal" que limita la posibilidad de desarrollo de la persona con discapacidad para participar en la vida general de la sociedad.

Sin embargo, en la lucha de las personas con discapacidad por el reconocimiento de sus derechos, se ha formulado el modelo social de la discapacidad. Este cambia el foco de atención desde la "tragedia personal" del individuo hacia la forma en que el entorno, en el que se desenvuelve la persona con discapacidad, actúa para excluirlo de la plena participación. En términos más generales, la razón es que la sociedad está organizada

para satisfacer las necesidades de la mayoría de las personas sin discapacidad y no las de la minoría con discapacidad.

Precisamente, el modelo social encuentra su apoyo y justificación en la defensa de los derechos de las personas con discapacidades de cualquier tipo. Todos estos servicios, deberían contribuir a la construcción de una comunidad acogedora y sensible a los problemas de las personas con limitaciones (Fuente, 2010). En este sentido, los municipios, como la administración más cercana a la ciudadanía, y como aquella institución que aborda cuestiones claves para la calidad de la vida cotidiana de todos y todas los ciudadanos y ciudadanas, tiene un papel relevante en la construcción de una sociedad, una comunidad, un pueblo inclusivo (UNESCO, 2020).

Desde este planteamiento, la educación inclusiva se presenta como crucial para lograr una educación de calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades menos excluyentes. Pero nos encontramos ante un enfoque que no acaba de entenderse y, menos, de asumirse. Seguimos anclados en modelos benéfico-asistenciales a la hora de dar respuesta a las necesidades de las personas afectadas por limitaciones personales o sociales, sin tener en cuenta tanto sus derechos básicos, como puede ser el de la educación, como sus aportaciones a la construcción de una sociedad más humana y justa.

Es importante destacar que a lo que la escuela refiere, el alumnado con necesidades educativas especiales sufre un elevado fracaso escolar, con mayores dificultades para progresar en la educación secundaria y superior, adoptándose entonces salidas hacia módulos profesionales en centros de educación especial o Programas de Cualificación Profesional Inicial gestionados por las asociaciones del sector de la discapacidad (Ríos, P. & Jutinico, S., 2014). En consecuencia, hay una menor escolarización del colectivo en los niveles no obligatorios

Esta situación es consecuencia de los principales problemas existentes en el ámbito educativo de las personas con discapacidad, destacados en diversos informes, que Casanova (2008) recuerda:

- a. La reducción de los alumnos escolarizados en centros de educación especial desde los noventa no se ha visto compensada suficientemente por una adaptación de los centros ordinarios.

- b. La falta de profesorado de apoyo en la educación post obligatoria, necesario si se quiere, realmente, que el alumnado con necesidades educativas especiales se incorpore a la educación superior.
- c. La ausencia de mecanismos que garanticen una atención homogénea y de calidad, en un marco descentralizado de competencias, al alumnado con necesidades educativas especiales.
- d. Las deficiencias de las estadísticas disponibles, la ausencia de un enfoque transversal de inclusión de la discapacidad en los indicadores ordinarios, así como la falta de optimización de las posibilidades de explotación de los datos existentes, que limitan el seguimiento, valoración y mejora de la situación.
- e. La débil sensibilidad de la sociedad y de la comunidad educativa, que contribuye a la persistencia de “etiquetas” sobre los alumnos.
- f. El arrinconamiento, cuando no expulsión o no aceptación, de los alumnos con necesidades educativas especiales en los colegios públicos bilingües o en otro tipo de centros que no quieren “bajar la calidad”, tan al uso en estos momentos. (Casanova , 2008).

Como podemos ver, son múltiples los aspectos que deben mejorarse siendo necesaria la revisión de un modelo que, al menos en lo operativo, parece estancado, faltar de recursos o con una asignación inadecuada, y muchas veces a expensas del voluntarismo individual y el interés vocacional que frecuentemente acaba quebrándose por la inercia negativa descrita más arriba; se trata más de un problema de gestión en el que los protagonistas son los centros educativos y la administración, principalmente la autonómica, que de una falta de desarrollo legislativo, inicialmente bien planteado aunque, también, con posibilidades de ampliación y concreción que favorezcan su generalización en los otros dos ámbitos de gestión directa

Es de suma importancia recordar que cualquier propuesta formativa en educación inclusiva debe atender a un conjunto complejo, dinámico, flexible y versátil de ejes temáticos. Esto supone un cambio de mirada desde la discapacidad a la competencia, desde los conocimientos de las diferentes discapacidades a las competencias procedimentales y actitudinales para promover en las escuelas metodologías inclusivas y, por tanto, cooperativas y facilitadoras de aprendizaje relevante (Leiva Olivencia & Jiménez Hernández, 2012).



## **Capítulo III**

### **Evolución de la educación inclusiva en el marco de los organismos internacionales.**

En los dos primeros capítulos se revisó cómo se han ido construyendo social e históricamente las ideas de discapacidad desde los modelos que la interpretan; discapacidad desde una perspectiva médico-asistencial hasta un modelo que la entiende como una posición en el campo social conformada por una encrucijada en la que su particularidad biológica o de conducta se encuentra situada en un contexto económico, político y cultural determinado. La evolución de esta idea se interrelaciona con los modelos en el campo educativo que han evolucionado desde la educación especial al modelo de la educación inclusiva.

En este capítulo se revisará cómo los organismos internacionales han retomado estas ideas para institucionalizar y formar un marco normativo a través de distintas manifestaciones y declaraciones que orienten las políticas, los programas de acción y las prácticas para promover entre los países los derechos y la inclusión de las personas con discapacidad a una vida plena, poniendo especial atención al ámbito educativo.

Ir a la escuela es uno de los pocos ritos de paso comunes en los países del mundo entero. La escuela es el lugar donde aprendemos las habilidades que nos preparan para asumir nuestras responsabilidades como adultos.

El derecho que cada niño tiene a recibir educación se ha proclamado en la Declaración de Derechos Humanos (1948) y ha sido ratificado en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990). Esto da pie a que toda persona con discapacidad tenga derecho a expresar sus deseos en lo referente a su educación en la medida en que pueda haber certidumbre al respecto.

Las primeras proclamaciones al respecto se pueden encontrar en la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental (ONU, 1971) y la Declaración de los Derechos de los Impedidos (ONU, 1975) en las cuales se establece que “El impedido tiene esencialmente derecho a que se respete su dignidad humana. El impedido, cualesquiera sean el origen, la naturaleza o la gravedad de sus trastornos y deficiencias, tiene los mismos derechos fundamentales que sus ciudadanos de la misma edad, lo que supone, en primer lugar,

el derecho a disfrutar de una vida decorosa, lo más normal y plena que sea posible” (Asamblea General de la ONU, 1975, p. 2).

A pesar de que estos discursos tienen una tendencia al modelo médico-asistencialista y rehabilitador, se comienza a poner en la agenda mundial la inclusión de las personas con discapacidad y validar sus derechos para contar con una educación de calidad que les permita lograr la mayor autonomía posible.

Por ejemplo, el Programa de Acción Mundial para los Impedidos (1975) subrayó el derecho de las personas con discapacidad a las mismas oportunidades que los demás ciudadanos y a disfrutar desde la igualdad de las mejoras en las condiciones de vida resultantes del desarrollo económico y social. También por primera vez se definió la discapacidad como función de la relación entre las personas con discapacidad y su entorno.

En 1982 el Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad marca las pautas para la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), cuyo propósito es promover medidas eficaces para la prevención de la discapacidad y la rehabilitación así como realizar los objetivos de igualdad y de plena participación de las personas con discapacidad en la vida social y el desarrollo (ONU, 1983).

El programa señala que la rehabilitación suele incluir los siguientes tipos de servicios:

- a. Detección temprana, diagnóstico e intervención
- b. Atención y tratamientos médicos
- c. Asesoramiento y asistencias sociales, psicológicas y de otros tipos
- d. Capacitación en actividades de auto cuidado, incluidos los aspectos de la movilidad, la comunicación y las habilidades de la vida cotidiana.
- e. Seguimiento

A pesar de que se repite una narrativa médico-rehabilitadora, también existe un discurso innovador al respecto, pues el texto señala que:

“Los programas de rehabilitación deben concebirse de tal modo que permitan a las personas con deficiencias participar en el diseño y la organización de los servicios que ellas y sus familias consideren necesarios. El propio sistema debe proporcionar los procedimientos para la participación de las personas con discapacidad en la adopción de

decisiones relativas a su rehabilitación. En el caso de las personas que no estén en condiciones de participar por sí mismas de forma adecuada en decisiones que afectan a sus vidas (como son, por ejemplo, las personas con deficiencias mentales graves), sus familiares, o representantes designados con arreglo a la ley, deberán participar en la planificación y en la adopción de decisiones” (ONU, 1983, p. 23).

Como podemos ver, es un discurso más orientado al modelo social, en donde el análisis de la situación de las personas con discapacidad debe efectuarse dentro del contexto de distintos niveles de desarrollo económico y social y de diferentes culturas. Sin embargo, el texto menciona que, en todas partes, la responsabilidad fundamental de remediar las condiciones que conducen a la aparición de deficiencias y de hacer frente a las consecuencias de las discapacidades recae en los gobiernos. Esto no reduce la responsabilidad de la sociedad en general, ni de los individuos y organizaciones. Pero los gobiernos deben ser los primeros en despertar la conciencia de las poblaciones en cuanto a los beneficios que se obtendrían para los individuos y la sociedad con la inclusión de las personas con discapacidad en todas las esferas de la vida social, económica y política (ONU, 1983).

Otro aspecto rescatable del Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad es el principio de igualdad de derechos entre personas con y sin discapacidad, dándoles la misma importancia a las necesidades de todo individuo y que estas necesidades se vuelvan la base para construir la planificación social, de esta manera se garantizará la igual oportunidad de participación a cada individuo.

Para lograr esto se mencionan diversas reglas, entre ellas:

- i. Todas las personas que tienen a su cargo algún tipo de empresa deben hacerla accesible a personas con discapacidad. Esto se refiere a entidades públicas de diversos niveles, a organizaciones no gubernamentales, a empresas y a individuos. Es aplicable también en el plano internacional.
- ii. Las sociedades deben elevar el nivel de expectativas en lo que respecta a personas con discapacidad y movilizar así todos sus recursos para el cambio social. Esto significa, entre otras cosas, que a los jóvenes con discapacidad se les han de

ofrecer oportunidades de carrera y formación profesional y no pensiones de retiro prematuro o asistencia pública.

- iii. De las personas con discapacidad se debe esperar que desempeñen su papel en la sociedad y cumplan sus obligaciones como adultos. Como hemos visto, la imagen de las personas con discapacidad depende de actitudes sociales basadas en factores diferentes, que pueden constituir la mayor barrera a la participación y a la igualdad. Solemos ver la discapacidad por las muletas, las ayudas auditivas y las sillas de ruedas, pero no a la persona. Es necesario centrarse sobre la capacidad de las personas con discapacidad y no en sus limitaciones.

#### *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos.*

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje son el resultado de un vasto y sistemático proceso realizado de 1989 a 1990 por la Comisión Interinstitucional establecida para organizar la Conferencia Mundial en Jomtien, Tailandia.

Es el primer documento (universal) que propone universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad. En este documento se reconoce a la educación básica como una condición indispensable para todos, es decir, como un derecho fundamental. Se hace consciencia de que una adecuada educación básica es fundamental para fortalecer los niveles superiores de educación y de la enseñanza, y, por consiguiente, para alcanzar un desarrollo autónomo.

Esta Declaración busca la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, pero, como lo señala en su artículo primero, satisfacer estas necesidades exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Se requiere una “visión ampliada” que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudio y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso, pero, promoviendo la educación de todos, siendo tolerantes con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios y velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos (UNESCO, 1990).

Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos, es por eso, que un derecho que se establece en la Conferencia es el de universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad para que la educación básica, se ofrezca a todas las infancias, jóvenes y adultos.

La diversidad, la complejidad y el carácter cambiante de las necesidades básicas de aprendizaje de las infancias, jóvenes y adultos exige ampliar y redefinir el alcance de la educación básica, de modo que en ella se incluyan los siguientes elementos:

- La educación primaria debe ser universal, garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todas las infancias y tener en cuenta la cultura, las necesidades y posibilidades de la comunidad.
- Se deben emplear todos los instrumentos útiles y los canales de información, comunicación y acción social para la transmisión de conocimientos esenciales e informar y educar a los individuos acerca de las cuestiones sociales.
- Las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica a todas. Será necesaria la concertación de acciones entre todos los subsectores y las formas de educación teniendo en cuenta el especial papel profesional del personal docente.
- La sociedad debe proporcionar un sólido ambiente intelectual y científico a la educación básica. Ello requiere el mejoramiento de la enseñanza superior y el desarrollo de la investigación científica.

La finalidad principal formulada en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos es satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todas las infancias, jóvenes y adultos, dentro de este señalamiento existen cuatro medidas concretas que merecen atención (UNESCO, 1990):

1. La iniciación de actividades a nivel nacional y subnacional para renovar el compromiso amplio y público con el objetivo de la Educación para Todos.
2. La reducción de la ineficacia del sector público y de las prácticas abusivas en el sector privado.
3. La mejor capacitación de los administradores públicos y el establecimiento de incentivos para tener a mujeres y hombres calificados en el servicio público.

4. La adopción de medidas para fomentar la participación en la concepción y ejecución de los programas de educación básica.

Las estrategias dirigidas concretamente a mejorar las condiciones de la escolaridad pueden centrarse en los aspectos siguientes:

1. Los que aprenden y el proceso de aprendizaje → Alumnos, educadores, administradores...
2. Los materiales didácticos y las instalaciones.

Tales estrategias deberían aplicarse de manera integrada; su elaboración, gestión y evaluación debe tener en cuenta la adquisición de conocimientos y capacidades para resolver problemas, así como las dimensiones sociales, culturales y éticas del desarrollo humano. Como lo señala el documento “ Implementar una educación básica eficaz no significa ofrecer educación al costo más bajo, sino más bien utilizar eficazmente todos los recursos (humanos, organizativos y financieros) para conseguir el deseado nivel de acceso a la educación y el necesario mejoramiento del rendimiento escolar” (UNESCO , 1990, p.19).

La declaración, señala la urgencia de contar con mejores mecanismos para recolectar, procesar y analizar datos concernientes a la educación, pues la falta de información y/o de investigaciones fiables sobre las necesidades básicas de aprendizaje de su población y sobre las actividades de educación básica existentes complican la preparación y ejecución de un plan de acción.

Cabe señalar que existe una escasez de datos estadísticos sobre discapacidad y que las bases de datos al respecto carecen de fiabilidad que ha sido reiteradamente señalada (Lara, 2009). Al respecto, el informe del secretario general de las Naciones Unidas sobre la aplicación del Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad, presentado a la Asamblea General, volvía a referirse, en clave autocrítica, a la falta de información estadística sobre discapacidad: "Los datos sobre discapacidad brillan por su ausencia en un reciente examen del compendio de datos de informes selectos sobre el desarrollo preparados por el grupo del Banco Mundial y órganos y organizaciones del sistema de las Naciones Unidas" (ONU, 1983).

En este documento se deja claro que las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención y que es necesario tomar medidas en materia de educación para fomentar la igualdad. De manera indirecta se hace alusión a la escuela inclusiva, pues se extiende a los adultos con poca escolaridad y personas con discapacidad, lo que implica necesariamente la apertura de las escuelas a todos.

*Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad ( ONU 1993)*

En este documento se señalan importantes principios de responsabilidad, acción y cooperación. Se destacan esferas de importancia decisiva para la calidad de vida y para el logro de la plena participación y la igualdad de las personas con discapacidad. Constituyen un instrumento normativo y de acción para personas con discapacidad y para sus organizaciones. También sientan las bases para la cooperación técnica y económica entre los Estados, las Naciones Unidas y otras organizaciones internacionales.

Su finalidad es garantizar que

“Niñas y niños, mujeres y hombres con discapacidad, en su calidad de miembros de sus respectivas sociedades, puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás. Es responsabilidad de los Estados adoptar medidas adecuadas para eliminar los obstáculos que impiden que las personas con discapacidad ejerzan sus derechos y libertades. El logro de la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad constituye una contribución fundamental al esfuerzo general y mundial de movilización de los recursos humanos” (ONU, 1993, p. 22)

Como resultado de los documentos acumulados<sup>5</sup>, se profundizaron los conocimientos y se amplió la comprensión de las cuestiones relativas a la discapacidad y la terminología a utilizar; como se vio en el primer capítulo, la definición de discapacidad se transforma cuando pasa del modelo médico-asistencial al social.

En este documento, la terminología reconoce la necesidad de tener en cuenta no sólo las necesidades individuales (como rehabilitación y recursos técnicos auxiliares) sino también las deficiencias de la sociedad (diversos obstáculos a la participación).

---

<sup>5</sup> Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad, Declaración de los Derechos del Retrasado Mental y la Declaración de los Derechos de los Impedidos...

El documento esta encaminado a lograr la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, por eso señala que “a medida que las personas con discapacidad logren la igualdad de derechos<sup>6</sup>, deben también asumir las obligaciones correspondientes. A su vez, con el logro de esos derechos, las sociedades pueden esperar más de las personas con discapacidad. Como parte del proceso se deben establecer disposiciones para ayudar a esas personas a asumir su plena responsabilidad como miembros de la sociedad” (ONU, 1993, p. 45)

Para que las normas se cumplan de manera exitosa, se preveen esferas para la igualdad de participación, en donde se establece que los Estados deben cumplir con:

- a. Acceso al entorno físico → Los arquitectos, técnicos de construcción y otros profesionales que participen en el diseño y la construcción deben obtener información adecuada sobre la política en materia de discapacidad; debe consultarse a las organizaciones de personas con discapacidad cuando se elaboren normas y disposiciones para asegurar al máximo las posibilidades de acceso.
- b. Acceso a la información y la comunicación → Los Estados deben elaborar estrategias para que los servicios de información y documentación sean accesibles a diferentes grupos de personas con discapacidad, deben utilizarse las tecnologías y sistemas apropiados.

En relación con la educación, la normativa señala que los Estados deben reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para les infancias, les jóvenes y les adultes con discapacidad en entornos integrados, y deben velar por que la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza (ONU, 1993).

Esta norma introduce en la agenda que la educación de las personas con discapacidad debe constituir parte integrante de la planificación nacional de la enseñanza, la elaboración de planes de estudio y la organización escolar.

---

<sup>6</sup> El principio de la igualdad de derechos significa que las necesidades de cada persona tienen igual importancia, que esas necesidades deben constituir la base de la planificación de las sociedades y que todos los recursos han de emplearse para garantizar que todas las personas tengan las mismas oportunidades de participación.



Como parte de esto, los programas de educación integrada basados en la comunidad deben considerarse como un complemento útil para facilitar a las personas con discapacidad una formación y una educación económicamente viables. Los programas nacionales de base comunitaria deben utilizarse para promover entre las comunidades la utilización y ampliación de sus recursos a fin de proporcionar educación local a las personas con discapacidad.

Con buenos programas de educación se apoya la integración de las personas con discapacidad en el mercado de trabajo. De la misma manera, el Estado debe estimular también a los empleadores a que hagan ajustes razonables para dar cabida a personas con discapacidad.

Otro punto importante que toma este documento es la de los Estados, pues estos son los que tienen la obligación de velar por las personas con discapacidad para que puedan ejercer sus derechos, incluidos sus derechos civiles y políticos, en un pie de igualdad con los demás ciudadanos.

Como podemos ver, las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad promueven el objetivo de inclusión plena y garantizan el derecho de cada niño a asistir a la escuela ordinaria con los apoyos que necesite. La Educación Inclusiva exige brindar apoyo a las escuelas a fin de que éstas puedan acoger a todos los alumnos, haciendo las adaptaciones necesarias para todas las necesidades especiales.

#### *Declaración de Salamanca y Marco de Acción (1994)*

En la Declaración de Salamanca se reconoce la educación como un derecho fundamental de todos los niños, incluidos los niños con discapacidad. En este documento se pide que los sistemas educativos sean inclusivos y estructurados, de manera que se tenga en cuenta la diversidad de todos los niños.

La Declaración de Salamanca asimismo pidió a los organismos financieros internacionales “que respalden el planteamiento de la Educación Inclusiva y que apoyen el desarrollo de las necesidades educativas especiales como una parte integral de todos los programas educativos” (UNESCO, 1994, p. 24). Exhortó a la comunidad internacional

a fomentar, planificar, financiar y supervisar el progreso de la Educación Inclusiva dentro de sus mandatos para la educación.

Sin embargo, esta llamada a la acción no ocupó lugar alguno en la agenda mundial para la educación que sí se estableció unos años después con el Marco de Dakar para la *Educación para Todos* y el Objetivo de Desarrollo del Milenio para la educación primaria universal.

Aún así, en este documento se insta a (UNESCO, 1994):

1. Dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales.
2. Fomentar y facilitar la participación de padres, con unidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales.
3. Garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continuo, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras.

El principio rector de este marco de acción es que las escuelas deben acoger a todos los infantes, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Es decir, se debe acoger a niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginados.

Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares; dentro de este contexto, el término “necesidades educativas especiales” se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades para el aprendizaje.

En tales circunstancias, son las escuelas las que tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos, incluidos aquellos con discapacidades graves. Cada vez existe un mayor número de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales. Esta idea ha llevado al

desarrollo de la escuela integradora. El reto al que se enfrentan las escuelas integradoras<sup>7</sup> es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, que pueda educar con éxito a todos los niños y niñas comprendidos los que sufren discapacidades graves (UNESCO, 1994).

El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y, de esta manera; sociedades integradoras.

Como ya hemos mencionado en este texto, las escuelas que se centran en el niño son la base para la construcción de una sociedad centrada en las personas que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos. Existe la imperiosa necesidad de cambiar de perspectiva social. Durante demasiado tiempo, los problemas de las personas con discapacidades han sido agravados por una sociedad invalidante que se fijaba más en su discapacidad que en su potencial.

En esta conferencia la escuela integradora es el medio más eficaz para fomentar la solidaridad entre los niños con discapacidad y sus compañeros. Como menciona la declaración

“La escolarización de niños en escuelas especiales (o clases especiales en la escuela con carácter permanente) debiera ser una excepción, que sólo sería recomendable aplicar en aquellos casos, muy poco frecuentes, en los que se demuestre que la educación en las clases ordinarias no puede satisfacer las necesidades educativas o sociales del niño o cuando sea necesario para el bienestar del niño o de los otros niños” (UNESCO, 1994, p. 36).

De la misma manera, el documento visibiliza que en el pasado un número relativamente bajo de niños con discapacidad habían podido acceder a la educación<sup>8</sup>, especialmente en los países en desarrollo, y eso ocasiona que existan millones de adultos con discapacidades que no tienen ni los rudimentos de una educación básica. Es necesario,

---

<sup>7</sup> En las escuelas integradoras, los niños con necesidades educativas especiales deben recibir todo el apoyo adicional necesario para garantizar una educación eficaz.

<sup>8</sup> Es particularmente importante darse cuenta que las mujeres han estado doblemente en desventaja, como mujeres y como personas con discapacidad

por tanto, realizar un esfuerzo en común para que todas las personas con discapacidades reciban la adecuada alfabetización a través de programas de educación de adultos.

Para el plano nacional se propone la integración de niños con discapacidades como parte de los planes nacionales de "educación para todos". Incluso en los casos excepcionales en que sea necesario escolarizar a los niños en escuelas especiales, no es necesario que su educación esté completamente aislada. Se deberán tomar las medidas necesarias para conseguir la misma política integradora de jóvenes y adultos con discapacidad en la enseñanza secundaria y superior, así como en los programas de formación. También se deberá prestar la atención necesaria para garantizar la igualdad de acceso y oportunidades a las niñas y mujeres con discapacidades (UNESCO, 1994).

Por este motivo, en la escuela inclusiva la manera de educar se transforma para crear programas de estudios flexibles, en donde éstos se adapten a las necesidades de los niños y no al revés. Al respecto, se señala que la integración sería más eficaz y correcta si se tuviesen especialmente en cuenta en los planes educativos las prestaciones siguientes: la educación preescolar para mejorar la educabilidad de todos los niños, la transición de la escuela a la vida laboral activa y la educación de las niñas.

Algo de suma importancia que se menciona en este documento, es la preparación de las personas con discapacidad para que vivan una correcta transición de la escuela a la vida adulta. La escuela debe ser un centro que los ayude a ser económicamente activos, enseñándoles habilidades funcionales que respondan a las demandas sociales y a las expectativas de la vida adulta. Con relación a lo anterior, se establece que

“Los programas de estudios de los estudiantes con necesidades educativas especiales en clases superiores deberán incluir programas de transición específicos, apoyo para el ingreso en la enseñanza superior cuando sea posible, y la subsiguiente capacitación profesional para prepararlos a funcionar como miembros independientes y activos de sus comunidades al salir de la escuela. Estas actividades deberán llevarse a cabo con la participación activa de los orientadores profesionales, los sindicatos, las autoridades locales y los diferentes servicios y organismos interesados” (UNESCO, 1994, p. 46).

Desde una perspectiva interseccional, la declaración indica que las niñas discapacitadas están doblemente desfavorecidas. Y que por ende, se requiere un esfuerzo especial para impartir capacitación y educación a las niñas y jóvenes con discapacidad. Además del

acceso a la escuela, ha de darse a las niñas con discapacidades acceso a la información, orientación y modelos que les ayuden a escoger una buena calidad de vida, preparándolas así para su futuro papel de adultas.

Del mismo modo, el documento hace énfasis en la formación de comunidad, pues, como es bien sabido, la educación es una tarea compartida por padres y profesionales, es por eso, que las relaciones de cooperación y apoyo entre los administradores, profesores y padres son de suma importancia. Dentro de esta participación de comunidad, se invita a las organizaciones de personas con discapacidad a que influyan de manera directa y decisiva en la determinación de las necesidades, la formulación de opiniones y prioridades, al igual que la evaluación de los servicios y la promoción del cambio.

Aunque la educación inclusiva se volvió un derecho, aún así es contradictorio, pues menos del 5% de las infancias con discapacidad en la mayor parte del mundo termina la escuela primaria (UNESCO,1994). Lograr que el sistema público asumiera la responsabilidad por la educación de los niños con discapacidad fue un paso hacia adelante; con el financiamiento público se produjo el traslado de una pequeña escuela separada a un aula en el seno de una escuela regular. En esta modalidad los niños con discapacidad fueron aceptados en las aulas ordinarias pero la estructura de la clase no cambió (los intentos tenían medianamente éxito si el alumno con discapacidad contaba con un asistente que le ayudara, haciendo que el maestro del aula no aceptara la responsabilidad de los niños con discapacidad).

En el modelo de Educación Inclusiva los niños con discapacidad pueden aprender y tomar como modelo a los demás niños; Los niños sin discapacidad, aprendían acerca de la discapacidad y los maestros aprendían a proporcionar planteamientos más individualizados. Los maestros enfrentaban el reto de tener que descubrir estrategias innovadoras para enseñar la cooperación.

El Marco de Salamanca se centra en la Educación Inclusiva como una estrategia que incluye a los niños con necesidades educativas especiales en la educación ordinaria, respondiendo a las necesidades de cada alumno. La Educación Inclusiva implica que los niños y los jóvenes con necesidades educativas especiales deben incluirse en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños

“Las escuelas inclusivas deben reconocer y responder a las diversas necesidades de los alumnos, los ajustes razonables tanto de los estilos y ritmos de aprendizaje diferentes y garantizar una educación de calidad para todos a través de los programas de estudio apropiados, las modalidades de organización, las estrategias de enseñanza, la utilización de los recursos y la colaboración con sus comunidades” (UNESCO, 1994, p.52).

En la Conferencia Mundial de Salamanca aparecieron por primera vez las nociones de inclusión educativa y de necesidades educativas especiales. En el Marco de Acción quedó establecido que el concepto de necesidades educativas especiales, aunque estaba dirigido primordialmente a los niños y jóvenes con discapacidad, también abarcaba a otros colectivos sociales.

#### *El Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (2000)*

El Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar se convocó para evaluar los avances realizados en materia de Educación para Todos desde Jomtien, analizar dónde y por qué la meta sigue siendo difícil de alcanzar, y renovar los compromisos para convertir esta visión en realidad.

Compromete a los gobiernos al logro de la educación básica de calidad para todos en 2015. Hubo un consenso sobre seis objetivos globales:

- Mejorar la atención de la primera infancia
- Enseñanza primaria gratuita y obligatoria para todos en 2015
- Acceso equitativo a los programas de preparación para la vida
- Lograr una mejora del 50% en la alfabetización de adultos para el año 2015
- La eliminación de las disparidades de género para 2005
- Lograr mejoras perceptibles en la calidad de la educación

El Marco de Acción de Dakar hizo cierta mención de la necesidad de abordar la problemática de los niños con discapacidad, pero la llamada de Salamanca a los gobiernos y a la comunidad internacional no fue incorporada en el Marco de Acción.

Se trató la cuestión de que el derecho fundamental consagrado en la Declaración de Derechos Humanos se convierta en realidad. Este foro fungió como la culminación del decenio dedicado a la Educación para Todos, iniciado en 1990 con la Conferencia de

Jomtien. Este documento es un llamamiento a los gobiernos nacionales para que asuman la educación para todos como una obligación y prerrogativa de cada Estado, insta a los gobiernos a que se asocien ampliamente con la sociedad civil y presten el más sólido apoyo posible a los planes nacionales de acción.

Un importante objetivo formulado en Jomtien fue el acceso universal a una educación básica completa. El número de niños matriculados en la escuela aumentó de unos 599 millones estimados en 1990 a 681 millones en 1998. Esto significa que cada año más de 10 millones de niños suplementarios han empezado a ir a la escuela, lo que constituye prácticamente una duplicación del aumento medio registrado durante el decenio anterior (UNESCO, 2000). En América Latina y el Caribe, por ejemplo, el número de niños no escolarizados se ha dividido por dos, pasando de 11,4 millones en 1990 a 4,8 millones en 1998 (ESF, 2012).

En respuesta al llamamiento de Jomtien algunos países han logrado reducir disparidades en la distribución de las oportunidades educativas entre hombres y mujeres, de las personas con discapacidad, las minorías étnicas y los niños que trabajan. No obstante, las tendencias positivas en la enseñanza primaria ocultan la diferencia de acceso, y las disparidades en la calidad de la educación pueden persistir aun cuando los índices de acceso sean elevados.

Un importante cambio que se produjo entre Jomtien y Dakar fue la aparición de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en particular Internet. Los participantes en el Foro Mundial sobre la Educación tenían clara conciencia de que, en la medida en que afecta a la consecución de la educación para todos, la revolución de la tecnología de la información puede ser un arma de doble filo. Por un lado, las nuevas tecnologías aportan instrumentos adicionales para proporcionar educación a regiones geográficas y grupos de estudiantes desatendidos; llevan el mundo al aula mediante la pulsación de teclas o una mirada a la pantalla. Por otra parte, la proliferación de tecnologías acentúa las disparidades existentes entre quienes tienen educación y quienes no la tienen (ESF, 2012).

El concepto de “educación integradora” ha surgido en respuesta al creciente consenso sobre el hecho de que todos los niños tienen derecho a una educación común en su localidad, independientemente de su contexto, su rendimiento o su incapacidad. En el

Marco de Acción se destaca el objetivo de satisfacer las necesidades educativas “de todos los jóvenes y adultos” (pero como tal no señalan a las personas con discapacidad). En las deliberaciones de la reunión sobre estrategia dedicada a este tema se reconoció que no existen datos convincentes sobre una educación integradora lograda en gran escala, y que numerosos docentes no están plenamente persuadidos de que la integración pueda funcionar (UNESCO, 2000).

*Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades (2006)*

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, fue la primera convención internacional sobre derechos humanos que se aprueba en el siglo XXI. (CNDH, 2016).

El objetivo principal de este instrumento jurídico internacional es cambiar el paradigma del trato asistencialista a las personas con discapacidad, permitiendo que puedan desarrollarse en igualdad de condiciones, tanto exigiendo sus derechos como cumpliendo sus obligaciones como parte de la sociedad. Al respecto, México firmó la Convención y ratificó su Protocolo Facultativo el 30 de marzo de 2007, convirtiéndose así en parte de los Estados comprometidos a proteger y promover los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad, con miras a una sociedad mundial inclusiva (CNDH, 2016).

Los puntos importantes que aborda el documento son los relacionados a la accesibilidad y el de educación, respecto al primero, se señala que para que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes deben adoptar medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones que las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones.

En torno a la educación se reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación, con miras a (CNDH, 2016):

- a. Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima, 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.

Además, al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes se aseguran de que:

- a. Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad
- b. Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan
- c. Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva.

Además, se pide a los Estados que se aseguren de 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. Se promueve un entorno activo en el que las personas con discapacidad puedan participar plena y efectivamente en la dirección de los asuntos públicos, sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás, y así fomentar su participación en los asuntos públicos.

#### *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015)*

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible, también conocidos como Objetivos Mundiales, se adoptaron por todos los Estados Miembros en 2015 como un llamado universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para 2030. Los 17 ODS están integrados, ya que reconocen que las intervenciones en un área afectarán los resultados de otras y que el desarrollo debe equilibrar la sostenibilidad medio ambiental, económica y social.

En lo referente al tema educativo, se concreta en el ODS 4, en donde se plantea que para el 2030 se debe garantizar “Una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (CEPAL, 2018, p. 27).

Entre las metas de este objetivo se encuentra la de “Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos” (CEPAL, 2018, p. 30).

Del mismo modo, se señala que de aquí a 2030, se deben 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 situaciones de vulnerabilidad.

Algo muy importante de esta Declaración es que, ya no solo se vuelve obligatoria la educación primaria y secundaria, sino que se exhorta a los países de que aseguren el acceso en condiciones de igualdad para todos a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

#### *Declaración de Incheon (2016)*

La Declaración de Incheon representa el compromiso de la comunidad educativa en favor del ODS 4-Educación 2030 y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, ya que reconoce la función esencial que desempeña la educación como uno de los principales motores del desarrollo.

En esta Declaración los Estados Partes se comprometen a promover oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida para todos, en todos los contextos y en todos los niveles educativos. Ello incluye un mayor acceso en condiciones de igualdad a la enseñanza y formación técnica y profesional de calidad, a la educación superior y a la investigación, prestando la debida atención a la garantía de la calidad (UNESCO, 2016).

El ODS 4-Educación debe desarrollarse en un contexto más amplio; los sistemas educativos deben ser pertinentes y adaptarse a la rapidez y complejidad del mundo moderno (degradación ambiental, desigualdad, inestabilidad política, migración...)

Por ese motivo la urgencia de que se asegure una educación inclusiva para todos mediante la formulación y aplicación de políticas públicas transformadoras que tengan en cuenta la diversidad y las necesidades de los alumnos<sup>9</sup> y hagan frente a las múltiples formas de discriminación y a las situaciones, incluidas las emergencias, que impiden la realización del derecho a la educación (UNESCO, 2016).

Para esto son indispensables, por una parte, métodos y contenidos pertinentes de enseñanza y aprendizaje que se adecúen a las necesidades de todos los educandos y sean impartidos por docentes con calificaciones, formación, remuneración y motivación adecuadas, que utilicen enfoques pedagógicos apropiados y que cuenten con el respaldo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) adecuadas; y, por otra, la creación de entornos seguros, sanos, que tengan en cuenta la perspectiva de género, inclusivos, dotados de los recursos necesarios y que, por ende, faciliten el aprendizaje.

Con relación a la inclusión en la educación de las personas con discapacidad se señala que

“(…) las grandes dificultades que enfrentan las personas con discapacidad para tener acceso a oportunidades educativas de calidad y de la falta de datos que fundamenten intervenciones eficaces, resulta esencial prestar especial atención a garantizar el acceso de niños, jóvenes y adultos con discapacidad a una educación y aprendizaje de calidad, así como al logro de buenos resultados” (UNESCO, 2016, p. 51).

Como se ha visto a lo largo de este trabajo; las oportunidades de acceso a los niveles superiores de educación son con frecuencia insuficientes, en especial en el nivel universitario, en donde se ligan al género, el origen social, regional y étnico, la edad y la discapacidad. Ello conduce a una brecha de conocimientos que tiene graves consecuencias para el desarrollo social y económico. Es fundamental reducir los obstáculos al desarrollo de aptitudes, así como al acceso a la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (EFTP), a partir de la secundaria, y a la educación terciaria, incluida

---

<sup>9</sup> Esta meta aborda la necesidad de contar con instalaciones adecuadas y entornos seguros e integradores que faciliten un aprendizaje para todos, sin importar las circunstancias o las discapacidades, pues es esencial para apoyar a todos los educandos, docentes y demás personal educativo. Todo entorno de aprendizaje debe ser accesible para todos y contar con los recursos y la infraestructura que le permitan garantizar que las clases sean de tamaño razonable y existan instalaciones sanitarias.

la universidad, y ofrecer posibilidades de aprendizaje a lo largo de la vida a los jóvenes y adultos.

Partiendo de eso, se sugiere a los Estados Parte elaborar políticas y programas para el suministro de una educación terciaria a distancia de calidad, que cuente con financiamiento suficiente y aproveche la tecnología, incluido Internet, los cursos abiertos en línea y otras modalidades que cumplan las normas reconocidas de calidad, a fin de mejorar el acceso. En este contexto se prestará especial atención a la igualdad de género, y a los grupos vulnerables, como las personas con discapacidad (UNESCO, 2016).

También se pide que los Estados Parte elaboren indicadores sobre las personas con discapacidad, para así contar con una base informativa que fundamente la formulación de programas y políticas.

Una estrategia indicativa que se reitera en el texto es la de instaurar políticas integrales, polifacéticas y cohesivas que tengan en cuenta las cuestiones de género y de discapacidad, promoviendo normas y sistemas que garanticen que las escuelas sean seguras y estén libres de violencia.

#### *Informe de seguimiento de la educación en el mundo (2020)*

El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2020 nos recuerda que los sistemas educativos son tan inclusivos como sus creadores los hacen. Estos sistemas y sus contextos pueden ser generadores de desventaja, que aparece cuando no se tienen en cuenta las necesidades de las personas.

El informe señala las persistentes y alarmantes disparidades en materia de educación, aún en el acceso que se debería brindar a todos y que debería ser el fundamento de la inclusión. Pero un enfoque de la inclusión que contemple a "todos sin excepción" también significa abandonar toda etiqueta estigmatizadora impuesta a los niños. Adoptar métodos de enseñanza basados en tales etiquetas limita sus posibilidades, pues ignora los beneficios de métodos de enseñanza diversos que pueden aportar a todos los infantes (UNESCO, 2020).

Pasar de la situación actual a sistemas que respondan a las necesidades de todos los educandos, inclusive aquellos que tienen discapacidades graves, es una verdadera hazaña. Este informe no niega que el ideal de inclusión plena también puede tener sus lados

negativos. Los esfuerzos bien intencionados por incluir pueden caer en la coacción para amoldarse al modelo dominante, erosionar las identidades de grupo, eliminar idiomas. Reconocer y ayudar a un grupo excluido en nombre de la inclusión podría al mismo tiempo marginarlo.

Este informe propugna que se entienda la inclusión como un proceso de medidas que aceptan la diversidad y crean un sentimiento de pertenencia, arraigadas en la creencia que cada persona es valiosa, tiene potencial y debe ser respetada, independientemente de su origen, capacidad o identidad (UNESCO, 2020).

Los mensajes principales del informe son los siguientes (UNESCO, 2020):

1. Pese a los progresos realizados, muchos países aún no recopilan, comunican ni utilizan datos relativos a aquellos que se han quedado atrás.
2. Aquellos que tienen más probabilidades de ser excluidos de la educación también se encuentran en desventaja a causa de la lengua, el lugar dónde viven, género o alguna discapacidad.
3. La pobreza y la desigualdad son limitaciones importantes para la inclusión en la educación. La pobreza incide en la asistencia, la finalización y las oportunidades de aprendizaje
4. La infraestructura accesible no está siempre al alcance de todos. Se exhorta a crear un diseño universal para aumentar la funcionalidad y atender a las necesidades de todos, independientemente de la edad, el tamaño o la capacidad. Si las instalaciones que permiten el acceso pleno se integran desde el inicio, el costo aumenta en un 1%, en comparación con un 5% o más después de la finalización.
5. Las tecnologías de apoyo pueden determinar la participación o la marginación. (teclados y controles de entrada adaptados, entrada de voz, programas de dictado, lectores y ampliadores de pantalla, impresoras tridimensionales, anotadores Braille). Estas tecnologías mejoran las tasas de graduación, fomentan la autoestima y el optimismo, pero a menudo no se dispone de ellas por falta de recursos o no se utilizan eficazmente por falta de formación de los docentes.

En 2020 los resultados que se han visto son los siguientes (UNESCO, 2020):

- a. Las leyes y políticas difieren en lo tocante a la inclusión de los alumnos con discapacidad en las escuelas ordinarias → Las leyes del 25% de los países prevén

entornos educativos separados, con porcentajes que sobrepasan el 40% en Asia y América Latina y el Caribe.

- b. Los gobiernos se esfuerzan por hacer que las políticas de educación terciaria sean más inclusivas → La enseñanza técnica y profesional puede facilitar la inclusión de grupos vulnerables en el mercado laboral, en particular las mujeres jóvenes y las personas con discapacidad. Para aprovechar su potencial es preciso que los entornos de aprendizaje sean más seguros y accesibles.
- c. Respuesta a la crisis de Covid-19 → No se ha prestado suficiente atención a la inclusión de todos los estudiantes. Mientras que el 55% de los países de bajos ingresos optaron por la educación a distancia en línea en la educación primaria y secundaria, solo el 12% de los hogares en los países menos desarrollados tienen acceso a internet en sus hogares. Incluso los enfoques que utilizan baja tecnología no han podido garantizar la continuidad del aprendizaje.

Algo que en todos los documentos revisados hasta ahora se ha señalado es la necesidad de contar con bases de datos, como bien lo menciona el informe,

“Los datos sobre la inclusión pueden poner de relieve las disparidades de oportunidades y resultados educativos entre los distintos grupos de estudiantes, permitiendo así identificar a los que corren el riesgo de quedar rezagados y determinar la gravedad de los obstáculos que enfrentan. Con base en estos datos, los gobiernos pueden elaborar políticas de inclusión y reunir más información acerca de la aplicación y de resultados cualitativos más difíciles de observar” (UNESCO, 2020, p. 63).

La formulación adecuada de preguntas sobre las características asociadas a la vulnerabilidad puede ser delicada. Los datos sobre la disparidad educativa a nivel de población, recogidos mediante censos y encuestas, sensibilizan a las Secretarías de Educación acerca de la disparidad. Sin embargo, según cómo estén formuladas las preguntas sobre características, los datos emergentes son de mayor calidad<sup>10</sup>, pero siguen

---

<sup>10</sup> La formulación de preguntas sobre la discapacidad ha mejorado. El acuerdo sobre una medición válida de la discapacidad ha sido un proceso largo. El Grupo de Washington sobre Estadísticas de Discapacidad de la Comisión de Estadística de las Naciones Unidas propuso un breve conjunto de preguntas para los censos o encuestas de 2006, que abarcaban ámbitos funcionales esenciales y actividades de los adultos. Las preguntas adaptan las estadísticas de discapacidad al modelo social de discapacidad y resuelven graves problemas de comparabilidad. Su tasa de adopción está aumentando pero a un ritmo lento.

siendo fragmentarios. Además hay que tener en cuenta que cerca de la mitad de los países de ingresos bajos y medianos no recopilan datos administrativos sobre los estudiantes con discapacidades (UNESCO, 2020).

La identificación de las necesidades educativas especiales puede resultar polémica. La identificación puede informar a los maestros sobre las necesidades, para que puedan atenderlas y prestar apoyo a los alumnos. Sin embargo, eso podría crear etiquetas por parte de sus compañeros, los docentes y administradores, lo que puede suscitar estereotipos de cara a los alumnos etiquetados y fomentar un enfoque médico<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> La legislación portuguesa ha establecido recientemente un enfoque no basado en categorías para determinar las necesidades especiales. Una etiqueta suscita bajas expectativas; se supone por ejemplo que habrá dificultades de aprendizaje, y estas pueden autorrealizarse.

## CAPÍTULO IV

### **Historia del proceso de institucionalización de la educación inclusiva en México**

Derivado de lo anterior, los organismos internacionales han convocado a los países a adoptar un conjunto de normas, valores y prácticas para asegurar los derechos humanos de las personas con discapacidad, particularmente en relación con la educación que es el tema de esta investigación, con base en las ideas prevalecientes de cada momento histórico. Sin embargo, cada uno de los Estados adopta y ajusta estas en función a su legado histórico y las características de su sistema político, así como a sus condiciones económicas, el marco institucional y el entorno cultural que prevalece. En este capítulo se analizarán las modificaciones del marco normativo que rige a la educación en nuestro país para ajustarlo a las exigencias internacionales de educación inclusiva.

Para ello, primeramente señalaré que en México durante siglos, la universidad fue un espacio exclusivo de las élites sociales, en un principio diseñada para unos cuantos; no había espacio para las mujeres, los indígenas, y por supuesto para las personas con discapacidad. Sin embargo, hoy ante la masificación de la universidad podemos encontrar una evidente feminización, una enorme diversidad y la integración (cada vez mayor) de estudiantes con discapacidad<sup>12</sup>.

Pero no siempre fue así, las personas con discapacidad no lograron constituirse como parte de la demanda de las instituciones de educación superior sino hasta los años noventa del siglo XX, y en países emergentes, como, Argentina, Brasil, Chile y México, los individuos con discapacidad tuvieron acceso a la educación superior sólo en la primera década del siglo XXI (Pérez-Castro, 2016).

Como vimos en el capítulo anterior, el tema de la inclusión de las personas con discapacidad empezó a formar parte de la discusión internacional a partir de las conferencias mundiales de Educación para Todos de Jomtien (UNESCO, 1990) y sobre

---

<sup>12</sup> Apertura que se ha podido apreciar desde los años setenta del siglo pasado cuando se favoreció la incorporación de chicos con alguna discapacidad, quienes paulatinamente avanzaron en sus estudios hasta concluir un bachillerato (Alvarado, 2017).



Necesidades Educativas Especiales de Salamanca (UNESCO, 1994). En la Conferencia Mundial de Salamanca aparecieron por primera vez las nociones de inclusión educativa y de necesidades educativas especiales. En el Marco de Acción quedó establecido que el concepto de necesidades educativas especiales, aunque estaba dirigido primordialmente a los niños y jóvenes con discapacidad, también abarcaba a otros colectivos sociales.

En este sentido, el acercamiento inicial existente con la integración educativa en México, surge de la educación especial que comienza en 1870 con el funcionamiento de dos instituciones educativas destinadas únicamente a impartir educación a la parte más visible de estas infancias; las escuelas nacionales para ciegos y para sordos, que tenían el fin de formar preceptores que se encargaran de la educación de unos y otros, así como para capacitarlos en oficios.

Para el primer congreso convocado por el Patronato Internacional de las Obras de Protección en 1890, se planteó el problema que representaba la infancia anormal y la educación especial<sup>13</sup> comprendida por los niños delincuentes, vagabundos y los moralmente abandonados (Padilla Arroyo, 2011). Esta cuestión se retomó en el congreso de 1905, lo que permitió discutir la conveniencia de crear establecimientos especiales, así como definir el carácter que debían de tener.

Hay que tener en cuenta que durante esta época hay un predominio del modelo médico, por lo cual, a las personas con necesidades de educación especial se les consideraba enfermos; sin posibilidades de decidir. Por ello estas instituciones se organizaban en regímenes de internados, donde todo estaba organizado y el individuo no podía tener opiniones (Amaro Arista, 2018).

Con la obligatoriedad de la escuela primaria se fortaleció el derecho a la educación de todos, y también se fijó una clara línea divisoria entre la niñez normal y anormal. Al respecto, Arroyo menciona que:

“Los “normales” eran menores que contaban con buena salud y un desarrollo físico según su edad; aprendían en los tiempos y los ritmos marcados por los

---

<sup>13</sup> Es de advertir que, durante el período investigado, el término “educación especial” también se utilizó para referirse a los planteles escolares que ofrecían estudios superiores o profesionales, e incluso cabían los estudios realizados en el Colegio Militar.

programas, y observaban un buen comportamiento dentro del aula. Por su parte, los segundos tenían deficiencias físicas, como falta de movilidad, audición o visión; deficiencias sensoriales y motoras; su aprendizaje no se ajustaba al ritmo del resto de alumnos, y manifestaban una conducta inapropiada o tenían problemas de adaptación escolar” (Padilla. A, 2011: 20)

Como resultado de estas reformas, se comenzó a delimitar e intervenir el campo de estudio de la “anormalidad”, lo que conllevó a que se crearan espacios de reflexión, sobre todo en los círculos médicos y psicológicos, pues se creía que era imposible educar a un niño del que se desconocía su naturaleza. Por esa razón, de 1940 a 1960 existió una amplia circulación de ideas respecto a lo que se debía considerar “normal” o “anormal” desde el punto de vista médico.

Gracias a estos avances se comenzaron a crear escuelas específicas para atender a los alumnos con alguna discapacidad, lo cual fue un logro<sup>14</sup> para ellos dentro de la sociedad y la educación; dando así el surgimiento de las instituciones de Educación Especial como una modalidad de los sistemas educativos.

Aunque la Secretaría de Educación Pública se crea en 1921 no se habla de las personas con necesidades de educación especial hasta 1935, y no fue hasta el gobierno de Echeverría (1970-1976) que se creó la Dirección General de Educación Especial (DGEE) con la finalidad de organizar, desarrollar y vigilar el sistema federal de Educación Especial (Amaro Arista, 2018). Al mismo tiempo se da la creación del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) lo que constituye el primer esfuerzo nacional para la atención de personas con discapacidad.

Es a partir de la década de los ochenta que comienzan las políticas públicas de atención, gracias al Plan Nacional de Desarrollo de 1983 que incorpora el compromiso de realizar acciones encaminadas a impulsar la protección social de las personas con discapacidad, así como trastornos que afecten la salud mental (CONADIS, 2013).

La Conferencia Internacional sobre “Educación para todos” (EPT) de Jomtien, en 1990, fue un parteaguas en la política educativa internacional y, por consecuencia, en México. En esta se establece que todos los habitantes del mundo tienen derecho a la educación y

---

<sup>14</sup> Aunque fue un logro para la época, sobretodo, desde el punto de vista educativo, sigue siendo una medida que segrega y aparta a las personas con discapacidad de los espacios educativos para todos.

a la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje. De manera indirecta se hace alusión a la escuela inclusiva, pues se extiende a los adultos con poca escolaridad, lo que implica necesariamente la apertura de las escuelas a todos (Juárez Núñez, 2010).

En esta conferencia se propone universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, al establecer que (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, 1990):

4. La educación básica debe proporcionarse a todos los niños(e)s, jóvenes y adultos.
5. Se deben modificar activamente las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos
6. Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Hay que tomar medidas para la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo.

Dos años después México se une a los esfuerzos del movimiento internacional de Integración Educativa en la Ley General de Educación, pues en el artículo 41 de la misma, se señala que la Educación Especial propiciará la integración de los alumnos con discapacidad a los planteles de educación regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Además, establece que la Educación Especial procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, a través de programas y materiales de apoyo específicos, de aquellos alumnos con discapacidad que no se integren a las escuelas de educación regular (Amaro Arista, 2018). La filosofía integradora queda plasmada y se lleva a cabo a partir del Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000 (CONADIS, 2013).

Simultáneamente se constituye el Consejo Nacional Ciudadano de Personas con Discapacidad, A.C., que promovió la unidad de decenas de organizaciones sociales en el país y la constitución de Consejos Estatales similares en las 32 entidades federativas.

Por otro lado, se incorporó en el Plan Nacional de Desarrollo 1994-2000, el objetivo de promover una Política de Estado para la población con discapacidad, siendo base para elaborar en 1995, el Programa Nacional para el Bienestar e Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (CONVIVE). El Programa se elaboró con la intención de generar políticas públicas transversales, y de producir una mayor atención de la

población transformando el modelo médico asistencial, en un modelo de desarrollo social (SEP, 2009).

Como se puede notar, el propósito de reorientar la Educación Especial en la década de los noventa fue para combatir la discriminación y segregación de los alumnos con discapacidad en dichos servicios, pues se encontraban separados del resto de la población y de la educación básica en general. Por eso, el punto de partida se encuentra en el reconocimiento del derecho de todos a una educación de calidad. Esto impulsa la transformación de las concepciones acerca de la Educación Inclusiva, lo cual se va a notar con las medidas tomadas en el nuevo siglo.

En el 2000, las propuestas de educación inclusiva fueron retomadas por el Consejo de Especialistas para la Educación de la SEP. Además se crea la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad (ORPIS) y el Congreso de la Unión promueve y decreta la primera Ley General de las Personas con Discapacidad, la cual se publica el 5 de junio de 2005 con el propósito de reorientar la política de estado y establecer programas y acciones (Amaro Arista, 2018).

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se reconoce la necesidad de poner en marcha acciones por parte de las autoridades educativas para atender a la población con discapacidad. En este se establece como objetivo estratégico alcanzar la justicia y equidad educativa (SEP, 2009). Estas acciones se aplicaron principalmente en los niveles de educación básica que correspondía de preescolar a secundaria, lo cual permaneció por más de una década, segregando la educación superior solo a jóvenes “normales”, lo cual se debe en gran parte a que estos programas hablaban de integrar y no de *incluir*.

Aún con todas estas reformas fue en el sexenio del 2000-2006 que se le brindó poca atención a la educación inclusiva, como lo señala Manuel Juárez Núñez:

“Se limitó a recomendar a los profesores poner atención a las diferencias sociales y culturales de niños y niñas, respetar el ritmo y las necesidades de aprendizaje particulares de cada uno, pero no se indica apertura alguna para la educación inclusiva.” (Juárez Núñez, 2010: 59).

Además fue en este periodo en el que se crearon el mayor número de escuelas privadas, lo cual podría significar, según Juárez Núñez (2010) que la Educación Inclusiva si se estaba realizando pero sólo en el sector privado y especializado.

Vale la pena precisar que México se comprometió con los acuerdos del “Foro Consultivo Internacional de Educación para todos en las Américas. Marco de Acción Regional” que establece lineamientos para la creación de la educación inclusiva. En este documento, la UNESCO, planteó como objetivo el desarrollo de una educación inclusiva que:

“Formule políticas educativas de inclusión, que den lugar a la definición de metas e inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular, prioridades de acuerdo con las diferentes categorías de población excluida en cada país, y a establecer los marcos legales e institucionales para hacer efectiva y exigible la inclusión como una responsabilidad colectiva” (UNESCO, 2000).

A pesar de lo anterior, las políticas administrativas para la educación básica, publicadas en las “Normas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional, periodo escolar 2008-2009”, emitidas por la SEP, restablecen las clasificaciones médico-asistencialistas obsoletas que favorecen la segregación de quienes presentan alguna discapacidad y son, por tanto, contrarias a la integración y a la política de inclusión fundamentada en la democracia, la equidad y el derecho a la diferencia.

Con la Reforma Educativa aprobada en 2013 se generó un nuevo Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa que tiene como objetivo garantizar la inclusión y equidad de las personas con discapacidad y las personas con aptitudes sobresalientes (CONADIS, 2013). Este programa se pone en operación en 2016 y sigue vigente para todos los niveles educativos.

En el 2017 la SEP reorienta la política de la educación especial y promueve un programa titulado “De la educación especial a la educación inclusiva” en el cual establece que:

- a) Todos son alumnos del sistema educativo sin distinción por su condición de discapacidad.
- b) Todos los alumnos con discapacidad pueden ser incluidos en planteles regulares.
- c) Es responsabilidad del sistema educativo la atención a esta población

Este programa tiene como objetivo el lograr que todo el sistema educativo mexicano (incluyendo la Educación media superior) sea un modelo inclusivo entre 2025-2030, sin embargo, en el 2017 se contaban apenas con 50 planteles modelo (SEP, 2017).

Aunque el diagnóstico cuantifica y caracteriza a la población (niñas, niños y jóvenes con algún tipo de discapacidad) que sufren las consecuencias del problema, no así las carencias de los centros educativos, ni las causas de que estén insuficientemente equipados o de no capacitar a las maestras y maestros para la atención de las personas con discapacidad en las aulas regulares.

Como podemos ver, las escuelas de educación especial no lograron formar a los niños y jóvenes con discapacidad para integrarse en la educación regular, a pesar de las políticas oficiales de sensibilización de la población para la aceptación de la diversidad y la diferencia. Aunque en teoría se reconoce la capacidad productiva de los sujetos con alguna discapacidad, en la práctica existen pocas empresas públicas o privadas que empleen a estos ciudadanos.

Con la propuesta de Educación para Todos se abren las puertas a la visión de la Educación Inclusiva, lo cual se opone al elitismo de la escuela tradicional, que ofrece educación sólo para alumnos “normales”.

Como lo menciona Juárez Nuñez no se trata solamente de una escuela de integración en la cual se incorpora a alumnos con discapacidad en los grupos de alumnos “normales”, sino de una modificación del sistema educativo, un cambio estructural de la organización escolar a fin de que pueda dar cabida y brindar atención a alumnos regulares “normales”, a personas con discapacidad, a indígenas y a ciudadanos de zonas marginadas (Juárez Nuñez, 2010).

Ello implica necesariamente la reforma de la educación especial, y el rompimiento definitivo del aislamiento en el que se tenía a las personas con discapacidad, para integrarlos en los grupos considerados normales. Al mismo tiempo, implica la apertura a los demás grupos marginados de la sociedad, indígenas, población de escasos recursos, y con dificultades de acceso a la cultura oficial o dominante, para lograr aprendizajes significativos (Juárez Nuñez, 2010).

En el 2019 se publicó la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) en este documento se coloca en el centro a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes de México, la revalorización de las maestras y los maestros y una educación con sentido humanista, basada en la equidad, la excelencia, orientada a promover la movilidad, la justicia social, la reconciliación, la paz, el reordenamiento territorial y el crecimiento económico, así como fortalecer el tejido social para combatir de raíz la violencia, la inseguridad, la corrupción y la impunidad.

El objetivo es claro, convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que favorezca el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades.

Aunque el programa señala la importancia de la inclusión, en el contexto de la pandemia la educación inclusiva se ha visto “abandonada”, al menos eso es lo que señalan algunos medios respecto a la educación básica, pues el programa Aprende en Casa, que imparte contenidos educativos por televisión es discriminatorio ya que no considera a niños y adolescentes con alguna barrera de aprendizaje que requieren de alguna atención especial (Poy Solano, 2021), de hecho, ni siquiera se incluyó un traductor de la lengua de señas mexicanas, ni actividades para infancias con discapacidad. En consecuencia a pesar de los discursos, reformas y programas sobre la inclusión educativa, sigue existiendo una invisibilización de quienes enfrentan estas barreras de aprendizaje.

Aún así, en México las políticas de educación se han realizado

“...desde una concepción 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 deben hacer para lograrla. La política educativa en México se ha caracterizado por su inconsistencia en relación con este segmento de la población” (Juárez Núñez, *et. al.* 2010: 44).

*Políticas institucionales en materia de educación inclusiva en las universidades de México.*

Las personas con discapacidad comenzaron a hacerse presentes en la educación terciaria fundamentalmente a partir de dos factores:

- a. La creciente discusión que a nivel internacional se había venido generando a favor de sus derechos, desde la sociedad civil, o desde la academia, con los estudios sobre discapacidad o disability studies.
- b. La ampliación de las oportunidades educativas para este grupo poblacional.

En América Latina, la inclusión educativa tomó una ruta diferente. En México, la inclusión educativa de las personas con discapacidad ha sido un campo poco desarrollado, tanto en las políticas públicas como en la investigación académica.

En ese sentido, existen IES donde por política institucional se ha creado un programa específico en atención a los alumnos con discapacidad, con objetivos precisos dirigidos a la inclusión de este grupo, ejemplo de ello son la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Veracruzana (UV), la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX), la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) y la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). En otras, como la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), el programa está pensado sólo en un tipo de discapacidad, la auditiva, y se deja fuera a las demás. En la Universidad de Guanajuato (UGTO) y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) nada más se ha trabajado la accesibilidad al sitio web (Alvarado, 2017).

La desigualdad se puede manifestar en diversos ámbitos, por ejemplo en el área educativa. En México, la educación superior o terciaria constituye un bien social que, se encuentra sujeto a procesos y criterios de distribución que se fundamentan en diferentes concepciones sobre la justicia social, como lo pueden ser los exámenes de ingreso, cumplir con cierto promedio, o acudir a una institución privada y pagar.

Como lo mencionan Mónica López Ramírez y Santiago Andrés Rodríguez: “la educación en el proceso de estratificación social juega un doble papel: con la expansión educativa los individuos de estratos desfavorecidos podrían ascender en la estructura social y lograr mayores niveles de bienestar, sin embargo, los escaños también podrían contribuir a



reproducir las desigualdades sociales e impactar en las oportunidades a lo largo de la vida de los individuos” (Ramírez & Rodríguez, 2019: 63). Una dificultad adicional en la Educación Superior es que no lleva mucho tiempo siendo constitucionalmente “obligatoria”, como lo es la educación básica. De modo necesario, habrá personas que, aunque tengan el perfil o cumplan con los requisitos institucionales, quedarán fuera de ella.

Algunos datos estadísticos pueden ilustrar este hecho en el nivel medio superior y superior, en las últimas décadas ha incrementado su cobertura al pasar de 19.2% en el ciclo escolar 2000-2001 al 38.4% en el ciclo 2016-2017 (SNIEG, 2018). Entre los factores que obstaculizan el ingreso destacan determinantes territoriales y sociodemográfico. En el ámbito de los determinantes territoriales, podemos encontrar que existen diferencias en la cobertura por regiones en el país: en algunos estados como la Ciudad de México, la tasa de cobertura llega al 97.5%, mientras que, en otros, como Oaxaca apenas llegan al 19.7% (SNIEG, 2018).

La inclusión ha permitido reconocer la desigualdad educativa que existe entre países industrializados y en naciones menos desarrolladas. En el caso de México, en nuestro caso, las políticas de inclusión se han caracterizado por “diferentes obstáculos existentes, entre pedagógicos, físicos, actitudinales y normativos, uno de ellos ha sido la carencia de políticas a nivel federal” (Pérez, 2017:14), sobre todo, que atienda las necesidades de las personas con discapacidad en los contextos rurales del país. Desde la última década del siglo XX a la fecha, se han realizado debates sobre la gravedad de la no escolarización de los grupos vulnerables, en este caso, de las personas con discapacidad.

La pobreza es hasta ahora la causa más importante del rezago y abandono de la educación, pues los efectos de ésta se hacen más grandes a medida que se avanza en el sistema educativo. De entrada, las personas provenientes de hogares pobres tienen muy pocas posibilidades de concluir los niveles educativos previos. Aunado a lo anterior, los costos directos e indirectos de la educación para una persona con discapacidad, se elevan, en ocasiones hasta tres veces más, que para un individuo sin discapacidad (Pérez-Castro, 2016).

Como ya lo señalamos, existen algunas Instituciones de Educación Superior (IES) en México, que han realizado procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad. Son

universidades incluyentes en sentido teórico. Pero como tal, no existe un programa universal, público e institucional que ponga en práctica la Educación Inclusiva en las IES. Como lo señala Escudero (2020) “En términos específicos, existe atención a los grupos vulnerados, entre ellos, las personas con discapacidad. No obstante, es necesaria y urgente la preparación de recursos humanos (docentes), que posean conocimientos sólidos sobre discapacidad y brinden un trato justo a este grupo de la población. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, establece que las IES requieren de la formulación y empleo de programas y planes para:

- a. Sensibilizar y capacitar al personal administrativo, docentes y estudiantes
- b. Brindar accesibilidad física a la información administrativa, comunicativa y cultural y programas de difusiones que informen a la población que, las universidades permiten el acceso a todo tipo de personas” (Escudero, 2020: 11).

La forma más importante de incluir a las personas con discapacidad en las IES es, el diseño de “Programas de Universidad Incluyente o inclusivos” y la formación de una Comisión. Es interesante pensar en el diseño de un Manual para una educación incluyente, que considere los objetivos más importantes, como lo señaló la ANUIES en el 2002, en su programa se señaló: “establecer la Comisión de Universidad Incluyente que promueva, coordine y sistematice la experiencia”; “la Comisión será quién impulse el programa incluyente y dé seguimiento”; y “Diseñar el Programa de Universidad Incluyente o inclusivo que recoja las necesidades de las personas con discapacidad” (ANUIES, 2002: 15).

En este sentido, Alvarado (2017) plantea tres representaciones bidireccionales, es decir, no sólo las IES segregaron a las personas con discapacidad de sus puertas y salones, más bien fue la convergencia de ambas cuestiones en una relación de exclusión mutua:

1. Visibilidad/invisibilidad → la discapacidad no es visible para la educación superior. Es decir, en ningún momento las IES se plantearon la posibilidad, ni siquiera se imaginaron que las personas con discapacidad podían estar en sus aulas o ser objeto de su discurso. Esta visión tiene relación temporal con la génesis de la educación especial y el modelo médico-asistencial.
2. Normalidad/anormalidad → se ubica con el modelo liberal o interrelacional, desde una política de integración educativa. Tiene la idea de que las personas con

discapacidad pueden integrarse a la escuela regular, marcando el comienzo de lo que después sería la inclusión educativa. Bajo esta idea de normal y anormal, los agentes “normalizados” deben adecuarse e igualarse a sus pares para poder ingresar, permanecer y egresar.

3. Inclusión incompleta → esta se encuentra presente en el plano de los acuerdos, leyes y políticas internacionales actuales. Bajo estas premisas las IES se han reestructurado y organizado para poder atender a este grupo social. Sin embargo, aunque existe una determinada inclusión, la transición a este modelo social ha sido lenta. En este sentido, son significativos los ajustes o adecuaciones de acceso (rampas, computadoras...) reconociendo que es el contexto y el medio físico el que debe cambiar para poder dar una atención centrada en la persona. En muchos casos, el ingreso a una carrera universitaria está determinado por el tipo de discapacidad y la naturaleza de la disciplina.

Hay que considerar que uno de los errores más grandes que se han cometido en la inclusión de alumnos con discapacidad ha sido pensar que en la educación superior se ha trabajado igual que en el resto de los niveles educativos. En la educación básica si se puede notar que se ha pasado de una educación especial segregadora a una educación inclusiva, la SEP cuenta con muchos informes y manuales al respecto, pero ninguna de las anteriormente señaladas se ha dado en el terreno de la educación superior.

La autora Judith Pérez Castro, señala que los principales problemas que se enfrentan para ampliar el acceso y la permanencia de este sector de la población se encuentran en:

- a. La organización de la educación básica y media superior, las cuales funcionaban como una especie de filtro para los estudiantes con discapacidad, lo que reducía sus probabilidades de llegar a los estudios superiores.
- b. La insuficiencia de las políticas públicas para hacer cumplir los derechos de las personas con discapacidad, establecidos en las convenciones y acuerdos internacionales y las propias legislaciones nacionales, o para concretar los planes y programas institucionales.
- c. La incidencia de las variables socioeconómicas en el acceso y la permanencia de las personas con discapacidad en la escuela, abonado muchas veces por la falta de voluntad política de las autoridades universitarias para impulsar cambios al interior de las instituciones.

- d. La permanencia de múltiples barreras de tipo pedagógico, comunicacional, actitudinal y arquitectónico, dentro y fuera de los establecimientos de educación superior
- e. El uso insuficiente de las tecnologías de la información y la comunicación en la diversificación de la oferta institucional, como por ejemplo los programas a distancia que podrían ser una alternativa para ampliar las oportunidades de la población con discapacidad.
- f. La poca centralidad otorgada a las personas con discapacidad, a sus necesidades y expectativas, dada la persistencia de enfoques asistencialistas o altruistas en los programas y servicios institucionales.
- g. El desconocimiento que, en general, se tiene del número y las condiciones en que viven las personas con discapacidad, debido a la ausencia de registros e información estadística

En 2006, México participó en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, convocada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que fue ratificada en el año 2008 durante el marco de la Segunda Reunión Binacional México-España (Alvarado, 2017) sobre los Derechos de las Personas con discapacidad en las Universidades, foro en el que se firmó, a su vez, la Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades (2008).

La Declaración de Yucatán (2008) contempla, como una de sus principales consideraciones, la necesidad impostergable de promover y proteger en las universidades los derechos de las personas con discapacidad, garantizar la igualdad de oportunidades para ellas, y evitar que sean objeto de cualquier forma de exclusión. A pesar de ello, en la práctica, sólo un puñado de universidades públicas ha incorporado elementos para atender esta política. De un total de 53 universidades mexicanas revisadas, se encontró que sólo en 12 de ellas se ofrecen acciones o programas de apoyo a los alumnos con discapacidad (Alvarado, 2017).

En este sentido, las principales estrategias de inclusión han estado dirigidas hacia los siguientes rubros (Pérez-Castro, 2016):

1. Normativa y políticas institucionales → Elaboración de lineamientos específicos para la atención de los estudiantes con discapacidad o implementación de programas para la inclusión
2. Apoyos académicos y económicos → Otorgamientos de becas a los estudiantes con discapacidad, adecuaciones a las actividades o prácticas de asignaturas y seminarios
3. Accesibilidad física y de información → Adecuaciones arquitectónicas de los espacios institucionales, emisión de manuales y lineamientos de arquitectura incluyente.
4. Otras medidas y servicios → Elaboración de censos sobre la población estudiantil con discapacidad, bolsa de trabajo universitaria para las personas con discapacidad.

## CAPÍTULO V

### **Programas de educación inclusiva en dos universidades de la Ciudad de México.**

En el presente capítulo, se llevará a cabo un análisis comparativo entre dos instituciones educativas de renombre en México: la Universidad Iberoamericana y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), centrándonos en la temática de la educación inclusiva. Las universidades representan un pilar fundamental en la formación académica y la promoción de valores sociales. La educación inclusiva, en particular, se ha convertido en un tema de interés creciente en el ámbito político y educativo, al destacar la necesidad de garantizar el acceso equitativo a la educación para todos los individuos, sin importar su origen socioeconómico, discapacidad o cualquier otra característica que pudiera generar barreras.

El objetivo principal de este capítulo es analizar las estrategias y políticas implementadas por ambas instituciones, considerando su naturaleza y contexto específico. La Universidad Iberoamericana, como institución privada, ha desarrollado enfoques particulares para abordar la educación inclusiva, mientras que la UNAM, como institución pública, ha debido afrontar desafíos propios relacionados con la diversidad y masificación. Mediante el estudio de estos casos, se pretende identificar las fortalezas y debilidades de cada institución en términos de inclusión educativa, así como explorar posibles interacciones entre sus enfoques, generando así un diálogo constructivo que contribuya a la reflexión y al mejoramiento de las políticas y prácticas en materia de educación inclusiva.

La mayor parte de información de este capítulo fue recopilada a través de documentos digitales de ambas instituciones, esto en parte, fue consecuencia de la pandemia, y también por la poca disposición que ambas universidades tuvieron de aceptar entrevistas.

#### *La Universidad Iberoamericana*

La Universidad Iberoamericana es una institución de enseñanza superior, integrada por docentes y alumnos que, con la colaboración de sus funcionarios, empleados y exalumnos, tiene por fin esencial la conservación, transmisión y progreso de la cultura superior

objetiva, mediante la formación de los profesionistas, maestros, investigadores y técnicos que México necesita (Ideario Ibero , 1991)

Su misión es la de contribuir al logro de una sociedad más libre, solidaria, justa, incluyente, productiva y pacífica, mediante el desarrollo y la difusión del conocimiento para la formación de profesionistas e investigadores de gran calidad humana e intelectual, competentes a nivel internacional, comprometidos en el mayor servicio a los demás, e inspirados por valores auténticamente humanos, sociales y trascendentes (Vision Ibero , 2022).

Su visión a 2020 se basaba en (Vision Ibero , 2022):

- I. Formar personas capaces de discernir orientadas por los valores humanos y sociales coherentes con la visión cristiana que las hace conscientes de ellas mismas y de su entorno social, libres, solidarias, sensibles ante el sufrimiento de los demás, y comprometidas activa y creativamente en la construcción de la sociedad a la que aspiramos.
- II. Ofrecer un portafolio de programas de excelencia, pertinentes, innovadores y acreditados nacional e internacionalmente, con enfoque crítico y un profundo sentido ético y de servicio a los demás.
- III. Promueve la transformación de la sociedad a través de un amplio y sólido programa de responsabilidad social que, en coordinación con organizaciones nacionales e internacionales, genera acciones que benefician especialmente a los más pobres y marginados, y favorecen el cuidado del medio ambiente.

Su filosofía educativa se inspira en los valores cristianos<sup>15</sup> y quiere realizar, en un ambiente como ellos lo señalan de “apertura”, libertad y respeto, una integración de esos valores con los adelantos científicos y filosóficos de nuestros tiempos. Como lo mencionan en el propio ideario, la Ibero trata de servir al pueblo de México colaborando en la búsqueda desinteresada, sin sectarismos, de una cultura y una identidad nacional, plenamente ajustadas a la problemática y realidad histórica.

---

<sup>15</sup> La universidad ofrece un ambiente de plena libertad de creencias. No se molesta ni se pone traba alguna a ningún docente o alumno por razón de sus convicciones religiosas, filosóficas o políticas. Sólo se pide a unos y a otros que conozcan y respeten los principios y metas de la propia universidad.

Para esto, se trata de infundir en todos sus miembros una conciencia viva y operante de los problemas sociales de México, y la consecuente responsabilidad de cooperar a resolverlos. Procura también un contacto directo del estudiante con la realidad del país (a través del servicio social).

Sus principios básicos, son cuatro:

- a. La libertad académica de enseñanza e investigación sin más límites que las normas supremas de la Moral y del Derecho conforme a un concepto cristiano del hombre.
- b. La libertad de conciencia de todos sus miembros
- c. La constante y sincera apertura del diálogo con todas las corrientes ideológicas
- d. El sentido profundo y operante de justicia social que tiende al desarrollo integral de las comunidades humanas, en especial de los sectores menos favorecidos

Una cuestión muy importante que señala el Ideario de la Universidad Iberoamericana es acerca de la integración universitaria, en donde se reitera que la universidad considera como tarea académica fundamental el diálogo interdisciplinar encaminado a la integración universitaria de los diversos tipos del saber humano. Este diálogo se realiza a través de los programas académicos coordinados, las investigaciones conjuntas, los seminarios y mesas redondas abiertas a todos los miembros del claustro, las publicaciones interuniversitarias y la comunicación constante entre docente y alumno.

Para poder comprender de una forma más extensa la manera en que la Universidad Iberoamericana funciona internamente y así hablar de su programa de Educación Inclusiva es pertinente revisar su estatuto orgánico y estructura organizacional.

#### *Estatuto orgánico*

Para que la Universidad Iberoamericana logre sus fines debe (Estatuto Orgánico, 2007):

- a. Establecer los estudios de educación media superior y superior, así como otros programas y cursos, que estime convenientes
- b. Determinar sus planes y programas de estudios dentro de los límites establecidos por la legislación correspondiente



- c. Llevar a cabo programas de difusión universitaria, incluyendo diplomados y cursos de educación continua, así como programas de difusión cultural y de publicaciones
- d. Llevar a cabo servicios educativo-universitarios que contribuyan a la formación integral de los miembros de la comunidad universitaria y de la sociedad

### *Estructura Organizacional*

La Universidad Iberoamericana está organizada académicamente en departamentos e institutos, que reciben la denominación de Unidades Académicas. Dentro del área académica, se pueden crear otras direcciones de apoyo, según resulte para el mejor cumplimiento de los objetivos de la Universidad.

Los departamentos son dependencias académicas básicas responsables de los programas de docencia, investigación y difusión universitaria en un campo de conocimiento, constituidos por una comunidad de académicos. Los institutos son dependencias académicas interdisciplinarias dedicadas al análisis e investigación de los temas más relevantes para nuestro país. La Dirección de Servicios para la Formación Integral es una dependencia académica que, como apoyo a la Vicerrectoría Académica, tiene la finalidad de aportar criterios, políticas, estrategias y acciones, para contribuir a la formación integral característica del modelo educativo de la Universidad.

El Gobierno de la IBERO se divide en órganos colegiados y puestos unipersonales, se organizan de la siguiente manera:

#### Órganos colegiados.

1. La Asamblea General de Asociados de UIAC → Determina la orientación general de la universidad, transmite a la universidad las necesidades e inquietudes de la sociedad e integra un comité de búsqueda de candidatos para rector definitivo.
2. El Senado Universitario → Es el órgano colegiado que, presidido por el Rector, ejerce las funciones ordinarias de gobierno de la Universidad Iberoamericana de acuerdo con la delegación y las facultades recibidas de la Asamblea General de Asociados de UIAC. El senado cuida el cumplimiento cotidiano de los principios del ideario en la operación institucional de la universidad. Aprueba los objetivos operativos de la Universidad y evalúa periódicamente los resultados obtenidos.

3. El Comité Académico→ Se encarga de manera ordinaria de los asuntos estrictamente académicos de la universidad; establece la normatividad y las políticas generales para la operación académica de la misma.
4. El Tribunal Universitario→ El Tribunal es un órgano colegiado de carácter académico que tiene bajo su encomienda conocer y resolver, en la última instancia, de las faltas en materia disciplinaria cometidas por cualquier integrante de la Comunidad universitaria, previamente sancionadas por alguna autoridad responsable. Por tanto, puede tratar asuntos disciplinarios únicamente cuando se hayan agotado las instancias; y dirimir, a solicitud de parte, las controversias que se susciten entre autoridades universitarias.

#### Unipersonales:

- 1) El Rector→ El Rector es el representante legal de la Universidad Iberoamericana, presidente del Senado Universitario y la máxima autoridad unipersonal en los diferentes aspectos académicos, administrativos, técnicos y financieros de la Universidad Nombrar libremente a los directores de departamentos e institutos, después de escuchar la propuesta del Comité Académico. Puede remover a los directores de departamentos e institutos.
- 2) El Vicerrector Académico-→ Representa académicamente a la ibero, a solicitud del rector. Designa y remueve libremente a los coordinadores de programa académico. Acepta las renunciaciones y concede licencias temporales a los coordinadores de programas académicos.
- 3) Los directores generales→ Son autoridades universitarias, nombradas y removidas libremente por el Rector, para la atención de asuntos que Universidad Iberoamericana; dependerán, en cuanto al ejercicio de sus funciones, del Rector, quien determinará, en cada caso, las atribuciones correspondientes.

Sobre los alumnos en el reglamento de la procuraduría de derechos universitarios señala que los alumnos tienen (Derechos Ibero, 2014) :

- a. Libre expresión de ideas y opiniones
- b. No ser objeto de discriminación en razón de origen étnico o nacional, sexo, género, edad, discapacidad, condición social o de salud, religión, opiniones,

- orientación sexual, estado civil o por cualquier otra razón que atente contra la dignidad humana
- c. No ser objeto de ninguna violencia física, verbal o psicológica
  - d. No ser objeto de difamación o calumnia
  - e. Recibir información oportuna de los procedimientos o decisiones universitarias, administrativas y académicas, de acuerdo con la legislación universitaria, y para la realización de trámites y requerimientos con los que se debe cumplir

Al inscribirse, el alumno se comprometerá a hacer honor a la Universidad, a cumplir todas sus obligaciones académicas, administrativas y disciplinarias, a respetar la normatividad universitaria y a mantener un buen nivel académico, así como a no expresar sus ideas en nombre de la universidad (Estatuto Orgánico, 2007).

### *¿Escuela Inclusiva?*

En 2014 la ibero creó su programa “Somos Uno Más<sup>16</sup>” de inclusión a jóvenes con discapacidad, con la creación de este programa se espera que jóvenes hombres y mujeres puedan transitar por espacios escolares de educación superior y vivir una experiencia universitaria adecuada a sus intereses y habilidades (González, Somos Uno Más: cuatro años de dar a personas con discapacidad herramientas de inclusión, 2018).

Se trata de un programa individualizado para jóvenes de entre 18 y 26 años, con herramientas innovadoras y flexibles, que proporciona instrumentos para la vida independiente y la toma de decisiones de acuerdo a sus habilidades. Contribuye en la formación a través de la estimulación y el fortalecimiento de las capacidades cognitivas (González, Somos Uno Más: cuatro años de dar a personas con discapacidad herramientas de inclusión, 2018).

El programa se divide en cinco sectores (Iturbe, 2014):

1. Formación académica básica → Promover el desarrollo de competencias de lenguaje, comunicación, cognitivas, de cálculo y digitales; que permitan a los alumnos incorporarse con éxito al contexto universitario.

---

<sup>16</sup> Este programa obtuvo el segundo lugar del Premio Interamericano en Modelos Educativos Innovadores en Educación Superior (Premio MEIN 2018), el cual se entregó en Medellín, Colombia.

2. Formación vida universitaria → Impulsar el desarrollo de conductas adaptativas y competencias en el contexto de asignaturas específicas. Por ejemplo, en materias académicas del área de Reflexión o de algunas licenciaturas y en actividades culturales y deportivas, dentro de la comunidad universitaria (inclusión académica, cultural, deportiva)
3. Formación pre-laboral → Favorecer el desarrollo de competencias genéricas laborales a través de prácticas dentro de la universidad para incrementar las posibilidades de empleabilidad. Para eso debe existir una atención al proceso y mejora continua, efectividad personal, adaptabilidad y resolución de problemas, comunicación efectiva y relaciones interpersonales, organización y orientación al logro.
4. Formación personal y social → Esta área es transversal en el Programa y se encarga de desarrollar competencias de autodeterminación y autonomía, además de brindar orientación, contención y acompañamiento.
5. Formación integral → Esta área se desarrolla durante todo el proceso formativo del Programa<sup>17</sup>: su objetivo es desarrollar con los jóvenes acciones de voluntariado y responsabilidad social, actitudes de respeto y tolerancia a la diversidad, conductas no discriminatorias, identificación de los derechos de las personas con discapacidad.

La maestra María Edith Reyes Lastiri, coordinadora de 'Somos Uno Más', explicó que el programa tiene dos áreas que constituyen su base. Una parte integral, en las que cursan materias de reflexión universitaria; y otra de inclusión, a través de actividades culturales, deportivas y prelaborales. Los alumnos del programa reciben a través de sus talleres o de actividades prácticas una formación en competencias pre-laborales genéricas, como son: analizar el contexto (en dónde estoy y quién es mi jefe), llegar temprano, no faltar, solicitar ayuda y mejorar el desempeño (González, Valentina, 2018).

Asimismo, para el 2014 se había logrado estructurar un modelo educativo para personas con discapacidad intelectual, que se espera a futuro pueda replicarse en otros planteles,

---

<sup>17</sup> Las asignaturas de formación integral con las que cuenta la Ibero son: Responsabilidad social y voluntariado, Creencias religiosas y diversidad, Derechos humanos

posiblemente del Sistema Universitario Jesuita (SUJ), al que pertenece la Universidad Iberoamericana.

"Somos uno más" se enfoca en que los alumnos participantes desarrollen las habilidades y fortalezas necesarias para lograr la mayor autonomía posible. Para ello, el alumnado del programa mantiene una estancia de tres a cuatro años en esta casa de estudios, tiempo en el que fortalecen sus capacidades socio afectivas, académicas funcionales, de formación integral y de inclusión como estudiantes universitarios (Rendón, Programa IBERO de inclusión a jóvenes con discapacidad cumple tres años, 2017).

La Mtra. Lastirir, señaló que los reconocimientos que ha recibido el Programa fue porque es un modelo innovador, flexible y exitoso que proporciona a jóvenes con discapacidad intelectual herramientas para la vida independiente y la toma de decisiones de acuerdo a sus habilidades (González, Valentina, 2018).

Además, se trata de un arquetipo replicable en la educación superior, que puede utilizarse en otro lugar y en otros contextos universitarios. Para el departamento de educación (es el que dirige el programa) no se tiene una postura asistencialista o de rehabilitación, sino una cuestión de derechos humanos.

El programa de la IBERO ha posibilitado la inserción personal, prelaboral y social de jóvenes con discapacidad intelectual en una realidad social inclusiva; especialmente, en el ámbito universitario. También ha generado un compromiso con las personas con discapacidad y sus familias para promover e impulsar la igualdad de oportunidades y responsabilidad social.

El programa se divide en tres etapas. En la inicial o propedéutica, se realiza un diagnóstico, el perfil de ingreso y egreso, así como el plan individualizado para cada alumno. Se trata del periodo de adaptación al entorno universitario, el cual dura un semestre. La segunda etapa consiste en la formación de la vida universitaria, académica, cultural y deportiva. Se trabaja con un plan educativo personalizado, con una duración de año y medio.

En la tercera, las y los integrantes del programa realizan prácticas prelaborales dentro de la IBERO. Esta área se encarga de fomentar conductas y habilidades de análisis necesarias para que el joven busque y consiga un empleo al término de su permanencia en

la IBERO (González, Somos Uno Más: cuatro años de dar a personas con discapacidad herramientas de inclusión, 2018). En esta etapa, también se apoya el vínculo con instituciones que brindan seguimiento a la inclusión laboral de los egresados. Además, se trabaja con los estudiantes en la 'fase de duelo', es decir, la finalización del periodo universitario, para que desarrollen recursos personales y sociales para hacer frente a la nueva etapa de su vida.

En la bienvenida a la *Jornada de Inclusión Universitaria* -realizada en el marco del Día Internacional de Personas con Discapacidad- la vicerrectora mencionó que incluir supone, como punto de partida, reconocer las diferencias entre la gente, respetar a las personas y nunca esperar que se transformen en alguien distinto. Y es que “la inclusión propicia la autenticidad del ser de cada quien e implica valorar esta diferencia, y reconocer que justamente porque existe la diferencia tenemos la oportunidad de enriquecernos al entrar en interrelación y diálogo entre personas diversas”

Lo anterior conduce a pensar en *qué se puede entender por una institución inclusiva*. Un primer elemento de lo que debe definirla, es que la institución debe procurar representar la diversidad presente en la sociedad, tendiendo a hacerlo en el porcentaje en el que esta diversidad se manifiesta en la sociedad, y esto se refiere a todas las diversidades; culturales, de capacidades, de orientación sexual, entre muchas otras.

Pero abrir las puertas no basta, en el caso de una universidad, es necesario preparar a ésta para recibir y aprovechar la diversidad, y desarrollar las metodologías y pedagogías necesarias para que la inclusión efectivamente sea respetuosa, propicie el pleno desarrollo de las personas y enriquezca la vida universitaria.

En este sentido, la Universidad Iberoamericana tiene un perfil ideal de los docentes en donde se les exhorta a que (Manual Ibero , 2014):

- Esten en un proceso de formación personal humanista → Que tengan la capacidad de comunicarse con los estudiantes y demás personas en su riqueza de aspectos. Es capaz de dialogar, comprender, intimar, servir y dirigir a los estudiantes. Es flexible, deja a un lado el dogmatismo y manifiesta en su capacidad crítica un decidido respeto por las convicciones de los estudiantes, los profesores y las autoridades. Fomenta la comunicación interpersonal de quienes lo rodean.

- Posee una sólida formación humanista → Atiende activamente a los problemas sociales a través de las organizaciones profesionales y demás sociedades intermedias de las que forma parte. Exige respeto efectivo a los derechos cívicos y promueve la libre asociación en el país y en las instituciones para promover el bien público y los derechos ciudadanos.

Por ende, como docente debe elaborar programas académicos con objetivos realistas, adecuados al objeto de conocimiento, a las necesidades de sus alumnos y a las necesidades sociales, diseñando experiencias de aprendizaje utilizando el método más adecuado. Fomentando un ambiente de motivación intrínseca, participación del estudiante y aprendizaje significativo, en conjunción con la metodología del trabajo intelectual y la excelencia académica. El docente adapta las actividades a las características y necesidades concretas de sus alumnos, sigue el ritmo de trabajo propio de ellos, sin descuido del nivel académico (Manual Ibero , 2014).

Esta cuestión esta muy ligada a la educación inclusiva pues es necesario que se adapte el currículum y su enseñanza a la resolución de problemas, en el tipo de metodologías que se utilizan para responder a los problemas de política educativa, y también una inclusión de todas las poblaciones en la toma de decisiones.

En términos de formación pedagógica y prácticas docentes en el aula, es importante que el profesorado tenga capacidad de improvisación y de adaptar el currículum y su enseñanza a la resolución de problemas, a través de perspectivas múltiples.

La adaptación del currículum es vital, para demostrar a las y los estudiantes que los conocimientos van más allá de conocer una teoría o de poder resolver un problema abstracto. Se trata de que los problemas que resuelven los estudiantes sean relevantes, en el sentido de aprender a encarar problemas como los que van a enfrentar en el futuro.

En este sentido, el departamento de educación de la IBERO, entre sus líneas de investigación cuenta con la de currículo y procesos de enseñanza y aprendizaje, la que se refiere al currículum tiene como propósito analizar las dimensiones y posibilidades del currículum, como elemento central que configura, organiza e influye significativamente el resultado de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Considera, entre los principales aspectos, el estudio de los fundamentos antropológicos, filosóficos, psicológicos y

sociales del currículo escolar; el análisis de los modelos curriculares tradicionales y los alternativos o innovadores, así como las diversas metodologías de evaluación curricular así como la gestión educativa (Departamento de Educación Ibero , 2021).

Inclusión educativa significa que las personas aprendan efectivamente, es decir, que aprendan no sólo lo que dice el currículo, sino que se desarrollen como personas, que crezcan, que maduren con el conjunto de habilidades necesarias para ser productivas, para participar en la vida política y en la cultura, y no sólo sean consumidoras

*Somos uno más* busca cubrir cuatro dimensiones de los estudiantes del programa (NA, 2015):

1. Socio afectiva, dentro de esto entra la Identidad y el Ser Social.
2. Académica funcional, abarca el razonamiento verbal, numérico y analítico.
3. Formación integral, en donde se destaca el desarrollo espiritual, la responsabilidad social y las habilidades para la vida.
4. Inclusión en la vida universitaria, en este punto se habla de integración académica, inclusión cultural, inclusión deportiva e inclusión prelaboral.

De esta forma, para afirmar su vocación incluyente, la IBERO se propone respetar la individualidad, promover la visibilidad, la autonomía y la dignidad de las personas, construir significados compartidos a partir de un trabajo colaborativo que oriente la eliminación de barreras físicas, culturales, sociales y educativas, para ofrecer una formación de calidad con equidad.

La IBERO también ha abierto sus puertas a personas con discapacidad intelectual, primero con *Construyendo Puentes*, programa que atendía a personas con Síndrome de Down; y actualmente con el programa *Somos uno Más* que atiende a personas con una gama más amplia de discapacidades intelectuales. En ambos casos se procuró y procura brindar a les estudiantes una intensa experiencia universitaria, desarrollar su autonomía y prepararles para el trabajo.

Recientemente, se integraron cuatro estudiantes sordos a una carrera superior técnica de la universidad Iberoamericana, a quienes se les da el apoyo específico que requieren mediante intérprete de la lengua de señas. Al respecto, la Vicerrectora mencionó que



“Es un piloto que queremos consolidar para seguir creciendo en la incorporación de personas sordas en la IBERO” (Rendón, 2021).

Añadió que, a partir de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, en las universidades hay atención a personas con capacidades diferentes. Sin embargo, se atiende a la discapacidad sensorial y motora, pocas instituciones tienen la posibilidad de atender a personas con discapacidad intelectual como lo hace la IBERO.

En Somos Uno Más han transitado 45 estudiantes desde su creación en 2014, mientras que 10 egresados cuentan con experiencias laborales. Actualmente 20 jóvenes están inscritos en el programa. En torno a la igualdad de oportunidades, se impulsa un crecimiento y desarrollo individual a través de un sistema en el que todas las personas son iguales.

En este caminar, la IBERO ha transitado de *asegurar el acceso* (incorporar la diversidad) a la *integración* (que ha supuesto darle espacio a esta diversidad y reconocerla), ahora lo que se quiere es *transitar a la verdadera inclusión*, donde el propósito es que toda la institución y todas las personas que están en ella sean parte cabal de la misma (Ramírez, 2021).

Como hemos visto, la inclusión es un proceso que tiene constantemente avances y retrocesos, para medirlo, la IBERO ha utilizado el índice de inclusión (index), los resultados le permitieron afirmar que si existe una cultura de inclusión dentro de la IBERO; esta cultura se ha identificado como una de aceptación y de pertenencia (no solo estudiantes, sino también personal docente y administrativo).

En este marco, actualmente la Universidad Iberoamericana, está trabajando en crear:

1. Culturas inclusivas: A través de la creación de comunidad.
2. Valores Inclusivos: Los valores Jesuítas están alineados a los valores de la inclusión
3. Políticas Inclusivas: se debe construir una política de todos somos uno, pues es en la universidad donde existe la oportunidad de generar un cambio de pensamiento.

Es por esto, que se reitera la necesidad de movilizar recursos, no sólo económicos, sino también de capacitar a los docentes, revisar el curriculum, sensibilizar a administración y alumnos, entre otras.

El obtener resultados de pertenencia, calidez y aceptación en el index, la universidad lo vincula a el propio modelo educativo jesuita que tiene muchos valores parecidos a los inclusivos.

Esto es verdad, pues su filosofía social pregona por tres principios básicos para realizar la justicia. Ellos son los del pluralismo, solidaridad y desarrollo. Al respecto señalan:

“El pluralismo significa que hay diversidad en la unidad. Entre los hombres que forman la comunidad organizada y regida por la ley que llamamos sociedad, hay una legítima diversidad de opiniones, pareceres, credos e ideologías que, sin embargo, en un clima de respeto y diálogo, deben concurrir a la realización unificada y armónica del bien común. Esto conduce, naturalmente, a un régimen de democracia social y política. Entre todos los individuos y grupos que componen la sociedad humana debe darse una auténtica solidaridad. Esto quiere decir que sin distinción de clases sociales, credos, opiniones, banderías políticas o funciones que desempeñen, todos están obligados, en su propio campo y en coordinación con los demás a colaborar compartiendo responsabilidades y a trabajar por el bien común. Por otro lado, la sociedad debe promover el desarrollo armónico, integral y ordenado de todos sus miembros, sin hacer excepciones o discriminaciones. La filosofía social de inspiración cristiana se orienta así a un humanismo social, o personalismo cristiano en el que los valores del hombre, como persona, tienen la categoría de supremos, y se manifiestan en todos los campos de la actividad social: el educativo, el cultural, el económico, el político, y otros más” (Filosofía social Ibero , 1980).

De acuerdo con la titular del *Programa Somos Uno Más* de la IBERO, a pesar de los esfuerzos, el Estado no cumple con las obligaciones de promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad de manera eficiente, pues cada gobierno extiende sus proyectos, diseña programas y estructuras políticas que se interrumpen sexenalmente. Critica que ahora se ha privilegiado la ayuda monetaria a las personas con discapacidad, el depósito directo,

“una especie de dádiva que perpetua el rol pasivo de la persona con discapacidad, es un estereotipo que no apoya una verdadera cultura de inclusión” (Ramírez, 2021).

Aunque se han realizado esfuerzos importantes para la participación de las personas con discapacidad en distintos ámbitos, la Dra. Ahuja comenta que hay retos significativos para lograr la inclusión plena de esta población. A nivel educativo, además de barreras de tipo curricular, normativo, actitudinal y de accesibilidad que limitan el aprendizaje y la participación de estudiantes, existe falta de información y sensibilización sobre la conceptualización de la discapacidad lo que dificulta el acceso, la permanencia y la conclusión de estudios.

Es por eso que el programa *Somos uno Más* busca potenciar capacidades individuales y desarrollar competencias para una vida autónoma. Se trabajan aspectos de autodeterminación, autonomía y se promueven competencias necesarias para su posterior inclusión en la vida laboral (90.9, 2020).

Para así formar a personas libres, solidarias, sensibles y comprometidas con la construcción de la sociedad a la que aspira la IBERO. En ese sentido, la coordinadora recordó la importancia de sensibilizar a la comunidad universitaria respecto a la realidad de la discapacidad intelectual y el enriquecimiento social y cultural en el ámbito universitario.

*Somos uno más* impulsa la generación de un ambiente universitario que reconoce a la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento, que fomenta la conciencia y el compromiso social.

En lo que respecta a la innovación se ha desarrollado un programa que impulsa nuevos servicios llamado CITER (Centro de Ingeniería y Tecnología de Rehabilitación) es un laboratorio que por el momento cuenta con tres proyectos activos y un sinnúmero de ayudas técnicas<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Las ayudas técnicas son aquellas que ponen especial atención a las actividades que la persona con discapacidad quiere realizar (ir al cine, jugar fútbol...).

Los proyectos activos son el dispositivo de rehabilitación virtual inversiva, los asientos conformados y un software que brinda ayuda técnica a personas con discapacidad, como puede ser comunicación, recreación, accesibilidad (Universidad Iberoamericana , 2021).

Algunos de los “inventos” que han realizado han sido las barajas en Braille, teclados de una sola mano, cortauñas de mango largo y una mochila para que las personas con parálisis cerebral puedan asistir a la escuela.

Aún con todas estas cuestiones dirigiéndose hacia la educación inclusiva, siguen existiendo ciertos tintes integradores y no inclusivos dentro de la Ibero, por ejemplo, buscar los lineamientos, organización y estructura del programa *Somos uno Más* de manera electrónica es casi imposible de encontrar, además, en el 2018, se implementó un boletín electrónico para difundir las acciones y actividades que realiza mensualmente *Somos Uno Más* dentro de la IBERO, se suponía que en octubre de ese año saldría la primera edición, si se busca el boletín en línea no se encuentra nada al respecto (Rendón, Programa IBERO de inclusión a jóvenes con discapacidad cumple tres años, 2017).

Además, no queda muy claro si les alumnos con discapacidad, se encuentran tomando clases con alumnos “normales”, no se hace alusión a eso en ninguno de los documentos, bajo mi consideración no sucede así pues, en el 2016 el Rector de la Ibero bendijo las nuevas instalaciones del programa “pues anteriormente compartía espacio con la Prepa Ibero y hoy cuenta con área propia” (Cervantes, 2016).

Aunado a esto, en una entrevista a una profesora, la docente señala que “sabemos que nuestros estudiantes con discapacidad no van a terminar una licenciatura, por supuesto; pero también sabemos que mejoran sus competencias para ser más autónomos y más autodeterminados” (González, *Somos Uno Más: cuatro años de dar a personas con discapacidad herramientas de inclusión*, 2018). Esto no es un comentario inclusivo ni alentador para las personas con discapacidad que se encuentren estudiando. No obstante, en la última conferencia sobre discapacidad impartida por la IBERO, la vicerrectora señaló que

“Tenemos mucho camino por andar. Para lograr la verdadera inclusión tenemos que seguir trabajando para abrir todos los espacios universitarios, y a todas las personas que en ella trabajan y estudian, no sólo a la aceptación y respeto de la diversidad, que a

lo mejor ya lo vamos logrando, sino a su valoración y aprecio. Hemos de crecer en la pedagogía de la inclusión para realmente lograr atender la diversidad en las aulas, pero más que eso, lograr aprovecharla, pedagógicamente” (Rendón, 2021).

En la IBERO existe el convencimiento de que *el camino* es que la diversidad debe estar presente en todas las esferas de su actividad: en la investigación, en la vinculación, en la innovación; y no sólo por el beneficio de quienes se van incluyendo, sino quizás, sobre todo, por el bien de todos y todas en la IBERO y de la Universidad misma.

#### *La Universidad Nacional Autónoma de México*

El objetivo de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es contribuir al desarrollo y enriquecimiento de la sociedad formando profesionales con un alto sentido crítico, de equidad, respeto y tolerancia hacia la multiplicidad de pensamientos y expresiones culturales. Así mismo, la institución realiza cambios constantes para lograr que las y los universitarios cumplan sus metas en igualdad de condiciones.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es, en esencia, una institución en evolución permanente en la que, a través de la generación y transmisión del conocimiento, se promueven la equidad, la justicia y la igualdad social. En la Universidad se han realizado diversas acciones para la atención de las personas con discapacidad y para promover que ésta sea de calidad, con el objetivo de erradicar los actos de rechazo o segregación que atenten contra la dignidad y el principio de trato equitativo e igualdad de oportunidades, en la que las personas con discapacidad puedan gozar de su derecho para acceder a sus instalaciones y en particular, a los servicios que ofrece.

La UNAM ha realizado en materia de discapacidad y educación inclusiva (Patricia Claudia Brogna, Damián Rosales Manjarrez , 2016):

1959 → Inauguración del Departamento del Tiflológico para personas con discapacidad visual (actualmente funciona en la Biblioteca Nacional)

1972 → Inicia el deporte en silla de ruedas por la Dirección General de Actividades Deportivas y Recreativas.

2000 → Servicio de transporte adaptado

2005 → Inicia Programa para personas con Discapacidad visual y motriz en la Biblioteca Central

2010 → Se inaugura Aula laboratorio de cómputo con tecnología para personas con discapacidad en la DGTIC

2012 → Plan Maestro de Accesibilidad (en la Facultad de Ingeniería)

2013 → Censo sobre personas con discapacidad implementado por la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos.

2013 → Creación de la Unidad de Atención para personas con discapacidad

Es posible identificar que las acciones realizadas en la UNAM en materia de discapacidad han experimentado avances y retrocesos, y se encuadran en un patrón de (Patricia Claudia Brogna, Damián Rosales Manjarrez , 2016):

1. fragmentación (temporal y espacial)
2. dependencia de motivaciones y esfuerzos personales o particulares
3. Desinformación por falta de difusión y ausencia de canales sistematizados de comunicación entre los diferentes actores involucrados
4. Escasez de recursos
5. Abordajes teórico-prácticos diversos y en ocasiones contradictorios
6. Muy escasos espacios institucionales de interrelación entre los actores que realizan actividades en los diferentes ejes
7. Desarticulación y duplicidad de acciones.

Con base en un estudio realizado por la Oficina del Abogado General de la UNAM con respecto a la situación que guardan los derechos de las personas con discapacidad en esta Institución, es importante destacar las siguientes acciones en el terreno normativo en favor de las personas con discapacidad, realizadas en los últimos años (Bárcena, 2011):

1. En el Plan de Desarrollo de la Universidad 2011-2015, se destaca la necesidad de erradicar cualquier tipo de discriminación. Se pone en marcha el Programa Universitario de Derechos Humanos.

2. Lineamientos para la atención con calidad a las personas con capacidades diferentes en las instalaciones de la UNAM, 2003.
3. Adhesión a la Declaración de Yucatán sobre los derechos de las personas con discapacidad en las universidades, 2008.
4. Reglamento General del sistema bibliotecario y de información de la UNAM Cap. II, Art. 5° Frac. VIII, 2010.

En este marco, en junio de 2013, por acuerdo del rector José Narro Robles, se creó la Unidad de Atención para Personas con Discapacidad (UNAPDI), con el objetivo de robustecer la inclusión de estudiantes con discapacidad a la vida universitaria (UNAPDI, 2013).

Entre sus consideraciones generales se hace mención a la necesidad de impulsar la adquisición de una conciencia incluyente en la comunidad universitaria, establecer espacios que permitan atender a las personas con discapacidad para facilitar su integración al medio universitario y al desarrollo social.

Dentro de este apartado, la Universidad asume la responsabilidad social de dignificar el derecho de recibir y utilizar los recursos y servicios que la institución brinda, consolidando una cultura de equidad, de respeto absoluto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de las personas que sufren alguna discapacidad.

La UNAPDI tiene como objetivo ofrecer a las y los universitarios los servicios de orientación, información y apoyo que faciliten su integración a la vida cotidiana, para potenciar y ejercer plenamente sus capacidades, habilidades y aptitudes en igualdad de oportunidades y equidad (Gaceta UNAM, 2013, p.18).

Con la creación de esta Unidad se busca erradicar todo tipo de discriminación, además de ofrecer a les alumnos los servicios de orientación, información y apoyo que facilite su integración a la vida cotidiana

Por medio de ella, se busca ofrecer a los alumnos universitarios los servicios de orientación, información y apoyo que facilite su integración a la vida cotidiana para potenciar y ejercer plenamente sus capacidades. La UNAPDI tendrá como funciones: procurar la información que permita la satisfacción de las necesidades de las personas con

discapacidad en los ámbitos de la orientación escolar, personal, vocacional y profesional, así como ofrecer servicios y apoyos en materia de orientación educativa que favorezcan su integración a la vida cotidiana (Boletín UNAM , 2013).

También, coordina las acciones para la implementación de programas específicos, así como otras para formar y capacitar multiplicadores en todas las entidades académicas y administrativas para la atención de personas con discapacidad; mantener comunicación permanente con las entidades y dependencias administrativas de la Universidad, para atender las necesidades de este sector.

La UNAPDI, tiene las funciones siguientes (UNAPDI, 2013):

1. Procurar la información que permita la satisfacción de las necesidades de las personas con discapacidad en los ámbitos de la orientación escolar, personal, vocacional y profesional
2. Ofrecer servicios y apoyos en materia de orientación educativa que favorezcan su integración a la vida cotidiana en un ambiente normalizado
3. Contribuir a la formación profesional de los alumnos y facilitar su incorporación al mercado laboral
4. Generar, recopilar, sistematizar y, en su caso, adaptar información para que pueda ser consultada individualmente en sistemas automatizados, impresos y audiovisuales
5. Ofrecer asesoría a través de especialistas y personal capacitado en materia de atención a las personas con discapacidad y mantener una comunicación permanente con las entidades y dependencias administrativas de la Universidad, para atender las necesidades de las personas con discapacidad

Dentro de la atención y orientación la UNAPDI ofrece a los universitarios servicios de información y apoyo que facilitan su integración a la vida cotidiana para potenciar y ejercer plenamente sus capacidades, habilidades y aptitudes en igualdad de oportunidades y con equidad. La responsable y titular del programa es la Mtra. Claudia L. Peña Testa.

#### *Estructura orgánica de la UNAPDI*

La unidad cuenta con un Comité Técnico integrado por (Boletín UNAM , 2013):

1. El secretario de Servicios a la Comunidad (presidente)



2. El director General de Orientación y Servicios Educativos (secretario Técnico)
3. Los coordinadores de Humanidades, Investigación Científica y Difusión Cultural
4. Los titulares de las direcciones generales de Obras y Conservación, Actividades Deportivas y Recreativas, Atención a la Comunidad Universitaria, Servicios Médicos, Servicios Generales y de Bibliotecas
5. El abogado General (asesor jurídico) y dos consejeros universitarios alumnos, designados por el pleno del Consejo Universitario.

El Comité se encargará de definir políticas de atención a personas con discapacidad; revisar y, en su caso, proponer las modificaciones a la Legislación Universitaria en la materia, además de organizar campañas para sensibilizar y concientizar a la comunidad universitaria sobre la importancia del tema.

Debe vincularse con las entidades y dependencias con el fin de intercambiar experiencias que permitan establecer líneas de acción para la atención de personas con discapacidad en la UNAM; mantener actualizado el censo de personas respectivo, cuyos datos estarán protegidos en términos del Reglamento de Transparencia, Acceso a la Información Pública y Protección de Datos Personales para la UNAM, y establecer un sistema de seguimiento y evaluación que permita conocer la cobertura e impacto de las acciones. La UNAPADI se constituirá con los recursos humanos adscritos a la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos.

La UNAPDI se encuentra en constante coordinación con otras Unidades dentro de la UNAM.

Al respecto, la Dirección General de Administración Escolar, a través de la Dirección de Gestión Estratégica y Primer Ingreso, orienta a los aspirantes con discapacidad en el proceso del concurso de Selección brindándoles ciertos apoyos, de los que destacan (UNAPDI, 2013):

- a. Les aspirantes que declaran una discapacidad visual, motriz o múltiple son asignados a una sola Sede de Aplicación, que cuenta con la infraestructura para que reciban una atención adecuada.

- b. Se designa personal de aplicación que, en caso de solicitarlo en el momento de registro vía Internet, pueden auxiliar en la lectura y llenado de los alveolos en la hoja de respuestas.
- c. En cada Sede de Aplicación, se tiene prevista un aula denominada de Atención Especial, que permite fácil ingreso y tránsito (en especial que cuente con rampas). También son asignados a esta Aula de Atención Especial, los aspirantes que declaran en el registro al Concurso una discapacidad auditiva, para poder brindarles las instrucciones por escrito y una atención personal.
- d. Se asignan sillas de ruedas en cada una de las Sedes de Aplicación del Concurso de Selección, a fin de poder movilizar dentro de la sede a los aspirantes.

Por otro lado, la defensoría de los Derechos Universitarios, que es la encargada de recibir las reclamaciones de estudiantes y miembros del personal académico, por la afectación de los derechos que les otorga la Legislación Universitaria, cuenta con una Guía de Derechos y Deberes de los alumnos de la UNAM en sistema Braille.

En lo que se refiere a la Bolsa Universitaria de Trabajo, se brinda a todos los egresados estrategias y herramientas para su incorporación al mercado de trabajo, a través de la identificación de sus competencias y motivaciones, la elaboración de un currículum efectivo y la preparación de entrevistas de trabajo de acuerdo con las demandas de los empleadores. El personal que asesora a los universitarios con discapacidad, está en contacto con organizaciones incluyentes que también brindan asesoría y apoyo (UNAPDI, 2013).

En la página de la UNAPDI también se señala un servicio de becas, en donde todos los estudiantes con discapacidad, pueden recibir asesoría personalizada y aclaración de dudas sobre las convocatorias, sin embargo, en la entrevista realizada, la entrevistada señaló que no hay difusión sobre becas para alumnos con discapacidad y mucho menos una atención especializada.

Una de las escuelas que más ha implementado un diseño inclusivo es la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) pues ha proporcionado apoyo a estudiantes ciegos o débiles visuales para la presentación de exámenes de comprensión de lectura. En la Coordinación de Evaluación y Certificación (CEC), se realizan exámenes de las siguientes lenguas: francés, portugués, alemán, italiano e inglés para estudiantes con discapacidad visual.

La Mediateca de la ENALLT proporciona asesorías a los alumnos con discapacidad visual para la preparación de exámenes que aplica la CEC. En la Mediateca se han adaptado materiales y se tiene acondicionada una computadora con el programa Window Eyes.

De la misma forma, la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) tiene identificados a 250 estudiantes con discapacidad cursando alguna licenciatura en línea

Los recursos con los que cuenta la la Unidad de Atención para Personas con Discapacidad son:

- a. Información especializada en el departamento de consulta de la Biblioteca Central (escaneo de material, edición de audiolibros).
- b. Sala Themis de la Facultad de Derecho: las personas con discapacidad, acuden para apoyar sus actividades académicas, a través del uso de equipo de cómputo y software especializado. Los servicios que se prestan son los siguientes: equipo de cómputo, escaneo de documentos; impresión en Braille, conversión de textos a audio; tifloteca; mobiliario para personas de talla baja, y programas especializados: Loquendo (conversor de audio), Dragon (manejo del equipo de cómputo por voz), Duxbury (impresión en sistema Braille), Jaws y OpenBook (lectores de textos).
- c. Aula-Laboratorio de Innovación para personas con Discapacidad y Programas de Becas en Accesibilidad WEB: La DGTIC, cuenta con instalaciones accesibles, además de un aula-laboratorio adaptada particularmente para personas con discapacidad motriz y visual, donde se llevan a cabo actividades de becas en accesibilidad web y capacitación en temas de accesibilidad web.

Con respecto a la creación de cultura señalan (UNAPDI, 2013):

- a. Cultura para llevar<sup>19</sup>: (archivos multimedia de acceso libre y gratuitos) la plataforma Descarga Cultura UNAM, cuenta con archivos multimedia de acceso libre y gratuitos, conformados por contenidos de muy diversos géneros, épocas y latitudes.
- b. Recorridos de inclusión para personas con discapacidad del Museo Universitario de Arte Contemporáneo: busca generar espacios de inclusión y acercamiento al arte contemporáneo, para personas con alguna discapacidad, ya sea auditiva, visual, motriz o intelectual propiciando experiencias que les sean significativas.
- c. Visitas especiales para personas con discapacidad motriz en el Centro Cultural Universitario así como en el Museo Universum<sup>20</sup>

1. Recorrido dialogado para personas ciegas y con debilidad visual del Museo de la Luz

En relación con el deporte se menciona el deporte adaptado UNAM, el cual es la actividad física y deportiva que realizan las personas con discapacidad; la UNAM ofrece servicios para la práctica deportiva en un ambiente humano, incluyente e igualitario, dirigido a estudiantes universitarios con discapacidad. Incluye programas para personas con discapacidad motriz, intelectual, auditiva y visual.

Actualmente se proporcionan los siguientes deportes (UNAPDI, 2013):

1. Para cualquier tipo de discapacidad: acondicionamiento físico general y reconocimiento de sus habilidades físicas.
2. Discapacidad motriz: basquetbol, voleibol, tenis de mesa, tenis, tiro con arco, remo, natación, atletismo, canotaje.
3. Discapacidad intelectual: boliche, tenis de mesa, natación, atletismo.
4. Discapacidad visual: atletismo, golbol, tiro con arco, remo, Judo.

---

<sup>19</sup> Esta medida no es nada inclusiva, básicamente fomenta los espacios culturales dejando de lado a las personas con discapacidad e “incluyéndolas” pero desde sus hogares.

<sup>20</sup> En este se cuenta con Anfitriones capacitados para adaptar contenidos, usar materiales y equipos multisensoriales. La mayor parte de las salas cuenta con cédulas braille y diseño universal. Se ofrecen visitas en lengua de señas mexicana, previa reservación. Universum es reconocido miembro de la Red de Museos para la Atención a Personas con Discapacidad en la Ciudad de México.

5. Discapacidad auditiva: atletismo, tenis, natación.

En el marco de la salud se abordan temas sobre prevención de riesgos y accidentes; se enseña sobre seguridad vial, uso de cinturón de seguridad, riesgos del alcohol, prevención de accidentes, entre otros. En colaboración con instancias públicas y asociaciones civiles se llevan a cabo las Ferias para la Salud en los planteles, escuelas y facultades.

Otra organismo que enfoca su labor a en la construcción de una Universidad más incluyente, saludable, segura y sustentable es la Dirección General de Atención a la Comunidad (DGACO).

En el eje de trabajo sobre inclusión mencionan que se trabaja en comunidad para crear espacios en los que la diversidad, la equidad y la inclusión estén siempre presentes a través de:

- a. Campañas: Se destacan las diferentes formas de mirar y habitar el mundo, desde la interculturalidad, equidad de género y de las diversidades sexogénicas, así como desde la perspectiva de las personas con discapacidad.
- b. Actividades académicas y de capacitación: Organización de talleres y cursos en colaboración con las entidades académicas expertas, que contribuyan a construir una cultura de la inclusión, la igualdad de género y el respeto por los derechos humanos.
- c. Difusión y sensibilización: Organización de festivales, ferias, conciertos y actividades culturales para sensibilizar a la comunidad universitaria y al público en general acerca del valor de la diversidad y la inclusión.

Como bien lo señala la Dirección “El paso por la UNAM es mucho más que asistir a clases, se debe promover la formación integral de las y los universitarios con actividades que estimulen el sentido de comunidad, la sensibilidad cultural y artística, y la convivencia en las instalaciones universitarias” (TUCOMUNIDAD).

A raíz de la pandemia, la Defensoría de los Derechos Universitarios (DDU) y la Dirección General de Atención a la Comunidad (DGACO), a través de la Unidad de Atención para Personas con Discapacidad (UNAPDI), recomienda a las y los docentes que tengan estudiantes a distancia con discapacidad las siguientes acciones (DGACO , 2019):

1. Preguntar al estudiante directamente qué tipo de apoyo o ajuste requiere para su desempeño académico en esta contingencia COVID-19.
2. Generar un ambiente de inclusión y respeto para todes en las aulas virtuales
3. Emplear medios electrónicos digitales accesibles; capacidades para reproducir información tectual, visual o sonora alojada en el servidor mediante lectores de pantallos u otros dispositivos.
4. Asignar entre estudiantes del grupo la función de tomar notas de la sesión y ponerlas al alcance de todes.
5. En caso de que algún/a estudiante tenga discapacidad auditiva o hipoacusia, pregúntele si puede leer los labios. De ser así, hablar directo a la cámara de la computadora.
6. En caso de que algún/a estudiante tenga discapacidad visual, considerar hacer la descripción de las imágenes y videos que tengas en la presentación hacia el grupo.
7. Permitir en las sesiones la asistencia de personas de apoyo de estudiantes con discapacidad (por ejemplo, para tomar notas).
8. Dependiendo de la discapacidad del estudiante, los exámenes podrán ser de forma oral, ya que de esa forma el lenguaje utilizado en la formulación de las preguntas se puede adecuar a uno más sencillo, y de esa manera la evaluación se vuelve más receptiva.

Con lo que respecta a la Educación Inclusiva, la UNAM señala que la inclusión no es sólo facilitar el acceso a la población que ha sido excluida, ni terminar con la segregación, ni lanzar a los alumnos a un sistema que no ha cambiado, más bien es un proceso orientado a responder a la diversidad de las necesidades de todes les alumnes incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades, reduciendo y eliminando las barreras de exclusión desde la educación. Por ende se debe atender a la diversidad a través e la cultura, políticas y prácticas (Cátedra UNESCO , 2012).

Para la UNAM, la educación inclusiva implica:

- a. Formas de ver a las Personas con Discapacidad

- b. Reconocimiento de sus capacidades
- c. Eliminar las barreras sociales que los discapacitan

Con respecto al último punto, la unam identifica barreras arquitectónicas (señalización, comunicación), barreras sociales (falta de oportunidades en igualdad de condiciones), barreras culturales (actitud de indiferencia y exclusión hacia las personas con discapacidad).

Para lograr la inclusión de manera correcta se plantean ciertos retos para los docentes, familias y alumnos (Cátedra UNESCO , 2012):

1. Docentes: Identificar las necesidades de los alumnos, trabajo inclusivo (para todos) evaluación basada en logros y actitudes de respeto hacia todos.
2. Familias: Formar parte de la comunidad educativa, valorar la diversidad de las familias, respeto y confianza entre las partes, comunicación de avances y necesidades.
3. Alumnos: Valorarlos, todos son sujetos de derecho, no hacer juicios ni etiquetar.

El CADUNAM promueve la inclusión y equiparación de oportunidades de las personas con discapacidad, reivindicando sus derechos así como la dignificación de su persona.

Un diagnóstico realizado por la PUDH para la UNAM señala que es necesario dentro de la Universidad consolidar una Estrategia Institucional Integral basada en los pilares de un Programa de Atención a los alumnos con discapacidad y un Programa académico en la materia.

El primero, debería diseñar e implementar centralizadamente las acciones de gestión de las necesidades de los alumnos con discapacidad, incluidos los apoyos, en las etapas de ingreso, permanencia y egreso de la UNAM. Por ello consideran que el fortalecimiento de la Unidad de Atención para Personas con Discapacidad (UNAPDI) existente en la UNAM, sería la plataforma idónea, otorgándole el estatus y los recursos necesarios para llevar a cabo la complejidad de tal gestión a nivel institucional y de manera integral.

Identifican que actualmente la UNAM se encuentra en un proceso de crecimiento en materia de gestión para la atención de alumnos con discapacidad. La creación de la

UNAPDI brinda una valiosa oportunidad de coordinar y fortalecer acciones que permitan revertir la situación puesta en evidencia a partir de las respuestas y los datos obtenidos (Patricia Claudia Brogna, Damián Rosales Manjarrez , 2016):

1. La existencia de acciones desarticuladas y discrecionales que han sufrido avances y retrocesos
2. Que dichas acciones responden, en muchos casos, a iniciativas (no institucionales) de grupos interesados o involucrados en la temática
3. La falta de socialización y difusión de las acciones emprendidas
4. La necesidad de una política institucional integral.

El primero de los retos que surge en el diagnóstico, es el diseño de una política institucional integral y transversal, que revierta las situaciones de fragmentación de las acciones identificadas, ya sea en el tiempo (por falta de continuidad) o en el espacio (por falta de generalización dentro de CU, o entre CU y otras sedes de la UNAM).

La atención a los alumnos con discapacidad en sus etapas de ingreso, permanencia y egreso, a través de las acciones que se mencionan a continuación (Patricia Claudia Brogna, Damián Rosales Manjarrez , 2016):

- a. Incorporar el término “discapacidad” entre las variables que se consultan para el “Perfil de aspirantes y asignados a Bachillerato y Licenciatura”
- b. Incluir en la “Guía de Primer Ingreso” un apartado sobre los servicios específicos con que cuenta la UNAM para sus ingresantes con discapacidad, además de los que son comunes a todos los nuevos alumnos
- c. Crear servicios de apoyo en aula, por ejemplo: toma de apuntes o interpretación en lenguas de señas, a través del servicio social de estudiantes
- d. Diseño de las adaptaciones curriculares necesarias para facilitar el aprendizaje en aula o la rendición de exámenes
- e. Estipular la asignación automática de aulas o salas en planta baja para los grupos en los cuales uno de los integrantes tenga discapacidad motriz, en todos los edificios en los que se lleven a cabo acciones de docencia, investigación u otras en las que participen alumnos.



- f. Incluir acciones específicas en las bolsas de trabajo, como son: la identificación de egresados con discapacidad en los formatos digitales y la conformación de un equipo especializado en responder a las diferentes etapas del proceso de inclusión laboral para esta población.

## Conclusiones

A lo largo de esta investigación hemos esclarecido que la educación es un Derecho Humano esencial para el desarrollo de las personas. Sin embargo, este no se ha visto garantizado para un sector específico de la población: las personas con discapacidad. Estas se encuentran en posiciones de desventaja para acceder, sobre todo, a los niveles de Educación Superior, de manera que se ven privados de ampliar sus capacidades individuales y conocimientos, lo que afecta directamente el desenvolvimiento en sociedad y la autonomía personal.

En este sentido, hay diversos factores que inciden en esta desigualdad, en este trabajo le damos especial importancia a la trayectoria escolar previa y a los entornos institucionales en que se han desenvuelto. El primero porque está relacionado con la inclusión que existe en los niveles primarios de educación -que claramente es mayor que en los de nivel superior-, y el segundo porque las instituciones tienen la capacidad de incentivar la inclusión y crecimiento de este sector, o, por el contrario, llevar a la marginación y segregación social.

Es en este sentido que las instituciones deberían servir para impulsar el crecimiento de las personas con discapacidades, además de promover su integración aunque en la realidad, muchas veces son las mismas instituciones las que terminan afectando este proceso al no dar suficiente visibilidad y difusión al problema, igual que los deficientes programas y la poca implementación en la práctica.

Partimos de la premisa de que uno de los principales problemas en México está relacionado con la visión predominantemente del modelo médico-asistencialista, que reduce las condiciones de discapacidad a cuestiones médicas y sitúa al individuo como responsable de su propia exclusión. Por esto, otorgamos especial importancia al papel de las Ciencias Sociales en la investigación de este tema: debemos incluir los contextos sociales, políticos, económicos y culturales para incentivar la implementación de una educación inclusiva de mayor extensión y calidad. Por el contrario, si no se estudia desde este enfoque, no se puede nombrar el problema socialmente y por tanto las consecuencias se reducen a un problema individual de la persona con discapacidad.

Actualmente, las Universidades son incluyentes en un sentido mayoritariamente teórico. No existe un programa universal y público para la Educación Inclusiva en Instituciones de Educación Superior. Es necesario pasar de la teoría a la práctica. Así, se proponen ejes temáticos que son importantes a la hora de realizar la planeación de un programa de educación inclusiva:

1. Capacitación para profesores y sensibilización para los alumnos.

La diferencia de un modelo de inclusión y uno de integración es que el primero toma en cuenta a todos los actores involucrados en el proceso y no solo de aceptar la inscripción de un alumno discapacitado en sus aulas, lo que comúnmente acaba en la exclusión o el bullying. En otras palabras, se necesita del apoyo del entorno en donde los profesores estén capacitados para llevar el proceso de aprendizaje de los alumnos, además de hacer que los compañeros estén sensibilizados en el tema. Esto se materializa en un Modelo Universal de Aprendizaje. Para este fin es importante la visibilización del tema por medio de capacitaciones, coloquios, conferencias, pláticas, testimonios y actividades similares.

2. Construcción de espacios accesibles.

En el enfoque del modelo social se asevera que la imposibilidad de caminar es una deficiencia, mientras que la imposibilidad de entrar en un edificio porque hay que subir escaleras, es una discapacidad. Así, es obligación de la Institución contar con espacios que sean posibles de ser habitados por personas con discapacidad, para esto, es importante saber lo que tu alumnado con discapacidad necesita, darles voz y escucharlos, la escuela debe ser un lugar en donde puedan moverse con autonomía.

3. Construcción de comunidad: preponderar inclusión sobre integración.

Después de visibilizar el tema, lo óptimo es incentivar la integración. Con esto nos referimos a la promoción de vínculos sociales entre los alumnos sin y con discapacidad, crear espacios de convivencia que promuevan el diálogo y reflexión, pues es la única manera de que sean capaces de participar en las actividades promovidas por la propia institución. Como hemos visto a lo largo del trabajo, para que las personas con discapacidad puedan acceder a educación de calidad y después al mercado laboral, es necesario crear comunidades que los integren desde los primeros años escolares.

#### 4. Crear programas institucionales que se apliquen por igual en cada entidad

Como pudimos ver en el último capítulo de este trabajo, los programas que cada universidad tiene para cumplir con los objetivos de la inclusión son distintos, y muchas veces dependen de si la institución es pública o privada. Para que la educación inclusiva verdaderamente cumpla sus objetivos en la educación superior es necesario crear un plan/reglamento institucional homogéneo que se deba aplicar y cumplir en todas las universidades.

#### 5. Creación de una Comisión.

Para lograr el objetivo anterior, es necesario que exista una comisión que se encargue de revisar la creación, desarrollo e implementación del programa.

#### 6. Acompañamiento psicológico.

Es por eso, que en este trabajo se concluye con los siguientes puntos:

1. La educación primaria sienta las bases de una educación inclusiva en el nivel de educación superior, no obstante, aún no se ha consolidado y requiere esfuerzos de todos los actores mencionados. Por esto la importancia de poner el foco en los ejes institucionales y en la creación de políticas públicas que refuercen la inclusión en la educación secundaria y superior.
2. La transición del modelo médico a la encrucijada es esencial, tanto desde los ejes institucionales como desde las políticas públicas.
3. La educación inclusiva dentro de la Educación Superior supone un cambio de paradigma. Su objetivo final es eliminar la exclusión social, brindar autonomía, y que las personas con discapacidad puedan convertirse en agente económicos en la sociedad.
4. Al respecto de las políticas públicas, es necesario legislar una cuota de personas con discapacidad en sectores privados, esto impactaría en crecer la cantidad de personas con discapacidad como agentes económicos activos.

## **Anexo: entrevista**

Entrevista.

Hola, buenas tardes me llamo Anadí y soy estudiante de Ciencia Política de la UNAM, pertenezco a un grupo de investigación que estudia las aspiraciones de los jóvenes universitarios. Dentro de este grupo yo estoy realizando mi tesis. Me gustaría hacerte una entrevista para conocer lo que piensas ¿podríamos conversar un rato?

Fecha de la entrevista: 4 de septiembre 2021

Nombre: Akary Natahel

Sexo: Mujer

Universidad/plantel: UNAM

Licenciatura en: FMVyZ C.U

Año/semestre: Por la pandemia ahorita tiene “un relajo” con sus materias pero se podría decir que va en sexto semestre.

Edad: 23

Estado civil: Soltera

Nacionalidad: Mexicana

Tipo de discapacidad: Motriz

1. ¿Cómo adquiriste tu discapacidad? ¿ es de nacimiento? ¿o es producto de algun acontecimiento? (Producto de enfermedad o accidente)

Fue por un tumor en los huesos, por un osteosarcoma, que me salió cuando cuando era niña cuando tenía 7 años aproximadamente, vivía en Nuevo Laredo pero allá es un relajo.

Porque se me pudo haber salvado la pierna pero como hubo negligencia médica y que nos trajeron dando como 1000 vueltas, entonces pasó también algo bien extraño de que no le querían decir a mi mamá que tenía cáncer. Bueno que tenía un tumor, ¿por qué? no sabemos pero igual cuando me hicieron la radiografía pues mi mamá se dio cuenta por nada de una rayita extraña que tenía uno de mis huesos y el radiólogo ya le había dicho que no tenía nada entonces mi mamá se quedó como no esperese pues yo ahí estoy viendo

algo estoy viendo una rayita, y ya la vio bien, y dijo -Ah sí es cierto yo ni siquiera me había dado cuenta- entonces ya de ahí me trajeron de aquí para allá y que si tiene cancer, que no tiene cancer.

Era una bolita chiquita y al final mi tibia terminó siendo una bolota, al final no podía caminar bien ni nada. Todavía le dijeron a mi mamá no esperese otro mes la vamos a transferir a una clínica en Memphis creo y me dijo no pues ya no vamos a esperar nos vamos a la Ciudad de México, ahí llegando me hicieron más estudios y se dieron cuenta de que tenía también metástasis pulmonar, o sea ya se me había recorrido a otras zonas.

Entonces me llevaron de urgencia a un hospital porque me hicieron una biopsia pero esa biopsia se infectó, ingresamos al hospital bueno me llevaron a urgencias y mi oncóloga dijo algo como no pues señora le voy a ser muy honesta su hija nada más tiene el 40% de probabilidades de sobrevivir tiene metástasis pulmonares no sabemos hasta donde haya avanzado el tumor la tenemos que meter rápido a aplicar la quimioterapia y me parece que fueron 2 ciclos de quimioterapia (1 mes) y ya después vino la amputación.

Sí pues el tumor lo tenía te digo en la tibia derecha pero pues me terminaron amputando hasta arriba de la rodilla yo tengo un muñoncito chiquitito entonces fue por eso que perdí la pierna.

### 1.1 ¿Y todavía sentías tu pierna después?

si si si bueno le dicen dolor fantasma o sensación fantasma que sientes que te pica la pierna o que te duele o que te da un calambre entonces esta es la parte que viene después de que te operan. Y cuando ya cicatrizo la herida te ponen a hacerte masajes para que vayas perdiendo sensibilidad, se supone que es para que pierdas sensibilidad pero la verdad es que yo el borde de mi muñón lo tengo muy muy muy sensible o sea no me incomoda pero es al grado de que con la prótesis ciento hasta cuando me pasa airecito por la cicatriz y se supone que no debería de sentir eso pero bueno.

Un año después de que me operaron fue cuando empezaron a realizar y tomar medidas para la prótesis entonces yo utilizo el aparato desde aproximadamente los 8 años, ya llevo 16 años así.

Ya estoy acostumbrada a la prótesis, pero así fue como perdi la pierna. La metástasis pulmonar no se acabo con la amputación, de hecho hace no mucho mi mamá me contó,

yo creo que antes no me había dicho porque no quería asustarme pero hace no mucho tiempo mi mamá me dijo que una de las metastasis ya estaba cerca de la columna vertebral. De los 2 pulmones se me desapareció la metástasis del lado del pulmón izquierdo con la quimioterapia pero del pulmón derecho no, nada más algunas desaparecieron algunas se hicieron chiquitas y me tuvieron que abrir el pulmón para sacar las metástasis, pero eso fue tiempo después de que me amputaran la pierna, pero sí también me tuvieron que operar de los pulmones por las metástasis que no desaparecieron todas con la quimioterapia.

2. ¿Dependes económicamente de tus padres o tutores?

Si de sus papas

3. ¿Cómo te transportas de tu casa a la universidad?

Pues vivo en la Magdalena Contreras, en en la zona sur y pues aquí en donde vivo no hay metro cerca ni nada solamente es un camión y ya me pues me lleva directo, bueno yo me bajo poquito antes de copilco en una entrada que está por una gasolinera por ahí y ya de ahí camino tomó el pumabús y eso ya me deja enfrente de la facultad

3.1 Entonces, no hay mucho problema para el transporte?

Pues a veces sí porque aquí no sé si vive mucha gente por acá pero luego los camiones pasan atascadísimos y cuando llueve peor entonces a veces eso es lo que sí se me complica.

4. ¿Con qué redes de apoyo cuentas?

Pues cuando recién me amputaron la pierna y que estaban en todo el proceso de aceptación y todo el rollo que viene después fueron principalmente: mi mamá, mi hermana y algunos familiares de mi mamá, porque mi familia paterna la verdad es que si durante un tiempo me quiso esconder, en ese entonces yo vivía en en la casa de mi abuelita paterna y pues no querían que saliera casi a ningún lado sin estar cubierta o sólo querían que saliera para cosas del hospital directo al hospital y de regreso porque según ellos pensaban “no es que qué van a decir de ella pobrecita” pero pues no, o sea, realmente lo que a ellos les preocupaba era que iban a decir de ellos porque tienen a una discapacitada,

aparte pelona, sin cejas o sea con la piel opaca por la quimioterapia entonces mi familia paterna la verdad es que no fue de mucha ayuda. Pero pues principalmente fueron ellas y pues también los amigos que hice cuando regrese a la escuela y a la fecha todavía mis amigos, en ese entonces pues sí fui con mi psicóloga ahorita estoy con una psicóloga pero ya no es por nada relacionado con la enfermedad pero en ese entonces si recibí ayuda psicológica.

5. ¿Por qué decidiste estudiar en esta universidad y esta licenciatura?

Ay fijate que ni lo sé, bueno a mí lo que me impulsó principalmente fue pues los animales el amor a los animales, ahorita estoy ahí en una crisis medio rara de que siento que ya no quiero ejercer pero si quiero terminar la carrera, entonces, hijole, no sabría decirte; por el amor a los animales y aparte mi hermana estudió medicina entonces yo veía todo lo que hacía y a mí me llamaba mucho la atención todo ese ámbito pero pues para ser honesta con el promedio de CCH no me iba a alcanzar pero ni de chiste para la Facultad de Medicina entonces pues combine mi interés por todo ese ámbito y que me gustan muchísimo los animales entonces dije bueno pues me meto a veterinaria o sea pero la verdad fue que lo decidí un día antes de meter el pase.

Yo me acuerdo que tenía interés como por 6 carreras distintas y ninguna se relacionaba y lo que me hizo decidirme por eso fue que mi profe de Ciencias de la salud nos llevó al anfiteatro de la Facultad de odontología entonces al estar ahí y estar pues en contacto de alguna forma con las necropsias o con los cadáveres, me gustó la verdad es que dije ay qué chido yo también quiero hacer eso pero pues en animales y así fue como llegué a la Facultad de veterinaria pero pues ahí también hubo un problema porque pues yo me había quedado originalmente en FES cuautitlán y aparte me tocó en la tarde entonces, pues no o sea mi mamá dijo no es que de plano no vas a poder ir y ahí vino otro relajo y que mi mamá se empezó a mover en C.U , fue a rectoría, fue a la Facultad de veterinaria, metio papeles, metió cartas, no mi mamá hizo de todo para lograr un un cambio de plantel hasta que se logró.

El director de mi facultad actual dijo “Ah pues sí que venga yo la acepto aquí” y ya se hizo el cambio de papeles y ya me me llevaron para allá. Pero antes de eso se podría decir que si sufrí un poquito de discriminación porque le dijeron a mi mamá algo como **“híjole sabe que yo creo que su hija debería de buscar otra carrera porque aquí mueven muchos animales, caminan mucho, cargan muchas cosas y su hija no va a poder”**



Entonces pues sí mamá sí se quedó cómo perdón o sea no conoces a mi hija porque dices eso entonces en el momento en el que mi mamá me dijo eso sí sentí feo pero yo me aferré más a la idea de que pues ahora con mayor razón me voy a quedar en veterinaria y o sea fue algo muy raro porque primero fue eso y después dije no sabes que, tienen razón me voy a cambiar a otro lado y me habló la que era una química no me acuerdo como doctora no sé pero una persona de los administrativos de la UNAM me habló y me dijo oye qué crees que sí se logró el cambio, el director ya me firmó el papel, nada más sería cosa de que vinieras a la semana de inducción y todo bien, en ese momento en el teléfono le dije no ya no quiero estudiar en veterinaria perdón voy a intentar el examen el próximo año a ver en cual me quedo y ella me dijo está segura ya se logró el cambio ya tienes tu lugar ahí, estás segura?

Y yo si ya no quiero ya muchas gracias y colgué la llamada y mi mamá se quedó como por qué hiciste eso y entonces nos citaron en rectoría y me dijo pues vas a ir y tú vas a hablar directamente con ay no me acuerdo quien era pero igual un administrativo. Mi mamá me dijo vas a hablar con él y le vas a decir que ya no quieres tu lugar y llegue ahí pero en cuanto vi el lugar o sea en cuanto vi C.U y todas las personas por ahí todo dije “ay no sí quiero” entonces ya cuando llegue ahí ya no le dije nada a mi mamá, me pidieron mis papeles de fes cuatitlan se los di me dieron los papeles de C.U para que los firmara y mi carta de asignación de C.U, cuando salimos, mi mamá se quedó así, me dijo no que ya no querías y le dije no es que vi el lugar y me gustó y ya de ahí me mandaron directo a la facultad creo que nada más fui al último día de la semana de inducción a hacer un examen de inglés y a conocer las instalaciones y ya. Pero te decía así fue como llegué ahí pero así que digas muy sencillo no fue y aparte porque si se pusieron en un plan de hídole yo que ustedes lo pensarían porque no creemos que aguante y pues al final o sea si he aguantado, he cargado vacas, escalado cerros, he hecho un montón de cosas como si nada entonces pues bien, pero pues a lo que me tuve que enfrentar.

6. ¿Cómo entraste a la universidad (pasos que seguiste)?

Iba en CCH SUR en la tarde, y me hicieron el examen vocacional y me salió algo que no era nada relacionado con medicina creo que era algo de matemáticas y a mi no me gustan las matemáticas ni siquiera se me facilitan, eso me lo hicieron cuando iba ahí en el cch. Pero pues fue como un despertar que tuve ahí que dije pues veterinaria y ya, porque aparte era como ya lo metes hoy o ya te quedas sin tramitar entonces sí pero antes de eso la

verdad es que mis intereses estaban totalmente por otro lado, o sea a mí cuando tenía como 17 - 16 años, me gustaba muchísimo todo lo relacionado con las artes y con la música entonces cuando era niña antes de que me amputaran la pierna yo soñaba con ser bailarina lo soñaba lo anhelaba pero pues me amputaron la pierna y yo dije no ya no se pudo pero precisamente la crisis que traigo ahorita por la carrera es por eso; porque digo yo creo que me hubiera gustado más dedicarme a las artes entonces igual empecé a pensar mucho en es que porque di por perdido esto cuando a lo mejor si hay forma de hacerlo entonces estoy ahí como tambaleando un poquito, pero es algo que pues sí me gustaría hacer todavía pero pues aún no estoy lista como para tomar una decisión entonces lo estoy pensando, pero pues sí o sea mis intereses antes de veterinaria eran totalmente en las artes me gustaba mucho dibujar me gustaba mucho escribir me gustaba hacer muchas cosas que nada que ver con medicina y todavía entonces por eso ando medio dudosa.

7. ¿Cuentas con alguna beca o apoyo económico? \*si es egresado, ¿tuviste una beca mientras estudiabas?\*

En el primer año tuve la beca de creo que se llamaba universitarios sí y que nada más te lo daban el primer año luego creo que tercero y cuarto semestre tuve la beca de manutención en quinto en quinto y sexto ya no ya no tuve becas porque no me la dieron, esos han sido los apoyos que he tenido.

8. Entre tu ingreso a la preparatoria/licenciatura ¿Se modificaron tus ideas de lo que deseabas ser y alcanzar? ¿En qué momento(s)? ¿En qué sentido?

En el momento en el que se empezaron a modificar mis intereses yo considero que fue más cuando iba te digo que en el primer año de cch, llevaba profes que no me caía nada bien entre esos profesores estaba la de lectura y redacción que ay yo la odiaba y ella me odiaba a mí o sea era un odio mutuo, en ese entonces a mí me gustaba muchísimo escribir y recuerdo que en un par de ocasiones nos pidió escritos y dije ay le voy a entregar los míos y me los hizo pedazos o sea se supone que las críticas que te dan son para aportar cosas pero ella casi casi nada más me puso esto es una porquería, no sé ni a qué te refieres con esto, deberías reconsiderar si quieres escribir porque la verdad no tienes habilidades y entonces ahí me traume, es que era muy grosera de verdad era una persona muy grosera y entonces ahí yo me traume la verdad y dije no yo no sirvo para esto, yo no voy a volver a escribir nunca más en mi vida y tenía un cuaderno repleto de cosas que yo había escrito

o sea fue tanto mi trauma que tire todo eso que había escrito y nunca más volví a escribir jamás entonces sentí que a partir de ahí empecé a pasar en automático todo o sea porque en la mayoría de las materias no las entendía. Todo tercero y cuarto lo pasé, de verdad, no tengo idea ni cómo lo pase no entendía las materias me iba muy mal en los exámenes, o sea no de verdad lo pase todo en automático ya en quinto y sexto fue como algo que disfruté más porque ya eran proyectos que tenían que venir de nosotros o sea de nuestra creatividad de nuestra mente, tuvimos que escribir guiones, grabar cortometrajes, escribir ensayos sobre filosofía y eso me gustó muchísimo pero pues a pesar de eso de que pues a mí siempre me ha gustado la música y todo ese ámbito vino la idea de que te vas a morir de hambre y entonces junto con eso dije es que yo necesito dinero para en el momento en el que me independice para pagar la prótesis, mis consultas, mis estudios entonces necesito algo que me deje dinero y por eso todo todo ese gusto todo ese interés lo deje de lado, lo deje morir y ya cuando el semestre pasado que me di de baja y que empecé a tener demasiado tiempo libre empecé a pensar muchísimo en lo que quería para mi futuro entonces me vi muchos años adelante y dije es que yo no quiero una vida como médico o sea está bonito pero no me quiero dedicar a clínica y obviamente quiero ir creciendo entonces cuando trabajas en una clínica y vas subiendo de puesto llega un punto en el que ya es un trabajo de oficina ya no tienes tanto contacto con los pacientes ya no haces como que tantas cosas directamente y ahí dije no yo no quiero esto. Yo la verdad no me visualizo en nada de esto y entonces empecé a pensar en él es que porque dejé morir todo lo que me gustaba porque lo olvide porque no lo intente o sea a lo mejor si habían formas a lo mejor sí pude haberlo hecho realidad a mi manera a mis posibilidades y este y ahorita estoy ahí intentando buscar más o menos por dondeirme metiendo porque he buscado academias de artes pero pues el límite de edad que te ponen son 23 años y yo este año ya cumplo 24 entonces pues no sé hay posibilidad. Aún si quisiera ya no entro a parte de que te hacen exámenes físicos, o sea yo de entrada me ven y me dicen pues ya estás reprobada. Entonces yo dije no a mí definitivamente ya no me van a dejar entrar a ninguna de estas academias, igual investigue en la Facultad de música pero o sea prácticamente los requisitos son que estudies música desde que naciste hasta la actualidad entonces dije no de plano no.

Entonces ahorita estoy intentando buscar clases particulares en algunos otros lados como para prepararme en ese sentido y a lo mejor en algún momento iniciar un proyecto en ese ámbito y la verdad es que ahorita que lo pienso bueno siempre que lo pienso me llaman más la atención esa parte te lo juro que hasta hasta me brinca mi corazoncito nada más de

pensarlo y en las clases que estoy a pesar de que sí le entiendo a la carrera no sé como que no me interesa porque siento que estoy sentada existiendo nada más entonces este eso es lo que estoy atravesando ahorita respecto a mis intereses porque aparte digo bueno o sea está bonito todo esto de que si quiero cumplir mis sueños pero también porque digo es que a lo mejor no hay tantas posibilidades o tantas puertas abiertas para personas con discapacidad en este momento en ese ámbito entonces. A lo mejor si las hay son muy escasas y una de mis motivaciones aparte de ser feliz y cumplir mi sueños es que a mí me gustaría abrir puertas para las personas con discapacidad buscar formas o sea abrir lugares espacios para ellos porque a lo mejor como persona discapacitada el entrar a una clase no sé de baile o de cualquier tipo de expresión física rodeado de personas que no tiene una discapacidad es intimidante porque piensas es que a lo mejor no les voy a poder seguir el ritmo es que a lo mejor no voy a poder hacer nada entonces lo pienso mucho y digo a mí me gustaría prepararme en ese sentido para poder abrir espacios exclusivos para personas discapacitadas y que no se sientan intimidados entonces esa es una de mis motivaciones y de verdad que lo pienso y me llena mucho entonces te lo juro que cada que lo visualizo es como que siento que es más para allá que veterinaria entonces sí eso es lo que me tiene ahora un poquito en crisis pero pues espero en algún momento hacerlo realidad.

9. ¿Te ha sido difícil adaptarte al “mundo” universitario? ¿Qué es lo que más te gusta de tu universidad? ¿Y lo que menos te gusta?

Este sí me costó al inicio la verdad es que sí me ha costado adaptarme a las instalaciones porque pues hay es que esa es otra bronca que traigo también mucho en mente porque por ejemplo la UNAM en algún momento me buscaron que por qué iban a hacer una campaña de inclusión y que si Universidad inclusión pero pues yo realmente no siento que haya una inclusión o sea porque no es que no la haya porque por ejemplo en facultades tenemos elevadores para personas con discapacidad tenemos rampas somos muy inclusivo, pero por ejemplo en los auditorios hígole para pasar entre los asientos es un triunfo o sea yo estaba a punto de irme rodando por todos los asientos en más de una ocasión porque el espacio es chiquitito y es muy incómodo, las rampas parece que están de adorno porque o sea empiezan así como bajitas y de repente se empinan todas y ya es imposible subir las entonces, como yo camino sí se me facilita pero por ejemplo yo pienso si una persona fuera en silla de ruedas o sea sería imposible subir esta rampa los elevadores a veces

sirven a veces no. En los ranchos ahí no hay nada adaptado para personas con discapacidad o sea me ha tocado en más de uno tener que brindarme bardas y encontrar la manera de hacerlo o sea porque si mis compañeros si me han ayudado mucho o sea de eso no me quejo porque la verdad es que las personas siempre han sido muy amables conmigo pero en cuanto a instalaciones le falta muchísimo de verdad demasiado.

También empezando por la parte de que le dijeron a mi mamá mejor que se cambie porque no va a poder, eso no es muy inclusivo de su parte entonces al inicio sí me costó pero después yo fui encontrando maneras de movilizar a las vacas o de pasarme entre los alambres de los corrales o de brincar las bardas o sea yo fui encontrando mi manera no fue sencillo pero pues bueno lo logre.

Me quejo de las instalaciones pero la verdad es que también están bonitas o sea si es una escuela muy grande, tiene muchas áreas verdes, andan perritos corriendo por ahí entonces me gustan las instalaciones la verdad es que sí se me hace muy bonitas no me gusta el costo de la comida la verdad es que la comida es muy cara y a veces el trato de los profesores porque hay profesores que a mí nunca me ha tocado la verdad he tenido suerte pero a mis amigos bueno en general todas mis amistades en algún momento han estado con profesores groseros o se han topado con profesores desde que tienen a sus favoritos o que se nota que no les gusta dar clase entonces eso la verdad es que no me gusta y tan bien pues que casi no hay apoyo o sea por ejemplo ahorita en la pandemia se vio muchísimo cuántas personas batallaron para conectarse o para conseguir un equipo para tomar las clases en línea y la UNAM nada más fue como date de baja no es mi problema entonces aparte de que faltan muchísimos apoyos, siento que le hace falta muchísimo apoyo a la comunidad pero en general eso y pues aparte que no es cara o sea eso me gusta que no es una Universidad cara o sea la inscripción es muy barato entonces son centavos no me quejo de eso y también que hay muchísimo contenido bibliográfico en general las instalaciones de C.U son muy bonitas y pues la gente de ahí también o sea te digo jamás me ha tocado encontrarme con personas que me hagan menos, o sea no, al contrario siempre me he encontrado con personas muy lindas y muy amables entonces creo que a grandes rasgos sería eso.

10. ¿En el transcurso de tus estudios universitarios te has encontrado con alguna dificultad? ¿de que tipo? ¿has encontrado apoyos dentro de la institución (autoridades, profesores, compañeros)?

Creo que he tenido mucha suerte con los profesores que siempre han sido muy amables y muy accesibles conmigo, los alumnos igual o sea son personas muy muy lindas, en los ranchos cuando te digo que sí me ha tocado escalar montes pero habían veces que decían oye sabes que nosotros te subimos hasta tal punto tenemos camioneta súbete, a veces no eran personas de la facultad sino los dueños de los ranchos que no son como tal trabajadores de la UNAM pero me decían oye sabes que vemos que traes tu prótesis, la verdad es que el camino sí está muy largo pero te podemos subir al menos hasta la mitad tenemos nuestras camionetas y ya entonces pues por esa parte ha estado bien, igual cuando me he tenido que ausentar por consultas o por estudios o lo que sea es como: Ah no te preocupes nada más trae tu justificante y no pasa nada, igual en cch me acuerdo cuando se me hizo el cambio de la prótesis cubierta a la protección del tubo, me acuerdo que mi profe o sea yo le llevé mi justificante al profesor y me dijo no no me tienes que entregar nada se nota luego luego no me justifiques nada no pasa nada y entonces en esa parte de la verdad que siempre han sido muy muy amables.

Igual hace 2 años por estas fechas me tuvieron que volver a operar porque me salió un como un micro tumor en el muñón pero o sea nada maligno pero me tuvieron que operar para quitármelo porque pues ya me incomodaba mucho para caminar entonces igual hablé con todos ellos y les dije yo creo que me voy a tener que ausentar medio semestre o si no es que más y me dijeron no, no te preocupes si para final de semestre tu ya tuya es ya te sientes bien o estás completamente recuperada puedes venir a presentar finales entonces no me pusieron trabas en nada de eso tampoco me pidieron justificantes nada más me pidieron que si estudiara dijeron nada más estudia o si quieres que te pongamos n.p para que no afecten tu calificación nos dices entonces por esa parte de la verdad es que muy amables todos.

11. ¿Qué te ofrece tu universidad en términos de inclusión, valores, relaciones y redes para lograr lo que quieres? ¿De qué manera tu universidad te ofrece la “inclusión” (campus abiertos, espacios de participación, foros, maestros capacitados...)?

Ay no es que de verdad la inclusión en la UNAM es un chiste total, no hay profesores capacitados, no hay instalaciones adecuadas, no hay apoyos económicos para personas discapacitadas, es que no hay nada. O sea, solamente es como “si somos muy incluyentes porque no discriminamos a la gente con discapacidad” para hasta eso a mí me tocó vivir

que me discriminaron por tener una discapacidad entonces así que digas uy cuánto apoyo pues no.

No te puedo mencionar una sola cosa porque al menos te digo en la facultad no hay instalaciones adecuadas, no hay profesores capacitados o sea es algo que también me ha tocado que la verdad yo lo admiro mucho de ellos porque no saben cómo hacer las cosas pero es como oye tú dínos cómo te podemos apoyar o qué podemos hacer entonces a ellos les tocó aprender junto conmigo en el camino y además no soy la única persona con discapacidad ahí o sea no digo media población tenemos una discapacidad pero al menos 3 personas tenemos limitaciones físicas yo por lo de la prótesis, un chico tenía la verdad no recuerdo el nombre de la discapacidad pero tiene el pie y una de sus manitas metidas hacia entonces se le dificultaba moverse y otra chica tenía algo en su carita pero la verdad es que no me acuerdo que era y pues o sea a los 3 nos tocó como que ver nuestra suerte la verdad entonces no es que no hay nada.

Si acaso el Pumabus que trae asientos adecuados para personas discapacitadas y los barandales. Uno de los Pumas que ya lo descontinuaron traía como un escalón especial para silla de ruedas este y era de un solo escalón para subir y eso ayudaba mucho la verdad pero ya no los ocupan no sé por qué los descontinuaron entonces pues ya.

12. Piensas que el contar con una discapacidad ha influido en las oportunidades como estudiante universitario? ¿Por qué? ¿Cuál ha sido tu experiencia?

Pues influyo en las oportunidades para poder obtener mi cambio de plantel porque si no hubiera tenido nada de eso, me hubieran dicho “nombre pues quédate allá” la verdad es que sí influyó la discapacidad y respecto a otras cosas pues no.

Es que en el tiempo que estuve en presenciales antes de la pandemia y de los 30 paros este no pude hacer gran cosa la verdad no tuve como que tanta oportunidad de ay voy a hacer tal proyecto me voy a meter en tal investigación la verdad es que no.

Si acaso lo que puedo pensar es que esto favoreció el cambio de plantel porque pues se tomaron en cuenta todas las cosas o sea el cansancio, el transporte, el tiempo, la distancia, los gastos, la inseguridad entonces creo que eso es lo más en lo que ha influenciado mi discapacidad.

13. ¿Tu experiencia universitaria influirá para que logres una mejor posición social? ¿De qué manera?

No lo había pensando, pues no sé o sea pero posición social en qué sentido? En ese sentido pues la verdad no porque la carrera está muy mal pagada es lo que nos decía apenas un profe como de híjole si quieren ganar bien y pues tener una buena estabilidad, deben echarse los 5 años de especialidad o si no la neta van a ganar una miseria entonces la verdad es que no soy tan optimista en ese sentido al terminar la carrera.

¿Por qué? porque es un trabajo muy mal pagado, muy explotador también y hasta tenemos una alta tasa de suicidio en veterinaria entonces no es no es como que haya un panorama muy optimista respecto al futuro en la carrera que sí me abriría oportunidad, pero por eso la verdad es que no me garantiza nada entonces pues sí eso es lo que podría decir a esa pregunta.

14. ¿Qué metas personales, académicas y laborales tienes previstas para tu futuro a corto plazo (menos de 1 año)?

Híjole, este académicas, es que como está la pandemia no se puede hacer nada pero pues claro espero tener mayor estabilidad en el sentido de a lo mejor haber mejorado mi promedio, a lo mejor de buscar ser ayudante en algún departamento o a lo mejor trabajar en alguna clínica de ayudante para tener un ingreso aunque la verdad también pagan una baba.

Dentro de un año o menos espero seguir tomando tengo las otras clases que te mencione (las de arte) como para estar creciendo en ese sentido, igual este semestre no puede inscribir idiomas porque el semestre pasado me di de baja pero igual espero ya tener un mejor dominio del inglés y haber aprendido de menos otro idioma y ya. Es que ahorita el panorama no es muy alentador por la pandemia pero si eso es más o menos lo que visualizo.

15. ¿Te ha costado alcanzar tus metas? ¿Cuáles son tus logros principales y a qué los atribuyes?

Pues si me ha costado pero no sé si es que estoy tan acostumbrada a mi condición y a todo lo que he tenido que hacer desde pequeña que no se me ha hecho difícil.

Uno de mis mayores logros fue cch sur porque yo pensaba que no me iba a quedar, o sea de que si hubiera tenido un acierto menos, no sé a dónde me habrían mandado, este hecho para mí la verdad es que si fue un triunfo y si fue algo que anhele desde que iba creo que



en primero de Secundaria que veía que mi hermana iba en cch y me hablaba maravillas del plantel y entonces yo dije wow yo también quiero cch sur y lo logré entrar.

Otro de mis logros pues fue entrar a la Universidad y lograme cambiar de plantel, obviamente no fue un logro sólo mío, sino también de mi mamá porque pues ella también anduvo moviendo un montón de cosas y metiendo papeles y aguantando todo lo que le decían.

Y hígole pues yo creo que también el poder adaptarme a todas las situaciones que se me han presentado en el camino que he recorrido desde que empecé a hacer una persona incapacitada hasta ahorita pues ha sido un gran logro también bueno muchos grandes logros porque a veces hasta el pensar en no pues es que para para la secundaria voy a tener que subir muchas escaleras cómo le voy a hacer me vayan a tirar.

Yo encontré la manera de moverme en las escaleras, de cargar mis cosas, de aguantar las subidas y bajadas de escaleras en cch, de ir del A al Z en un minuto en o menos, o sea, yo creo que también para mí ha sido un logro muy grande el poder adaptar a mi cuerpo a cada una de las situaciones que se me han presentado y el mantenerlo fuerte porque pues tampoco ha sido sencillo.

Adaptarme y fortalecer todo de mí o sea mentalmente y físicamente este entonces pues creo que esos han sido mis mayores logros en mi vida hasta ahora, Ah bueno, y también que de alguna forma pues los hospitales han existido ocasiones en los que me han visto los terapeutas o los médicos o los cirujanos o lo que sea me ven y me dicen oye tenemos al paciente que también está incapacitado y queremos ver si puedes hablar con esta persona porque vemos en ti que te desenvuelves de tal forma y queremos pues darle optimismo, entonces también eso ha sido importante para mí porque creo que sí he logrado cambios importantes en ese sentido y el poder ayudar a otros que salgan adelante igual que superen su discapacidad, el poder ayudarles para mí ha sido muy importante y pues, a veces hasta de forma involuntaria nada más porque voy existiendo por ahí y dicen como guau yo también quiero poder levantarme con ella o yo también quiero poder moverme como ella o no sé o sea ser como ella no entonces también ha sido la verdad uno de mis logros más más más importantes.

16. ¿Cómo te imaginas en 5 años? ¿Qué desearías ser? ¿Dónde te gustaría estar?

Pues sí terminó la carrera y al final decido ejercer en eso yo espero ya estar trabajando en una clínica a lo mejor no estar ganando los millones porque pues obviamente eso no no

va a pasar tan rápido pero pues sí tener un buen sueldo ya independizarme, tener mi propio espacio, sí decido meterme más como el mundo de las artes igual ya tener cierto reconocimiento en ese sentido, para poder comenzar a abrir lo que te digo de las puertas para otras personas con discapacidad, entonces la verdad es que independientemente de si termino veterinaria o no.

Lo segundo que te dije es algo que sí o sí quiero hacer y yo espero dentro de 5 años ya poder estar logrando una parte de eso entonces de repente te digo eso es lo que más anhelo hacer y que espero dentro de 5 años ya poder al menos haber iniciado entonces.

17. En este momento ¿Consideras que vas sobre un camino seguro hacia lo que quieres? ¿Sientes incertidumbre sobre tu futuro? ¿Por qué?

Pues si siento incertidumbre, Porque ando en la crisis de los 20 de que no ya tengo que hacer algo, ya voy a cumplir 24 y ya no hice nada con mi vida, y eso mismo siento que es lo que me orilla a tener una incertidumbre de que yo solita me presionó como no es que ya no hice nada, ya mejor me quedo aquí pero a la vez pienso es que si me quedo en veterinaria me voy a quedar estancada, pero me da miedo irme acá y no tener éxito y dejarlo todo para nada entonces eso es ahorita lo que pasa mucho por mi cabeza entonces sí la verdad es que sí diría que tengo incertidumbre pero para ser sincera sí me veo más como que un camino un poquito más estable en cuanto al mundo de las artes y de todo lo demás que quiero hacer.

18. ¿Por qué tipo de actividades o características (personales, sociales, laborales) te gustaría ser reconocida? ¿Cuáles piensas que son tus mejores cualidades?

Voy a salir con una crisis existencial de aquí, este hígole, bueno o sea las cualidades que a mí más me reconocen:

1. Mi determinación para salir adelante: para todo lo que quiero hacer así yo digo yo quiero hacer esto lo hago o sea es una realidad no importa si me siento muy triste o enojada lo que sea lo hago y lo hago bien.

2. Mi fortaleza, que soy muy risueña, también que soy muy carismática, también me dicen mucho eso, creo que también mi amabilidad yo siempre me he caracterizado por ser una persona empática y que aparte busca ayudar a los demás en lo que puede.

Desde chiquita me gusta ayudar, me gustaría ser reconocida como una figura que marca un cambio en el ámbito de las artes y de todo eso porque siempre me cuestiono cuántas

personas con una discapacidad son realmente reconocidas en este momento dentro del mundo de la música o del canto o del baile, realmente no las hay entonces a lo mejor las personas que pues también tienen ese mismo sueño no se animan a siquiera intentarlo porque no hay allá afuera alguien que diga guau esa persona lo logró yo también puedo y lo sé porque pues igual en algún momento yo me puse a investigar para animarme para decir así yo lo hago y no más me encontré con que no había nada y terminé frustrada entonces creo que ahorita principalmente es eso que quiero hacer una figura que marca un cambio y no porque ay yo quiero reconocimiento quiero ser el centro de atención no va por ahí solamente que yo quiero hacer un cambio y quiero que las personas que tienen una discapacidad que ya están ahorita y las que todavía vienen se encuentran con un lugar seguro para desarrollarse y lograr su sueño entonces es principalmente eso: él mira si ella pudo yo también.

19. ¿Cuál es el trabajo con el que sueñas? ¿Qué tan factible crees que será obtenerlo? ¿De qué depende? ¿Te permitirá alcanzar una mejor posición social?

Pues respecto a la posición social si todo sale bien pues a lo mejor si que tendría una mejor posición social y económica tanto en veterinaria como en lo otro que te mencioné. Mi trabajo soñado es que yo la verdad en lo primero que pienso es en ser artista y en ayudar a los demás, o sea, eso es lo que más más más más me viene a la mente.

20. ¿Piensas que tu discapacidad es una experiencia que te marca y cambia tu manera de vivir la vida? ¿En qué sentido? ¿Quiénes te han acompañado a lo largo del proceso?

La verdad es que sí, lo he pensado más de un vez y siento que si no tuviera mi discapacidad sería una persona totalmente distinta.

La discapacidad desde que era pequeña y estaba enferma me cambió totalmente la forma de ver las cosas o sea yo me acuerdo que a lo mejor es un ejemplo muy pequeño pero a mi mamá siempre le decían que se despidiera bien de mí antes de irse porque no sabían si al día siguiente me iba a encontrar viva entonces mi mamá siempre era como que se iba y me abrazaba y me daba un beso y me decía que me amaba o me escribía cartas, me hablaba bonito porque realmente no sabíamos si al día siguiente nos fuéramos a volver a ver si algo se iba a complicar en la noche o equis cosa entonces desde pequeña pues también cambió mucho esa idea de de qué es lo que realmente importa y de que las cosas que quieres hacer son ahorita y que debes de hacer lo que tu corazón te dice, lo que te

nace y eso es una verdad que me cambió muchísimo la mentalidad a lo mejor cuando era chiquita no lo alcanzaba a visualizar pero ahora que ya estoy grande y así como que si pienso que eso me marcó y también o sea mi mi condición incluso se le abrió puertas a mi hermana porque nosotros vivíamos en Nuevo Laredo, Tamaulipas, entonces allá realmente no sabemos si hubiera encontrado una buena oportunidad para estudiar para ser médico, entonces sin querer eso justo a todas a las 3 (su hermana, mamá y ella) nos cambió la vida entonces, si me cambio. No me marco para mal porque la verdad es que es una etapa que siempre que la recuerdo lo hago con cariño o sea no me duele hablar de eso no digo ay que feo estar en el hospital ojalá nunca volverá a pasar por ahí o sea sí ojalá nunca me vuelva a enfermar pero tampoco es como que recuerde esa etapa y entre en la depresión es algo que recuerdo con cariño y con admiración porque la verdad es que ahorita si me volviera a pasar a lo mejor sí me daría miedo la situación pero pues no sé desde desde chiquita igual mi mamá nunca fue una persona que me obligara a ir al hospital al contrario siempre me decia oye sabes qué pasa esto y te van a hacer esto tú qué quieres hacer si tú ya no quieres seguir nos puedes decir nosotros nos vamos a detener y yo siempre elegí el no yo quiero seguir quiero seguir quiero seguir entonces creo que eso mismo me ayudó en la determinación que tengo ahorita y también también siento que la verdad me volvió una persona más abierta porque pues, viví muchas cosas ahí, escuché muchas cosas ahí, ahorita simplemente respeto a todas las personas y las miro por quienes son y ya y trato de no juzgar a nadie porque realmente pues nunca se sabe por qué está pasando una persona entonces sí me marcó pero para bien.

21. ¿Tienes contacto o has participado con asociaciones civiles para personas con discapacidad?

Sí tuve contacto con una Fundación que la verdad después resultó ser chueca porque hacían las carreras tal vez has escuchado unas que hacen en el estadio de cu, la fundación se llama Nadie se rinde y hacían carreras como para recaudar fondos para para los tratamientos de los niños con cáncer, pero ya después me enteré de que habían cosas turbias ahí, porque la presidenta de la Fundación se robaba el dinero o sea se robaba como yo creo que más de la mitad de todo lo que recaudábamos y ya el resto lo donaba y cuando hicieron la primer carrera la playera atascadísima de patrocinadores atrás pero conforme fue pasando el tiempo y como que varias cosas fueron saliendo a la luz cada vez menos marcas patrocinaban ya desde ahí como que me separé totalmente de la Fundación,

porque me daba cuenta de que la verdad sí lucraban un poco con los niños porque has de cuenta cuando yo estaba chiquita, antes de ser mayor de edad y de dejar de verme enferma la presidenta de la fundación era como “Akary para aca, y ven acá, tomate una foto conmigo” o sea no me soltaba pero nada más cumpliendo la mayoría de edad me empecé a ver sana y me la encontraba en las carreras y la saludaba y no se acordaba de mí, como que ya no me jalaba tanto porque pues ya no era lo que llamaba la atención a la gente, no le servía para el público como de “ay mira está enferma necesito su ayuda” entonces se notó totalmente el cambio y ya de ahí la verdad es que deje de creer un poco en estas asociaciones porque pues no es el único caso que conozco de que los presidentes se clavan el dinero de las donaciones.

Igual me pasó en el Teletón que cuando mi mamá me quiso meter le dijeron algo como ay no no la podemos ingresar porque pues no está lo suficientemente enferma o sea yo creo que ya había perdido la pierna pero fue como ay no es que no cumple con los requisitos perdón entonces mi mamá siempre dices que no taceptaron por no estar lo suficientemente enferma o sea ellos determinaron que no era suficiente para meterte en el Teletón, aparte una vez me hicieron un llamado para un comercial y estuvimos ahí yo creo como 12 horas de puros niños o sea pero de verdad parados, nos tenían adentro del estudio derritiéndonos de calor y los papás afuera esperándonos, nada más nos dieron un desayuno bien sencillo y ya fue como de ay muchas gracias por venir ya se pueden ir a su casa ya nos vamos a darles nada más, solo queríamos sus caras para el comercial ya váyanse entonces pues desde ahí también dije oye maldito Teltón entonces pues tampoco creo mucho en el Teletón la verdad y pues esas han sido mis experiencias con este tipo de asociaciones no han sido experiencias muy agradables.

## Trabajos citados

(s.f.).

Claudia, P. T. (2019). Análisis de los conceptos de discapacidad y normalidad . En J. & Pérez-Castro, *Discapacidad, inclusión social y educación* (págs. 39-61). México : IISUE .

L., P. S. (9 de Mayo de 2021). Alumnos de educación especial, en el abandono, acusan padres y maestros . *La jornada* .

Cátedra UNESCO . (2012). *Educación inclusivo* . Obtenido de VII Encuentro Nacional "La universidad ante el Paradigma de los Derechos Humanos en el siglo XXI: [https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/PAPIME306511/images/stories/Ponencias2012/Mesa3\\_3Oct/AliciaALopez.pdf](https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/PAPIME306511/images/stories/Ponencias2012/Mesa3_3Oct/AliciaALopez.pdf)

Lara, A. J. (2009). Las personas con discapacidad en Latinoamérica: perfiles demográficos . En P. Brogna, *Visiones y revisiones de la discapacidad* (págs. 23-73). México : Fondo de Cultura Económica .

Carvalho, R. E. (2009). La clasificación de la funcionalidad y su influencia en el imaginario social sobre las discapacidades. En P. Brogna , *Visiones y revisiones de la discapacidad* . México : Fondo de Cultura Económica .

Casanova , M. A. (2008). Educación y personas con discapacidad: presente y futuro . *Seminario de reflexión* .

CEPAL . (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible* . Naciones Unidas, Santiago : Organización de las Naciones Unidas .

Cervantes, C. (17 de 08 de 2016). Impulsa IBERO programa sobre discapacidad intelectual . *El pulso laboral* , pág. 2.

CNDH. (2016). *La convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*. México : Comisión Nacional de los Derechos Humanos .

Luhman, N. (1996). *Introducción a la teoría de sistemas* . México: Universidad Iberoamericana .

90.9, R. I. (2020). Diversum [Grabado por R. B. Edith Reyes]. Ciudad de México, México.

Alvarado, R. C. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior* , 37-53.

Amaro Arista, A. (2018). Referentes históricos y precisiones conceptuales de la inclusión educativa en el contexto mexicano. *Revista de educación, cooperación y bienestar social* , 79-92.

Asamblea General de la ONU. (1975). Declaración de los Derechos de los Impedidos. (pág. 2). Organización de las Naciones Unidas .

Blanco, A. D. (2017). El enfoque de las capacidades. Algunos elementos para su análisis. *Espacio abierto*, 201-217.

- Bárcena, M. R. (2011). Unidad de atención para personas con discapacidad. *revista digital universitaria* , 4.
- Barnes, C. (2009). Un chiste "malo": ¿Rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita? En P. Brogna, *Visiones y revisiones de la discapacidad* (págs. 101-136). México : Fondo de Cultura Económica .
- Boletín UNAM . (2013). Crea UNAM unidad de atención para personas con discapacidad . *Boletín UNAM-DGCS-385*, 1.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales* . Francia : Desclée de Brouwer .
- Braig, M. C. (2015). Desigualdades sociales e interdependencias globales en América Latina: una valoración provisional . *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales* , 209-236.
- Brogna, P. (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad* . México : Fondo de Cultura Económica .
- da Silva , M. S., & Osorio Araya , M. A. (2017 ). Gestión escolar y la articulación intersectorial para incluir a estudiantes . *Innovare* .
- DECLARACION DE SALAMANCA y MARCO DE ACCION PARA LAS NECESIDADES EDUCATIVAS Especiales . (s.f.). Salamanca, España .
- Demográfica, E. N. (2018). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica* . México : ENADID .
- Departamento de Educación Ibero . (22 de 05 de 2021). *Categoría: departamento de educación* . Obtenido de departamentoeducacion. ibero.mx: <https://departamentoeducacion.ibero.mx/category/blog/departamento-de-educacion/>
- Derechos Ibero. (2014). *Reglamento de la procuraduría de derechos universitarios de la universidad Iberoamericana* . Obtenido de Universidad Iberoamericana : [https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/corpus/reglamento\\_procuraduria-derechos-universitarios.pdf](https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/corpus/reglamento_procuraduria-derechos-universitarios.pdf)
- DGACO . (2019). *Recomendaciones a docentes para la atención a distancia a estudiantes con discapacidad* . Obtenido de tu comunidad unam : <https://www.tucomunidad.unam.mx/pdf/recomendaciones.pdf>
- Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos . *Revista ISEES* , 73-84.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid : Narcea .
- Escudero, E. & Zuñiga, M. (2020). Las barreras actitudinales y estructurales en el proceso de aprendizaje en los estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6-15.
- ESF. (2012). *Objetivos de Dakar: Acercándonos a la situación de la educación en Centroamérica*. España: Educación Sin Fronteras.
- Estatuto Orgánico. (2007). *Universidad Iberoamericana* . Obtenido de Corpus, estatuto orgánico:

<https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/corpus/estatuto-organico.pdf>

- Fernández, A. (2003). Enseñar y aprender entre la diversidad . *Digital UMBRAL 2000*, 1-10.
- Ferreira, M. (2007). La discapacidad: una modalidad inexplorada de exclusión social . // *Congreso Nacional Discapacidad y Universidad* , 1-17.
- Ferreira, M. A. (2008). La construcción social de la discapacidad: Habitus, estereotipos y exclusión social . *Nomádas* .
- Filosofía social Ibero . (1980). *Filosofía social de la U.I.A.* . Obtenido de Portal docentes : <https://portaldocentes.ibero.mx/docs/FilosofiaSocial.pdf>
- Fuente, A. V. (2010). La educación inclusiva: un deber de justicia . *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico* , 57-77.
- Geografía, I. N. (2010). *Clasificación de tipo de discapacidad- Histórica* . México : INEGI .
- Geografía, I. N. (2014). *La discapacidad en México datos al 2014* . México : INEGI .
- Gil , F. J. (2019). *Educación inclusiva e interseccional a lo largo de la vida, para que nadie quede atrás: documento de referencia para el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación, Todas y todos los estudiantes cuentan*. Colombia: UNESCO .
- Goffman, E. (2002). *Estigma: la identidad deteriorada* . Argentina : Amorrortu .
- González, V. (26 de 09 de 2018). Somos Uno Más: cuatro años de dar a personas con discapacidad herramientas de inclusión. *Alma Mater* , pág. 1.
- González, V. (26 de 09 de 2018). Somos Uno Más: cuatro años de dar a personas con discapacidad herramientas de inclusión. *Gaceta Ibero*, pág. 1.
- González, Valentina. (21 de 11 de 2018). Somos Uno Más: gana segundo lugar en concurso de innovación educativa. *Alma Mater*, pág. 1.
- Ideario Ibero . (1991). *Portal docentes Ibero* . Obtenido de Ideario Ibero : <https://portaldocentes.ibero.mx/docs/Ideario.pdf>
- INEGI . (2021). *Censo de población y vivienda 2021* . México .
- INEGI. (2010). *Clasificación de tipo de discapacidad* . México : Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática .
- Iturbe, J. T. (16 de 08 de 2014). Somos uno más: el siguiente paso de la inclusión . *Alma Mater* , pág. 1.
- Juan José Leiva Olivencia, Antono Salvador Jiménez Hernández . (2012). La educación inclusiva en la universidad del siglo XXI: un proceso permanente de cambio . *Revista Electrónica de Investigación y Docencia* , 41-62.
- Juarez Nuñez, Jose Manuel; Comboni Salinas, Sonia; Garnique Castro, Fely . (2010). De la educación especial a la educación inclusiva . *Argumentos* , 41-83.
- Manual Ibero . (2014). *Manual del profesorado Ibero* . Obtenido de Manual del profesorado Ibero : <https://enlinea.tij.ibero.mx/GestionAcademica/imagenes/profesorado.pdf>



- NA. (2 de 10 de 2015). «Somos uno más» programa para jóvenes con discapacidad intelectual, celebra un año de existir en la Ibero. *desinformémonos: periodismo de abajo*, pág. 1.
- Nuñez Juárez, J. M. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva . *Argumentos* , 41-83.
- OMS. (2001). *International clasification of functioning, disability and health* . Ginebra : World Health Organization .
- ONU. (1971). *Declaración de los derechos del retrasado mental* . Organización de las Naciones Unidas .
- ONU. (1975). *Declaración de los derechos de los impedidos* . Organización de las Naciones Unidas .
- ONU. (1993). *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. New York : Organización de las Naciones Unidas .
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C. (2016). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro* . Ginebra : UNESCO .
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Secretaría del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos*. Jomtien : UNESCO.
- Padilla Arroyo, A. (2011). La educación especial en México a finales del siglo XIX y principios del XX: ideas, bosquejos y experiencias . *Revista Educación y Pedagogía* , 15-29.
- Pantano, L. (2009). Nuevas miradas en relación con la conceptualización de la discapacidad. . En P. Brogna, *Visiones y revisiones sobre la discapacidad* (págs. 73-101). México: Fondo de Cultura Económica.
- Patricia Claudia Brogna, Damián Rosales Manjarrez . (2016). *Diagnóstico: La atención a la discapacidad en educación superior desde la perspectiva de derechos humanos. El Caso de la Universidad Nacional Autónoma de México* . Ciudad de México : UNAM .
- Patricia García Ríos& Socorro Jutinico. (2014). Tránsito de la educación especial a la educación inclusiva: sendas diferenciadas en el entorno. *Educación y Ciudad* , 107-116.
- Peña Testa , C. (2019). Análisis de los conceptos de discapacidad y normalidad . En J. Pérez , & A. López Campos , *Discapacidad, inclusión social y educación* (págs. 39-61). México : IISUE .
- Pereira, G. (2016). Más allá del liberalismo: el enfoque de las capacidades y la justicia social crítica. *Tópicos (México)*, 83-111.
- Pérez-Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación* , 1-15.
- Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad . (2013). *Programa Nacional para el Desarrollo y la inclusión de las personas con Discapacidad* . México : CONADIS .

- Ramírez M., R. (2019). Desigualdad de oportunidades educativas en México: evidencias en la educación media superior y superior. *Laboratorio*, 60-86.
- Ramírez, S. D. (3 de 12 de 2021). *Yo influyo news*. Obtenido de Análisis social: <https://www.yoinfluyo.com/mexico/analisis-social/pandemia-ahondo-desigualdades-que-enfrentan-personas-con-discapacidad/>
- Rendón, P. (12 de 09 de 2017). Programa IBERO de inclusión a jóvenes con discapacidad cumple tres años. *Alma Mater*, pág. 1.
- Rendón, P. (6 de 12 de 2021). La inclusión da lugar a una pedagogía que atiende la diversidad: Vicerrectora. *Alma Mater*, pág. 1.
- Robert, C. (2010). *La discriminación negativa*. Barcelona : Hacer Editorial .
- Rodríguez, M. A. (2008). Educación y Personas con Discapacidad: Presente y Futuro. *Seminario de reflexión* .
- Rojewski, J. W. (1996). Educational and Occupational Aspirations of High School Seniors with Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 463-476.
- Rosita, C. E. (2009). La clasificación de la funcionalidad y su influencia en el imaginario social sobre las discapacidades. En P. Brogna, *Visiones y revisiones de la discapacidad* (págs. 137-157). México : Fondo de Cultura Económica .
- Sánchez Cortés, K. A. (2021). *Desigualdades de género en el ingreso a la educación superior: Un estudio interseccional*. México : UNAM .
- Secretaría de Educación Pública . (2009). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México : SEP.
- Secretaría de Educación Pública . (2017). *De la educación especial a la educación inclusiva*. México : SEP.
- Superior, A. N. (2002). *Manual para la Integración de personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*. México : ANUIES.
- UNAPDI. (2013). Obtenido de unapdi.unam .mx: <https://unapdi.unam.mx>
- UNESCO . (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtien, Tailandia : Organización de las Naciones Unidas .
- UNESCO . (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales. *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad* (págs. 1-56). Salamanca, España : Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO . (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París : Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura .
- UNESCO . (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Nueva York : Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura .
- UNESCO . (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020*. París, Francia : Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- UNESCO. (2000). *Foro Mundial de la Educación para Todos*. Dakar, Senegal : Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura .
- Unidas, N. (1983). *Programa de acción mundial para las personas con discapacidad* . Nueva York : Organización de las Naciones Unidas .
- Universidad Iberoamericana . (2021). Conferencias con motivo del día de la discapacidad . *Conferencias con motivo del día de la discapacidad* . México : Iberoamericana .
- Vázquez, R. (2020 ). La Interseccionalidad como Herramienta de Análisis del Fracaso Escolar y del Abandono Educativo: Claves para la Equidad. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 267-283.
- Velázquez, E. D. (2010). Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad. . *Riberdis* , 115-135.
- Villa, L. C. (2017). *Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos*. México : Universidad Nacional Autónoma de México .
- Vision Ibero . (2022). *Visión Ibero*. Obtenido de Ibero descargables: <https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/corpus/006.pdf>