



UNIVERSIDAD NACIONAL
AVENIDA DE
MEXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Entornos Educativos Accesibles:
Buenas Prácticas de Inclusión en nivel superior a través
de la cooperación internacional con enfoque intercultural
de estudiantes con discapacidad

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADA EN DESARROLLO Y GESTIÓN
INTERCULTURALES

ÁREA DE PRE ESPECIALIZACIÓN
CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD

PRESENTA

KARLA MARIANA ESCOBAR MAGALLANES

ASESOR:

MTRO. EDGAR TAFOYA LEDESMA

CIUDAD UNIVERSITARIA, AGOSTO 2018



Facultad de filosofía
y Letras



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo está dirigido a todas y cada una de las personas con discapacidad que han buscado, que buscan y que buscarán ejercer su derecho a la educación en un entorno que no siempre está preparado para responder a la diversidad humana.

Esta investigación no hubiera sido posible sin el respaldo y amor incondicional de mi madre Patricia Magallanes, mi padre Jorge Escobar, mi hermano menor Jorge Ardían, así como del resto de mi familia. Agradezco también el cariño y la compañía en cada momento de mi novio Adrián Meza y de mi perra guía Yzma, así como de mis amigas y amigos que están en Ensenada, en la Ciudad de México y en otros lugares. Asimismo, reconozco el apoyo que he recibido por parte de mi asesor de tesis, el Mtro. Edgar Tafoya, así como las enseñanzas en la etapa de pre-especialización de la licenciatura en el área de Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad, y la oportunidad de formarme como asistente de profesor en su asignatura.

A mis sinodales y profesores, les doy las gracias por su dedicación y profesionalismo al acompañar a mi generación de la licenciatura a lo largo de nuestra trayectoria universitaria, y a mí en el proceso de egreso. A la coordinación de mi carrera, a mi querida generación y a la comunidad en general de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales, les reconozco que han sido un pilar fundamental en mi formación personal y profesional. Los quiero mucho. De todo corazón doy gracias a las personas maravillosas que conforman la Red de Estudiantes y Egresados con Discapacidad de la UNAM (REED-UNAM), y a cada estudiante que participó en el encuentro internacional Dialogues on Disability 2017 (DD-2017); ya que sin ellas y ellos no hubiera podido construir esta investigación.

Por otro lado, reconozco el imparable trabajo del Comité de Atención a las Personas con Discapacidad (CADUNAM) para volver la universidad un lugar más

accesible. Les doy las gracias por el aprendizaje que me dieron la oportunidad de construir con ustedes durante mi servicio social. A la nueva administración de la Unidad de Atención a las Personas con Discapacidad de la UNAM (UNAPDI) le doy la bienvenida y las felicito de antemano, ya que con su amplio conocimiento en materia de derechos humanos y su gran compromiso con la Universidad, confío en que continuarán transformando positivamente la historia que narra esta investigación.

De forma particular agradezco al Consejo para Prevenir la Discriminación en la Ciudad de México (COPRED) por haberme permitido formar parte del V Concurso sobre Tesis del Fenómeno Discriminatorio en la Ciudad de México; al Consejo Nacional para el Desarrollo e Inclusión de las Personas con Discapacidad (CONADIS) por abrirme sus puertas y darme la oportunidad de trabajar en gobierno federal para contribuir a la construcción un México más incluyente para las personas con discapacidad; al Instituto José María Luis Mora, ya que sin los aportes del diplomado no habría contado con las bases suficientes para proyectar un enfoque intercultural desde la cooperación internacional en esta investigación; y a todas y todos mis colegas en el estudio del tema de discapacidad que conocí en el 1er Diplomado de Políticas Públicas y Discapacidad a cargo de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales a cargo de la Dra. Patricia Brogna, ya que gracias a la experiencia de todas ellas se sembró en mí el interés en los estudios de este tema. Quiero especialmente dedicar esta línea para decir que siempre estaré muy agradecida con la Arq. Alicia Loza García Formentí, y con la Lic. Camerina Robles Cuéllar, ya que, desde el papel de amiga, maestra, compañera de estudios, jefa en el trabajo han sido un apoyo incondicional en mi formación en todo momento.

Finalmente, reconozco que esta ha sido una Investigación realizada gracias al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM IN403717 "Creación e ingeniería de la vida. Una visión humanística". Agradezco a la DGAPA-UNAM la beca recibida.

ÍNDICE TEMÁTICO

INTRODUCCIÓN	5
CAPITULO I. DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	12
1.1 Intersección entre Educación y Discapacidad	12
1.1.1 Discapacidad y educación en la Ciudad de México.....	16
1.1.2 Marco teórico: Instrumentos internacionales, nacionales y locales	33
1.1.3 Barreras y accesibilidad en la educación.....	46
1.2 Entornos educativos accesibles en el nivel superior	54
1.3 Consideraciones generales sobre el derecho a la educación inclusiva	64
CAPITULO II. BUENAS PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN A TRAVÉS DE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL	65
2.1 Cooperación internacional en el encuentro Dialogues on Disability	73
2.2 Buenas Prácticas de Inclusión en el encuentro Dialogues on Disability	74
2.2.1 Universidad Humboldt de Berlín.....	74
2.2.2 Universidad Federal ABC de Sao Paulo	75
2.2.3 Universidad de Delhi.....	76
2.2.4 Universidad Kings College de Londres.....	77
2.3 Consideraciones generales sobre las Buenas Prácticas de Inclusión a través de la Cooperación Internacional	78
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	80
3.1 Dimensión epistemológica.....	81
3.2 Tipo de enfoque.....	83
3.3 Dimensión técnico-instrumental.....	86
3.3.1 Población objetivo y población muestra.....	86
3.3.2 Diseño del instrumento y recolección de datos	91
3.3.3 Temporalidad	97
3.3.4 Consideraciones éticas.....	97

CAPITULO IV. RESULTADOS	98
4.1 Estudiantes internacionales con discapacidad: Dialogues on Disability	98
4.1.1 Experiencia Personal	99
4.1.2 Experiencia Estudiantil	101
4.1.3 Experiencia Encuentro Dialogues on Disability 2017	103
4.2 Estudiantes nacionales con discapacidad: REED-UNAM.....	104
4.2.1 Experiencia Personal	105
4.2.2 Experiencia Estudiantil	107
4.2.3 Intercambio Internacional de Buena Prácticas de Inclusión	114
4.3 Consideraciones generales sobre los resultados encontrados	127
CAPÍTULO V. ENTORNOS EDUCATIVOS ACCESIBLES: REFLEXIONES	
FINALES	128
5.1 Alcances	128
5.2 Limitaciones	129
5.3 Recomendaciones	132
BIBLIOGRAFÍA	134
REFERENCIAS EN LÍNEA.....	136
ANEXOS	146
A1. Glosario de Abreviaturas.....	146
A2. Cuestionario de estudiantes internacionales. Versión en inglés.....	147
A3. Cuestionario de estudiantes nacionales	151
A4. Testimonio de estudiantes	158
A5. Gráficos de resultados	169

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo central analizar de qué manera es posible desarrollar Entornos Educativos Accesibles (EEA) para la inclusión de la Comunidad Estudiantil con Discapacidad durante el proceso de ingreso, permanencia y egreso dentro de campus de la Ciudad Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México (CU-UNAM), a través de la herramienta de la cooperación internacional con enfoque intercultural. Lo anterior, con el fin de asegurar para este grupo el ejercicio del Derecho a la Educación Inclusiva en el nivel superior. En este sentido, el estudio parte de la idea de que es posible desarrollar Entornos Educativos Accesibles a través del intercambio de Buenas Prácticas de Inclusión entre estudiantes con discapacidad en educación superior, cuando se establecen canales de cooperación a nivel internacional desde el enfoque de la interculturalidad.

A lo largo de la investigación tomamos en cuenta a los Entornos Educativos Accesibles como unidad de análisis central, misma que se utiliza como un concepto nuclear a lo largo de todos los capítulos. Para ello, el contenido de la investigación está dividido en cinco capítulos y un apartado final de anexos.

El Capítulo I. *El derecho a la educación inclusiva*, comienza por esclarecer los conceptos de “derecho a la educación”, “entorno educativo” y “accesibilidad”. El primer término refiere a una garantía fundamental de todas las personas; el segundo se relaciona con el espacio físico y social donde se ejerce este derecho; y el tercero apela a una característica del entorno que permite la inclusión de la comunidad estudiantil con discapacidad, es decir, de las personas con discapacidad en el nivel de educación superior. A continuación, se acotan los conceptos mencionados:

Derecho a la educación: Garantía fundamental de todas las personas.

Entorno educativo: Espacio físico y social donde se ejerce el derecho a la educación.

Accesibilidad: Característica del entorno que permite la inclusión de las personas con discapacidad en el nivel de educación superior.

Cabe mencionar que a lo largo de la investigación la noción de *discapacidad* se aterriza a partir del enfoque de los derechos humanos, es decir, desde una visión que considera que todas las personas son reconocidas como agentes con los mismos derechos fundamentales, cuyo acceso y ejercicio no se restringe por cualquier categoría identitaria¹ a la que pertenezcan. En este sentido, las personas con discapacidad tienen el mismo derecho de acceder a la educación que las personas que no presentan esta condición de vida. Una vez establecidos los conceptos anteriores, en el capítulo se desarrolla la idea de la importancia que tiene generar entornos educativos accesibles para la inclusión de estudiantes con discapacidad.

A fin de visibilizar la importancia que tiene el desarrollo de entornos educativos accesibles, se presentan datos estadísticos que muestran el panorama del acceso a la educación que tienen las personas con discapacidad en comparación con las personas sin esta condición. Particularmente se muestra la situación de acceso a la educación que vive la población con discapacidad en la Ciudad de México (CdMx), por ser el lugar en el que se encuentra CU-UNAM. Dichos datos estadísticos son parte de los resultados de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2014, a cargo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

Después y como parte del marco teórico de la investigación, se señalan distintos instrumentos jurídicos a nivel nacional e internacional que reconocen a la educación como un derecho humano, fundamental para todas las personas, cuyo

¹ Por “categoría identitaria” se entenderán las características particulares que forman parte de la identidad de las personas. Entre ellas se destacan la edad, la condición social, la pertenencia a un pueblo indígena, la nacionalidad, el tono de piel, las creencias religiosas, la condición migrante, el género, la orientación sexual, entre otras. Ver más sobre la noción de “identidad” como categoría social en Giménez (2009).

ejercicio se debe llevar a cabo en igualdad de condiciones y sin discriminación. Si bien la realidad del Estado mexicano y de muchos países aún no se ha ajustado completamente a lo establecido en las leyes y normativas, dichos instrumentos jurídicos anticipan que una de las principales causas de la falta de acceso a la educación se encuentra en las *barreras del entorno*.

En este sentido, la eliminación de dichas barreras se reconoce como una posible solución para que las personas con discapacidad accedan a la educación. Uno de los tratados internacionales más importantes en este tema es la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006). Este documento, firmado y ratificado por México en el año 2008, establece que la población con discapacidad tiene los mismos derechos que todas las personas. Asimismo, señala que la discapacidad no es únicamente una condición propia de la persona, sino que resulta de la *interacción* entre las personas con deficiencias físicas y las barreras en el entorno (Preámbulo-ONU, 2006). Como la CDPD, otros instrumentos de derechos humanos proponen que cuando los factores que representan barreras en el entorno son erradicados, el acceso de las personas con discapacidad a los derechos fundamentales puede ser alcanzado.

Con relación a lo anterior, el Capítulo II. *Buenas Prácticas de Inclusión a través de la Cooperación Internacional*, plantea la idea de que estos factores en el entorno educativo que limitan el acceso a la educación para las personas con discapacidad se pueden eliminar de distintas formas. Con el fin de fortalecer esta idea, se presentan diversas alternativas reconociendo que todas son valiosas. De entre las posibilidades, la investigación se inclina por la herramienta de la cooperación internacional desde el enfoque intercultural, ya que se considera un canal con potencial para volver accesible el entorno educativo siempre que facilita el intercambio de buenas prácticas de inclusión entre estudiantes con discapacidad.

A fin de materializar los alcances de la cooperación internacional con enfoque intercultural en la eliminación de barreras para la inclusión educativa, se buscó conocer situaciones en el extranjero desde las que el proceso de acceso, permanencia y egreso de las personas con discapacidad en la educación superior fueran prácticas positivas y replicables en otros entornos educativos. De esta forma, se eligió el encuentro internacional “Dialogues on Disability”, en Ciudad Unievrsitaria, donde la UNAM colaboró como sede anfitriona durante la tercera emisión a inicios del año 2017. En este encuentro participaron estudiantes con discapacidad de la UNAM y de cuatro universidades extranjeras: Universidad de Delhi en la India (*University of Delhi* [Delhi]), la Universidad Federal ABC en Sao Paulo, Brasil (*Universidade Federal do ABC* – [UFABC]), la Universidad Humboldt de Berlín, Alemania (*Humboldt-Universität zu Berlin* [Humboldt]), y la Universidad Kings College en Londres, Inglaterra (*Kings College London* [KCL]).

El objetivo general de “Dialogues on Disability 2017” fue intercambiar experiencias entre estudiantes con discapacidad, así como entre las personas a cargo de los programas de inclusión de las diferentes universidades, con la intención de generar propuestas para mejorar las prácticas en cada institución. Parte del intercambio entre las instituciones participantes se enfocó en compartir los distintos contenidos de los programas de apoyo a la inclusión de estudiantes con discapacidad que se desarrollan en cada una de las universidades, con la intención de considerar cuales medidas de inclusión podrían ser implementadas en otras instituciones. El contenido de tales programas se presenta en el capítulo dos y se divide por la universidad correspondiente.

Asimismo, al final de este capítulo se hace hincapié en que es necesario y deseable que la implementación de medidas de inclusión que estén acompañadas de la participación de estudiantes con discapacidad. Lo anterior se justifica en tanto este grupo es el que, desde su condición, conoce mejor lo que requiere para que el entorno se adecue a sus necesidades. En este sentido, se considera que posible construir colectivamente la solución de la eliminación de barreras en el

entorno educativo a través de la cooperación internacional, en tanto exista un intercambio de experiencias positivas que involucre a las personas directamente relacionadas con la problemática del acceso a la educación superior, es decir, estudiantes universitarios con discapacidad.

El Capítulo III. *Metodología de la investigación* retoma la idea anterior al reconocer la importancia de recurrir a la participación, el diálogo y el intercambio de experiencias entre las y los estudiantes con discapacidad para que la implementación de buenas prácticas de inclusión asegure el acceso a la educación. Lo anterior tiene que ver con que dicha dinámica permite conocer diversas maneras de vivir la condición de discapacidad desde los distintos contextos educativos a nivel internacional; asimismo, amplía la perspectiva sobre los retos enfrentados por las personas de este grupo en la educación superior; y finalmente, facilita canales de intercambio sobre las buenas prácticas de inclusión consideradas pertinentes a desarrollar en las instituciones universitarias desde un enfoque intercultural que considerara la diversidad de opiniones y experiencias de vida de estudiantes con discapacidad. En este sentido, en la metodología de la investigación se busca sistematizar la dinámica del intercambio intercultural de buenas prácticas de inclusión a partir de tres dimensiones: la epistemológica, el tipo de enfoque, y la técnico-instrumental.

Por un lado, la dimensión epistemológica de la investigación se alinea al constructivismo social, el cual afirma que no existen verdades absolutas, sino que las distintas manifestaciones de la realidad social dependen, en buena medida, de las dinámicas de interacción social y, por tanto, de los parámetros socioculturales desde donde se enfoca algún tipo de referente. Asimismo, una postura constructivista asume que, en tanto los problemas sociales son pluricausales y multifactoriales, éstos deben ser estudiados desde perspectivas inter y multidisciplinarias.

Por otro lado, el enfoque de la investigación refiere a la interculturalidad como una dimensión relevante dentro de los Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), siendo el primero una posición que reconoce el derecho a la diferencia, y defiende el derecho a la igualdad y la no discriminación de todas las personas. Y el segundo, hace referencia a una forma de entender el tema de estudio como el resultado de fenómenos con múltiples causas, en el que se involucran diversos valores, mismos que operan desde ámbitos distintos a través de una gran cantidad de actores sociales involucrados, entre ellos las personas con discapacidad.

Finalmente, la dimensión técnico-instrumental articula los elementos que componen la parte operativa del estudio de caso. Al principio se presentan los dos grupos que participan en la investigación: estudiantes extranjeros con discapacidad que estuvieron presentes en el encuentro Dialogues on Disability 2017, y los estudiantes que forman parte de la Red de Estudiantes y Egresados con Discapacidad de la UNAM (REED-UNAM). Después se describe el cuestionario, o instrumento para la recolección de datos, que fue dirigido a cada grupo de estudiantes, con el fin de conocer a detalle a través sus propias experiencias las situaciones generales y particulares que ha enfrentado esta población, así como las buenas prácticas de inclusión que reconocen pertinentes a ser implementadas en el entorno universitario de vida. Por último, se establece la temporalidad en la que fue desarrollada la investigación, acompañada de las consideraciones éticas del trabajo.

El Capítulo IV. *Resultados reporta las respuestas de los cuestionarios dirigidos a cada grupo de estudiantes.* En el informe de cada grupo de estudiantes se comienza por la “Experiencia Personal” y después de aborda la “Experiencia Estudiantil”. Los cuestionarios cambian en la tercera parte, ya que a el grupo de estudiantes internacionales con discapacidad solicita que compartan las buenas prácticas de inclusión desarrollados en los programas de sus universidades, y al grupo de estudiantes nacionales con discapacidad se le pide que por un lado reconozca si las buenas prácticas de inclusión que desarrollan otras universidades

están presentes en CU-UNAM, y por otro que señalen si las considera pertinentes a ser implementadas y de qué forma beneficiarían la inclusión de la comunidad estudiantil con discapacidad. Finalmente, a este segundo grupo se le invita a proponer alguna otra buena práctica que estime que sería necesaria en el contexto nacional.

El Capítulo V. *Discusión y conclusiones* resume lo visto a lo largo de toda la investigación. A través de este capítulo se busca, por un lado, contrastar las experiencias narradas por cada grupo de estudiantes con discapacidad a fin de encontrar puntos en común que resulten provechosos para el desarrollo de mejores estrategias de inclusión educativa para este grupo social. Por otro lado, pretende reflejar que la materialización de buenas prácticas de inclusión requiere ir acompañada de adecuaciones que respondan al contexto local con apoyo de la participación de las mismas personas con discapacidad que viven el entorno educativo, en CU-UNAM. Y finalmente, destacar que este tipo de herramientas son valiosas por potenciar la autonomía e involucrar a los grupos sociales directamente relacionados a través de la cooperación, la cual en sí misma refiere a una buena práctica que además tiene la virtud de ser replicable en otros espacios que lo requieran por presentar situaciones semejantes.

La última parte de esta investigación, *Anexos*, incluye el glosario de abreviaturas, los instrumentos de recolección de datos, es decir, los cuestionarios que se dirigieron a cada grupo de estudiantes con discapacidad, los testimonios a partir de lo que contestaron en el instrumento, y finalmente los gráficos de resultados de sus respuestas.

CAPITULO I. DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Este primer capítulo tiene por objetivo presentar la educación es un derecho humano, al que las personas con discapacidad en México enfrentan una serie de obstáculos que limitan su acceso y ejercicio en igualdad de condiciones que la población que no vive con alguna discapacidad. Para ilustrar esta situación, las siguientes páginas se apoyan de cifras que muestran el estado del acceso de la población con discapacidad a la educación a nivel nacional y en la Ciudad de México. Asimismo, se presentan instrumentos internacionales e internacionales que conforman el marco jurídico en materia de derecho a la educación, así fuentes académicas y de distintos autores, que problematizan el acceso este derecho. Finalmente se establecen medidas de accesibilidad importantes a considerar para que el ejercicio de la educación en un mismo entorno permita la *inclusión* de las personas con discapacidad al responder a sus *necesidades* en igualdad de condiciones que el resto de la población.

1.1 Intersección entre Educación y Discapacidad

La educación representa un derecho humano esencial para todas las personas. Este derecho promueve el desarrollo a través del aprendizaje, el fortalecimiento de las capacidades, la autonomía, la independencia, el conocimiento, por mencionar algunos aspectos que trastoca transversalmente. Con la educación se incrementan las posibilidades de tener acceso a un trabajo que le permita a la persona obtener ingresos y alcanzar una mejor calidad de vida, entre otras situaciones deseables. En este sentido, el derecho a la educación es reconocido como un *derecho llave* desde diversos instrumentos jurídicos y de derechos humanos, ya que permite a las personas alcanzar otros derechos fundamentales por todas las posibilidades que facilita a lo largo de la vida².

² Si bien los derechos humanos refieren a principios interdependientes e indivisibles, en los que uno no es superior a otro, si ocurre que hay derechos cuyo ejercicio da acceso a otros. Por ejemplo, el ejercicio del *derecho a la educación* (art. 24, CDPD-ONU, 2006) posibilita el acceso al *derecho al trabajo y empleo* (art. 24, CDPD-ONU, 2006).

El ejercicio del derecho a la educación está directamente relacionado con el de *entorno educativo* siempre que este concepto refiere al espacio donde las personas interactúan y se desarrollan en el ámbito del aprendizaje y la educación³. El entorno educativo se compone de dos niveles: el *entorno físico inmediato*, que incluye todo aquello relacionado con el espacio público dentro del ámbito educativo; y las *relaciones sociales*, que surgen de las y los miembros de la comunidad educativa al interactuar entre sí, y con los elementos que componen el *entorno físico inmediato*⁴ (Barnett y Casper, 2001). De esta forma, el ejercicio del derecho a la educación se desarrolla en el entorno físico inmediato y en las relaciones sociales.

Cabe señalar que la comunidad educativa es un grupo social diverso, ya que incluye a los colectivos de estudiantes, además de los docentes, especialistas, personal administrativo, personal de mantenimiento, así como indirectamente a familiares y tutores de estudiantes. Para fines de esta investigación, el grupo dentro de la comunidad universitaria al que nos enfocaremos es el de los colectivos de estudiantes con discapacidad de educación superior. Asimismo, vale la pena señalar que los colectivos estudiantiles son variados ya que dentro de ellos hay personas con características y categorías identitarias particulares. Pueden ser estudiantes de origen indígena, migrante, estudiantes con diversidad religiosa, por mencionar algunos, así como personas que presentan más de una categoría identitaria.

El derecho a la educación es fundamental para todos los colectivos de estudiantes que forman parte de la comunidad escolar, es decir, para todas las personas independientemente de sus características o categorías identitarias. A fin de asegurar que toda la población en México tenga acceso a esta garantía, el

³ De acuerdo con Barnett y Casper (2001), el entorno a su vez abarca otros entornos: (1) el *físico inmediato*, (2) *los entornos culturales* y (3) las *relaciones sociales*. Para fines de esta investigación se eligió utilizar únicamente los entornos físico inmediato y los referentes a las relaciones sociales.

⁴ A grandes rasgos, incluye los elementos urbanos, arquitectónicos y los que faciliten la orientación y movilidad dentro del campus universitario. Más adelante se ahondará en este concepto.

derecho a la educación aparece estipulado en el artículo 3^{ro} de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM)⁵. En dicho artículo se establece que la educación es obligatoria en los niveles básico⁶ y medio superior, y que se debe de asegurar para todas las personas “...sin importar su condición ni características particulares.” (CPEUM-DOF, 1918).

La frase “...sin importar su condición ni características particulares” remite a que las personas con discapacidad en nuestro país son incluidas en igualdad de oportunidades en el derecho a la educación. No obstante, existen datos que demuestran que el acceso al derecho a la educación que tiene este grupo poblacional todavía es notablemente desigual con relación al nivel de acceso de las personas sin discapacidad. Una de las condiciones que las personas con discapacidad requieren para que su acceso a la educación se lleve a cabo en igualdad de oportunidades que el resto de las personas refiere a la *accesibilidad*. La accesibilidad es una característica del entorno que permite la inclusión de este grupo social por facilitar que sus necesidades particulares se puedan resolver de una manera adecuada e incluyente, es decir, que no se les separa del resto.

Cabe mencionar que la desigualdad en el acceso a la educación responde a un problema complejo que depende de múltiples factores y que, aunque a lo largo de la investigación serán mencionados algunos de los elementos que se relacionan con el origen del fenómeno, el análisis del acceso desigual a derechos fundamentales en realidad no es materia de esta investigación. La intención de este capítulo es presentar una perspectiva muy amplia sobre las situaciones que experimentan las personas con discapacidad en el acceso a la educación en el nivel superior en México. Para lograr este fin, el desarrollo del capítulo se divide en tres partes que a continuación se presentan de forma resumida:

⁵ Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. (CPEUM en DOF, 2011)

⁶ La educación básica se conforma por los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

1.1.1. Discapacidad y educación en México.

En esta primera parte se da a conocer la situación de desigualdad en el acceso a la educación que viven las personas con discapacidad frente a las personas sin esta característica. Esta comparación se hace en términos cuantitativos a partir de datos generales de la población con discapacidad en México. Posteriormente se acota el análisis del acceso a la educación de este grupo poblacional en la Ciudad de México, por ser donde el lugar en el que se lleva a cabo el presente estudio de caso. Primero se establecen las características generales de la condición de discapacidad en términos de las *causas* que la originan y los *tipos* en los que se divide. Después se contrasta el acceso a la educación que tiene la población con discapacidad, y la población que no presenta esa característica a través de una serie de datos estadísticos⁷ que muestran factores determinantes como la *asistencia escolar en educación superior y el nivel de escolaridad máximos alcanzados* en la Ciudad de México.

1.1.2 Marco teórico: Instrumentos internacionales, nacionales y locales.

En esta segunda parte se presentan distintos documentos que han sido adoptados y desarrollados por el Estado mexicano. Estos instrumentos se enfocan principalmente en proteger y garantizar el acceso de los derechos de las personas con discapacidad sin discriminación y en igualdad de oportunidades que el resto de la población. A lo largo del análisis de los documentos se identifica el enfoque desde el que se plantea el derecho a la educación de las personas con discapacidad, y con especial atención al fenómeno discriminatorio. Se hace una revisión conceptual sobre el término de discriminación por representar una de las principales barreras que limitan el acceso a la educación.

⁷ La comparación fue hecha a partir de las bases de datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014, del INEGI.

1.1.3 Barreras y accesibilidad en la educación

En la tercera y última parte del capítulo se presentan los tipos de barreras a los que se enfrentan las personas con discapacidad, los efectos que conlleva esta interacción en términos de *vulnerabilidad* y *riesgo*, así como la idea de que la falta de accesibilidad representa una de las limitantes más comunes en el acceso a la educación. A partir de esto se revisa el concepto de accesibilidad desde el principio de igualdad y no discriminación, así como de sus componentes principales: el *diseño universal* y los *ajustes razonables*. Finalmente, se anticipa que la accesibilidad refiere a un elemento fundamental en el modelo de la educación inclusiva, es decir, que permite la inclusión de las personas con discapacidad en el entorno educativo.

En la última parte del capítulo, 1.2 *Entorno educativos accesibles* en el nivel superior, se presenta una serie de posibles alternativas que contribuyan a que las personas con discapacidad tengan mayor acceso a la educación superior en el apartado. Finalmente, se cierra con las consideraciones generales sobre el derecho a la educación inclusiva para las personas con discapacidad en México.

1.1.1 Discapacidad y educación en la Ciudad de México

Las personas con discapacidad refieren a un grupo social que presenta una notable diferencia en el acceso a la educación al ser comparado con la población en general. Dicha situación resulta problemática ya que la educación refiere a un *derecho llave* que posibilita el acceso a otros derechos fundamentales. En este sentido, la falta de acceso a esta garantía tiene efectos en cadena para quienes no logren alcanzarla.

Por la falta de acceso a la educación, entre otros motivos, las personas con discapacidad históricamente se han ubicado en una posición de desventaja respecto a las personas sin esta característica. Esta situación responde a un

trasfondo histórico particular que ha acompañado a este grupo social a lo largo del tiempo. Asimismo, dentro de la categoría de discapacidad existen diversos factores que vuelven muy diversa la forma en la que se compone esta identidad, ya que no refiere a un grupo social homogéneo, sino que hay muchas variantes entre las personas que lo conforman. Entre ellas se destacan principalmente el origen de la discapacidad y el tipo de barreras a las que se enfrentan las personas, que a su vez están acompañados de variables como la edad y el sexo. De esta forma, la estructura de la población con discapacidad es diversa.

1.1.1.1 Marco histórico: modelos de la discapacidad

Entre los factores que se relacionan con la posición de desventaja de este grupo social, se destaca la forma en que históricamente la discapacidad ha sido interiorizada por la sociedad. A tales formas de interiorizar esta categoría se les conocen como *modelos*. De acuerdo con Agustina Palacios (2008), los modelos desde los que la discapacidad ha sido vista se pueden catalogar y resumir en tres grandes modelos que han evolucionado lo largo de la historia⁸. A continuación, se presentan los principales rasgos de cada uno:

- I. Modelo de Prescindencia. Durante tiempos de la Antigua Grecia y del Imperio Romano, las personas con discapacidad eran vistas como subhumanos que debían ser exterminados por representar una carga para la sociedad, es decir, desde un enfoque eugenésico. Posteriormente, en épocas medievales la discapacidad se veía como una tragedia a causa de un castigo divino. Si bien esta condición ya no era motivo de exterminio, la población era excluida de las esferas básicas de la vida siendo la caridad del pueblo su principal sustento.

⁸ Además de los tres modelos descritos, también existen propuestas de análisis como el *modelo normalizador-asistencialista* que refiere a la visión tradicional en la que el Estado *asiste* a las personas con discapacidad a través de políticas de tutela y paternalismo orillándolos a ser sujetos de asistencia y subsidios por parte de instituciones como la familia, la iglesia, el Estado, Organizaciones de la Sociedad Civil, etc. (Oliver, 1998).

II. Modelo Médico. A partir de la Segunda Guerra Mundial, la población con discapacidad aumentó por los efectos de este evento. Tal situación motivó a que las personas heridas recibieran un tratamiento médico-rehabilitador, dando pie a que esta condición se entendiera como un problema personal derivado de “enfermedades” que requería medidas asistenciales por parte del Estado. Desde este enfoque la discapacidad se ha reducido al diagnóstico, es decir, a las *deficiencias* de la persona, y la atención que recibe se enfoca en la rehabilitación. Este paradigma aún opera en una gran parte de la sociedad, su terminología responde a sujetos “discapacitados” (sin capacidad) o “minusválidos” (con menor valor) a partir de los que, consciente o inconscientemente, se reproduce la idea de que la persona es valiosa en tanto se le logre *normalizar*.

III. Modelo Social o de Derechos Humanos. A diferencia del Modelo Médico, este enfoque considera que el valor de la persona está dado y le debe ser reconocido por el simple hecho de ser un humano. Por lo tanto, cualquier persona, independientemente de su condición de discapacidad, debe tener acceso a los mismos derechos y libertades fundamentales. En este sentido la condición pasa a un segundo plano y por eso hablamos de “persona con discapacidad”, reconociendo a la persona antes que su condición de vida. En este sentido el concepto de discapacidad no solo considera la *deficiencia* de la persona, sino también su interacción con las *barreras en el entorno*, ya que esto es lo que limita el acceso a derechos fundamentales.

Cabe mencionar que aunque los modelos apuntan a momentos en la historia que han construido la noción de discapacidad desde formas particulares, la transición de un modelo a otro no es tajante, sino que pueden tener una presencia simultánea, muchas veces contradictoria⁹. Para fines de esta investigación

⁹ Para profundizar en el tema de la intersección de paradigmas de la discapacidad, ver en Brogna (2006).

hablaremos de los modelos en términos de *paradigmas*¹⁰ de la discapacidad (Kuhn, 1962) siempre que la transformación de un paradigma supone el abandono y relevo por otra estructura teórica, de pensamiento y de acción. En este sentido, los paradigmas de la discapacidad refieren a estructuras de pensamiento y acción, condicionadas por reglas socialmente construidas y consensuadas en momentos específicos de tiempo, a través de las que comprendemos la noción de *discapacidad*.

Resulta oportuno mencionar que la idea que como sociedad tenemos sobre la categoría de discapacidad tiene una fuerte carga mediática en tanto los medios de comunicación reproducen distintos imaginarios sociales que, alejados o cercanos a la realidad de las personas con discapacidad, muchas veces muestran a esta condición como un colectivo homogéneo y falto de agencia, es decir, carente de capacidad para tomar decisiones sobre su propia vida. Los efectos que pueden llegar a tener este tipo de pensamientos estereotipados son problemáticos, en tanto direccionan y predisponen lo que reproduce el paradigma. Esto indirectamente trastoca la forma en la que las personas con discapacidad construyen su identidad a nivel individual y colectivo. (Giménez, G. 2005; Llopart-Saumell, E. 2017).

A fin de ampliar la noción que se tiene sobre la categoría de discapacidad, resulta importante revisar otras variables que intervienen en esta identidad y que disuelven el imaginario desde el que se históricamente se le ha presentado como un grupo social homogéneo. Algunas de estas variables son la causa de que origina la discapacidad, y el tipo de barreras a las que se enfrentan las personas que presentan esa condición. En este sentido, se propone continuar con la revisión de las características de causa y tipo de discapacidad.

¹⁰ Ver en Kuhn (1962).

1.1.1.2 Causa y tipo de la discapacidad

Para conocer las particularidades de la población con discapacidad, el *Grupo de Washington sobre estadísticas de discapacidad* (GW, o WG por sus siglas en inglés) de la ONU¹¹ ha desarrollado una metodología que divide las causas que originan esta condición en 6 tipos: *enfermedades, edad avanzada, nacimiento, accidentes, violencia y otra causa* (incluye factores ambientales y contextuales). Asimismo, el GW propone que los *tipos* de discapacidad se identifiquen a partir de ocho actividades consideradas básicas que las personas expresaron *no poder hacer, o hacer con mucha dificultad*. Tales actividades básicas¹² son:

- I. Caminar, subir o bajar usando sus piernas;
- II. Ver (aunque use lentes);
- III. Mover o usar sus brazos y manos;
- IV. Aprender, recordar o concentrarse;
- V. Escuchar (aunque use aparato auditivo);
- VI. Bañarse, vestirse o comer;
- VII. Hablar o comunicarse;
- VIII. Problemas emocionales o mentales.

Desde el enfoque de derechos humanos, existe una forma alternativa de clasificar en tipos a la condición de discapacidad. Esta clasificación se utiliza desde el Paradigma Social, y básicamente establece los tipos de discapacidad en función del origen de las barreras que dificultan la realización de actividades básicas, es decir, los tipos de barreras enfrentadas. A continuación, se presenta los tipos de discapacidad desde el enfoque de derechos humanos y las preguntas del GW:

¹¹ El objetivo del GW es promover el uso y coordinar la cooperación internacional para la medición de la población con discapacidad de forma estándar en censos y encuestas nacionales, de manera que se ha enfocado más específicamente en la medición bajo un mismo enfoque conceptual, con el objetivo de homologar criterios en la elaboración de instrumentos y, a su vez, obtener datos comparables entre los países acerca de esta población. Dicha metodología ha sido implementada en la ENADID desde 2014.

¹² El set largo de preguntas del GW capta el grado de dificultad que presenta la persona con discapacidad para realizar aquellas actividades consideradas básicas. Consultar el documento en línea *Development of Disability Measures for Surveys: The Extended Set on Functioning*, Washington D. C, USA, s.f.

- Motriz refiere a la disminución de la movilidad total o parcial de uno o más miembros del cuerpo (de las extremidades inferiores, superiores, tronco, cuello y cabeza). Por ejemplo, paraplejia y cuadriplejia.
- Sensorial refiere a la disminución del sentido del oído y/o de la vista; la auditiva refiere a la disminución de la audición en cada oído, por ejemplo, sordera e hipoacusia, mientras que la visual refiere disminución de la vista en uno o ambos ojos, ya sea por agudeza o por campo visual, incluso usando lentes, por ejemplo, ceguera o baja visión.
- De la comunicación refiere a actividades que impliquen principalmente hablar, comunicarse y comprender el lenguaje.
- Intelectuales /o mentales refieren a limitaciones a nivel intelectual que implican que sea más complicada la interacción con un entorno generalmente poco adaptado a las personas que presentan esta condición, por ejemplo, Síndrome de Down y parálisis cerebral; y/o a limitaciones temporales o permanentes de la mente para realizar una o más actividades cotidianas como prender, recordar o concentrarse, entre otras relativas a la conducta, por ejemplo, trastorno de ansiedad y esquizofrenia.

Cabe mencionar que la relación entre las dos clasificaciones no es directa ni cerrada, ya que una misma actividad básica reportada como difícil de realizar puede responder a más de un tipo de discapacidad de origen. Una vez que se han establecido los conceptos de *causa* y *tipo*, se continúa con el análisis de la población con discapacidad de la Ciudad de México. Para ilustrar el análisis se utilizarán los resultados de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica

(ENADID) 2014 a cargo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Antes de presentar los datos, es pertinente mencionar que, con la metodología de la ENADID, la discapacidad es entendida en función de una definición meramente técnica que se enfoca en las deficiencias de las personas con el objetivo de identificar y cuantificar a la población con esta condición. De acuerdo con el concepto que maneja este instrumento, la población con discapacidad se identifica como:

“las personas que tienen mucha dificultad o no pueden realizar al menos una de las siguientes actividades de la vida diaria: caminar, subir o bajar usando sus piernas; ver (aunque use lentes); mover o usar brazos o manos; aprender, recordar o concentrarse; escuchar (aunque use aparato auditivo); bañarse, vestirse o comer; hablar o comunicarse; así como problemas emocionales o mentales.” (INEGI, 2016)

A partir de esta definición técnica las personas con discapacidad se identifican en el momento en que responden que desempeñar al menos una de las actividades básicas les representan *mucha dificultad*, o que *no pueden realizar*. Cuando la persona hace mención de más de una actividad básica, probablemente se puede tratar de un caso de discapacidad múltiple, es decir, más de un tipo de discapacidad. Esta definición meramente técnica se utiliza en distintos países con la finalidad de cuantificar a la población que presenta esta condición.

Resulta oportuno mencionar que el concepto de discapacidad que se maneja desde el paradigma social, o enfoque de los derechos humanos, destaca que el término no solo refiere a las dificultades por sí solas que tiene la persona, sino que son el resultado de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras en el entorno. Aunque esta visión del concepto de discapacidad se desarrolla en el siguiente apartado del capítulo, es importante hacer esta mención a fin de que no se tome en cuenta la definición utilizada por el INEGI como una única forma de entender el concepto. Una vez aclarado lo anterior, se procede a presentar los

resultados principales que hacen referencia a la situación de la educación de las personas con discapacidad en México.

De acuerdo con la ENADID 2017, el 6% del total de la población en México tiene discapacidad, es decir, aproximadamente 7.1 millones personas. De la población total en la Ciudad de México¹³, el 4.7% presenta esta condición¹⁴, lo cual refiere a aproximadamente 417, 460 personas. La estructura de edad de la población con discapacidad en la Ciudad de México se inclina mayormente al grupo de personas de 60 años y más (personas mayores), y solo el 6.3% refiere a jóvenes entre los 15 y 29 años. Por otro lado, la estructura de edad de la población sin discapacidad ni limitación es muy distinta a la del primer grupo; menos de una décima parte de las personas tienen 60 años y más, y las personas jóvenes entre los 15 y 29 años refieren a la cuarta parte de esta población. Cabe anticipar que el último grupo de edad es de interés para el análisis del acceso a la educación de las personas con discapacidad.

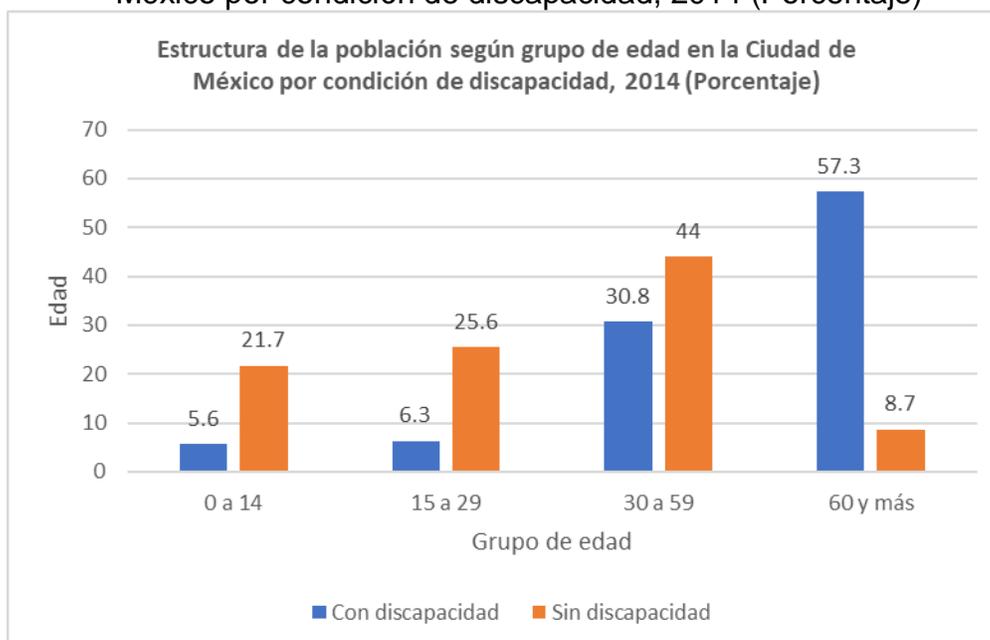
A continuación, se presenta una gráfica que muestra la estructura de la población según grupo de edad en la Ciudad de México por condición de discapacidad, es decir, personas con y sin esta condición. Los grupos de edad se dividen en personas de 0 a 14 años, de 15 a 29 años, de 30 a 59 años y las de 60 años y más. A partir de la gráfica, es posible identificar que en la población con discapacidad el mayor porcentaje de las personas se encuentra en edades avanzadas, de 60 años y más; mientras en la población sin discapacidad la mayoría de las personas están en edades de 15 a 59 años, personas jóvenes y adultas. Una cuarta parte del segundo grupo se encuentra en edades de 0 a 14 años, y un porcentaje muy bajo está en edades avanzadas. Con el

¹³ El 83.8% (7, 431,420 personas) no presentaba alguna discapacidad o limitación para realizar sus actividades, y 11.5% (1, 021,742) presentan al menos una limitación. La población con limitación refiere a las personas que tienen *alguna dificultad al llevar a cabo alguna de esas actividades* (INEGI, 2016, p. 6), es decir la categoría de limitación manifiesta menos dificultad para desarrollar actividades la que reporta la discapacidad. Aunque ambas condiciones comparten características y barreras, para fines de esta investigación nos enfocaremos en la *discapacidad*, y solo en ocasiones se mencionará a las personas con limitación.

¹⁴ Porcentaje menor que el nacional por 1.3%.

análisis de estos datos es posible reconocer que la condición de discapacidad se relaciona con el envejecimiento, es decir, con el grupo de edad de 60 años y más. Asimismo, dentro de esta población el 6.3% del total de personas con discapacidad tiene entre 15 y 29 años, es decir 26,300 personas jóvenes, frente al 25.6% del total de las personas sin discapacidad. En este rango de edad frecuentemente asisten a los niveles de educación medio superior y superior.

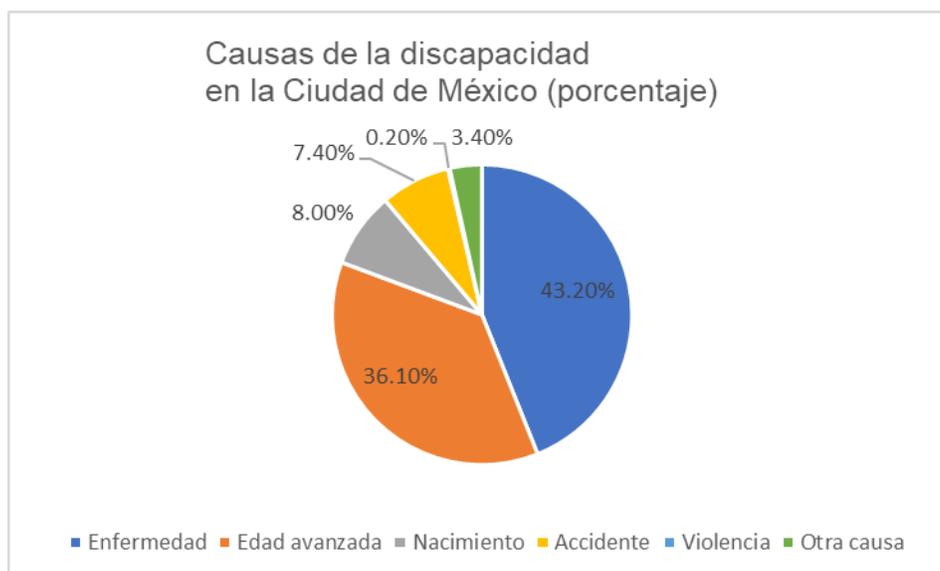
Gráfico 1.1. Estructura de la población según grupo de edad en la Ciudad de México por condición de discapacidad, 2014 (Porcentaje)



Fuente: Elaboración propia a partir de Base de datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014. INEGI.

En términos del tema del origen de la discapacidad se ha identificado que las principales causas entre la población de la Ciudad de México se destacan las enfermedades (43.2%) y la edad avanzada (36.1%); seguido por las cuestiones originadas durante el nacimiento (8.0%), los accidentes (7.4%), la violencia (0.2%), y por alguna otra causa (3.4%). De forma similar a lo observado en el gráfico de la distribución etaria de la población con discapacidad, las cifras anteriores permiten reafirmar que esta condición se relaciona con la edad avanzada.

Gráfico 1.2. Causas de la discapacidad en la Ciudad de México (porcentaje)



Fuente: Elaboración propia a partir de Base de datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014. INEGI.

Asimismo, cabe mencionar que, para nuestro grupo etario de interés, la población con discapacidad de 15 a 29 años a nivel nacional, la causa principal se relaciona con el nacimiento (44.5%), y después la enfermedad (39.0%). En este sentido, la mayor parte de las personas con discapacidad siempre han presentado esta condición, mientras que otro gran porcentaje la ha adquirido a lo largo de su vida. Finalmente, los menores porcentajes refieren a accidente (9.9%) y violencia (1.3%).

Por otro lado, entre los tipos de discapacidad que presenta la población con esta condición en la Ciudad de México se destaca que la actividad para la que más personas presentan dificultad refiere a *Caminar, subir o bajar usando piernas* (68.1%), seguida por *Ver, aun usando lentes* (51.3%). Las causas que refieren a la de menor incidencia de discapacidad son las relacionadas con situaciones por hablar o comunicarse (17.9%), y problemas emocionales o mentales (17.8%).

El panorama del tipo de discapacidad cambia un poco para las y los jóvenes entre 15 y 29 años a nivel nacional, ya que las actividades básicas que representan

mayor dificultad para este grupo se concentran en *Ver, aun usando lentes* (38.7%); mientras que la actividad menos reportada es la dificultad para *bañarse, vestirse o comer* (11.7%). Cabe mencionar que 1 de cada 5 jóvenes con discapacidad declaran que su condición es causada por problemas emocionales o mentales.

Tabla 1.1. Porcentaje de población con discapacidad en la Ciudad de México, y de Jóvenes entre 15 y 29 años a nivel nacional, según tipo.¹⁵

Entidad fed.	Usar piernas ¹⁶	Ver ¹⁷	Usar brazos ¹⁸	Aprender ¹⁹	Escuchar ²⁰	Bañarse ²¹	Hablar ²²	Emocional mental ²³
Ciudad de México	68.1	51.3	36.5	39.7	39.3	27.2	17.9	17.8
Jóvenes entre 15-29 años (México)	32.1	44.6	18.2	31.5	18.5	16.4	28.5	28.0

Fuente: Elaboración propia a partir de Base de datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014. INEGI.

A través de esta serie de datos se ha buscado facilitar un acercamiento a las características principales de la población con discapacidad de entre 15 a 29 años que vive en la Ciudad de México. Con el análisis de las cifras anteriores es posible dar cuenta de que las características de la población con discapacidad son diversas: varían con el origen, con el tipo y con la edad de las personas. Asimismo, es posible vislumbrar que es este grupo social con todas sus

¹⁵ La suma de los porcentajes rebasa el 100% ya que hay personas con discapacidad que han declarado enfrentar mucha dificultad para realizar más de una actividad básica. Lo anterior refiere a la condición de *discapacidad múltiple*. En este sentido, es posible dar cuenta nuevamente que esta condición no es homogénea, ya que las barreras a las que se enfrenta esta población son diversas, múltiples y acumulativas.

¹⁶ Refiere a *Caminar, subir o bajar usando piernas*.

¹⁷ Refiere a *Ver (aunque use lentes)*.

¹⁸ Refiere a *Mover o usar sus brazos y manos*.

¹⁹ Refiere a *Aprender, recordar o concentrarse*.

²⁰ Refiere a *Escuchar (aunque use aparato auditivo)*.

²¹ Refiere a *Bañarse, vestirse o comer*.

²² Refiere a *Hablar o comunicarse*.

²³ Refiere a *Problemas emocionales o mentales*.

características particulares la que se espera que llegue a tener acceso a la educación sin discriminación y en igualdad de condiciones que el resto de las personas.

1.1.1.3 Acceso a la educación: Población con y sin discapacidad

El acceso al derecho a la educación en México no es alcanzado por todos los grupos sociales que se esperaría lo hicieran. Para conocer el panorama educativo en materia del nivel de acceso a la educación que tienen las personas con discapacidad en la Ciudad de México, resulta pertinente contrastar dicho acceso con el que tienen sus homólogos sin discapacidad. En este sentido, se presentan a continuación cifras sociodemográficas con los que se comparan factores determinantes como la *asistencia escolar en educación superior* y *el nivel de escolaridad máximos alcanzados*. Las cifras se presentan a través de tres indicadores:

1. Porcentaje de población de 3 a 29 años que asiste a la escuela en la CdMx, por sexo y condición de discapacidad.
2. Porcentaje de población de 15 años y más según nivel de escolaridad máximo alcanzado en la CdMx, por condición de discapacidad.
3. Porcentaje de población de 15 años y más con al menos un grado aprobado en nivel de educación superior, por condición de discapacidad y sexo.

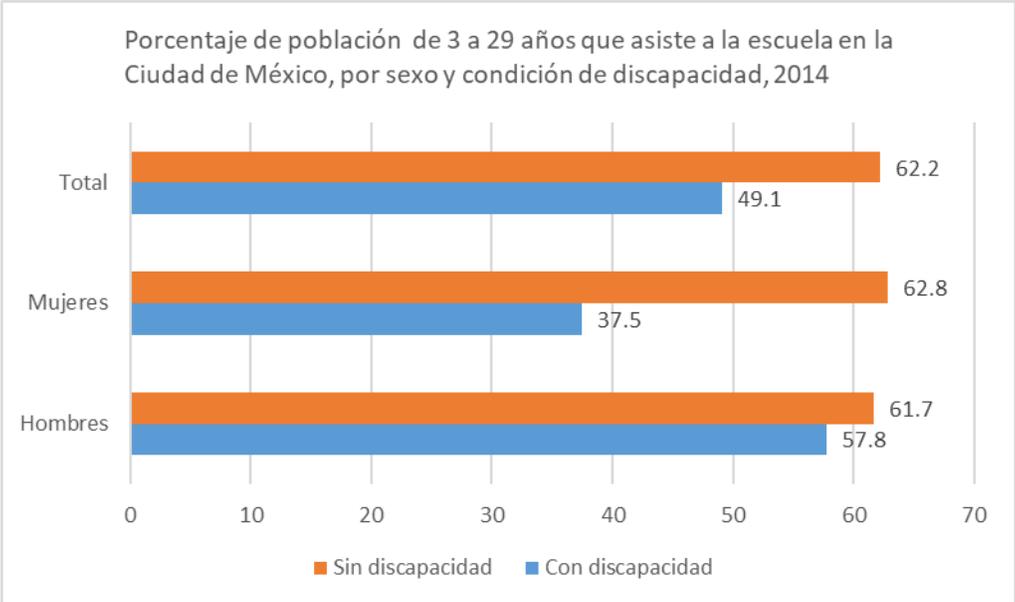
Porcentaje de población de 3 a 29 años que asiste a la escuela en la CdMx, por sexo y condición de discapacidad

Dentro de la población entre 3 y 29 años que asiste a la escuela en la Ciudad de México, existe una brecha de desigualdad en la asistencia de las personas con discapacidad y el resto de la población, ubicando a la primera por debajo de la segunda. Del total del primer grupo de 3 a 29 años, casi la mitad asiste o ha

asistido a la escuela (49%), mientras que aproximadamente el 62% del segundo grupo asiste o ha asistido. La brecha se acentúa todavía más al observar la diferencia de asistencia que hay entre mujeres y hombres con discapacidad, ya que la asistencia de las mujeres está muy por debajo de la de hombres (37.5% frente a 57.8%).

Por otro lado, las mujeres sin discapacidad que asiste a la escuela en la Ciudad de México están por arriba el porcentaje de hombres sin esta condición que también asiste a la escuela (62.8% frente a 61.7%). La comparación entre mujeres con y sin discapacidad refiere a que las mujeres del primer grupo están casi dos veces debajo de la asistencia las mujeres del segundo grupo, es decir, 37.5% en mujeres con discapacidad frente a 62.8% en mujeres que no presentan esta condición. En este sentido, es posible dar cuenta que la mayor brecha en el acceso a la educación se da entre mujeres con y sin discapacidad, dando lugar a que las mujeres con discapacidad sean el grupo con menor asistencia a la escuela en la Ciudad de México de entre los dos grupos poblacionales comparados.

Gráfico 1.3. Porcentaje de población de 3 a 29 años que asiste a la escuela en la Ciudad de México, por sexo y condición de discapacidad, 2014.



Fuente: Elaboración propia a partir de Base de datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014. INEGI.

Porcentaje de población de 15 años y más según nivel de escolaridad máximo alcanzado en la CdMx, por condición de discapacidad

Por otro lado, las cifras sobre la población con y sin discapacidad que asiste a la escuela presentan un cambio notable cuando se acota la búsqueda al *nivel máximo de estudios alcanzados*, modificando la categoría de edad a la de las personas de 15 y más años. En este análisis las cifras indican que del total de la población con discapacidad de 15 años y más, poco más de una octava parte tiene solo estudios de preescolar o ninguno²⁴, 14.2% específicamente, frente al 1.3% de las personas que no presentan esta condición. Esto quiere decir que mientras que 1 de cada 100 personas sin discapacidad alcanzan a estudiar únicamente el nivel de preescolar, alrededor de 14 de cada 100 personas con discapacidad están en esa situación, es decir, una brecha de catorce veces más.

En el siguiente grado de educación, la población que ha alcanzado la primaria como nivel máximo de estudios refiere a una décima parte de la población sin discapacidad frente a casi la mitad de las personas con esta condición (37.1%). Es decir, la comparación anterior muestra una brecha de casi cuatro veces más en la que por cada persona sin discapacidad que solo llega a estudiar la primaria como nivel máximo de estudios, son casi cuatro personas con discapacidad las que se encuentran en esta situación. Cabe mencionar que con un nivel máximo de estudios de primaria²⁵ las posibilidades de conseguir un empleo remunerado son muy bajas para cualquier persona, pero si a su vez la persona en esta situación vive con una discapacidad, las probabilidades se reducen todavía más.

Conforme avanzan los niveles de escolaridad (secundaria²⁶, educación media superior²⁷ y educación superior²⁸) la participación de las personas sin discapacidad

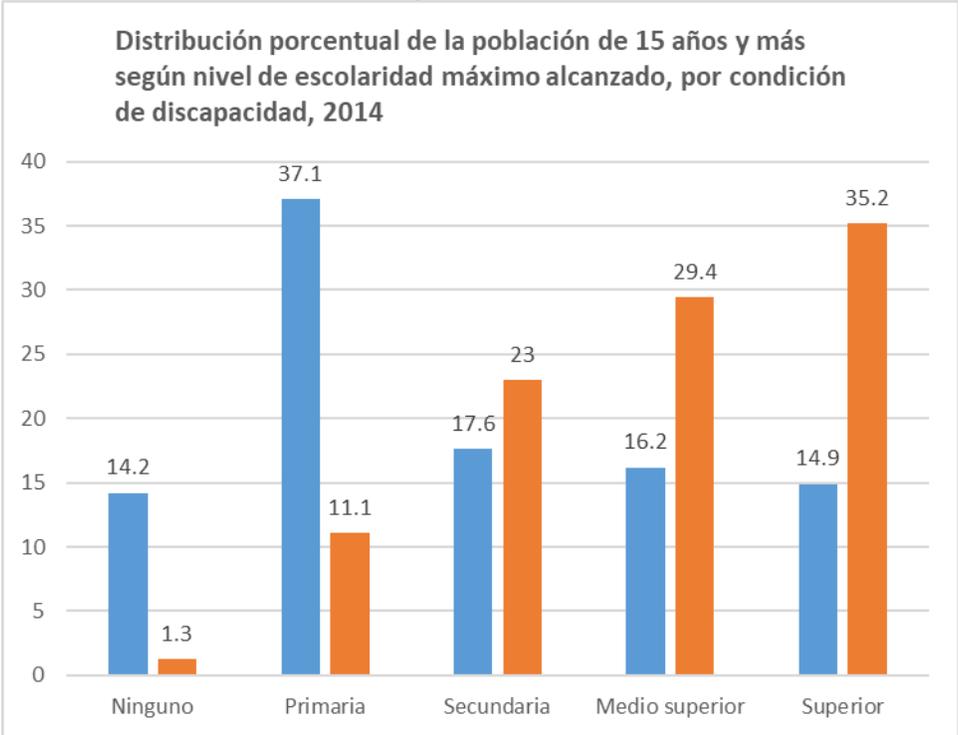
²⁴ Incluye kínder o preescolar.

²⁵ Incluye primaria completa y primaria incompleta.

²⁶ Incluye los estudios de secundaria completa y secundaria incompleta.

aumenta mientras que la de las personas con discapacidad se reduce hasta llegar al punto en que solo el 14.9% del total de la población con esta condición ha alcanzado el nivel de educación superior en la Ciudad de México, frente al 35.2% de su homólogo sin discapacidad. Es decir, el nivel de acceso de las personas del primer grupo (14.9%) frente al de las personas del segundo grupo (35.2%) está por debajo en más de un cincuenta por ciento. Al comparar estas cifras con la del promedio de acceso que tienen las personas con discapacidad en la educación superior a nivel nacional (6.7%), la brecha aumenta casi cinco veces más. A continuación, se muestra un gráfico que acompaña la descripción anterior.

Gráfico 1.4. Distribución porcentual de la población de 15 años y más según nivel de escolaridad máximo alcanzado en la Ciudad de México, por condición de discapacidad, 2014.



Fuente: Elaboración propia a partir de Base de datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014. INEGI.

²⁷ Incluye los estudios de preparatoria y bachillerato, carreras técnicas y comerciales con antecedente de secundaria y normal básica.

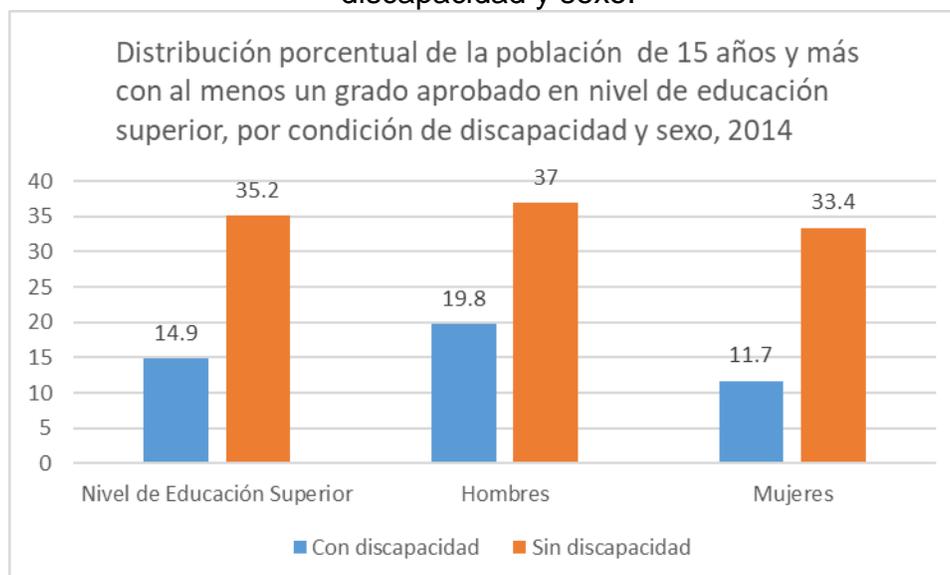
²⁸ Incluye los estudios de técnico superior con preparatoria terminada, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014. Base de datos.

Porcentaje de población de 15 años y más con al menos un grado aprobado en nivel de educación superior, por condición de discapacidad y sexo

Al analizar la brecha de desigualdad en el acceso a la educación en el nivel superior desde el enfoque de género es posible identificar que el acceso desigual se agudiza aún más en la categoría de mujeres con discapacidad. Mientras que el 11.7% del total de mujeres con discapacidad reporta tener *al menos un grado aprobado en nivel de educación superior*, el 19.8% de los hombres de este grupo reporta la misma situación. Dentro del grupo de mujeres, las que no presentan discapacidad superan a las mujeres que si presentan en casi dos veces (35.2% frente a 11.7%) al reportar tener *al menos un grado aprobado en nivel de educación superior*.

Al comprar la media nacional de personas que expresaron contar con *al menos un grado aprobado en nivel de educación superior* (35.2%), y lo reportado por hombres sin discapacidad (37%), con la respuesta de las mujeres con discapacidad (11.7%), ocurre que la media nacional supera y el grupo de hombres superan a la cifra reportada por mujeres con discapacidad por casi cuatro veces. Como se señaló, a partir de estas cifras es posible confirmar que las mujeres con discapacidad refieren al grupo con menor probabilidad de alcanzar niveles de educación superior entre las dos poblaciones comparadas en la Ciudad de México, y muy probablemente esta situación es recurrente en todo el país. A continuación, se presenta un gráfico sobre la Distribución porcentual de la población de 15 años y más con al menos un grado aprobado en nivel de educación superior, a fin de ilustrar lo mencionado:

Gráfico 1.5. Distribución porcentual de la población de 15 años y más con al menos un grado aprobado en nivel de educación superior, por condición de discapacidad y sexo.



Fuente: Elaboración propia a partir de Base de datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014. INEGI.

A través del análisis anterior, es posible dar cuenta que el grupo de personas con discapacidad no se ve beneficiado en el proceso de acceso, permanencia y egreso del sistema educativo, ya que son muy pocas personas las que llegan a al ejercicio pleno del derecho a la educación. Asimismo, se ha visto también que conforme se avanza en los niveles educativos se va ampliando la brecha entre las personas con discapacidad y las que no presentan esta condición que no llegan a estos niveles, es decir que la brecha es más fuerte en el nivel superior. Cabe mencionar que la tendencia en el acceso a la educación que experimenta cada uno de los grupos refleja que la brecha de desigualdad en el acceso a la educación que tiene la población con discapacidad en realidad responde a algo más que solo la falta de acceso por si sola. Las situaciones de desigualdad recurrentes frecuentemente tienen una connotación de discriminación estructural relacionada con algún motivo prohibido, en este caso, la discapacidad. Parte de las consecuencias de dicha situación es que muy probablemente con el paso del tiempo el contexto de desigualdad que viven las personas de este grupo poblacional se agudizará cada vez que se enfrenten con nuevas barreras

derivadas de la falta de acceso a otros derechos. Por ejemplo, el derecho a la salud, la participación en la sociedad, al trabajo y empleo, entre otros, lo cual desencadena la pobreza multifactorial, a pesar de que se cuente con recursos económicos.

La intención de este primer apartado, 1.1.1. Discapacidad y educación en la CdMx, fue sentar las bases para conocer el contexto de las personas con discapacidad en términos de la brecha en el acceso a la educación que este grupo experimenta en comparación con el resto de la población. Asimismo, este análisis es útil para comprender el estudio de caso que se plantea a lo largo de esta investigación. A fin de complementar este estudio con un marco teórico y jurídico, a continuación, se presenta una serie de instrumentos de derechos humanos que el Estado mexicano ha adoptado con el objeto de asegurar el desarrollo, la inclusión y el ejercicio de derechos de la población con discapacidad.

1.1.2 Marco teórico: Instrumentos internacionales, nacionales y locales

Al reconocer que la carencia en el acceso a la educación representa una situación a nivel mundial, a lo largo de las últimas décadas se ha buscado brindar alternativas para la protección, el acceso y ejercicio del derecho a la educación para las personas con discapacidad, entre otros grupos en condición de vulnerabilidad. Tales esfuerzos se han posicionado en la Agenda Internacional a través de tratados internacionales de los cuales México forma parte activa. Dichos tratados establecen guías para asegurar el acceso a la educación de las personas con discapacidad a fin de garantizar el desarrollo, la inclusión y la reducción de los factores de desigualdad que vive esta población.

Entre los documentos que a nivel internacional han fungido como parteaguas para la protección de los derechos humanos, y prestando especial atención a la población con discapacidad²⁹, se destacan:

²⁹ Anteriormente, la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948), el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (1966) [también conocido como Pacto DESC], el

- I. La Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las personas con discapacidad (OEA, 1999)³⁰. Dicho documento visibilizó la situación de *desventaja* que vive la población con discapacidad, y estableció el compromiso de eliminar la *discriminación contra las personas con discapacidad* en todas sus formas y manifestaciones, concepto propuesto en el Artículo 1^{ro} y mencionado al principio del presente capítulo.

- II. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad-CDPD (ONU, 2006)³¹ presenta el *derecho a la educación* en su Artículo 24, destacando la necesidad de que su ejercicio sea en *igualdad de oportunidades*³², a fin de que el sistema de educación sea inclusivo en todos los niveles y en la enseñanza a lo largo de la vida. Asimismo, apunta a que el modelo que se ha de alcanzar es el de la educación inclusiva, ya que desde una cultura inclusiva es posible construir un entorno accesible que fomenta el trabajo, la interacción y la resolución de problemas de forma colaborativa.

- III. La Agenda 2030 de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible³³ (ONU, 2015)³⁴ presenta el tema de la discapacidad de forma transversal³⁵ al establecer la necesidad de *no dejar a nadie atrás* mediante diferentes objetivos, entre ellos, empoderar a grupos en situación de

Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad (1982), *las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad* (1993), entre otros documentos.

³⁰ A través de la Organización de Estados Americanos.

³¹ Acompañada por un Protocolo Facultativo, la CDPD fue firmada y ratificada por México en 2007; su entrada en vigor fue en 2008.

³² De acuerdo con la Corte IDH (2002), refiere a las distinciones justificadas para compensar la situación que viven ciertos grupos históricamente desfavorecidos. Será abordado más adelante.

³³ También conocido por su abreviación ODS.

³⁴ Es la sucesora de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) establecidos a través de la Organización de las Naciones Unidas.

³⁵ Específicamente, el tema de discapacidad aparece en la *introducción*, y en los ODS: 4 *educación*; 8 *empleo*; 10 *reducción de las desigualdades*; 11 *'inclusividad' de las ciudades y la accesibilidad del transporte*, y 17 *seguimiento de la Agenda*.

vulnerabilidad, y eliminar las barreras a las que se enfrentan³⁶. Específicamente, en el ODS 4-Educación 2030 se explicita el derecho a la *educación* para las personas con discapacidad, reconociendo la importancia de alcanzar la inclusión, la equidad y la igualdad a través de *eliminar las disparidades y garantizar un acceso más equitativo a todos los niveles educativos, y de capacitación profesional para los grupos más vulnerables de la población, incluidas las personas con discapacidades y las poblaciones indígenas*.

IV. La Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva (ONU, 2016) reconoce a las personas con discapacidad como titulares de derechos y que pueden reclamar su derecho a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades. Asimismo, este documento apunta a la necesidad de que se aseguren consultas activas en las que se involucre a este grupo social para asegurar su participación e inclusión en la educación. (Art. 4, párrafo 3, ONU, 2016).

A partir de estos tratados internacionales es posible identificar que el acceso a la educación para las personas con discapacidad se puede alcanzar cuando se eliminan las barreras que limitan su participación e inclusión. Asimismo, el modelo de educación inclusiva es el más idóneo siempre que recibe a la diversidad humana en igualdad de condiciones y sin discriminación. Con el objetivo de *no dejar a nadie atrás*, la educación inclusiva también fomenta la participación de este grupo en consultas a partir de las que es posible dar solución de forma cooperativa a los obstáculos que se presentan en el entorno educativo³⁷.

³⁶ Al emprender más acciones y medidas eficaces para eliminar obstáculos y restricciones, fortalecer el apoyo a las personas y atender necesidades especiales, como es el acceso a posibilidades de aprendizaje permanente que las ayuden a adquirir los conocimientos y aptitudes necesarios para aprovechar las oportunidades que se les presenten y participar plenamente en la sociedad (párrafos 17, 23, 25, Agenda 2030, ONU, 2015).

³⁷ Otro documento importante es el *Tratado de Marrakech para Facilitar el Acceso a las Obras Publicadas a las Personas Ciegas, con Discapacidad Visual o con Otras Dificultades para Acceder al Texto Impreso* (Organización Mundial de la Propiedad Intelectual OMPI, 2013) en su Preámbulo

Por otro lado, la agenda de México ha adaptado algunos de sus documentos normativos a nivel nacional con la intención de proteger los derechos de las personas con discapacidad en el tema de educación. Aunque el acceso a este derecho todavía es una situación que está en proceso, existen leyes mexicanas que tienen por objeto establecer las bases para armonizar las acciones del Estado con los derechos de esta población establecidos desde los instrumentos internacionales. A continuación, se destacan cuatro documentos principalmente:

- I. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), en el artículo 1^{ro.} establece la prohibición de toda discriminación motivada por *“las discapacidades... que atente contra la dignidad humana y tenga por objetivo anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas”*³⁸; y en el artículo 3^{ro.} reconoce el derecho a la educación al establecer que *“toda persona tiene derecho a recibir educación.”* (DOF, 1917). En este sentido, todas las personas, incluidas las personas con discapacidad, habrán de ejercer su derecho a la educación sin discriminación alguna.

- II. Ley General de Educación Pública (DOF, 1993), como el ordenamiento encargado de regular la educación a nivel nacional, reitera lo señalado en la CPEUM. A pesar de que este instrumento establece que la educación para las personas con discapacidad ha de ser un derecho que se cumpla en igualdad de condiciones y sin discriminación,

y Artículo 2 reconoce que asegurar el acceso a información en formatos accesibles permite que las personas con discapacidad accedan al derecho a la educación, ejerzan su libertad de expresión, de participar en la vida cultural de la comunidad, así como gozar de las artes, compartir el avance científico y sus beneficios. Adoptado por México en 2016.

³⁸ Párrafo 5to - Artículo 1ro de la CPEUM: *“toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.”*

promueve que la educación para este grupo sea de forma segregada a través de la figura de la “educación especial”. (Arts. 39-41, DOF, 1993).

III. Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (DOF, 2003) en el artículo 1, párrafo segundo, fracción III considera como discriminación, entre otras: *I. Impedir el acceso o la permanencia a la educación pública o privada, así como a becas e incentivos en los centros educativos;* (Párrafo reformado DOF 20-03-2014); y en el Artículo 15 señala que las medidas de inclusión podrán comprender “*I. La educación para la igualdad y la diversidad dentro del sistema educativo nacional*”.

IV. Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD) fue la primera ley en establecer el derecho a la educación de las personas con discapacidad y que su ejercicio sea en igualdad de condiciones que las personas que no presentan esta condición. En el Artículo 12^{vo} establece que “promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional” (DOF, 2011). Asimismo, esta Ley junto con su Reglamento presentan la instrumentación pertinente y necesaria para garantizar la *accesibilidad* de las personas con discapacidad en el proceso educativo.

A nivel local, se han desarrollado leyes y programas que responden a la protección de derechos de las personas con discapacidad a fin de reducir las desigualdades que enfrentan, entre los que se destacan los siguientes instrumentos:

I. Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación del Distrito Federal (última reforma 24 de abril de 2017). Establece que las personas con

discapacidad tienen derecho a la accesibilidad en el entorno físico, social y en los servicios de información y comunicación para acceder al resto de sus derechos, en igualdad de oportunidades y sin discriminación.

- II. Ley para la Integración al Desarrollo de las personas con discapacidad del Distrito Federal (última reforma 30 de octubre de 2017). Determina que las personas con discapacidad tienen derecho a la educación, en igualdad de condiciones y sin discriminación. Se garantiza que se generen modificaciones en el entorno físico, así como ajustes razonables, a fin de que sea accesible y responda a las necesidades de esta población. (Capítulo Cuarto. Derecho a la Educación).
- III. Constitución Política de la Ciudad de México (entrará en vigor a partir del 17 de septiembre de 2018). Establece que todas las personas tienen derecho a la educación con perspectiva intercultural en todos los niveles y adecuada a su edad, capacidades y necesidades específicas, así como la garantía de su permanencia, independientemente de su condición. Se promueve la implementación de acciones afirmativas y adecuaciones en el entorno con el fin de procurar la permanencia de grupos en situaciones de desventaja dentro del sistema educativo. (Art. 8, CPCDMX, 2018). Asimismo, brinda atención de manera prioritaria a grupos en esta situación a partir de reconocer su Derecho al Cuidado (Inciso B, Artículo 9. Ciudad Solidaria) y a la accesibilidad en el entorno físico inmediato (Inciso H, Artículo 16. Ordenamiento territorial).

Con la intención de sintetizar la visión que establecen los documentos internacionales y nacionales mencionados, se presenta una tabla que resume lo que se requiere para asegurar el derecho a la educación para las personas con discapacidad.

Tabla 1.2. Visión del derecho a la educación de las personas con discapacidad; nivel internacional, nacional y local.

Nivel	Documento	Visión del Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidad
Internacional	Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad (OEA, 1999)	Necesidad de eliminar la discriminación, reconocida como la principal barrera para el goce y ejercicio de derechos humanos y libertades fundamentales.
	Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006)	Necesidad de un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, en igualdad de oportunidades que las personas sin discapacidad y sin enfrentarse a barreras, como la discriminación. Asimismo, se menciona la necesidad de las consultas hacia esta población a fin de solucionar los obstáculos enfrentados en el entorno educativo de manera conjunta.
	Agenda 2030 de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015)	Necesidad de alcanzar la inclusión, la equidad y la igualdad a través de eliminar las barreras que limitan el acceso de todas las personas a todos los niveles educativos.
	Observación General número 4 sobre el Derecho a la Educación Inclusiva (ONU, 2016)	Necesidad de asegurar consultas activas a personas con discapacidad para asegurar la participación e inclusión de este grupo en el derecho a la educación en igualdad de oportunidades y sin discriminación.
Nacional	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 1917)	Prohibición de toda discriminación por motivos de discapacidad al ejercer el derecho a la educación de las personas con esta condición
	Ley General de Educación Pública (DOF, 1993)	Reitera lo establecido en la CPEUM, sin embargo, separa a las personas con discapacidad del sistema de educación regular, ya que alienta a la figura de la <i>educación especial</i> .
	Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (DOF, 2011)	Prohibición de cualquier discriminación por motivos de discapacidad del Sistema Educativo Nacional al ejercicio del derecho a la educación de las personas con esta condición. Se establece el derecho a que se implementen las medidas de accesibilidad pertinentes para el acceso al resto de derechos.
	Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (DOF, 2003)	Prohibición de cualquier discriminación por motivos de discapacidad en el ejercicio del derecho a la educación de las personas con esta condición Sistema Educativo a nivel Nacional. Asimismo, se reconoce que en algunos casos la falta de medidas de accesibilidad puede referir a una forma de discriminación.
Local	Constitución Política de la Ciudad de México (a partir del 17 de septiembre de 2018)	Prohibición de toda discriminación por motivos de discapacidad al ejercer el derecho a la educación de las personas con esta condición en la Ciudad de México. A fin de responder a la

		prohibición anterior, se reconoce el derecho a la accesibilidad en el entorno educativo desde sus diferentes componentes: acciones afirmativas, ajustes razonable y diseño universal.
	Ley para la Integración al Desarrollo de las personas con discapacidad del Distrito Federal (última reforma 24 de abril de 2017)	Prohibición de cualquier discriminación por motivos de discapacidad en el ejercicio del derecho a la educación de las personas con esta condición Sistema Educativo en la Ciudad de México. Se establece el derecho a que se implementen las medidas de accesibilidad pertinentes para el acceso al resto de derechos.
	Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación del Distrito Federal (última reforma 30 de octubre de 2017)	Prohibición de cualquier discriminación por motivos de discapacidad en el ejercicio del derecho a la educación de las personas con esta condición Sistema Educativo en la Ciudad de México. Asimismo, se reconoce que la falta de medidas de accesibilidad en algunos casos puede referir a una forma de discriminación.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la tabla anterior es posible identificar que se reconoce que las personas con discapacidad pueden alcanzar el acceso al derecho a la educación siempre que se eliminen las barreras que limitan su participación e inclusión. Entre las principales barreras se destaca la *discriminación*. Asimismo, se reconoce que la accesibilidad es un derecho que permite alcanzar el resto de los derechos, y que la denegación de esta medida puede referir a una forma de discriminación. Por otro lado, se destaca que el modelo de la educación inclusiva con enfoque intercultural propicia entornos educativos que solucionen que manera conjunta y cooperativa la solución de obstáculos.

A fin de profundizar en el análisis anterior, resulta de suma importancia estudiar el concepto de *discriminación* desde el marco teórico y jurídico. El derecho a la educación, establecido en el artículo 3º de la CPEUM, refuerza todas las personas habrán de tener acceso a la educación en igualdad de condiciones y sin discriminación en el artículo 1º, al declarar lo siguiente:

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o

cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas. (DOF, 1917)

En este sentido, los entornos educativos, como espacios físicos y sociales desde los que se espera que se asegure el acceso a la educación, tendrán que permitir la participación de todas las personas y sin discriminarlas por cualquier característica particular que presenten, entre ellas la condición de discapacidad. Con relación a este punto, resulta importante aclarar que pesar de que el derecho a la educación y el derecho a la no discriminación están estipulados en documentos oficiales, ocurre que todavía persisten grupos sociales en desventaja educativa³⁹, como las personas con discapacidad, que no han alcanzado el acceso a la educación por diversas causas.

La población con esta condición históricamente se ha enfrentado a distintas *barreras*⁴⁰ que limitan su participación y pleno desarrollo en el entorno educativo, especialmente en el nivel superior. Entre las limitantes del acceso a la educación, principalmente se reconoce la *discriminación* como una situación que detona diversas consecuencias negativas. A continuación, se presenta un acercamiento al concepto de discriminación a través de distintos autores.

De acuerdo con Jesús Rodríguez Zepeda (2011):

“la discriminación refiere a una conducta, culturalmente fundada y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de prejuicios o estigmas relacionados con una desventaja inmerecida, y que tiene por efecto (intencional o no) anular o limitar tanto sus derechos y libertades

³⁹ Otros grupos que en México han sido históricamente excluidos del derecho a la educación refieren principalmente a las personas indígenas, personas afro-mexicanas, personas migrantes, así como también personas que viven en entornos rurales y no son indígenas.

⁴⁰ Las barreras de la participación pueden distinguirse en dos grandes categorías: las de tipo físico que se relacionan con los factores del *entorno físico inmediato*; las de tipo social o actitudinal que surgen de acciones, actitudes, como prejuicios en torno a la discapacidad, que limitan la participación de esta población. Asimismo, existen barreras que limitan la comunicación y la información cuando los canales no son accesibles para todos los tipos de discapacidad.

fundamentales como su acceso a las oportunidades socialmente relevantes de su contexto social.” (Rodríguez Zepeda, 2011, p. 19)⁴¹

A partir de esta definición resulta importante rescatar los conceptos de *prejuicio* y *estigma*, ya que refieren a un imaginario social construido colectivamente, y muchas veces con orígenes históricos, desde el que se configura el comportamiento partiendo de una base de desprecio y de estereotipos prescriptivos hacia la otredad, y que muchas veces no es intencional⁴². Los prejuicios negativos y estigmas que se relacionan con la categoría de discapacidad frecuentemente parten de imaginarios sociales reproducidos a nivel individual pero que tienen un trasfondo colectivo desde los que se piensa, por ejemplo, que las personas en esta condición son individuos “incapaces”, por suponer que ese término es un sinónimo de discapacidad. En este sentido, el prejuicio de relacionar esta condición con la incapacidad se expresa en un estigma desde el que se asume que las personas que viven con discapacidad “no pueden valerse por sí mismas”, “son poco útiles para la sociedad”, o “no tienen las capacidades suficientes para acceder a la educación”, por mencionar algunos estereotipos⁴³. Cabe aclarar que las actitudes y acciones sociales fundamentadas en ese tipo de pensamientos, directa o indirectamente, limitan las oportunidades que este grupo social pueda llegar a tener.

Por otro lado, Patricio Solís (2017) define a la discriminación como:

“el conjunto de prácticas, informales o institucionalizadas, que niegan el trato igualitario o producen resultados desiguales para ciertos grupos sociales y que tienen como consecuencia la

⁴¹ Rodríguez Zepeda. (2011). *La otra desigualdad, la discriminación en México*. CONAPRED, p. 19.

⁴² Rodríguez Zepeda. (2011). *Igual y diferentes. La discriminación y los retos de la democracia incluyente*. México, Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, p. 56.

⁴³ Prejuicios de este tipo en la sociedad mexicana son analizados y medidos a través de la ENCUESTA NACIONAL DE DISCRIMINACIÓN 2010 y 2017 a cargo del CONSEJO NACIONAL PARA PREVENIR LA DISCRIMINACIÓN.

privación o el menoscabo en el acceso a los derechos y la reproducción de la desigualdad social.” (Solís, 2017, p. 27)

La segunda interpretación del concepto señala que, desde una visión más global, las actitudes y acciones fundamentadas en prejuicios, estigmas y estereotipos sobre la otredad se pueden normalizar a tal grado de volverse prácticas institucionalizadas por la sociedad, es decir, tener efectos a nivel macro. Ambas interpretaciones del concepto dejan en claro que las consecuencias negativas de este fenómeno tienen efectos en la denegación del acceso a derechos fundamentales, como el derecho a la educación, como detonante de desventajas y desigualdades sociales inmerecidas. Cabe aclarar que existen grupos sociales que, como las personas con discapacidad, históricamente han sufrido situaciones de discriminación estructural por *motivos prohibidos*⁴⁴.

Esta situación genera que las formas en que se experimenta la discriminación entre los distintos grupos de personas tenga efectos desiguales, es decir, que algunos grupos sean más discriminados que otros, y que los efectos de esa práctica tengan repercusiones más severas. Esto ocurre en tanto las desventajas de los grupos históricamente discriminados no solo tienden a ser mayores sino a multiplicarse al momento en que ciertas categorías identitarias relacionadas con los motivos prohibidos se intersectan con otras. Por ejemplo, cuando una mujer con discapacidad que es hablante de una lengua indígena y vive en un entorno rural intenta acceder a la educación, frente a otra mujer que no presenta estas categorías y que vive en una ciudad.

Con relación a las situaciones de discriminación que enfrentan las personas con discapacidad, el artículo 1^{ro} de la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad de

⁴⁴ Por motivos prohibidos se entiende el trato de desprecio por razones de características relacionados frecuentemente con categorías identitarias no hegemónicas, entre las que pueden estar condiciones como la edad, el género, el origen étnico, la nacionalidad, la condición migrante, la religión, la posición socioeconómica, entre otros atributos que históricamente han sido objeto de estigmas relacionados con la inferioridad.

la Organización de los Estados Americanos (OEA), define la discriminación hacia este grupo como:

“...toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad, antecedente de discapacidad, consecuencia de discapacidad anterior o percepción de una discapacidad presente o pasada, que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de las personas con discapacidad, de sus derechos humanos y libertades fundamentales.” (OEA, 1999)

Este tipo de discriminación se expresa principalmente en barreras a causa de la *falta de accesibilidad*, entendida como una característica en el entorno que permite que el acceso a cualquier derecho se pueda llevar a cabo en igualdad de condiciones, sin importar las características de las personas. Asimismo, las formas en las que se expresa la discriminación son diversas⁴⁵, siendo principalmente las de tipo *directa* e *indirecta*. La discriminación directa sucede cuando una persona recibe un trato menos favorable que otra en una situación similar, y la justificación del trato se relaciona con al menos uno de los motivos prohibidos de discriminación, por ejemplo, cuando una persona con discapacidad es rechazada de un empleo por el simple hecho de presentar esta condición de vida.

Por otro lado, la discriminación indirecta ocurre a partir de leyes, políticas o prácticas aparentemente neutrales que influyen de manera desproporcionada en el acceso y ejercicio de los derechos de las personas por al menos uno de los *motivos prohibidos de discriminación*⁴⁶. Por ejemplo, cuando en el reglamento de exámenes de admisión a la universidad se establece que ningún estudiante podrá entrar acompañado de otra persona al momento de realizar el examen, lo cual

⁴⁵ Propuesto por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Comité DESC, 1966).

⁴⁶ Las personas con discapacidad sufren mayormente este tipo de discriminación ya que, al referir a una población históricamente excluida y vulnerada, el trato desigual a este grupo es una práctica fuertemente arraigada a la sociedad, operada sistémicamente y muchas veces no cuestionada. Esta situación refiere a la *discriminación sistémica*.

limita que una aspirante sorda pueda recibir la interpretación del examen en Lengua de Señas Mexicana por parte de un intérprete profesional.

A pesar de que la discriminación directa es aparentemente “fácil” de identificar, una de las situaciones que limitan que las personas puedan defenderse de un acto de este tipo tiene que ver con el nivel de conocimiento que tengan sobre sus derechos. Por otro lado, cuando la discriminación es de tipo indirecta resulta más complicado dar cuenta de situaciones que a primera impresión lucen como situaciones “neutrales” en las que el trato es igual. En tanto sea directa o indirecta, la discriminación siempre conlleva efectos negativos en la autonomía e integridad de la persona que sufre estas prácticas.

Una vez analizado el concepto de discriminación es posible anticipar que cuando las personas con discapacidad se enfrentan con prácticas discriminatorias en el entorno educativo, son susceptibles a experimentar efectos negativos en el acceso a la educación. Asimismo, los efectos negativos de la discriminación se agudizarán en tanto la persona con discapacidad que se enfrente con esa situación pertenezca a más de una categoría identitaria relacionada con los motivos prohibidos. Finalmente, cabe mencionar que, tanto para quien reproduzca las prácticas discriminatorias como para quien sea víctima de ellas, el nivel de conocimiento e información con la que cuente sobre derechos humanos, y particularmente del principio de *no discriminación*, se relacionará directamente con las alternativas que tenga para actuar apropiadamente frente a una práctica discriminatoria.

Se ha mencionado que las prácticas discriminatorias juegan un papel importante en que el nivel de acceso a la educación sea notablemente desigual entre las personas con discapacidad respecto a las personas que no presentan esta condición. Sin embargo, es importante esclarecer que la discriminación no es la única causa que provoca esta situación ya que el fenómeno de la desigualdad en el acceso a derechos como la educación refiere a un problema multifactorial. Más

allá de enlistar los factores que intervienen en el fenómeno discriminatorio, resulta pertinente identificar las alternativas para eliminar las barreras que, como las prácticas discriminatorias, limitan el acceso a la educación para esta población.

1.1.3 Barreras y accesibilidad en la educación

Las personas con discapacidad son parte de una dinámica de desventaja por la falta de acceso a la educación. Dentro de este grupo social, las mujeres con discapacidad resultan ser las más afectadas. Asimismo, las causas que resultan de esta desigualdad no pueden ser reducidas únicamente a las deficiencias de las personas con esta condición, ya que son las interacciones que este grupo social experimenta al enfrentarse con entornos inaccesibles en los que predominan *barreras* que obstaculizan su desarrollo y su calidad de vida (ONU, 2006).

Las barreras en el entorno refieren a los obstáculos o factores negativos del entorno que las personas con discapacidad enfrentan en diferentes ámbitos a lo largo de la vida, los cuales impiden o limitan el ejercicio de sus derechos en igualdad de condiciones⁴⁷. De esta forma se reconoce que para la mayoría de las personas con discapacidad los obstáculos en el entorno son los factores negativos que limitan su participación, inclusión, pleno desarrollo y acceso a la educación. Entre las barreras que impiden el desarrollo de entornos accesibles figuran las prácticas de discriminación, por lo cual, es posible afirmar que la inaccesibilidad, o ausencia de accesibilidad, refiere una forma de discriminación de tipo indirecta (OEA, 1999; ONU, 2006; Rodríguez Zepeda, 2011; Solís, 2017).

En este sentido, la relación entre *barreras* y *accesibilidad* en el entorno es directa e interdependiente. Esto ocurre siempre que la accesibilidad implica la ausencia de barreras y la inaccesibilidad refiere a la existencia de barreras. A continuación, se presenta un análisis de las barreras por tipo, así como su relación con los conceptos de *vulnerabilidad* y *riesgo*.

⁴⁷ Alonso López, F., 2011. *Los ejes determinantes de las políticas de igualdad de oportunidades. La accesibilidad universal y el diseño para todos*, en Rafael de Lorenzo y Luis Cayo Pérez Bueno (dirs.), "Tratado sobre discapacidad". Pamplona, Aranzadi, p. 1211.

1.1.3.1 Tipos de barreras

Aunque existe múltiples barreras a las que se enfrentan las personas con discapacidad al momento de acceder a la educación, una forma de explicar el concepto de barrera de forma general refiere a “todo obstáculo que dificulte o impida, en condiciones de igualdad de oportunidades y de plena participación, el acceso de las personas a alguno/s de los ámbitos de la vida social” (De Asís Roig, 2005, p. 51). De forma particular, las barreras limitan la accesibilidad en ámbitos específicos, entre los que destacan principalmente la movilidad, el acceso a bienes y servicios, la comunicación e información, y las prácticas negativas hacia la discapacidad. (Corrales Huenul, A., Soto Hernández, V., Villafañe Hormazábal, G., 2015). A partir de esta distinción, es posible distinguir a las en tres grandes categorías: las barreras *del medio físico*, las barreras *sociales o actitudinales*, y las barreras *del aprendizaje y la participación*. A continuación, se analizan los conceptos.

- I. Las *barreras del medio físico* se relacionan con los factores del entorno físico inmediato que entorpecen el desplazamiento y la movilidad de las personas con discapacidad y su acceso a bienes, productos y servicios en igualdad de condiciones que las personas que no presentan esta condición. Principalmente abarca tres ámbitos: la arquitectura, el espacio urbano y el transporte. Algunos ejemplos son las rampas seguidas de escaleras a las que se enfrentan las personas usuarias de sillas de ruedas durante su desplazamiento; la ausencia de mensajes sonoros para informar a las personas con discapacidad visual cuando lo que se quiere comunicar aparece en medios visual; así como también la ausencia de alertas luminosas que acompañen a las alertas sonoras en caso de una emergencia ya que se pone en riesgo la seguridad de las personas sordas.⁴⁸

⁴⁸ Los últimos dos ejemplos refieren a su vez a *barreras comunicacionales y de información* que se transmiten en el medio físico.

- II. Las barreras *sociales o actitudinales* se expresan como conductas, acciones y actitudes, ocasionados por prejuicios, estereotipos y estigmas en torno a la discapacidad, las cuales limitan su participación e inclusión en la sociedad. Un ejemplo frecuente de este tipo de barrera es el uso de estacionamientos reservados para personas con discapacidad por personas sin discapacidad, partiendo del prejuicio de que las personas que viven con esta condición no manejan, o que están confinadas en sus casas, lo cual expresa una falta de información y de conciencia respecto a la discapacidad⁴⁹.
- III. Las barreras *del aprendizaje y la participación* se basan en el modelo social de la discapacidad, a partir del cual se entiende que las limitaciones o restricciones enfrentadas por las personas con discapacidad surgen en contextos sociales particulares (Booth y Ainscow, 2002; Corrales Huenul, A., Soto Hernández, V., Villafañe Hormazábal, G., 2015). De acuerdo con Booth y Ainscow (2002), estas barreras “surgen de la interacción entre los/as estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (p. 8).

La descripción de cada categoría de barreras que limitan el acceso a la educación para las personas con discapacidad resulta pertinente para identificar las dinámicas a las que responde la falta de accesibilidad dentro del entorno educativo universitario. Las diversas situaciones en las que se enfrentan barreras, frecuentemente tienen efectos negativos en la vida de las personas con discapacidad por coartar la *cadena de accesibilidad*⁵⁰. A partir de este análisis es

⁴⁹ A partir de los resultados de la Encuesta Nacional sobre Discriminación 2010, se reportó que opinó que era injustificable estacionar su auto en un lugar reservado para personas con discapacidad; sin embargo, casi la mitad de la población encuestada (47.7%) declaró realizar esta actividad con frecuencia. CONAPRED/CONADIS, 2012. *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. Resultados sobre personas con discapacidad*, pp. 42, 43, 45 y 47.

⁵⁰ Entendida como una interconexión entre la realización de actividades y los derechos alcanzados por las personas, misma situación que conlleva a que si en algún eslabón de la cadena existe una

posible estudiar los efectos negativos a la luz los conceptos de *vulnerabilidad* y *riesgo*, ya que resultan pertinentes para comprender la situación del acceso desigual a la educación para las personas con discapacidad.

1.1.3.2 Vulnerabilidad y riesgo

En general, la interacción con barreras, tanto físicas como actitudinales, ubica a las personas en posiciones de desigualdad social⁵¹, misma que desencadena situaciones de vulnerabilidad⁵² en las que un suceso negativo se articula con otro igualmente negativo. La vulnerabilidad refiere a una condición humana⁵³ intrínsecamente ligada a ser propensos a experimentar diferentes situaciones durante el curso de la vida de las personas (Blanco y Pacheco, 2003; Coeckelbergh, 2013). Esa propensión refiere a un daño potencial, es decir a un riesgo que se materializa como daño con efectos a mayor escala las personas con discapacidad enfrentan barreras en el entorno, es decir, ya no están en *riesgo* de un posible daño, sino que han sufrido el daño (Beck, 1986).

Por ejemplo, la falta del acceso a la educación debido a entorno físicos inaccesibles o actitudes discriminatorias por motivos de discapacidad al momento del ingreso, posiciona a las personas en una situación de desigualdad frente a las que sí han logrado alcanzar este derecho. Dicha situación lleva al primer grupo a enfrentar riesgos, entendidos como la probabilidad y posibilidad de experimentar un peligro potencial⁵⁴, en tanto se reducen sus opciones para desarrollarse, conseguir un empleo y generar ingresos económicos que les permitan tener una mejor calidad de vida. De esta forma, los grupos sociales en *condición de*

barrera, entonces se afectará negativamente la ejecución del resto de las acciones que se vinculan.

⁵¹ Refiere a una situación de repartición de los beneficios que ubica a ciertos grupos en posiciones de ventaja, sobre otros menos aventajados, que se puede reflejar en la distribución resultante (Rawls, 1958) y que se condiciona en gran parte por las barreras a las que se enfrentan los grupos. Cabe mencionar que la distribución de la desigualdad social también es desigual, es decir, siempre habrá algunas personas que resultan más afectadas que otras incluso dentro de la población con discapacidad.

⁵² Para profundizar en el tema, ver en Coeckelbergh (2013)

⁵³ Es decir, una característica que nos acompaña a lo largo de la vida y de la que no podemos desprendernos.

⁵⁴ Para profundizar en el tema, ver en Beck (1986).

vulnerabilidad refieren a aquellos que, por enfrentar barreras para alcanzar derechos ocupan posiciones desiguales frente a otras, por lo que sus alternativas de desarrollo se reducen mientras que aumentan sus probabilidades y posibilidades de enfrentar riesgos potenciales, como puede ser la denegación de otros derechos fundamentales (empleo, salud, vivir de forma independiente, etcétera). En este sentido, el hecho de enfrentar un riesgo nos posiciona en un situación o estado de vulnerabilidad por el posible el daño que puede generar la interacción él. Dicho de otra forma, enfrentar barreras en el entorno reduce la *probabilidad* de alcanzar derechos fundamentales, lo que a su vez repercute en el acceso a otros derechos y conlleva a situaciones de desigualdad social.

Como se ha analizado a lo largo de la investigación, las personas con discapacidad tienen grandes probabilidades de enfrentarse a esta situación al no acceder al derecho a la educación, misma que limita la cadena de ejercicio de los derechos fundamentales que permiten mejorar la calidad de vida. A partir de la noción de riesgo y vulnerabilidad, es posible identificar que para las personas con discapacidad los elementos riesgo en el entorno educativo serán las barreras tanto físicas, pero sobre todo actitudinales, ya que al interactuar con ellas se desencadenan situaciones negativas que limitan el acceso y ejercicio de derechos, ubicando así a *las personas con discapacidad* en situaciones de vulnerabilidad (ONU, 2006).

Finalmente, resulta de suma importancia reconocer que cuando las barreras tienen un origen principalmente social, la posibilidad de transformarlas en entornos accesibles se encuentra en la misma sociedad y para ello existen múltiples formas. A continuación, se analizarán algunas de las distintas alternativas que ofrece la accesibilidad para eliminar los factores limitantes, y con ello permitir el acceso de la comunidad estudiantil con discapacidad a la educación en el nivel superior.

1.1.3.3 Accesibilidad en la educación

Existen distintas alternativas a través de las que puede ser posible eliminar las barreras y asegurar la inclusión de las personas con discapacidad en derechos fundamentales como la educación. La cuestión recae en identificar cuáles son esas alternativas que ofrecen medidas para materializar el acceso y la inclusión reales en la educación. Uno de los mitos del cumplimiento del derecho a la educación es que frecuentemente se asocia con una situación en la que, para llegar a él, basta con asistir a escuela⁵⁵. Sin embargo, el ejercicio de este derecho va más allá que solo estar dentro de un aula, ya que para acceder, permanecer y egresar de él se requiere garantizar otras condiciones que lo posibiliten. Para las personas con discapacidad, las condiciones que les permiten alcanzar el acceso a la educación dependen de factores como la *accesibilidad* y las medidas implementadas a través de ella. Con la intención de tener una visión más amplia y crítica de esta problemática, resulta importante analizar el concepto de la *accesibilidad* a la luz de la *inclusión*, *acceso* y en el ejercicio del derecho a la educación dentro del entorno educativo.

Como se ha mencionado, la *accesibilidad* refiere a una característica que permite que los *entornos*, incluyendo los productos y servicios que se ofertan en él, puedan ser utilizados de forma autónoma por todas y cada una de las personas que así lo requieran, por lo que habrán de conocer y considerar las necesidades tanto generales como particulares dentro de la diversidad de usuarios, entre ellos las personas con discapacidad. En este sentido, la accesibilidad materializa el principio de igualdad y no discriminación. Desde el enfoque de accesibilidad, el principio de igualdad y no discriminación reconoce a la *igualdad* de dos formas:

⁵⁵ Para las personas con discapacidad, el acceso físico puede llegar a ser una de las situaciones más limitantes al momento de acceder al entorno educativo. Sin embargo, este grupo también se enfrenta con barreras en el acceso que tiene que ver con factores sociales, como el conocimiento sobre las necesidades particulares de la población con discapacidad, y la forma en que se puede armonizar su solución dentro del diseño de los planes de estudios, las evaluaciones, los cursos, los servicios, entre otros factores del entorno educativo, pero también con el criterio de tomadores de decisiones que implementan acciones que repercuten en la vida de las personas con discapacidad.

- I. Igualdad de Trato, que implica dispensar a todas las personas un trato similar o equivalente con la finalidad de atajar las diferencias que genera la discriminación (Rodríguez Z., 2011)⁵⁶. En este sentido, no sería admisible crear diferencias entre los seres humanos.

- II. Igualdad de Oportunidades, que reconoce que ciertas *distinciones*⁵⁷ pueden estar justificadas para compensar la situación que viven ciertos grupos históricamente desfavorecidos, como ocurre con las personas con discapacidad.

En este sentido, la accesibilidad en el entorno educativo parte del principio de “tratar desigual a los desiguales, para convertirlos en iguales”⁵⁸, al mismo tiempo que se reconoce que:

“...hablar de accesibilidad es hablar de igualdad de oportunidades, ya que la creación de entornos, programas y herramientas educativas accesibles hace posible que todas las personas, independientemente de sus capacidades, pueda acceder a la educación obligatoria y, posteriormente, a la formación escogida para su desarrollo e independencia personal.” (Aragall F., 2010, p. 13)

Para responder a las acepciones de la igualdad recién mencionadas, la accesibilidad propone dos vías para eliminar las barreras en el entorno: el *diseño*

⁵⁶ Rodríguez Zepeda, 2011. *Iguales y diferentes. La discriminación y los retos de la democracia incluyentes*. México, Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, p. 56.

⁵⁷ La Corte Internacional de Derechos Humanos (Corte IDH) distingue los términos distinción y discriminación: el primero para lo admisible, “razonable, proporcional y objetivo”, y el segundo para hacer alusión a una “distinción inadmisibles que vulnera los derechos humanos”. Corte IDH, 2002. *Condición jurídica y derechos humanos del niño*. Opinión Consultiva OC-18/03, párrafo 84.

⁵⁸ Corte IDH, 2002. *Condición jurídica y derechos humanos del niño*. Opinión Consultiva OC-17/02, del 28 de agosto de 2012.

universal y los *ajustes razonables*⁵⁹. A continuación, se desarrollan dichos conceptos.

- I. Diseño universal. Al igual que el *principio de igualdad de trato*, el diseño universal en el entorno educativo cumple con el objetivo de asegurar que cada usuario alcance el ejercicio del derecho a la educación sin enfrentarse con barreras, independientemente de sus *categorías identitarias* (Papanek, 1971; García Lizárraga, D. M. [comp.], 2014; Díez, E. y Sánchez, S., 2015).
- II. Ajustes razonables. Existen situaciones en las que, para alcanzar la igualdad entre la diversidad de personas, resulta necesario recurrir a *medidas sociales* que consideren las necesidades y características particulares de los miembros de la comunidad estudiantil con discapacidad. En este sentido se vuelve un asunto de primer orden prestar atención a los elementos que conforman los entornos accesibles, no solo en términos físicos, diseño universal o herramientas tecnológicas (Aragall F., 2010, pp. 15-16).

Por ejemplo, si en un entorno educativo universitario su *comunidad* desconoce la *noción de discapacidad por tipo*, o se confunde con la idea de *incapacidad*; probablemente ocurrirá que también se adolecerá de las herramientas necesarias para asegurar la atención que requieren las y los estudiantes con diferentes discapacidades en términos de enseñanza, desarrollo y participación para inclusión. Dicha situación, entre otras cosas, conllevará a que “no todas las personas dispongan de las mismas oportunidades para acceder a la oferta educativa” (ibíd. p. 15). Esto nos adelanta a afirmar que en realidad las personas con discapacidad no son las únicas que utilizan y requieren que los entornos

⁵⁹ Además del diseño universal y los ajustes razonables, otra medida implementada a través del enfoque de accesibilidad refiere a las acciones afirmativas o discriminación positiva, las cuales refieren a modificaciones compensatorias para equilibrar los niveles de desigualdad que enfrentan ciertos grupos sociales en condición de vulnerabilidad. Un ejemplo es la división de vagones por sexo en el transporte público, bajo la premisa de reducir los niveles de violencia de género hacia las mujeres.

educativos sean accesibles para responder a sus necesidades, sino que los entornos también representan espacios comunes en los que participa una gran diversidad de usuarios. Entre ellos se destacan niños, adolescentes, jóvenes, mujeres embarazadas, personas mayores, por mencionar ejemplos de usuarios que por una u otra razón tienen la probabilidad de experimentar situaciones en las que requieran que se facilite el desplazamiento, el lenguaje, la orientación, la seguridad en el espacio, entre otros.

Además, la probabilidad de experimentar situaciones en las que requieran entornos accesibles está ligada con la tendencia del crecimiento poblacional a nivel global, ya que apunta a la inversión etaria en las próximas décadas. En este sentido, el desarrollo de entornos accesibles se vuelve una medida imprescindible si es que se espera asegurar el bienestar para todas las personas y para las futuras generaciones. Las ideas anteriores refuerzan el planteamiento de la investigación en tanto el desarrollo de entornos accesibles es fundamental para la inclusión de todas las personas.

1.2 Entornos educativos accesibles en el nivel superior

Como se ha desarrollado a lo largo del capítulo, la accesibilidad refiere a una característica fundamental en el desarrollo de entornos para la inclusión de todas las personas. Al recordar el concepto de entorno planteado al inicio de la investigación, sus dos principales componentes, el *entorno físico inmediato* y las *relaciones sociales*, habrán de considerar medidas pertinentes de accesibilidad con el fin de garantizar el derecho a la educación. Dentro del entorno físico inmediato, es posible distinguir tres categorías básicas de elementos del entorno físico inmediato que facilitan medidas de accesibilidad que permiten que personas con discapacidad tengan acceso a la educación en cualquier institución. Entre ellos se destacan elementos de:

- I. *Orientación y movilidad* de las personas, tanto para llegar a edificios y construcciones, como para el desplazamiento dentro de ellos;
- II. *Servicios* que forman parte del mobiliario urbano; y, como un elemento transversal,
- III. *Señalización* de todos los anteriores.

Por ejemplo, una rampa con inclinación y señalización adecuadas⁶⁰ en una institución educativa permite el traslado de diversos usuarios con autonomía e independencia. Este elemento arquitectónico puede beneficiar tanto a un estudiante usuario de silla ruedas como a otro que lleva sus libros en una mochila de ruedas, a algún docente que transporta a su bebé en carriola, o al personal de mantenimiento que traslada material de limpieza dentro de la institución. Como este ejemplo, existen muchas otras situaciones que mejoran la calidad educativa, el desarrollo, y la inclusión de la comunidad educativa en general. Sin embargo, la accesibilidad en el entorno físico inmediato no es una medida suficiente para asegurar la inclusión de la comunidad estudiantil con discapacidad en toda la extensión de la acción de *incluir*. A continuación, analizaremos este aspecto.

Ya hemos mencionado que la *inclusión* es uno de los resultados de la accesibilidad en el entorno físico inmediato, que es parte del entorno educativo. No obstante, al reconocer que la diversidad humana trae consigo necesidades particulares que exigen respuestas igualmente particulares, ocurre que acotar la accesibilidad únicamente al entorno físico inmediato se vuelve una solución rebasada por las necesidades humanas cuando el objetivo es asegurar la inclusión de todas las personas en todos los ámbitos del entorno educativo. En ese sentido, también es necesario abordar la accesibilidad desde el segundo componente del entorno, las relaciones sociales las y los miembros de la *comunidad educativa*.

⁶⁰ De acuerdo con el *Manual de construcción de la Ciudad de México*, año, la inclinación adecuada son 10 grados, asimismo se requiere un ancho específico y que exista un área destinada al relieve *podo táctil* para

Lo anterior tiene sentido ya que las relaciones sociales son un elemento con un gran potencial para la inclusión de la comunidad estudiantil. A través de ellas es posible tomar decisiones inmediatas que se adecuen a las distintas necesidades de la comunidad estudiantil con discapacidad a fin de alcanzar su inclusión en el entorno educativo. Asimismo, un aspecto muy importante se relaciona con el paradigma sobre discapacidad a partir del que la sociedad está brindando atención a esta población, presentado previamente como marco histórico de los modelos, o paradigmas. Esto es crucial ya que dependiendo desde donde se posicionen las relaciones sociales, pensamientos, actitudes y acciones dentro del paradigma, es la forma y el alcance que va a tener el apoyo y reconocimiento de las personas con discapacidad en cualquier aspecto de la vida.

En este sentido, además de tener presentes los paradigmas desde los que se ha abordado la discapacidad es importante distinguir el concepto que nos interesa, la *inclusión*, de otro con el que frecuentemente se le asocia o se utiliza como sinónimo: la *integración*. La integración es un concepto que puede ser abordado desde diversos aspectos y que en el contexto de la accesibilidad en el entorno educativo supera por mucho a situaciones de exclusión y segregación⁶¹, sin embargo, resulta problemático para la inclusión de las personas con discapacidad. Lo que sucede es que, aunque todas las personas se encuentran dentro de un mismo grupo, distinto, se brindan tratos diferenciados que al resto del resto de las personas. Esto da lugar así a que se tenga un alcance limitado en tanto no termina de permitir que se incluya a todas las personas con todas sus características, en igualdad de oportunidades y sin discriminación.

Para Pilar Arnaíz (2002), las diferencias entre la integración y la inclusión son claramente distintas al aterrizar los conceptos en modelos educativos, es decir, la forma en que se estructura como deben ser impartida la educación y la enseñanza. Por un lado, la integración parte de una visión individualizada de las

⁶¹ Dichos conceptos son elementos que forman parte del fenómeno discriminatorio, es decir, se expresan en actitudes y/o actos de *discriminación* dando lugar a situaciones de desigualdades entre ciertos grupos sociales.

personas que conforman la comunidad estudiantil, donde es a partir de la competencia que se desarrollarán y sobresaldrán sus capacidad y habilidades, fomentando así posibles actitudes y actos de discriminación hacia los grupos en condición de desventaja. Por otro lado, la inclusión parte de una visión colectiva de la comunidad estudiantil, donde el medio para el desarrollo de capacidad y habilidades se encuentra en la cooperación y la solidaridad, fomentando así el respeto y la valoración de la diversidad humana. A continuación, se presenta una tabla en la que se expone la propuesta principal de los modelos de integración y de inclusión en el ámbito educativo.

Tabla 1.3. Modelos educativos en la Comunidad estudiantil: integración e inclusión.

Modelo	Integración	Inclusión
Visión	<i>Individualizada</i>	Colectiva-Comunitaria
Desarrollo de capacidad y habilidades	A través de la competencia	A través de la cooperación y la solidaridad
Actitudes y actos	Potencialmente discriminantes para los grupos en condición de desventaja	Respeto y valoración de la diversidad

Fuente: Elaboración propia a partir de texto de Arnáiz (2003).

El enfoque de la inclusión⁶² “asume que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos, no sólo a los estudiantes etiquetados como diferentes” (ibid. 2002, p. 17). De esta forma permite alcanzar una educación eficaz para todas las personas al acoger a la diversidad. A partir de esta visión sale a la luz que la propuesta de la inclusión es en realidad una práctica que promueve el encuentro intercultural al enfocarse en el diálogo y el intercambio socioculturales

⁶² En gran parte, el antecedente de la *educación inclusiva* está en la Declaración de Salamanca 1994, donde se estableció la necesidad de acoger a todas y todos los estudiantes, independientemente de sus características identitarias y de sus condiciones, intelectuales, físicas, sociales, sociales, lingüísticas, entre otras, con la intención de alcanzar la educación para todas las personas y modificar las *políticas educativas integradoras* (ver Informe Warnock, 1978) que atiende de manera segregada a estudiantes con aptitudes sobresalientes, o debajo de la media.

desde una visión de cooperación y horizontalidad en el entorno educativo, desde donde se respeta y valora la diversidad humana de los miembros de la comunidad estudiantil permitiendo replantear actitudes, valores y creencias negativas en torno a la discapacidad (Montanez, 2015).

En este sentido es importante analizar el derecho a la educación. Este derecho se establece en el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (de aquí en adelante CPEUM). En él se reconoce que:

“Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado - Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.”

(DOF, 1918)

A partir de la Carta Magna es posible dar cuenta de que este derecho es una garantía fundamental para todas las personas. En este sentido, no tendría que haber distinciones para tener acceso a la educación. Más adelante se analizará el ejercicio de este derecho para las personas con discapacidad en México.

Para fines de esta investigación, CU-UNAM representa el *entorno educativo* cuya finalidad es permitir el derecho a la educación; compuesto por un *entorno físico inmediato*⁶³ que a su vez funge como el escenario donde se desarrollan las *relaciones sociales* entre la comunidad estudiantil con discapacidad, misma que forma parte de la diversidad sociocultural de los miembros de la *comunidad educativa*. En este contexto, la comunidad estudiantil con discapacidad representa un extracto de la población que vive con esta condición. Históricamente, esta población se ha ubicado como un grupo social en desventaja educativa respecto al

⁶³ A grandes rasgos, incluye los elementos que facilitan (1) la orientación y movilidad de las personas, (2) los servicios que forman parte del mobiliario urbano, y (3) la señalización de todos los anteriores.

nivel de acceso que tienen sus análogos sin discapacidad; muchas veces como consecuencia de su interacción con entornos educativos faltos de accesibilidad. A continuación, se analiza el enunciado anterior a la luz de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006)⁶⁴. Desde este instrumento la discapacidad se establece como:

“un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás...”.
(Preámbulo CDPD, ONU, 2006)

Es decir, la idea de discapacidad plantea un binomio entre la deficiencia⁶⁵ del organismo humano y las *barreras debidas a la actitud y al entorno*⁶⁶ en el que vive la persona y a las que se enfrenta, lo cual afecta negativamente su capacidad para realizar actividades cotidianas. En este sentido, la condición de discapacidad refiere a un fenómeno complejo que resulta como una consecuencia de la interacción con las características del entorno, más que de las propias deficiencias de la persona. A grandes rasgos, esta será la visión del concepto de discapacidad con la que se analizará el acceso e inclusión de dicha población en el entorno educativo.

Derivado del acceso limitado al derecho a la educación, las personas con discapacidad se han catalogado como un grupo en situación de vulnerabilidad

⁶⁴ Acompañada por un Protocolo Facultativo, la CDPD fue firmada y ratificada por México en 2007; su entrada en vigor fue en 2008. Actualmente, dicho documento orienta las acciones en favor de esta población a nivel internacional.

⁶⁵ Situaciones que ocurren desde el nacimiento, por enfermedades adquiridas, accidentes o por la edad avanzada de las personas, y que resultan en características motrices, sensoriales, intelectuales o mentales de la persona que son distintas a las de la media poblacional.

⁶⁶ En el artículo 9: *Accesibilidad* de la CDPD esclarece que se deben adoptar las *medidas pertinentes* que aseguren el acceso de las PcD a todo tipo de entornos, espacios y derechos, en igualdad de condiciones con las demás a fin de *alcanzar una vida en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida*.

educativa, en tanto la denegación de un derecho llave como la educación supone situaciones de exclusión y segregación, así como estados de riesgo de no alcanzar otros derechos y libertades fundamentales. Lo anterior conlleva a que esta población tenga menores posibilidades y probabilidades de alcanzar una mejor calidad de vida. Esta situación permea contextos mexicanos como el de la Universidad Nacional Autónoma de México en su campus de Ciudad Universitaria. Como se ha mencionado, la falta de acceso a la educación de las personas con discapacidad refiere a una cuestión multicausal y multifactorial, por lo que se espera que las posibles soluciones también sean múltiples y diversas.

Una vez establecido el punto anterior, es posible señalar que desde la visión del paradigma *de prescindencia*, ha sido posible observar que las personas con discapacidad eran excluidas⁶⁷ del derecho a la educación: *desde* el paradigma *médico* se les segregó al buscar brindarles una atención educativa “especial”⁶⁸ desde un enfoque *integrador* a estudiantes con aptitudes fuera del promedio, es decir sobresalientes o debajo de la media; y fue hasta el paradigma social o de derechos humanos que la educación se ha reconocido como un derecho al que, sin importar su condición, todas las personas habrán de acceder bajo el principio de *igualdad y no discriminación*, es decir, a través de la *inclusión* o *paradigma de educación inclusiva*⁶⁹, dicho principio será analizado más adelante. A continuación, se presenta una tabla que resume los dos paradigmas del modelo educativo

⁶⁷ Tanto el concepto de *exclusión* como el de *segregación* refieren a la idea de separar a las personas que pertenecen a uno o más grupos socialmente vulnerados por motivos negativos. Dichos conceptos son elementos que forman parte del fenómeno discriminatorio, es decir, se expresan en actitudes y/o actos de *discriminación*.

⁶⁸ El paradigma de la *Educación Especial* vino acompañado de la figura de *Necesidades Educativas Especiales* (WARNOCK, 1978) que han sido implementadas a través de *políticas educativas integradoras*. Su uso aún persiste.

⁶⁹ De forma reciente y desde el paradigma actual de *Educación Inclusiva*, la tendencia educativa se ha esforzado por ofrecer respuestas de acceso e *inclusión* educativa dentro del contexto del sistema de educación regular; parte de este esfuerzo ha sido impulsado desde la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), en la Conferencia Gubernamental “La educación inclusiva. El camino hacia el futuro (UNESCO, 2008), y particularmente en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006, art. 24) al establecer la necesidad de modificar las circunstancias y barreras que limitan el ejercicio del derecho a la educación inclusiva para la población con discapacidad.

presentados, junto con la forma de concebir las necesidades educativas y los retos que estas implican.

Tabla 1.4: Paradigmas de integración a la inclusión en la educación.

Paradigma del modelo educativo	Necesidades educativas	Barrera en el aprendizaje y la participación
Educación especial (Integración)	El estudiante presenta dificultades en su aprendizaje que no le permiten acceder y alcanzar el nivel esperado	La condición personal del estudiante
Educación Inclusiva (Inclusión)	El sistema educativo presenta insuficiencias en la enseñanza que deben de adecuarse a la diversidad de las características de la comunidad estudiantil	La falta de medidas que garanticen la accesibilidad en el sistema educativo

Fuente: Elaboración propia.

Una reflexión muy importante en materia del acceso a la educación refiere a que a que será más difícil alcanzar el acceso derechos fundamentales, en tanto el entorno educativo se acerque más a modelos anteriores al paradigma social; y, por el contrario, se facilitará su acceso a la educación entre más se acerquen al paradigma social de la educación inclusiva. Parte de la propuesta de la educación inclusiva dentro del paradigma social o de derechos humanos, hace hincapié desde diferentes instrumentos jurídicos⁷⁰, en la necesidad de incluir, involucrar a las personas con discapacidad al ámbito educativo desde su reconocimiento como

⁷⁰ Uno de los principales refiere a la CDPD.

sujetos de derechos, y que existen diferentes alternativas para lograrlo, entre ellas la cooperación internacional, misma que será abordada en la presente investigación. En este sentido, será a partir de esta noción de la educación inclusiva desde la que va a partir el análisis de la falta de acceso de las personas con discapacidad a este derecho fundamental.

Asimismo, el enfoque de la inclusión reconoce que la comunidad estudiantil con discapacidad cumple un papel crucial para asegurar su inclusión. Esto ocurre ya que se considera que todas las personas que integran las comunidades escolares son las que deben “satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de si tienen o no discapacidad)” (Arnáiz 2002, p. 17). El papel que desempeña la comunidad estudiantil se puede formalizar en la figura de *comunidades ampliadas de pares*⁷¹ (Funtowicz y Ravetz, 1993), que refiere a una práctica que busca replantear y solucionar dilemas de forma colectiva a través de la cooperación y el diálogo intercultural en el que se involucre a las personas que están directamente relacionadas con dicha problemática. Desde las comunidades ampliadas de pares el cambio se da colectivamente, mientras se reconoce que la información generada a nivel global⁷² ha de ser complementada con lo local, anticipando que todos los miembros de la comunidad deben transformarse en pares para dar forma y enriquecer las soluciones (ibid., pp. 25,48,53). En el contexto de esta investigación, la comunidad ampliada de pares refiere a la comunidad estudiantil con discapacidad, y la problemática en la que se relacionan directamente es su propio proceso de acceso y permanencia en la educación superior.

Siguiendo la misma línea, Ainscow y Echeita (2010) reconocen que:

⁷¹ El concepto de *comunidades de pares ampliadas* propuesto por Funtowicz y Ravetz (1993) refiere a una alternativa que potencia el diálogo intercultural para evaluar *el tipo de ciencia* que ha manejado los riesgos ambientales globales, al poner énfasis en que *todos los miembros de la comunidad deben transformarse en pares para dar forma al nuevo tipo de ciencia*, así como *percatarse de la incertidumbre y de la ignorancia* en las previas soluciones a la problemática. (ibid., pp. 53-55).

⁷² Por ejemplo, guías de accesibilidad que genera y recomienda la ONU como referente internacional.

“la inclusión es un proceso que tiene que ver con la tarea de identificar y mover barreras, que reclama la presencia, la participación y el rendimiento de todos los alumnos y alumnas, poniendo un énfasis particular en los grupos de alumnos que pueden estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar” (ibid., 2010)

Esta idea se puede aplicar a la comunidad estudiantil con discapacidad ya que son las barreras las principales causas que limitan el acceso a la educación, entre muchos otros ámbitos de la vida cuya inclusión que también perjudican. En este sentido, el primer paso del proceso de *inclusión* en el ámbito educativo, además de reconocer y respetar la diversidad humana, habrá de enfocarse en la eliminación de barreras actitudinales en el entorno para garantizar condiciones favorables para el acceso y desarrollo de la comunidad estudiantil. Es decir, que la inclusión en el ámbito educativo no se reduzca a “permitir el acceso” a grupos que tradicionalmente han sido excluidos y discriminados de distintos espacios, sino a atender las adecuaciones para la inclusión en todos los ámbitos de la educación. Por lo tanto, además de atender la accesibilidad en el entorno físico inmediato, se habrán de poner en marcha las medidas de accesibilidad que modifiquen, y/o eliminan en la medida de lo posible, las barreras que limitan su permanencia, participación, aprendizaje y egreso para garantizar la inclusión de la comunidad estudiantil con discapacidad.

Finalmente, el entorno educativo accesible refiere al espacio que cumple con los elementos necesarios para asegurar que cualquier persona, independientemente de su condición, pueda tener acceso a la educación, sin enfrentarse a barreras, así como al lugar en el que la comunidad educativa se desarrolla y se relaciona física y socialmente con la educación inclusiva. Asimismo, este tipo de entorno posibilita la participación de todas las personas incluyendo todas sus características particulares. De esta forma, la educación inclusiva y los entornos educativos accesibles han de ser vistos como partes de un mismo proceso: el ejercicio del derecho a la educación inclusiva.

1.3 Consideraciones generales sobre el derecho a la educación inclusiva

A lo largo de este primer capítulo hemos observado que a pesar de la educación es un derecho humano, en México las personas con discapacidad enfrentan una serie de barreras que limitan que su acceso sea en igualdad de condiciones que la población que no vive con alguna discapacidad. Asimismo, y como se menciona en tratados internacionales, fuentes académicas y diversos autores, también ha sido posible identificar que cuando el acceso viene acompañado de medidas de accesibilidad ocurre que se eliminan las barreras y se garantiza la inclusión de la comunidad estudiantil con discapacidad incrementando así sus posibilidades de que el ejercicio del derecho a la educación pueda ser alcanzado por todas las personas, independientemente de sus condiciones. En este sentido, cuando la accesibilidad es incorporada en la oferta educativa y forma parte del *entorno físico inmediato*, se posibilita que grupos de personas diversos, como las personas con discapacidad, utilicen un mismo espacio que responda a sus *necesidades* en igualdad de condiciones y permita la *inclusión*.

Lo anterior nos lleva a decir que el acceso acompañado de accesibilidad mejora las condiciones de inclusión para la comunidad estudiantil en general. Y, por el contrario, cuando el acceso no está acompañado de medidas de accesibilidad, entonces difícilmente habrá inclusión y el ejercicio del derecho a la educación se garantizaría solo para algunas personas. En este sentido, alcanzar el acceso e inclusión al derecho a la educación implica que el entorno educativo sea accesible. En el siguiente capítulo se analizarán posibles caminos para llegar a desarrollar entornos educativos accesibles a través de las Buenas Prácticas de Inclusión, facilitadas con la herramienta de la cooperación internacional con enfoque intercultural.

CAPITULO II. BUENAS PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN A TRAVÉS DE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL

Como se ha visto en el capítulo anterior, al intentar acceder al derecho a la educación las personas con discapacidad se enfrentan a múltiples barreras, principalmente de origen social. En este sentido y por referir a una cuestión compleja⁷³, la eliminación de limitantes es posible a través de diseñar soluciones que transformen las causas principales que lo originan, es decir, si el origen de las barreras se encuentra mayormente en lo social, entonces las alternativas para resolver la situación pueden encontrarse en la misma sociedad. A partir del paradigma de la educación inclusiva se han generado propuestas con la intención de eliminar barreras a fin de materializar el acceso y ejercicio del derecho a la educación para las personas con discapacidad. A pesar de que se reconoce que existen múltiples canales para facilitar la inclusión y el desarrollo de entornos educativos accesibles, se destacan 4 figuras que se consideran más afines para el caso de estudio de la investigación en CU-UNAM: (1) las *unidades de atención para la comunidad estudiantil con discapacidad*, (2) los recursos humanos adicionales, (3) los grupos de apoyo entre pares, y (4) las redes de apoyo entre estudiantes con discapacidad. A continuación, se da una breve descripción de cada una de ellas.

I. Las *unidades de atención para la comunidad estudiantil con discapacidad*⁷⁴ son espacios dentro de las instituciones educativas cuyo objetivo es brindar apoyo a este grupo cuando se enfrentan con obstáculos durante el proceso de ingreso, permanencia y egreso. En ellas participan docentes, trabajadores sociales, psicólogos,

⁷³ Como se ha mencionado al principio de la investigación, en los problemas complejos existen múltiples factores involucrados, por lo que las soluciones habrán de ser igualmente complejas y diversas, es decir, que se pueden alcanzar por diferentes caminos.

⁷⁴ Un ejemplo de ello en CU-UNAM es el CADUNAM, iniciado en el año 2004 en la Facultad de Filosofía y Letras; y la UNAPDI, inaugurada en el año 2013.

practicantes, prestadores de servicio social, voluntariados, entre otros actores sociales cruciales para este cambio.

II. Los *recursos humanos adicionales*⁷⁵ dentro del aula son otra propuesta de apoyo que subsana la desventaja que enfrenta las personas con discapacidad para alcanzar la inclusión educativa. Entre los recursos humanos se pueden encontrar los mismos docentes, voluntarios, e incluso miembros de las familias de los estudiantes con discapacidad. Una figura similar a la anterior es la de *maestra o maestro sombra*, refiriéndose a la persona que apoya al docente encargado del grupo a través de prestar atención a las necesidades del o de la estudiante con esta condición dentro del mismo esquema de educación regular. En ambos casos, se puede convocar en casos particulares.

III. Los *grupos de apoyo entre pares*⁷⁶ son otra alternativa que se usa con frecuencia últimamente, en la que participan estudiantes con y sin discapacidad dentro de la comunidad escolar con el objetivo de eliminar barreras para la inclusión social y educativa. Los resultados son positivos para ambas partes ya que por un lado se fomenta la toma de conciencia y sensibilización sobre el tema de discapacidad en la sociedad, y por otro se apoya a que las y los estudiantes que presentan esta condición puedan tener un acompañamiento para desempeñar sus actividades estudiantiles.

IV. Las *redes de apoyo entre estudiantes con discapacidad*, similar al concepto de comunidades ampliadas de pares mencionado

⁷⁵ Este esquema ha sido implementado en España desde el año 2013. Véase en el informe Save the Children- España, 2013. "Necesita mejorar: Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás" en la página <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/necesita-mejorar-fracaso-escolar-savethechildren-ok.pdf>

⁷⁶ En la *Universidad de Grenoble-Alpes* en Francia se ha implementado este esquema en el que estudiantes con un desempeño alto apoyan a sus pares en situación de discapacidad o a otros estudiantes a fin de que sus notas mejoren; y a cambio reciben una beca económica.

anteriormente (Funtowicz y Ravetz, 1993), parten de la idea de reconocer que, si la problemática de la falta de inclusión es compartida, entonces la solución también habría de serlo. Dichas redes construyen canales de apoyo entre pares con discapacidad a partir del diálogo intercultural, desde el que es posible analizar las diversas experiencias de vida y formas de pensar de los actores involucrados en la problemática. Este análisis de tipo intercultural reconoce los aspectos de la diversidad social como un aspecto positivo que merece reconocimiento y respeto. Asimismo, el intercambio de opiniones, intereses y conocimientos entre los integrantes de las redes busca ser de tipo horizontal a fin de que las soluciones se construyan colectivamente.

Es importante hacer hincapié en que todas las alternativas presentadas son figuras necesarias para facilitar la inclusión de la comunidad estudiantil con discapacidad y la implementación de medidas de apoyo socioeducativo. Asimismo, se reconoce que el impacto y alcance que puedan llegar a tener será más completo siempre que trabajen de forma colaborativa. Otro aspecto a considerar es que la participación de toda la comunidad estudiantil es crucial en tanto se asegure que se participe desde un esquema de inclusión y apoyo, y no desde la segregación y el asistencialismo. Finalmente, un aspecto importante es que, aunque toda la comunidad escolar pueda estar incluida en estos canales de apoyo, siempre son las personas con discapacidad quienes conocen mejor su situación de vida; por lo que el resto de las personas de apoyo son un elemento crucial para facilitar un canal de inclusión a partir de las necesidades de las personas que lo requieren. Para fines del estudio de caso en esta investigación se ha elegido la figura de las redes de apoyo entre estudiantes con discapacidad como protagonista en el proceso de inclusión, acompañadas de las unidades de atención para implementar las medidas de accesibilidad de forma institucional.

Un aspecto importante de estas redes es que su práctica fomenta la interacción y la colaboración de la comunidad estudiantil con discapacidad a partir de iniciativas de la misma comunidad, es decir, se construyen canales de apoyo a través de la participación entre las mismas personas que viven con esta condición. Dichas participaciones privilegian el intercambio de experiencias con la finalidad de compartir soluciones posibles evitar la interacción con barreras que limiten su acceso a la educación (Gómez Bernal, V., 2014). Asimismo, otra de las cualidades de las dinámicas generadas a partir de *redes* tiene que ver con que pueden trascender la ubicuidad geográfica al valerse de la tecnología (Lieberman y Grlonick, 1997), siempre que al generar vínculos y articularse con otras redes pueden migrar del ámbito local al nacional, e incluso ampliar su *comunidad de pares* a nivel regional e internacional (Civís Zaragoza, M., y Longás Mayayo, J., 2015). De esta forma, las redes de apoyo entre pares con discapacidad también pueden ampliar sus canales de diálogo y colaboración a través de herramientas tecnológicas, de la información y de la comunicación (TICs) que posibiliten que las dinámicas de apoyo trasciendan el campus universitario y se articulen con otros espacios a diferentes niveles. Por ejemplo, con otras universidades a nivel local, con organizaciones de la sociedad civil a nivel nacional, así como a través de la implementación de iniciativas con gobierno y empresas involucradas en el tema de educación superior, llegando quizás a hacer que la red de apoyo crezca hasta alcanzar la articulación con otras redes regionales e internacionales.

Antes de continuar describiendo los alcances que pueden llegar a tener las redes de apoyo entre estudiantes universitarios con discapacidad, es importante analizar la dinámica que se desarrolla en las redes a fin de eliminar las barreras de acceso a la educación. Sobre esto se ha dicho que las soluciones principalmente se consiguen a través de la colaboración, el dialogo entre pares y el intercambio de experiencias positivas considerando que problemática de falta inclusión de la comunidad estudiantil con discapacidad es una problemática compartida no solo en la Ciudad de México, o a nivel nacional, sino también en otras regiones a nivel internacional. Por lo anterior, es importante que un fenómeno complejo que

además trasciende las fronteras de espacios educativos como CU-UNAM, así como otros espacios a nivel local, sea resultado desde diversas perspectivas y a través de la participación de los sujetos directamente afectados.

Una forma de organizar la dinámica que se desarrolla en las redes de pares con discapacidad a nivel internacional es a través del intercambio de *buenas prácticas*. Si bien el concepto de “buena práctica” no está del todo consensuado, es posible afirmar que hace referencia al buen hacer profesional, como acción modelo y, por tanto, como ejemplo para los demás. Esto significa que hay una consideración de mejora y de replicabilidad o transferibilidad, es decir, que la práctica a la que se hace mención es repetible (Ferreyra, 2016, pp. 234-235). Aunque las buenas prácticas se han desarrollado desde diferentes ámbitos, entre los que destacan la educación, la pedagogía, la psicología, el diseño, entre otros, una de las prácticas que facilitan su intercambio es la *cooperación*.

Propia del campo de las relaciones sociales, la cooperación refiere a una herramienta que se enfoca en el intercambio de conocimientos, experiencias, propuestas, saberes, técnicas, valores, etc., a través de reconocer la forma particular en como una colectividad o grupo social ha implementados prácticas, procesos, actividades o tareas para alcanzar un fin específico, también conocido como el *know how*⁷⁷. La cooperación se presenta en diferentes modalidades que responden a distintos fines, por ejemplo, cuando se trata de intercambios entre diferentes escuelas, donde también pueden intervenir actores de gobierno, empresas o de organizaciones de la sociedad civil de una misma ciudad, mismo municipio, estado o país, entonces hablaríamos de una *cooperación cultural (educativa) de tipo local o nacional*; otra forma de ver la cooperación es a nivel regional o internacionales, en la que también intervienen diversidad de actores pero desde diferentes países, misma que sería una modalidad de cooperación internacional⁷⁸. Asimismo, entre los distintos tipos de cooperación se reconocen

⁷⁷ Retomado de Ayllón, 2007, p. 26, 27.

⁷⁸ La división de las formas de cooperación presentadas en esta investigación resumen a muy grandes rasgos todas las posibles combinaciones bajo las que opera esta herramienta, entre ellas

principalmente dos: *la cooperación técnica*, que incluye actividades como el intercambio de experiencias, conocimientos, metodologías, tecnología, aportes en el valor de lo local y lo humano, y *la cooperación financiera*, que refiere a flujos de recursos, como créditos y/o donaciones para el desarrollo. Para fines de esta investigación nos enfocaremos únicamente en la *cooperación internacional educativa de tipo técnica*. A grandes rasgos, la cooperación internacional educativa⁷⁹ puede ser entendida como una herramienta que coordina colectivamente los intereses, iniciativas y acciones de distintos actores en el ámbito educativo desde diferentes contextos a nivel internacional⁸⁰, a partir de la percepción de situaciones comunes, y que busca la mutua satisfacción de necesidades e intereses.

En el Artículo 32 de la CDPD (ONU, 2006) se reconoce la importancia de la cooperación internacional en apoyo de los esfuerzos nacionales, entre los Estados y, cuando corresponda, en asociación con las organizaciones internacionales y regionales pertinentes y la sociedad civil, en particular organizaciones de personas con discapacidad, para lograr el pleno ejercicio de derechos. Asimismo, se apunta al “fomento de la capacidad, incluso mediante el intercambio y la distribución de información, experiencias, programas de formación y prácticas recomendadas” (*inciso b*), así como “facilitar la cooperación en la investigación y el acceso a conocimientos científicos y técnicos” (*inciso c*). Por otro lado, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), señala la importancia de fortalecer la esfera de la educación a través de la cooperación en diferentes modalidades (internacional, regional, local, multilateral, intergubernamental, entre otras) con la

se destacan la *Bilateral*, refiere a la cooperación entre gobiernos de dos países distintos; *Multilateral*, involucra gobiernos y Organizaciones Internacionales; *Norte-Sur* refiere a la cooperación entre uno o más países desarrollados y otro o más en vías de desarrollo; *Sur-Sur* refiere a la cooperación entre países en vías de desarrollo; *Descentralizada* involucra la interacción entre gobiernos estatales, locales y sub-nacionales; *Triangular* permite distintas combinaciones entre tres socios de Norte y Sur.

⁷⁹ Se reconoce que la noción es abordada desde el concepto de *Cooperación Internacional para el Desarrollo*, sin embargo, para fines de esta investigación se acotará solo a la idea de “cooperación internacional” reiterando que en todo momento se enfoca en la cooperación técnica, y no desde un esquema económico asistencial.

⁸⁰ Mismos que bien podrían ser implementados a niveles regional, sub-regional, local, etc.

intención de promover el intercambio de *buenas prácticas*, conocimientos y de políticas y prácticas eficaces entre las regiones, a fin de mejorar la aplicación de los programas educativos como parte de las estrategias para el cumplimiento del ODS 4: educación. Asimismo, este concepto habrá de entenderse acompañado por lo que en materia educativa establecen estos dos instrumentos internacionales de derechos humanos, mismos que apuntan hacia la dedicación de esfuerzos para alcanzar *bienes públicos globales*⁸¹, como es el acceso a la educación en igualdad de condiciones y sin discriminación. (Definición propia y retomado algunas nociones de Ayala, 2012; Ayllón, 2007; ONU, 2015; Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo, 2015).

Por cooperación internacional con enfoque intercultural se entenderá la herramienta del campo de las relaciones internacionales que, entre muchas aplicaciones, facilita el intercambio de *buenas prácticas* entre diferentes comunidades con situaciones compartidas para contribuir al acceso e inclusión de las personas con discapacidad en el nivel universitario. El enfoque intercultural se basa principalmente en reconocer la diversidad sociocultural como punto de partida. Dicho enfoque supone que el tipo de relaciones que entablan los diferentes grupos que coexisten en una misma sociedad se han de desarrollar en términos equitativos, horizontales y en condiciones de igualdad a través del diálogo, el encuentro, el intercambio y las negociaciones socioculturales⁸². En este sentido, la interculturalidad reconoce la categoría de discapacidad como una característica *identitaria*⁸³ dentro de la diversidad humana. De esta forma, vista como identidad se construye a través de las relaciones sociales, así como por

⁸¹ En la Agenda 2030, se reconocen estos bienes como metas a alcanzar que benefician a la población en general, entre ellos se incluyen la paz, la igualdad de género, la seguridad y la estabilidad internacional, entre otras (ONU, 2015).

⁸² Esta idea será abordada con mayor detalle en el siguiente capítulo y en el Capítulo III. Metodología, dentro del apartado "Tipo de enfoque".

⁸³ Dichas características identitarias pueden ser entendidas como las *características propias de cada persona que la unen a un conjunto de personas con las que comparte características determinadas* (Llopart-Saumell, 2017). Entre las características identitarias se destacan la *edad, sexo, condición de discapacidad, nacionalidad, género, orientación sexual, etnia, lengua, tono de piel, religión, nivel de escolaridad, situación laboral, posición política, clase socioeconómica*, entre otras.

experiencias individuales y colectivas que están inmersas en formas de pensar y actuar. Asimismo, el enfoque intercultural en la educación universitaria habrá de reconocer que el ejercicio de este derecho sea en términos equitativos para todas las personas, más allá de sus características identitarias.

Visto desde un enfoque intercultural, el intercambio de las buenas prácticas a través de la cooperación internacional educativa se relaciona con la participación voluntaria de las personas que forman parte de distintos grupos sociales para alcanzar objetivos comunes en materia educativa. Asimismo, para el desarrollo esperado del intercambio entre las diferentes partes se buscan asegurar situaciones clave como el respeto mutuo, el dialogo, la horizontalidad, la interdependencia e inclusión al mismo tiempo que se conserva su autonomía. A fin de retomar dicha dinámica de intercambio, en esta investigación se ha propuesto utilizar el concepto de *buenas prácticas de inclusión*. Este concepto que refiere a acciones positivas y a través de las que se han alcanzado objetivos de inclusión y permanencia de estudiantes con discapacidad en el nivel superior. Al mismo tiempo, la metodología que siguen las buenas prácticas de inclusión puede ser replicable y transferible a otras universidades que comparten obstáculos similares, en este caso el campus de CU- UNAM.

En materia de derechos de personas con discapacidad, las buenas prácticas de inclusión refieren a la implementación de medidas de accesibilidad, a través del diseño universal y de los ajustes razonables, que permitan asegurar el acceso e inclusión en el entorno educativo a nivel superior. Estas surgen de las prácticas y procesos educativos que en universidad a nivel internacional han tenido resultados provechosos en materia de inclusión educativa para estudiantes con discapacidad. Las buenas prácticas de inclusión que se presentarán provienen de programas enfocados en la inclusión y el desarrollo de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo regular dentro de cuatro universidades extranjeras que

participaron en el encuentro internacional Dialogues on Disability⁸⁴ 2017 llevado a cabo en CU-UNAM. Dichas universidades son Humboldt-Universität zu Berlin en Alemania, Kings College London (KCL) en Inglaterra; Universidad de Delhi en la India y la Universidade do ACB, Sao Paulo en Brasil.

2.1 Cooperación internacional en el encuentro Dialogues on Disability

De la población de estudiantes extranjeros que participó en el evento, hubo un total de 11 personas⁸⁵, de las cuales 7 refieren a hombres y 4 a mujeres. La mayoría de los estudiantes venían de la universidad King's College London en Inglaterra (4), seguido por Humboldt Universität zu Berlin en Alemania con 3 y por Delhi University de La India de donde también asistieron 3 personas, finalmente de Universit Federal ABC en Brasil asistió solo un estudiante.

Las preguntas que se les hicieron para conocer las buenas prácticas educativas de inclusión que se desarrollan en sus respectivas universidades se enfocaron en las iniciativas o proyectos inclusivos para estudiantes con discapacidades que se desarrollan en sus universidades, así como la evaluación que se le daban a dichos proyectos y a sus instituciones de procedencia en términos de inclusión en general.⁸⁶

Tabla 2.0 Participación de estudiantes extranjeros en el evento DD-2017.

	Universidad	País	Sexo	
			Masculino	Femenino
1	University of Delhi	La India	1	2
2	Federal University of ABC	Brasil	1	0
3	Humboldt Universität zu Berlin	Alemania	2	1

⁸⁴ Diálogos en torno a la discapacidad 2017 (por su traducción en español) fue la segunda emisión de un encuentro internacional entre estudiantes con discapacidad provenientes de las 4 universidades, y la Universidad Nacional Autónoma de México. La sede del evento en 2017 fue en el campus de CU-UNAM.

⁸⁵ Se reporta únicamente el número de estudiantes que participaron en esta investigación, si se consideran las personas que no atendieron a la invitación de compartir su testimonio entonces la población total aumentaría a 14 personas.

⁸⁶ Disponible en el Anexo A2. *Experiencia estudiantil*.

4	King's College London	Inglaterra	3	1
Total			7	4

Fuente: Elaboración propia.

2.2 Buenas Prácticas de Inclusión en el encuentro Dialogues on Disability

Dentro del instrumento de recopilación de datos (Ver Anexo: A2), se utilizó una pregunta para captar la información reportada a continuación en la que cada estudiante reconoce las buenas prácticas implementadas en su respectiva universidad. Asimismo, a partir de las respuestas se continuó con la investigación a fin de ampliar lo que fue mencionado.

2.2.1 Universidad Humboldt de Berlín

Las y los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Humboldt en Berlín, Alemania, reportaron algunas de las medidas que se implementan dentro del programa de inclusión a la población con discapacidad que tiene su institución, el *Servicio de asesoría y consejera para los estudiantes con discapacidad*. Una de las buenas prácticas que reconocieron como una positiva y benéfica fue el acompañamiento que se da a los estudiantes desde el momento previo al ingreso, así como en sus evaluaciones y orientación para obtener apoyos financieros. A continuación, se presenta una tabla en la que se resumen los principales temas que este grupo de estudiantes compartió.

Tabla 2.1. Buenas Prácticas Educativas de Inclusión en Universidad Humboldt, Alemania.

Región	Europa
País	Alemania
Categoría	Universidad pública
Nombre de Buena Práctica Educativa de Inclusión	“Estudiando con Discapacidades” (<i>Studying with Disabilities</i>)
Entidad responsable en la Universidad	Servicio de asesoría y consejera para los estudiantes con discapacidad (<i>Disability Advisory Service</i>)

	En Humboldt-Universität zu Berlin
Descripción	Parte de sus acciones se enfocan en apoyar a través de / en: <ul style="list-style-type: none"> • Ajustes razonables • Orientación para financiar estudios • Planificación y preparación durante los cursos, especialmente para los estudiantes internacionales que presentan una condición de discapacidad
Nota crítica	En las entrevistas de los estudiantes alemanes que acudieron al DD-2017 se reportó que la solicitud de la demanda del servicio se ajustaba al número y la capacidad del personal a cargo.
Referencias	https://goo.gl/71cDn5

Fuente: Elaboración propia a partir de información en páginas electrónicas de universidades participantes en encuentro internacional DD-2017.

2.2.2 Universidad Federal ABC de Sao Paulo

El estudiante con discapacidad de la Universidad Federal ABC de Sao Paulo, en Brasil, explico que, dentro del programa de inclusión de su institución, el *Núcleo de Accesibilidad Educacional*, se facilitan todo tipo de apoyos educativos en materia de educación. Asimismo, se reconoció que el gobierno de su país ha invertido presupuesto suficiente para encaminar este proyecto y darle seguimiento. A continuación, se presenta una tabla en la que se resumen los principales temas que compartió este estudiante.

Tabla 2.2. Buenas Prácticas Educativas de Inclusión en UFABC, Brasil.

Región	América Latina
País	Brasil
Categoría	Universidad pública
Nombre de Buena Práctica Educativa de Inclusión	"Núcleo de Accesibilidad Educacional"
Entidad responsable en la Universidad	Coordinación de Políticas Afirmativas (PROAP - UFABC) En Universidade Federal do ABC
Descripción	Entre los servicios que ofrece la entidad responsable se destacan: <ul style="list-style-type: none"> • Adaptación de Materiales • Biblioteca Accesible • Conferencias y eventos • Curso de Orientación y Movilidad • Monitoreo estudiantil (<i>seguimiento a alumnos y egresados</i>) • Mural (<i>espacio de participación de PcD</i>) • Tecnologías de apoyo

	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo adicional para desarrollar actividades • Traducción e Interpretación en <i>Libras</i> (refiere a la Lengua de Señas Brasileña) • Transporte regular adaptado
Nota crítica	Se reconoce que el servicio es muy bueno y que el gobierno ha invertido en buenos equipos de apoyo para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad.
Referencias	http://proap.ufabc.edu.br/acessibilidade-ufabc

Fuente: Elaboración propia a partir de información en páginas electrónicas de universidades participantes en encuentro internacional DD-2017.

2.2.3 Universidad de Delhi

El grupo de estudiantes con discapacidad de la Universidad de Delhi, en La India, expresó que las medidas que se implementan dentro del programa de inclusión a la población con discapacidad que tiene su institución, “*Célula de Igualdad de Oportunidades*”, tiene la virtud de no solo incluir a personas con discapacidad en sus actividades, sino que facilita canales para que toda la comunidad estudiantil en general se pueda incorporar a las actividades en igualdad de oportunidades. De esta forma, se sensibiliza a la comunidad en materia de diversidad sociocultural y derechos humanos. A continuación, se presenta una tabla en la que se resumen los principales temas que este grupo de estudiantes compartió.

Tabla 2.3. Buenas Prácticas Educativas de Inclusión en Universidad de Delhi, La India.

Región	Sur de Asia
País	La India
Categoría	Universidad pública
Nombre de Buena Práctica Educativa de Inclusión	“ <i>Célula de Igualdad de Oportunidades</i> ” (<i>Equal Opportunity Cell</i>)
Entidad responsable en la Universidad	“ <i>Célula de Igualdad de Oportunidades</i> ” (<i>Equal Opportunity Cell</i>) En University of Delhi
Descripción	EOC es un programa que da apoyo a los estudiantes con discapacidad promueve el enfoque de derechos humanos en la comunidad universitaria para asegurar la inclusión de las PcD. Parte de sus acciones se enfocan en <ul style="list-style-type: none"> • Programas de orientación y consejería • Apoyos técnicos para el estudio (lector de pantalla, braille, macrotipos, etc) • Transporte accesible • Cursos y Programas de sensibilización:

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Derechos Humanos, ○ Lengua de Señas, ○ Inglés, ○ uso de Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs), etc.
Nota crítica	El grupo calificó el servicio de inclusión como muy bueno. Asimismo reconoció el papel del gobierno indio, en tanto su inversión en medidas de accesibilidad tecnológica en la educación resulta de gran apoyo para toda la comunidad educativa.
Referencias	http://eoc.du.ac.in

Fuente: Elaboración propia a partir de información en páginas electrónicas de universidades participantes en encuentro internacional DD-2017.

2.2.4 Universidad Kings College de Londres

Las y los estudiantes con discapacidad de la Universidad Kings de Londres, en Inglaterra, reconocieron que el programa de su universidad, el *Plan de Inclusion King's*, es de gran apoyo en tanto identifica a las personas con discapacidad desde su tapa de ingreso, así como sus necesidades particulares. Cada situación se maneja de forma personalizada al trabajar conjuntamente entre cada estudiante, las personas profesionales que coordinan el programa de inclusión, el área de servicios médicos, y la planta docente del programa de estudios que curse cada estudiante. En este sentido, se establecen las bases para que el curso se desarrolle de forma accesible para el o la estudiante con discapacidad, sin tener que recurrir a medidas de atención segregada y fomentando la cooperación entre los distintos actores involucrados. A continuación, se presenta una tabla en la que se resumen los principales temas que este grupo de estudiantes compartió.

Tabla 2.4. Buenas Prácticas Educativas de Inclusión en Universidad KCL, Inglaterra.

Región	Europa
País	Inglaterra
Categoría	Universidad privada
Nombre de Buena Práctica Educativa de Inclusión	Plan de Inclusion (<i>King's Inclusion Plan</i> [KIP])
Entidad responsable en la Universidad	King's College London (KCL)
Descripción	<i>KIP</i> es un documento personalizado que resume aspectos sobre la condición de estudiantes con discapacidad para que puedan recibir apoyo durante su etapa universitaria. Parte de sus acciones se enfocan en implementar <i>ajustes razonables</i>

	para asegurar que los estudiantes con discapacidad estén en igualdad de condiciones que sus pares que no presentan esta condición ⁸⁷ .
Nota crítica	La comunidad estudiantil entrevistada reconoció a Kings College como una universidad <i>completamente accesible</i> tanto física como socialmente. Asimismo, se expresó que la capacidad de presupuestaria destinada a las mejoras internas (infraestructura) superan por mucho al presupuesto que tienen las universidades públicas de su país.
Referencias	https://goo.gl/nJJUe.Q

Fuente: Elaboración propia a partir de información en páginas electrónicas de universidades participantes en encuentro internacional DD-2017.

2.3 Consideraciones generales sobre las Buenas Prácticas de Inclusión a través de la Cooperación Internacional

Derivado de lo observado en las respuestas de estudiantes de estas cuatro universidades, es posible reconocer que una constante refiere a que, en todos los casos, se reconoció que el servicio que brindan las entidades responsables cumple con su objetivo de facilitar la inclusión y el apoyo para estudiantes con discapacidad en cada Universidad. Otro aspecto interesante a destacar es que, aunque solo el grupo de estudiantes de la universidad privada (KCL) reportó a su universidad como un entorno completamente accesible, la mayoría de las universidades (3 de 4) que coincidía en ser instituciones educativas de carácter público expresó que el presupuesto económico con el que contaba su universidad no significaba una barrera para la inclusión, ya que el apoyo y la capacitación por parte de los recursos humanos eran fundamentales para la inclusión. En este sentido, es posible corroborar que las barreras sociales que limitan el acceso e inclusión en el ámbito educativo pueden ser transformadas e incluso eliminadas desde la misma toma de conciencia en la sociedad.

Asimismo, este breve análisis de buenas práctica internacionales en materia de inclusión educativa en el nivel universitario, permite identificar que algunas *buenas prácticas* pueden ser replicables en CU-UNAM, tales como el diseño de documentos de identificación que faciliten la necesidades de cada estudiante con

⁸⁷ Implementación de *Disposiciones de examen personalizado* (Personalised examination provisions (PEP)).

discapacidad, así como las mediadas de accesibilidad pertinentes a implementar en cada caso para brindar el debido apoyo, así como también cursos y programas en diferentes temas a fin de promover el conocimiento, la sensibilización, la toma de conciencia, y las formas de apoyo a la población estudiantil con discapacidad, entre otras.

Finalmente, antes de pensar en replicar cualquier de las buenas prácticas expuestas, resulta importante recurrir nuevamente a la figura de *redes de apoyo entre estudiantes con discapacidad*. Esto es importante ya que las medidas que se busquen implementar para apoyar a la comunidad estudiantil con discapacidad en CU-UNAM, darán mejores resultados cuando se involucra a las personas relacionadas directamente con la problemática. En este sentido, sería prudente que las buenas prácticas se analicen a partir las experiencias de vida y necesidades particulares de cada estudiante, así como que se contrasten a la luz de los proyectos e iniciativas que previamente existen y operan en la universidad. A fin de lograr esta tarea, se vuelve importante sistematizar las experiencias de los integrantes de la comunidad estudiantil con discapacidad a partir de herramientas de investigación y análisis. En el siguiente capítulo se muestra la metodología de la investigación a partir de la cual se construyen cuestionarios que permiten conocer las necesidades, las experiencias y las propuestas de la de la comunidad estudiantil con discapacidad en CU-UNAM, así como de los estudiantes extranjeros de las 4 universidades extranjeras mencionadas.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Enmarcada en el ámbito de estudio de las ciencias sociales y humanidades, la metodología de esta investigación plantea un *estudio de caso* para el análisis del acceso a la educación de personas con discapacidad en el nivel superior. Se eligió el encuentro internacional Dialogues on Disability, celebrado a principios de 2017 en el campus en Ciudad Universitaria de la UNAM, en el que participaron estudiantes con discapacidad de 4 universidades extranjeras y de la UNAM. A partir de este encuentro se ha planteado generar un primer análisis sobre las experiencias personales y estudiantiles que tiene un primer grupo de 11 estudiantes con discapacidad de universidades extranjeras. El análisis posterior se ha generado a partir de los testimonios personales y estudiantiles del segundo grupo de 11 estudiantes con discapacidad de CU-UNAM.

En este sentido, el estudio de caso para el análisis del acceso a la educación de personas con discapacidad en el nivel superior se enfoca a nivel general en conocer las experiencias de cada grupo a lo largo de su trayectoria estudiantil, haciendo especial énfasis en las barreras que han enfrentado. De forma particular, es a través de lo que manifestó el grupo de estudiantes internacionales se buscó identificar las buenas prácticas llevadas a cabo en los programas de inclusión para personas con discapacidad de las 4 universidades extranjeras. Lo anterior con la intención de que se considere desde las experiencias del grupo de estudiantes con discapacidad de CU-UNAM sí podrían ser prácticas útiles y necesarias a implementar en el contexto universitario. Es decir, la intención final del estudio de caso es conocer desde la propia voz de los estudiantes con discapacidad cuáles son las buenas prácticas que podrían ser implementadas en el contexto nacional de CU-UNAM para mejorar el acceso a la educación superior que tiene este grupo social.

Existe una brecha de desigualdad en el acceso a la educación que tiene la población con discapacidad y la población que no presenta esta condición a nivel

nacional. Tal brecha se agudiza conforme avanzan los años de estudio, dando pie a que sea casi imposible que una persona con discapacidad pueda llegar a la educación superior. Gran parte de esta problemática se debe a que hay diversas barreras presentes en el entorno educativo, lo cual limita que la población con discapacidad acceda y permanezca en este espacio.

En este sentido, es posible asumir que con la ausencia de barreras físicas y sociales en el entorno será posible asegurar el acceso de personas con discapacidad a la educación, siendo que una forma de alcanzar esta situación sea a través de la implementación de medidas de *accesibilidad*. Para lograr lo anterior se reconoce que un canal para conocer cuáles son las barreras a las que se enfrenta la comunidad estudiantil con discapacidad en el entorno educativo, y las medidas de accesibilidad pertinentes para transformarlas se encuentra en el intercambio de buenas prácticas. Dicho intercambio puede ocurrir a través de la participación e interacción entre los sujetos que viven la problemática directamente, por conocer cuáles podrían ser las posibles soluciones para alcanzar su inclusión educativa.

A lo largo de este capítulo se presenta la metodología a través de la que se buscan articular dos etapas cruciales para el desarrollo de Entornos Educativos Accesibles a través de la participación de estudiantes con discapacidad. Por un lado, la *erradicación de barreras de inclusión escolar*, y por otro la *implementación de Buenas Prácticas Educativas de Inclusión* en nivel superior. A continuación, se presentan las 3 dimensiones que componen la propuesta metodológica: la dimensión epistemológica, el tipo de enfoque y la dimensión técnico-instrumental.

3.1 Dimensión epistemológica

A fin de generar el estudio de caso señalado, el presente análisis parte de las perspectivas de la corriente del constructivismo social. El constructivismo social, o socio constructivismo, es una dimensión epistémica que permite interpretar la realidad al partir de que esta se construye socialmente. Otro aspecto propio del

socio constructivismo es que reconoce que la observación de la realidad está cargada de aspectos socioculturales⁸⁸ (Knorr-Cetina, 1999) y consensos desde distintas comunidades de pensamiento (Kuhn, 1962) y así como de diversas teorías (Hanson, 1977). En función de lo anterior, esta corriente afirma que no existen verdades absolutas, sino que la realidad se percibe de formas diversas en términos socioculturales.

Toda vez que nos encontramos en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades, una posición socio constructivista nos permite comprender los fenómenos sociales y culturales complejos en los que intervienen múltiples factores. Para el presente estudio de caso se parte de esta posición a fin de conocer la realidad que viven las y los estudiantes con discapacidad en el nivel de educación superior a partir de entrevistas en profundidad que recuperen experiencias a lo largo de sus trayectorias estudiantiles. Esto es relevante ya que, como se ha mencionado en los paradigmas de la discapacidad, la realidad está construida socialmente, se encuentra en constante cambio y está condicionada históricamente por *procesos* que suponen el abandono de una estructura teórica y su relevo por otra, aunque se mantengan restos de los paradigmas previos⁸⁹.

El paradigma desde el que he abordado la noción de discapacidad es el de la teoría de los Derechos Humanos, y particularmente el derecho a la educación inclusiva. Siempre que desde el constructivismo social se apunta a que la realidad está construida socialmente, entonces es deseable que las personas con discapacidad intervengan en la elaboración del estudio a partir de sus experiencias de vida como estudiantes con discapacidad en el acceso a la educación. A la luz de la teoría de los derechos humanos, el enfoque

⁸⁸ “La observación de la realidad no se trata de meras diferencias en la interpretación de los datos; las observaciones responden a factores culturales, entendidos como patrones agregados a las dinámicas en las que vivimos como seres humanos. En síntesis, el construccionismo social es una teoría del conocimiento cuyo planteamiento central es que no hay una realidad, entendida como corte de apelación definitiva, sino que hay múltiples posibilidades, dependiendo de los modos como un individuo o colectividad interpreten los distintos fenómenos a los que se enfrentan.” (Knorr Cetina, 1999, pp. 10-11)

⁸⁹ Kuhn, 1962-1970^a. La estructura de las revoluciones científicas.

metodológico del constructivismo social reafirma el principio “*Nada sobre nosotros sin nosotros*” en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Art. 4º, ONU, 2006). En este sentido, resulta pertinente que las soluciones se busquen a partir de la misma voz de este grupo estudiantil ya que por vivir la situación del acceso a la educación de forma directa cuentan con una perspectiva amplia sobre las alternativas para la inclusión de este grupo social.

3.2 Tipo de enfoque

A fin de llevar a cabo la presente investigación, se ha elegido el Enfoque Intercultural y de los Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). Desde dichos enfoques es posible recurrir a la investigación multidisciplinaria que considere a la diversidad de actores y elementos involucrados en el contexto de la investigación en materia del acceso a la educación. Resulta importante recurrir a estos dos enfoques ya que establecen las bases para analizar y construir socialmente la realidad a través de herramientas teóricas y de intervención pertinentes al involucrar a las personas con discapacidad. Asimismo, con estos enfoques es posible identificar el fenómeno de la desigualdad social como una cuestión compleja y multicausal, con soluciones múltiples y diversas.

El enfoque intercultural asume a la diversidad cultural como eje central, al reconocer la importancia de las distintas culturas que coexisten en una misma sociedad. Asimismo, supone que el tipo de relaciones que entablan ha de desarrollarse en condiciones de igualdad. Desde una concepción básica y general del concepto de interculturalidad, se describe que en el contacto e intercambio entre culturas distintas intervienen personas, valores, conocimientos, prácticas, saberes, técnicas y tradiciones diversas, entre otras cosas (Geertz, C., 1973; Giménez, G., 2005). Sin embargo, es importante añadir a esta concepción de interculturalidad que también existen puntos de contacto que resultan ser problemáticos principalmente por las posiciones de poder y de desigualdad desde las que coexisten los diferentes grupos y ocurren dichos intercambios.

Para Catherine Walsh (2005) la interculturalidad es un enfoque que reconoce:

“... la necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural.” (Walsh, 2005, p. 2)

En este sentido el enfoque de interculturalidad busca canales para reducir las condiciones de desigualdad social y con ello permitir la participación real, democrática y en igualdad de condiciones entre los distintos sectores. Asimismo, otro de los objetivos que persigue la interculturalidad es reconocer e incluir a todas las personas dentro de la sociedad, sin importar sus diferencias, a través de transformar las estructuras que reproducen esquemas injustos entre los grupos sociales. Por todo lo anterior es posible afirmar que el enfoque intercultural reconoce el derecho a la diferencia, y defiende el derecho a la igualdad y no discriminación de todas las personas, con la intención de disminuir la falta de acceso a derechos fundamentales que aún persisten en la sociedad, como sucede en el acceso a la educación superior para las personas con discapacidad.

Por otro lado, los estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad (estudios CTS) constituyen un campo de trabajo interdisciplinar que surge de un contexto global donde se reconoce la interconectividad de los distintos ámbitos que conforman la realidad social. Los campos de estudio que conforman a los estudios CTS son ámbitos como las ciencias sociales y la investigación académica en humanidades como la teoría de la educación, los derechos humanos, la filosofía y la historia de la ciencia y la tecnología, la sociología del conocimiento científico, y la economía del cambio técnico. A partir de los estudios CTS se busca entender diversos fenómenos sociales dentro del ámbito científico-tecnológico, haciendo especial hincapié principalmente en las consecuencias sociales y ambientales.

Actualmente los Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad configuran una triada conceptual compleja. De acuerdo con Eduardo Marino García Palacios (2001) el entretrejimiento entre ciencia, tecnología y sociedad obliga a analizar la triada de forma sistémica desde donde todos los problemas son parte de un entramado que resiente en diferentes niveles cuando un elemento es afectado, o, por el contrario, cuando tiene interacciones provechosas con las demás partes. En este sentido, resulta pertinente estudiar CTS como un problema complejo y multicausal, en el que están incluidos diversos valores, como la democracia, la justicia y la libertad, que a su vez operan desde ámbitos distintos como la educación, el empleo y la investigación a través de una gran cantidad de actores sociales involucrados, entre ellos las personas con discapacidad.

Si bien parte de los objetivos que busca brinda el avance tecnológico apunta a reducir las brechas que existen entre contextos socioeconómicos desiguales, los estudios CTS apuntan a que uno de los problemas principales, como consecuencia social de fenómenos científico-tecnológico, refiere a la brecha educativa entre grupos sociales en condición de desventaja, como son las personas con discapacidad. Parte de esta situación se relaciona con que la brecha educativa está condicionada por el acceso al desarrollo en ciencia y tecnología que se alcanza en distintos contextos. Con relación a lo anterior, uno de los objetivos principales de CTS desde la educación refiere a:

“... desarrollar una sensibilidad crítica acerca de los impactos sociales y ambientales derivados de las nuevas tecnologías o la implantación de las ya conocidas, transmitiendo a la vez una imagen más realista de la naturaleza social de la ciencia y la tecnología, así como del papel político de los expertos en la sociedad contemporánea.” (García Palacios, et. al., 2001, p. 5)

Lo anterior permite que las aportaciones que brinda el análisis desde los estudios CTS se enfocan principalmente en las relaciones sociales, privilegien canales para el desarrollo y la consolidación de actitudes y prácticas democráticas en

cuestiones como la educación, la inclusión social de grupos minoritarios, innovación tecnológica o la intervención ambiental, entre muchas otras. Por lo anterior, resulta pertinente el posicionamiento en los estudios CTS y en el enfoque de interculturalidad para comprender más ampliamente la cuestión del acceso desigual a la educación superior para las personas con discapacidad, como un fenómeno complejo y que puede ser subsanado desde alternativas que promuevan la participación en igualdad de condiciones y que involucren la misma sociedad.

3.3 Dimensión técnico-instrumental

La Dimensión técnico-instrumental refiere a las herramientas que se utilizarán para realizar la metodología. En este sentido, se ha elegido estudiar a dos grupos de *población estudiantil con discapacidad en el nivel superior*: los que estudian en universidades internacionales y que participaron en el encuentro Dialogues on Disability en el año 2017, y, por otro lado, los que estudian en CU-UNAM. Para analizar su trayectoria estudiantil, se diseñó y construyó un *instrumento de recolección de datos*, con la intención de sistematizar sus experiencias y percepciones en torno a la inclusión y las barreras a las que se han enfrentado. Finalmente, se describe la *temporalidad* y las *consideraciones éticas* del estudio de caso.

3.3.1 Población objetivo y población muestra

Para fines de esta investigación, la población objetivo refiere a la comunidad estudiantil con discapacidad en CU-UNAM. Lo anterior se debe a que las personas con discapacidad son uno de los grupos sociales a los que le puede beneficiar más que el entorno educativo sea accesible a través de la implementación de buenas prácticas educativas de inclusión. Sin embargo, cabe mencionar que un entorno educativo accesible beneficiaría a la comunidad estudiantil en general.

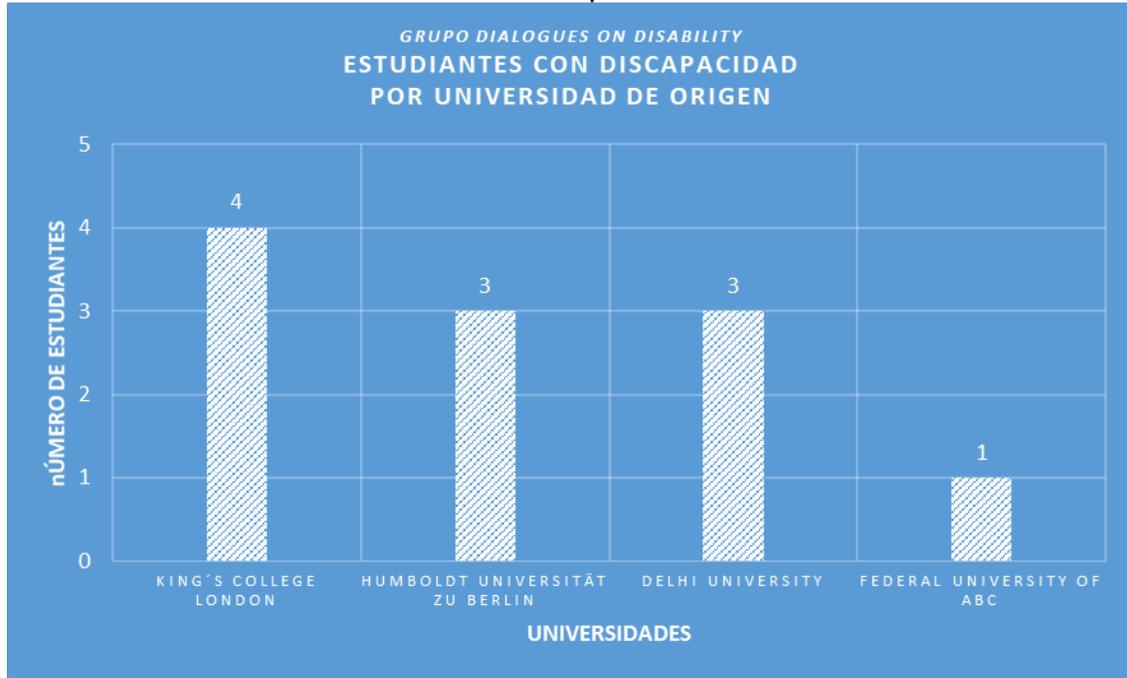
A manera de población muestra, se eligieron dos grupos de estudiantes con discapacidad inscritos en programas de licenciatura o posgrado dentro de CU-UNAM, y de las 4 universidades extranjeras que participaron en el encuentro DD-2017. A partir de esta población, el tamaño de la muestra es de 22 estudiantes con discapacidad, dividida en dos grupos de 11 estudiantes cada uno. A continuación, presento más información sobre cada uno de los grupos de estudiantes.

3.1.1 Estudiantes internacionales con discapacidad: Dialogues on Disability

Los estudiantes internacionales con discapacidad estuvieron presentes en el encuentro internacional *Dialogues on Disability 2017* realizado en la Ciudad Universitaria de la UNAM en la Ciudad de México durante el mes de enero de 2017. El único criterio para elegir a las y los estudiantes con discapacidad fue haber asistido al encuentro internacional DD-2017⁹⁰. Del total de esta población; 4 asistieron de la Universidad King's College London en Inglaterra, 3 de la Universidad Humboldt de Berlín en Alemania, otros 3 de la Universidad de Delhi en La India y una persona de la Universidad Federal ABC de Brasil.

⁹⁰ De un total de 14 estudiantes extranjeros con discapacidad, se obtuvo una respuesta positiva de 11 en tanto aceptaron participar en el cuestionario y compartir sus testimonios de vida.

Gráfico 3.0. Estudiantes internacionales con discapacidad: participantes por universidad de procedencia.



Fuente: Elaboración propia.

Del total de 11 estudiantes, 4 pertenecen al sexo femenino y 7 al sexo masculino. Asimismo, 8 personas son estudiantes de licenciatura y 3 de maestría. En el momento del estudio de caso, las 11 personas se identificaron como estudiantes. La mayoría reportó cursar programas de estudios propios del área de las ciencias sociales y humanidades; dos estudiantes indicaron pertenecer al ámbito de las ciencias exactas, y uno más cursaba la licenciatura en medicina.

Tabla 3.0. Datos generales sobre estudiantes internacionales con discapacidad.

No.	Sexo	Edad	Nivel	Programa de estudios	Universidad
1	M	18	Licenciatura	Periodismo (B.A. Journalism Honors)	Delhi

2	H	18	Licenciatura	Comercio (Bachelor in Commerce)	Delhi
3	M	19	Licenciatura	Musica (Music Honors)	Delhi
4	H	24	Licenciatura	Ingeniería Biomédica (Undergraduate in Biomedical Engineering)	UFABC
5	H	27	Maestría	Literatura Alemana	Humboldt
6	M	28	Maestría	Estudios de género (Masters in Gender Studies)	Humboldt
7	H	33	Licenciatura	Educación en escuelas primarias (Bildung an Grundschulen)	Humboldt
8	H	19	Licenciatura	Matemáticas con administración y finanzas (Maths with management and finance)	KCL
9	H	20	Licenciatura	Geografía	KCL
10	M	23	Maestría	Humanidades Digitales (MA Digital Humanities)	KCL

11	H	24	Licenciatura	Medicina	KCL
----	---	----	--------------	----------	-----

Fuente: Elaboración propia.

3.1.2 Estudiantes nacionales con discapacidad: REED-UNAM

Por otro lado, el grupo de estudiantes nacionales con discapacidad se conformó por 11 estudiantes de la Red de Estudiantes y Egresados con Discapacidad de la UNAM (REED-UNAM desde mayo, 2017) que manejan el enfoque de derechos humanos e interculturalidad en el tema de discapacidad y que reportaron tener la disposición de participar en la investigación con sus testimonios de vida. De las personas de este grupo, 4 pertenecen al sexo femenino y 7 al sexo masculino. Asimismo, 8 personas son estudiantes de licenciatura, 1 de maestría y 2 de doctorado. En el momento del estudio de caso, 7 personas se identificaron como estudiantes y 4 como egresados. La mayoría manifestó cursar programas de estudios propios del área de las ciencias sociales y humanidades; solo el estudiante de sismología indicó pertenecer al ámbito de las ciencias exactas. A continuación, presento una tabla en la que se establecen las características generales de estudiantes nacionales con discapacidad de la REED-UNAM.

Tabla 3.1. Datos generales sobre Estudiantes nacionales con discapacidad.

No.	Sexo	Edad	Nivel	Grado	Programa de estudios	Facultad
1	M	31	Licenciatura	Egresada	Pedagogía	Filosofía y Letras
2	H	23	Licenciatura	10 ^{mo} semestre	Derecho	Derecho en FES Acatlán
3	M	36	Licenciatura	8 ^{vo} semestre	Pedagogía	Filosofía y Letras

4	H	29	Licenciatura	Egresado	Psicología	Psicología
5	H	28	Doctorado	2do año	Sismología	Ingeniería
6	M	28	Maestría	4 ^{to} semestre	Educación Musical	Escuela Nacional de Música
7	H	22	Licenciatura	4 ^{to} semestre	Historia	Filosofía y Letras
8	H	28	Licenciatura	Egresado	Ciencias Políticas y Administración Pública	Ciencias Políticas y Sociales
9	H	21	Licenciatura	5 ^{to} semestre	Ciencias de la Comunicación	Ciencias Políticas y Sociales
10	H	36	Doctorado	3er año	Estudios Latinoamericanos	Filosofía y Letras
11	M	23	Licenciatura	Egresada	Derecho	Derecho

Fuente: Elaboración propia

3.3.2 Diseño del instrumento y recolección de datos

Se eligió esta metodología de entrevistas en profundidad porque permiten conocer a detalle las situaciones generales y particulares que enfrenta esta población. Con otro método, como por ejemplo encuestas, no sería posible llegar a ese nivel de detalle. Asimismo, la dimensión epistémica del constructivismo social destaca que la relevancia de la metodología se concentra en las aportaciones cualitativas a través de las experiencias de vida de los estudiantes con discapacidad a partir del análisis de los discursos de los actores sociales en las entrevistas en profundidad. En este sentido, el hecho de que la muestra poblacional de personas con discapacidad sea reducida en comparación con la población de estudiantes con discapacidad en educación superior a nivel institucional y nacional, pasa a segundo plano.

Las experiencias de los informantes clave se recolectaron a través de dos cuestionarios estandarizados dirigidos a cada uno de los dos grupos de estudiantes. Cada cuestionario se conformó por 10 preguntas, de las cuales varios reactivos fueron de opción múltiple y de respuesta abierta. Los cuestionarios se dividieron en tres apartados, y contaron con ligeras variantes en la última parte de este instrumento.

El primer grupo entrevistado, conformado por estudiantes internacionales que participaron en el encuentro Dialogues on Disability 2017, recibió una versión del cuestionario en idioma inglés, y el segundo grupo, conformado por las y los estudiantes de la REED-UNAM, recibió una versión en español. En la primera parte del cuestionario, en la que se consulta la información básica (*nombre, edad, sexo, programa, grado y nivel de estudios, su universidad de procedencia*) se preguntó al estudiante con discapacidad por las actividades básicas que no podían realizar o que para realizaban con mucha dificultad (INEGI, 2014), a fin de conocer más sobre su condición.

Posteriormente, el cuestionario se divide en tres grandes secciones. La primera es el apartado *A. Experiencia Personal*, en el que se buscó indagar sobre las barreras que ha enfrentado a lo largo de su trayectoria estudiantil. Al inicio, en una pregunta abierta se le pidió a cada estudiante que exprese lo que considera ser la razón principal que causa falta de accesibilidad en la educación para las personas con discapacidad. Después, en una pregunta dirigida se le pide que mencione cuales son las barreras por tipo y grado que ha enfrentado durante su tiempo como estudiante, antes y después de ingresar a la universidad.

El siguiente apartado, *B. Experiencia estudiantil en la Universidad*, contiene seis preguntas que abordan el tema de la experiencia estudiantil en la respectiva universidad de cada población. Al principio se pregunta al estudiante si considera haber enfrentado situaciones a lo largo de su trayectoria estudiantil que reconozcan como discriminatorias por motivos de su discapacidad, el formato de

respuesta es abierto. Al final se solicita que compartan las iniciativas o proyectos de inclusión hacia estuantes con discapacidad que se llevan a cabo en sus universidades, la experiencia que tienen con ellos y sus propuestas para mejorarlos; en la variante del primer grupo poblacional se contempla un reactivo en el que se pide que compartan su percepción de accesibilidad en el campus central de Ciudad Universitaria en la UNAM.

La última parte del cuestionario toma rumbos distintos para cada grupo de estudiantes. Para las y los estudiantes internacionales con discapacidad, el cuestionario se enfoca en su experiencia en el encuentro Dialogues on Disability 2017, desde donde se pregunta acerca de su percepción sobre el nivel de accesibilidad en el campus de Ciudad Universitaria en la UNAM, las buenas prácticas que funcionarían para mejorarlo y su opinión sobre las aportaciones brindan encuentros internaciones que fomenten el intercambio de experiencias a fin de desarrollar entornos educativos accesibles para estudiantes con discapacidad. Para el grupo de estudiantes nacionales con discapacidad el apartado C. se enfoca en conocer su opinión sobre la pertinencia de incorporar *Buena Prácticas Educativas de Inclusión* que han funcionado en otros contextos internacionales, derivado de lo que reportaron los estudiantes extranjeros. A grandes rasgos, las buenas prácticas se clasifican en tres grupos de medidas de accesibilidad: 1. *Medidas para reducir Barreras Físicas*, 2. *Medidas para reducir Barreras Sociales*, y 3. *Medidas para hacer accesible el Proceso de ingreso, permanencia y egreso*.

En la tercera y última parte del cuestionario estandarizado que se le aplicó al grupo de estudiantes nacionales con discapacidad se presentaron tres conjuntos de *Buenas Prácticas de Inclusión* (BPI) conformadas por diferentes acciones y actividades a partir de estrategias de accesibilidad⁹¹. Tales BPI se han implementado en los programas de inclusión de las 4 universidades extranjeras

⁹¹ Diseño universal, ajustes razonables y acciones afirmativas.

que participaron en el evento internacional Dialogues on Disability 2017 ⁹². Dichos conjuntos de BPI se divide en tres grupos, denominados *Bases de BPI*, que suponen ser componentes indispensables para el desarrollo de Entornos Educativos Accesibles (EEA).

La primera base se denomina *Medidas para reducir Barreras Físicas*, la segunda refiere a *Medidas para reducir Barreras Sociales*, mientras que la tercera enlista *Medidas para hacer accesible el Proceso de ingreso, permanencia y egreso* de estudiantes con discapacidad. En cada una de las bases se mostraron medidas que se han implementado en las universidades participantes del encuentro internacional DD-2017. Posteriormente se les preguntó a las y los estudiantes sobre los siguientes aspectos:

- 1) sí conocían alguna de las medidas de las *Bases de BPI* implementadas en la UNAM,
- 2) si habían utilizado alguna de las medidas de las *Bases de BPI* para mejorar su desempeño estudiantil, o la razón por la que no la habían utilizado,
- 3) sí consideraban pertinente la implementadas en la UNAM de las medidas de las *Bases de BPI* señaladas y la forma en que estas ayudarían a mejorar su desempeño estudiantil.

A continuación, se presenta la estructura de la tercera parte del cuestionario.

Tabla 3.3. Estructura de tercera parte del cuestionario dirigido a estudiantes nacionales con discapacidad.

Base de BPI	Medidas	Preguntas
1. Medidas para reducir	1.1 Señalización auditiva y/o luminosa, Sistema Braille,	1.a ¿Conoce si existe alguna

⁹² Esta información obtuvo a partir de las páginas electrónicas de los programas de inclusión en las universidades, y a partir de las entrevistas en profundidad que se hicieron al grupo de estudiantes internacionales con discapacidad.

<p>Barreras Físicas</p>	<p>pictogramas, otras</p> <p>1.2 Rampas</p> <p>1.3 Elevadores</p> <p>1.4 Transporte Adaptado en el campus (accesible)</p> <p>1.5 Cursos de Orientación y Movilidad en el campus</p>	<p>de estas medidas en la UNAM?</p> <p><i>Si la respuesta anterior fue afirmativa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ ¿Ha utilizado alguna de estas medidas para mejorar su desempeño estudiantil? ❖ ¿Cuál(es) medida(s) ha utilizado? <p><i>Si su respuesta anterior fue negativa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ ¿Por qué no ha utilizado alguna de estas medidas para mejorar su desempeño estudiantil? <p>En su opinión, 1.b ¿Cuáles de las actividades señaladas en las BPI considera pertinentes para ser implementadas en la UNAM?</p> <p>1.c ¿Cómo esas actividades señaladas en las BPI le ayudan a mejorar su desempeño académico?</p>
<p>2. Medidas para reducir Barreras Sociales</p>	<p>2.1 Curso de Derechos Humanos y Discapacidad</p> <p>2.2 Curso de Lengua de Señas</p> <p>2.3 Cursos Accesibles de Idiomas</p> <p>2.4 Curso para el uso de Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) para aprendizaje</p> <p>2.5 Conferencias y eventos en materia de inclusión y accesibilidad para estudiantes con discapacidad</p>	<p>2.a ¿Conoce si existe alguna de estas medidas en la UNAM?</p> <p><i>Si la respuesta anterior fue afirmativa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ ¿Ha utilizado alguna de estas medidas para mejorar su desempeño estudiantil? ❖ ¿Cuál(es) medida(s) ha utilizado? <p><i>Si su respuesta anterior fue negativa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ ¿Por qué no ha utilizado alguna de estas medidas para mejorar su desempeño estudiantil?

		<p>En su opinión, 2.b.¿Cuáles de las actividades señaladas en las BPI considera pertinentes para ser implementadas en la UNAM?</p> <p>2.c ¿Cómo esas actividades señaladas en las BPI le ayudan a mejorar su desempeño académico?</p>
<p>3. Medidas para hacer accesible el Proceso de ingreso, permanencia y egreso</p>	<p>3.1 Espacios reservados para el ingreso de estudiantes con discapacidad a los programas de estudio.</p> <p>3.2 Programas de orientación-consejería y monitoreo estudiantil.</p> <p>3.3 Implementación de <i>ajustes razonables</i> (modificaciones en el entorno) para para adaptar materiales de estudio y asegurar la ejecución de <i>actividades de estudio y evaluación</i> en igualdad de condiciones.</p>	<p>3.a ¿Conoce si existe alguna de estas medidas en la UNAM?</p> <p><i>Si la respuesta anterior fue afirmativa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ ¿Ha utilizado alguna de estas medidas para mejorar su desempeño estudiantil? ❖ ¿Cuál(es) medida(s) ha utilizado? <p><i>Si su respuesta anterior fue negativa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ ¿Por qué no ha utilizado alguna de estas medidas para mejorar su desempeño estudiantil? <p>En su opinión, 3.b.¿Cuáles de las actividades señaladas en las BPI considera pertinentes para ser implementadas en la UNAM?</p> <p>3.c ¿Cómo esas actividades señaladas en las BPI le ayudan a mejorar su desempeño académico?</p>

Fuente: Elaboración propia.

Ambos *cuestionarios* están disponibles en el apartado de Anexos: A.2 Cuestionario estudiantes internacionales. Versión en inglés; y A3. Cuestionario estudiantes nacionales.

3.3.3 Temporalidad

La recaudación de los datos e información a partir de las experiencias de escolares de las y los estudiantes con discapacidad de las poblaciones objetivo ocurrió en dos etapas. La primera fue durante el mes de enero del año 2017 y fue durante el encuentro Dialogues on Disability 2017. De manera posterior se continuó la recopilación de información con los estudiantes que forman parte de la Red de Estudiantes y Egresados de la UNAM (REED-UNAM).

3.3.4 Consideraciones éticas

Los resultados de la presente investigación únicamente serán utilizados con fines académicos, y se compartirán con las personas e instituciones que han cooperado en la realización de este estudio a través de sus opiniones, testimonios y experiencias de vida a través de las entrevistas. Asimismo, y por respeto al derecho de privacidad, en todo momento en la investigación se mantienen el anonimato de las y los participantes al presentar los resultados.

CAPITULO IV. RESULTADOS

En el presente capítulo se reportan las respuestas de los cuestionarios. La presentación comenzará con el informe del grupo de estudiantes internacionales con discapacidad. Después se continúa el grupo de estudiantes nacionales con discapacidad. Finalmente se contrastan dichos resultados.

4.1 Estudiantes internacionales con discapacidad: Dialogues on Disability

Como parte inicial del cuestionario, se pidió a las y los estudiantes que indicaran su información básica: nombre, edad, sexo, universidad de procedencia, nivel y grado de escolaridad y el programa de estudios que estuvieran cursando. Asimismo, se solicitó que señalaran las actividades básicas que reconocieran que *no pueden realizar* o que representan *mucha dificultad*⁹³. Entre las y los estudiantes internacionales con discapacidad, se destacó que casi la mitad (5/11) reportó tener dificultad para *aprender, recordar o concentrarse*⁹⁴; otra situación recurrente que se manifestó fue la dificultad para realizar actividades por *condiciones emocionales o mentales*. Tres personas expresaron tener dificultad para *moverse*⁹⁵(3/11), así como dificultad para *ver*⁹⁶ (3/11). Las dificultades para el *autocuidado, hablar o comunicarse*, o por *otra situación* se advirtió una vez en cada caso. Finalmente, nadie señaló tener dificultades para *escuchar*⁹⁷ (Ver Anexos: Gráfico 1). Posteriormente, el cuestionario se dividió en 3 apartados: A. Experiencia Personal, B. Experiencia Estudiantil y C. Experiencia en el encuentro Dialogues on Disability 2017.

⁹³ Cabe señalar que una misma persona podía señalar más de una actividad básica que le representara mucha dificultad o que no pudiera realizar.

⁹⁴ Aparece como *aprender o recordar*.

⁹⁵ Se presenta como "movilidad" y refiere a *Caminar, subir o bajar usando piernas y/o brazos*.

⁹⁶ Refiere a *Ver aunque use lentes*.

⁹⁷ El número de respuestas supera a la población total ya que las personas manifestaron que les resultara difícil realizar más de una actividad básica.

4.1.1 Experiencia Personal

En el primer apartado del cuestionario se abordan dos preguntas: la primera refiere a la razón principal que las y los estudiantes con discapacidad consideran ser la posible causa de la falta de accesibilidad en la educación, y la segunda se enfoca en las barreras que este grupo identifica que ha enfrentado a lo largo de su trayectoria estudiantil, contrastando las experiencias vividas antes de ingresar a la universidad y durante la universidad. A continuación, se presenta un resumen de los resultados.

Causa considerada principal de la falta de accesibilidad en la educación

La pregunta inicial del cuestionario se enfocó en conocer la opinión del grupo de estudiantes internacionales con discapacidad sobre la causa que consideraban principal en la falta de accesibilidad en la educación. A continuación, se presenta la idea general por cada universidad respecto a la razón que consideran ser la principal causa de falta de accesibilidad en la educación.

- En la Universidad de Delhi, India, se reconoció que hay mucha competencia entre todas las personas cuando intentan ingresar a las universidades, y que para las personas con discapacidad es todavía más difícil. (Ver Anexos: *Testimonio 1*).
- En la Universidad Federal ABC, Brasil, se consideró que la falta de conocimiento sobre las necesidades de las personas con discapacidad es la causa principal de inaccesibilidad en la educación. (Ver Anexos: *Testimonio 2*).
- En la Universidad de Humboldt, Alemania, se distinguió que son las barreras sociales, de la participación y del aprendizaje las que generan exclusión, y que se expresan en falta de conocimiento sobre la condición de discapacidad por parte de docentes y compañeros de clase.

- En la Universidad de King's College en Londres, Inglaterra, se destacó la importancia de que en las universidades existan departamentos especializados en la atención a estudiantes con discapacidad a fin de que implementen medidas de accesibilidad y promuevan la toma de conciencia, así como que se les brinde apoyo financiero a estas dependencias. (Ver Anexos: *Testimonio 3*).

Una de las respuestas de esta última universidad dejó ver que el tema de discapacidad implica gastos extras incluso en contextos donde aparentemente se enfrentan a menores barreras como en las universidades privadas. Asimismo, se apuntó a que esta situación se vuelve más problemática cuando se cruza con otras barreras ya que fomenta que inicie una cadena de carencias que agrava el acceso a otros derechos fundamentales. (Ver Anexos: *Testimonio 4 y 5*).

En general las respuestas dejaron ver que son muchas las causas que limitan la accesibilidad en el entorno educativo universitario. Se hizo hincapié en que, aunque es una situación multicausal, su principal efecto es que se obstaculiza la inclusión de estudiantes con discapacidad. Una de las ideas que se expresaron más continuamente fue la falta de conocimiento sobre el tema de discapacidad, en toda su extensión.

Tipos de barreras enfrentadas antes y durante estudios universitarios

Sobre el tema de barreras enfrentadas a lo largo de su trayectoria estudiantil, se les solicitó a las y los estudiantes de este grupo que especificaran el tipo de barreras que han enfrentado, y le otorgaran una calificación a cada una dependiendo del nivel de dificultad que ha representado el superarla en una a partir de una escala del 1 al 5. En esta escala el valor 1 refiere a “no significa un problema para mí”; el 2 “puedo hacerlo con poco apoyo”; el 3 “puedo hacerlo con apoyo” el 4 “me cuesta trabajo incluso con apoyo”; y el 5 “no puedo hacerlo incluso

con apoyo”. A partir de estos criterios, el grupo de estudiantes expresó a cuales barreras se enfrentaron antes y durante⁹⁸ sus estudios universitarios.

Con sus respuestas se concluyó que las barreras más frecuentemente enfrentadas por este grupo antes de sus estudios universitarios refieren a las de tipo *social*; seguido de las *urbanas y personales*, y las de tipo *educativo y económico*. Para todas ellas se otorgó el valor 2, es decir, que podían superarlas “con poco apoyo”. Al ingresar a la universidad, el nivel de dificultad que representan las barreras se redujo. La barrera de tipo *social* se redujo en 1.0, pasando del rango 2 “puedo hacerlo con poco apoyo”, al 1 “no significa un problema para mí”. El resto de barreras se ubicó en la primera mitad del rango 1, es decir, entre “no significa un problema para mí” y “puedo hacerlo con poco apoyo”.

Lo anterior hace referencia a que este grupo requiere apoyo para desarrollar sus estudios en más de uno de los ámbitos mencionados. Cabe mencionar que como la condición de discapacidad es diversa en las categorías de sus integrantes, seguramente las calificaciones otorgadas a cada barrera serán distintas cuando se analice de forma particular la situación de cada tipo de discapacidad. Asimismo, esta situación varía dependiendo del contexto de cada universidad. (Ver Apartados: *Gráfico 2. Barreras a las que estudiantes internacionales se han enfrentado antes y durante sus estudios universitarios*).

4.1.2 Experiencia Estudiantil

En el segundo apartado del cuestionario dirigido a los estudiantes internacionales con discapacidad se preguntó si habían experimentado alguna situación durante su trayectoria universitaria en la que se hubiera negado el acceso a algún servicio por motivos de su discapacidad. Seguido de esto solicitó que compartieran los

⁹⁸ La categoría de “durante” también considera las barreras después de la universidad en el caso de estudiantes egresados.

proyectos de inclusión para estudiantes con discapacidad que conocían en su universidad. A continuación, se muestran los resultados de ambas cuestiones.

Experiencias de negación de acceso a servicio dentro de la universidad

Del total de estudiantes internacionales con discapacidad, ninguna persona de la India ni Alemania expresó que algún servicio o espacio público dentro de la universidad le hubiera sido negado o restringido. A pesar de que no se reportó la percepción de haber sido discriminados en la Universidad de Kings College Londres, Inglaterra, un estudiante manifestó que antes de la universidad sufrió prácticas asociadas a la discriminación, como insultos o burlas, derivadas a su condición. Por otro lado, el único estudiante que manifestó haber experimentado situaciones de discriminación por motivos de su discapacidad fue el de la UFABC, Brasil. El narró que cuando intentó utilizar el transporte interno en su universidad, el conductor le dio distintas excusas con la intención de no llevarlo a bordo por el tiempo adicional que le tomaría hacerlo. (Ver Anexos: *Testimonio 6*). Si bien la mayoría de los estudiantes no percibieron ser discriminadas directamente en su escuela, es muy posibles que cotidianamente se enfrenten a barreras poco evidentes como la poca disponibilidad de materiales y transportes accesibles, así como otros elementos del entorno urbano y prácticas discriminatorias poco evidentes por estar socialmente normalizadas. (Ver Anexos: Gráfico 3).

Proyectos de inclusión para estudiantes con discapacidad que conoce en su universidad

Las y los estudiantes con discapacidad de cada país dijeron conocer os proyectos de inclusión para estudiantes con discapacidad en sus respectivas universidades y participar activamente en ellos. A continuación, se presenta el resumen por universidad.

En la Universidad de Delhi, en la India se reconoció que el programa REACH SOCIETY dentro de *Equal Cell* es de gran apoyo para la inclusión de la población estudiantil con discapacidad (Ver Anexos: *Testimonio 7*). El estudiante de la

UFABC, de Brasil mencionó los beneficios del programa de monitoreo estudiantil (Ver Anexos: *Testimonio 8*). Por otro lado, estudiantes de la Universidad de Humboldt, en Berlín expresaron que existen servicios de consejería y apoyo para estudiantes con discapacidad que hay dentro de su universidad, especialmente en el tema de activismo y defensa de derechos humanos de las personas que viven con esta condición. También reconocieron la implementación ajustes razonables y medidas afirmativas, como la reserva del 5% de las admisiones para estudiantes con discapacidad como un aspecto positivo. Finalmente, el equipo de Inglaterra reconoció que King's College permite el acceso e inclusión real de estudiantes con discapacidad porque tiene el King's Inclusion Plan (KIP). (Ver Anexos: *Testimonio 9 y 10*).

En general los estudiantes internacionales con discapacidad calificaron los proyectos en sus universidades como *muy buenos* en términos de *inclusión*. Finalmente, en mayor o menor medida, todas las universidades coinciden en que se requiere que cada docente y persona involucrada en la universidad se informe y capacite continuamente en materia de apoyo a la discapacidad. Asimismo, se señaló la necesidad de que se implementen ajustes de accesibilidad en los materiales y recursos de estudio de forma permanente.

4.1.3 Experiencia Encuentro Dialogues on Disability 2017

Como parte final del cuestionario se preguntó al grupo de estudiantes internacionales con discapacidad cuál era su opinión sobre la forma en que la cooperación internacional y el intercambio de buenas prácticas mejora el desarrollo de Entornos Educativos Accesibles⁹⁹. En general se reconoció que a través de iniciativas internacionales como el encuentro Dialogues on Disability es posible generar una toma de conciencia al visibilizar el tema de la discapacidad desde la interculturalidad. Las respuestas señalaron que proyectos de este tipo

⁹⁹ La pregunta original no incluye el concepto de *buenas prácticas*, aunque se da a entender en una explicación previa al comenzar ese último apartado del cuestionario. (Ver Anexos: A2. Cuestionario de estudiantes internacionales. Versión en inglés)

abren posibilidades de conocer muchas personas de diferentes países que viven con esta condición de formas diversas, y con las que es necesario trabajar en equipo para tejer redes y desarrollar ideas en conjunto. Asimismo, se dijo que el intercambio de experiencias internacionales relacionadas con el derecho a estudiar permite ahorrar esfuerzos y dinero cuando existen buenas prácticas que pueden ser replicable en otros contextos, a fin de mejorarlos. Se reconoció también la importancia de enmarcar las discusiones sobre la discapacidad dentro de un contexto global que fomente la comparación de experiencias con otros estudiantes desde perspectivas distintas sobre esta condición. Se consensuó además que a partir de este tipo de iniciativas se pueden generar ideas e inspirar soluciones que, de no haberse pensado desde el dialogo entre los mismos estudiantes con discapacidades, no hubieran alcanzado a generar reflexiones tan atinadas a sus propios contextos. (Ver Anexos: *Testimonio 11, 12 y 13*)

4.2 Estudiantes nacionales con discapacidad: REED-UNAM

En la parte inicial del segundo cuestionario se solicitó a las y los estudiantes mexicanos que indicaran su información básica: nombre, edad, sexo, universidad de procedencia, nivel y grado de escolaridad y el programa de estudios que estuvieran cursando. Después se pidió que señalaran las actividades básicas que consideraban que *no pueden realizar* o que representan *mucha dificultad*. Entre las actividades que *no pueden realizar* o que representan *mucha dificultad* para las personas de este grupo, se destaca que casi la mitad (5/11) reportó tener dificultad para *moverse*; seguido de la dificultad para *ver* (4/11). Tres personas manifestaron tener dificultad para *hablar* o *comunicarse* (3/11); dos personas expresaron tener dificultades para el *autocuidado* (2/11), y finalmente las dificultades por *condiciones emocionales o mentales*, y dificultades para *escuchar* se mencionó una vez para cada caso (Ver Anexos: Gráfico 4). Posteriormente, el cuestionario se dividió en 3 apartados: A. Experiencia Personal, B. Experiencia Estudiantil y C. Intercambio internacional de buenas prácticas de inclusión.

4.2.1 Experiencia Personal

Al igual que en el cuestionario dirigido al grupo de estudiantes internacionales con discapacidad, en este primer apartado se abordan dos preguntas: la razón principal que las y los estudiantes con discapacidad consideran ser la posible causa de la falta de accesibilidad en la educación, y las barreras que este grupo identifica haber enfrentado a lo largo de su trayectoria estudiantil.

Causa considerada principal de la falta de accesibilidad en la educación

A partir de las respuestas que emitieron las y los estudiantes de este grupo se identificó que, para este grupo, una de las razones más importantes que causan falta de accesibilidad en la educación es al desconocimiento de las necesidades de las personas con discapacidad. Se puntualizó en que la falta de conocimiento es por parte de la comunidad educativa, conformada por autoridades universitarias, docentes, personal administrativo y de mantenimiento, y estudiantes en general. Asimismo, se hizo mención de que es necesario que las políticas de inclusión vengán acompañadas de un sistema de inclusión con mecanismos que garanticen la implementación y programas de accesibilidad dentro de los planes de trabajo educativos, a fin de asegurar ajustes razonables y espacios públicos destinados a las personas con discapacidad. Otro factor que se reconoció como un agravante de la falta de accesibilidad en la educación en todos los niveles de las personas con discapacidad en México y América Latina es la desigualdad económica, considerada una cadena de carencias que agrava el acceso a derechos.

De forma individual, distintas entrevistas señalaron que la falta de accesibilidad en el entorno educativo universitario es una situación multicausal. Se hizo énfasis en que hay momentos cruciales en los que la falta de accesibilidad llega a tener efectos de desigualdad más evidentes. Por ejemplo, en la etapa del ingreso a la universidad ocurre que cuando los exámenes no están diseñados en formatos accesibles que las personas en situación de discapacidad puedan comprender,

automáticamente la posibilidad que tiene este grupo de ingresar a la universidad disminuye (Ver Anexos: *Testimonio 14*).

Distintas personas con discapacidad motriz destacaron que la falta de infraestructura accesible limita su acceso a la educación. Compartieron diferentes situaciones en las que las barreras físicas, no solo en CU-UNAM sino desde el entorno urbano fuera de la universidad, les han impedido llegar a sus cursos en igualdad de condiciones que sus compañeros. (Ver Anexos: *Testimonio 15*). Como se destacó al inicio, la falta de acceso a derechos llave como la accesibilidad y la educación, desencadena una serie de eventos que resultan perjudiciales para el desarrollo personal y para alcanzar otras garantías fundamentales.

Tipos de barreras enfrentadas antes y durante estudios universitarios

Con la intención de conocer cuáles son las barreras a las que se ha enfrentado el grupo de estudiantes con discapacidad mexicanos, a lo largo de su trayectoria estudiantil, se ha solicitado que se indique el tipo de barrera enfrentada (*social, educativa, económica, personal y urbana*). Por otro lado, calificar cada una dependiendo del nivel de dificultad que ha representado el superarla, en una escala del 1 al 5, donde 1 refiere a “no significa un problema para mí”, 2 “puedo hacerlo con poco apoyo”, 3 “puedo hacerlo con apoyo”, 4 “me cuesta trabajo incluso con apoyo”, y 5 “no puedo hacerlo incluso con apoyo”. A partir de 5 tipos de barreras, los estudiantes reportaron las que enfrentaron antes y durante¹⁰⁰ de sus estudios universitarios.

A partir de las respuestas se obtuvo que las barreras más frecuentes a las que se ha enfrentado este grupo antes de sus estudios universitarios son las de tipo *urbano*; seguido de las *personales*, y las de tipo educativo y económico, todas ellas dentro del rango de poder ser superadas “con poco apoyo” o “con apoyo”. El nivel de dificultad que representan todas las barreras se redujo o se mantuvo al

¹⁰⁰ Se recuerda que la categoría de “durante” también considera las barreras después de la universidad en el caso de estudiantes egresados.

ingresar a la universidad, ninguno aumentó. Por ejemplo, la barrera que más se redujo fue la educativa, pasando del 2, “puedo hacerlo con poco apoyo”, al rango 1, “no significa un problema para mí”. Por otro lado, las barreras económicas y urbanas se mantuvieron en 2.5, es decir entre “puedo hacerlo con poco apoyo” y “puedo hacerlo con apoyo”.

Si bien cada caso es particular y las diferencias entre las respuestas por cada tipo de discapacidad son muy distintas¹⁰¹, es posible dar cuenta de que, tanto antes como durante la universidad, todas las barreras se encuentran en el rango de “no significa un problema para mí” y “puedo hacerlo con poco apoyo”. Lo anterior significa que este grupo de estudiantes con discapacidad requiere apoyo para desarrollar sus estudios en más de uno de los ámbitos mencionados (Ver Anexos: Gráfico 5).

4.2.2 Experiencia Estudiantil

En esta sección del cuestionario dirigido a los estudiantes nacionales con discapacidad se indagó en conocer si habían experimentado alguna situación durante su trayectoria universitaria en la que se hubiera negado el acceso a algún servicio por motivos de su discapacidad. Posteriormente, se solicitó que compartieran los proyectos de inclusión para estudiantes con discapacidad que conocían en su universidad. Se presentan los resultados a continuación.

Experiencias de negación de acceso a servicio dentro de la universidad

Del total de 11 estudiantes del grupo nacional, fueron 8 personas las que reportaron haber percibido que, por motivos de su condición de discapacidad, recibieron un trato distinto al resto de sus compañeros. En general los testimonios destacaron que la comunidad escolar carece de conocimiento en materia de discapacidad, de sus diferentes necesidades y de la forma en que se les puede

¹⁰¹ Por ejemplo, las personas con discapacidad motriz fueron las que manifestaron mayor dificultad en enfrentar las barreras urbanas mientras que las personas con discapacidad auditiva y psicosocial tenían mayores limitantes en las sociales.

apoyar a través de ajustes razonables. También se mencionó que, en diversas ocasiones, la forma en la que el personal docente de la Universidad buscó apoyarles durante su proceso de ingreso, o en otras evaluaciones y actividades, muchas veces propició situaciones de exclusión, probablemente no intencionadas (Ver Anexos: Gráfico 6).

Entre las experiencias que este grupo de estudiantes narró, se destacan las barreras en la comunicación en situaciones en las que no se contó con el servicio de interpretación en Lengua de Señas Mexicana (Ver Anexos: *Testimonio 16*). Una situación similar a la anterior le ocurrió a la estudiante de la maestría en educación musical cuando su examen de admisión en Facultad de Música no fue accesible por la falta de partituras formato de Sistema Braille. Asimismo, se reportó un suceso relacionado con la falta de materiales accesibles durante el proceso de permanencia en la universidad cuando a una estudiante le dieron la opción de no presentar exámenes en igualdad de condiciones que sus pares (Ver Anexos: *Testimonio 17*).

Otro estudiante, reportó que cuando quiso estudiar en el Centro de Estudios de Lenguas Extranjeras (antes CELE ahora ENALTT) le negaron el acceso con la justificación de que las clases no eran adecuadas para sus discapacidades ya que no contaban con profesores preparados para enseñarle.¹⁰² A raíz de eso en la Defensoría Universitaria levantó una queja para decir que le habían negado el acceso. Este departamento lo comunicó a la coordinadora del CELE y ella le dio la opción de estudiar el idioma. A pesar de eso, el estudiante reportó que los profesores no estaban capacitados para que el curso fuera accesible.

Entre las distintas actividades que se llevan a cabo a lo largo de la trayectoria educativa en la universidad existen actividades que suponen un desplazamiento fuera del campus universitario (excursiones, congresos, salidas de campo, visitas

¹⁰² Estudiante de la licenciatura en Ciencias Políticas de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 28 años, sexo masculino, con discapacidad múltiple (visual y motriz).

culturales, entre otras), y que requieren un especial cuidado y atención en tanto se resuelvan anticipadamente los recursos que sean necesarios¹⁰³ para garantizar que todas las personas puedan acceder a las instalaciones, servicios, documentación e información del lugar que se visita (Aragall Francesc, 2010, P. 44). Con relación a esto, uno de estudiantes señaló que por el miedo y falta de conocimiento de un docente reaccionó de una manera distinta a la esperada cuando se realizó una actividad fuera de CU-UNAM (Ver Anexos: *Testimonio 18*). Por otro lado, como parte de las barreras enfrentadas en términos físicos se reportaron las siguientes experiencias de restricción de acceso y uso a servicios dentro de la Universidad por parte de estudiantes con discapacidad motriz (Ver Anexos: *Testimonio 19*). Este mismo estudiante se enfrentó a otra situación similar ocurrió en la Facultad de Psicología durante el semestre 2014-2. El salón se encontraba en planta alta y no existía elevador. Por esa situación le propusieron que no fuera a clases, ya que sus compañeros y profesores le darían los apuntes.

Otras situaciones que se mencionaron tenían que ver con la falta de accesibilidad física en el entorno construido, como por ejemplo los baños inadecuados, la falta de rampas y los elevadores cerrados. Se destacó que en diversas ocasiones la solicitud de estas modificaciones era tomada como una “petición poco viable” por parte de algunas autoridades universitarias. Sin embargo, esto no habría de ser visto como una solicitud, sino como un derecho fundamental a la educación (Ver Anexos: *Testimonio 20*).

Proyectos de inclusión para estudiantes con discapacidad que conoce en su universidad

Las respuestas del grupo de estudiantes con discapacidad de CU-UNAM señalaron que los programas más conocidos y con los que había tenido mayor interacción fueron el de la UNAPDI (9/11), el CADUNAM y el servicio de

¹⁰³ Por ejemplo, que medio de transporte sea accesible tanto en el plano físico como sensorial (en la orientación y movilidad dentro del transporte, capacitación de conductores y personal de apoyo) y además que sea el mismo transporte para todas las personas participantes.

Transporte Adaptado (8/11 en cada caso). Particularmente se reconoció como un aspecto positivo el apoyo al ingreso que otorga la UNAPDI a estudiantes con discapacidad, y a poner en contacto a estos estudiantes con la bolsa de trabajo que maneja la UNAM. Asimismo, se destacó como una práctica importante el evento internacional Dialogues on Disability en el que la UNAM participa desde 2016.

Se hizo hincapié en que este tipo de eventos deberían de tener mayor difusión y posibilidad de incluir a toda la comunidad estudiantil, y que la selección del grupo de estudiantes (4 en total) cumpla con criterios de transparencia para toda la comunidad universitaria. Se mencionó en diversas entrevistas que, hasta el momento (2017-2), la UNAPDI no cuenta con un plan de trabajo real, y que se espera que con el cambio de dirección la situación mejore. También se reconoció que el equipo a cargo requiere mayor constancia ya que su personal ha sido muy transitorio, y eso limita su capacidad para dar seguimiento a objetivos a largo plazo. Asimismo, se destacó la urgencia de que realicen informes de sus actividades para dar a conocer públicamente lo que han hecho en la universidad y la forma en que involucran a las y los estudiantes con discapacidad.

Por otro lado, se reconoce que el CADUNAM es un programa que ayuda a sensibilizar a la comunidad universitaria en general, y eso puede darle mucha fuerza a la inclusión de PcD, y que brinda apoyo a estudiantes con discapacidad durante la trayectoria universitaria (permanencia y egreso). Uno de sus eventos más importantes y conocidos refiere a las Jornadas de Inclusión de las personas con discapacidad iniciadas en el año 2008. Se mencionó que las iniciativas son buenas particularmente en la Facultad de Filosofía y Letras y en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales¹⁰⁴, pero que le falta un mayor alcance a nivel universitario y más recursos asignados para que no se quede en lo local. Se señaló que uno de los obstáculos que enfrenta es que no es un programa oficial,

¹⁰⁴ A través del Programa de accesibilidad visual impulsado por el estudiante de esta Facultad que forma parte del grupo de estudiantes con discapacidad de Cu-UNAM.

por lo tanto, no recibe presupuesto y eso limita la disponibilidad de materiales y las adecuaciones que pudiera llegar a implementar. En general las respuestas de este grupo de estudiantes apuntaron a recomendar que sea un programa oficial.

Otro proyecto mencionado continuamente fue el servicio de Transporte Adaptado dentro de la universidad que se enfoca principalmente en personas usuarias de sillas de ruedas o con alguna otra condición que lo amerite; se reconoció como un esfuerzo que para ser realmente accesible tendría que considerar ser inclusivo, y no exclusivo para PcD. Se destacó que parte de la cuestión está en que su uso requiere una solicitud previa de al menos 30 minutos de anticipación y que además el tiempo de espera incrementa en tanto hay pocas unidades a las que se les hace poca difusión. Lo anterior lo cual limita la autonomía e independencia en el traslado de estudiantes con discapacidad. Además del Transporte Adaptado se mencionó que existen algunos *Pumabuses*¹⁰⁵ adaptados dentro del campus, que son buenos pero que hay pocos por lo que no es sencillo hacer uso de ellos.

En menor medida (menos de la mitad de las respuestas), se mencionó al PUDH, como un espacio muy importante de diálogo y aprendizaje ya que facilita que toda la comunidad pueda tener un acercamiento muy completo al tema de derechos de las personas con discapacidad. Se destacó que requiere llegar a más personas que viven con esta condición y que desconocen el tema de derechos a fin de empoderar a esta población. También se mencionó el ISSUE, cuya labor ha sido importante en la generación de investigaciones sobre el tema de educación y discapacidad dentro de la universidad, sin embargo, se reconoce que tiene poca difusión y que el acceso a las sesiones es limitado a pocas personas.

Algunas respuestas hicieron referencia a que la Biblioteca Central de la UNAM cuenta con una sala de consulta accesible en planta baja con material electrónico accesible, sin embargo, se reconoce que el ingreso a la biblioteca es casi

¹⁰⁵ Autobuses públicos gratuitos con rutas distintas establecidas para traslados dentro del campus universitario.

inaccesible para personas usuarias de sillas de ruedas porque la única rampa que hay tiene un escalón al inicio y después una puerta de cristal que permanece cerrada. Asimismo, se destacó que hace falta generar más conciencia en el personal que trabaja ahí y que cuenten con más elementos para agilizar la entrega de documentos en formato accesible. Un esfuerzo similar es el Aula Tlanextli en la Facultad de Derecho, que también es una biblioteca con material accesible especializada en apoyar a personas con discapacidad visual; se destacó que ha sido un proyecto ineficiente con poco mantenimiento. Otros esfuerzos mencionados, pero de los que no se compartieron experiencias de contacto, son la Asociación de Deporte Adaptado de la UNAM DEA-UNAM, y el Seminario de Arquitectura y Diseño Incluyentes de la está en Facultad de Arquitectura SADI-FA. También se mencionó que en el Centro de Enseñanza Para Extranjeros de la UNAM se le da más atención y apoyo al tema de accesibilidad en las instalaciones, lo cual se reconoció como una medida desigual e injusta ya que se debería de destinar igual atención y presupuesto al resto del campus, no únicamente al que utilizan estudiantes extranjeros.

El estudiante de la licenciatura en derecho¹⁰⁶ compartió que existen Consejeros sobre inclusión en cada facultad, lo cual es una buena iniciativa, sin embargo, le hace falta difusión para conocer lo que hacen, y dónde contactarlos. Y finalmente, la estudiante del posgrado en educación musical mencionó que en la Facultad de Música existen dos proyectos: un taller de apoyo exclusivo a estudiantes con discapacidad intelectual o motriz, no se integran al resto de las clases; hay otro que se enfoca en piano para estudiantes con discapacidad, pero ninguno llega a ser del todo incluyente.

El promedio en la evaluación de los proyectos entró en la categoría de regular (4/11), seguido de bueno (3/11) y empatando en el número de veces que se calificaron como muy buenos y malos (2/11 en cada caso). En general se destacó

¹⁰⁶ Estudiante de licenciatura en derecho, 23 años, sexo masculino, discapacidad motriz. Facultad de Derecho de la Facultad de Estudios Superiores de Acatlán de la UNAM.

que a todos los proyectos les falta trabajar en equipo para dejar de ser verse como esfuerzos aislados, tener más difusión para hacer sus servicios del conocimiento de las personas con discapacidad. Asimismo, se reconocía que algunos requieren tener reconocimiento institucional a fin de tener un mayor alcance en la universidad y llegar a más personas que lo requieran (Ver Anexos: *Testimonio 21*).

Se hizo hincapié en que se consulte a las personas a las que están dirigidos estos servicios, ya que desde su propia experiencia de vida son las que mejor conocen sus necesidades y que en todos los servicios de la UNAM, principalmente en los destinados en inclusión educativa, se debería de capacitar a Interpretes de Lengua de Señas Mexicana para preparar a todo el personal profesional de la comunidad escolar. Otro aspecto continuamente mencionado fue la necesidad de identificar cuántas personas con discapacidad hay en la universidad y conocer cuáles son sus necesidades. Una medida importante para lograr esto es el levantamiento de un censo de estudiantes con discapacidad, que no únicamente arroje información estadística en general sobre esta población sino datos desagregados por tipo de discapacidad. Asimismo, se hizo mención de la necesidad de un registro que se actualice periódicamente.

También se consideró la necesidad de generar mayor conciencia de la situación que viven las y los estudiantes con discapacidad para comprender la importancia y necesidad de modificar el entorno, tanto físico como social. Se apuntó a que es posible generar cambios accesibles en el entorno físico a partir de la voluntad política por parte de las autoridades universitarias. En este último punto se destacó la necesidad de sensibilizar a las autoridades universitarias en cada periodo, así como generar vínculos más estrechos entre ellas y población con discapacidad. Con lo anterior podría ser posible agilizar los procedimientos para que se lleven a cabo adecuaciones de accesibilidad física en CU-UNAM considerando las restricciones que hay por el tema de que es Patrimonio Mundial de la Humanidad (Ver Anexos: *Testimonio 22*). Finalmente, en varias respuestas se reconoció que la REED-UNAM es un esfuerzo reciente iniciado por las y los

alumnos con discapacidad en toda la UNAM¹⁰⁷ y no constituido oficialmente como parte de la UNAM, que surgió al darse cuenta de la necesidad de proponer mejoras en los diferentes servicios de la universidad desde la misma voz experta de la comunidad estudiantil con discapacidad para eliminar barreras y generar cambios accesibles en el entorno.

4.2.3 Intercambio Internacional de Buena Prácticas de Inclusión

Este apartado ha sido dirigido únicamente al grupo de estudiantes con discapacidad de CU-UNAM. En él se generan preguntas sobre Buenas Prácticas de Inclusión implementadas en los programas de inclusión de las 4 universidades extranjeras que participaron en el evento internacional Dialogues on Disability 2017, y que suponen ser componentes indispensables para el desarrollo de Entornos Educativos Accesibles. Se dividen en 3 partes: *Medidas para reducir Barreras Físicas*, *Medidas para reducir Barreras Sociales* y *Medidas para hacer accesible el Proceso de ingreso, permanencia y egreso*.

Medidas para reducir Barreras Físicas

Se destacaron 5 medidas en la primera *Base de BPI*, titulada *Medidas para reducir Barreras Físicas*.

- 1.1 Señalización auditiva y/o luminosa, Sistema Braille, pictogramas, etc.
- 1.2 Rampas
- 1.3 Elevadores
- 1.4 Transporte Adaptado en el campus
- 1.5 Cursos de Orientación y Movilidad en el campus

Las cuatro primeras refieren a elementos accesibles en el entorno físico inmediato que permiten que las personas con discapacidad tengan la posibilidad de informarse a través de diferentes canales de comunicación (*Señalización auditiva*

¹⁰⁷ Incluye la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y la Facultad de Estudios Superiores Aragón.

y/o luminosa, Sistema Braille, pictogramas, etc.), elementos arquitectónicos que facilitan el desplazamiento dentro de edificios (*Rampas y Elevadores*), o dentro de las vialidades del campus a través de vehículos (*Transporte Adaptado en el campus*). La quinta medida (*Cursos de Orientación y Movilidad en el campus*) sintetiza una serie de herramientas que tradicionalmente se les enseña a personas con discapacidad visual para su desplazamiento independiente, sin embargo, a partir de los programas de inclusión de universidades internacionales se reconoce que este servicio es necesario para la mayoría de las personas que viven con esta condición cuando el contexto universitario no es del todo accesible.

Entre las medidas de la primera *Base de BPI* que el grupo de estudiantes nacionales con discapacidad reportó conocer en CU-UNAM, las medidas más populares, conocidas por las 11 personas entrevistadas, fueron las *Rampas y Elevadores*. El *Transporte adaptado en el campus* también fue popular (10/11). Solo 4 personas conocían las *Señalización auditiva y/o luminosa, Sistema Braille, pictogramas, y otros* dentro de las instalaciones de la Universidad, y ninguna sabía de *Cursos de Orientación y Movilidad en el campus* (Ver Anexos: Gráfico 7).

Señalización auditiva y/o luminosa, Sistema Braille, pictogramas, y otras

En las respuestas para la medida de Señalización auditiva, se reconoció que dentro del circuito universitario los semáforos con audio son imprescindibles en el cruce de calles y desplazamiento con independencia y seguridad para las personas con discapacidad visual, principalmente¹⁰⁸. Asimismo, se dijo que hay muy pocos en la Universidad. Por otro lado, se hizo hincapié en que dichas señalizaciones requieren, en la medida de lo posible, estar en entornos silenciosos, ya que si otro sonido con un volumen muy elevado minoriza la señalización sonora entonces deja de cumplir su función (*se ejemplificó esta situación con el cruce peatonal que conecta el circuito interior de la universidad con la entrada principal de la Facultad de Filosofía y Letras*).

¹⁰⁸ Pero también para otras personas que cruzan la calle sin prestar atención.

La señalización visual y luminosa es más común en el campus pero que no está presente en las *alertas sísmicas*, lo cual resulta riesgoso ya que limita que las personas sordas la perciban y tomen sus precauciones al mismo tiempo que el resto. Además, se apuntó a que las señalizaciones visuales en general, requieren ser más claras y en tamaños adecuado para favorecer la orientación en los diferentes espacios del campus, por ejemplo, que los números de los salones estén visibles a una altura y posición adecuadas. Las medidas de señalización anteriores permitirían que las personas con discapacidad visual y/o auditiva tengan una mejor referencia del entorno universitario para moverse en los diferentes espacios o salones en los que se desenvuelvan. Por otro lado, se sabía de la existencia de placas con textos en Sistema Braille afuera de los salones en la Facultad de Filosofía y Letras¹⁰⁹ para orientar a las personas con discapacidad visual a través del tacto. Uno de los comentarios sobre este tema refirió a que cuando alguien pone un letrero o cartel encima de la placa en Sistema Braille, entonces su función de comunicar y orientar a estudiantes ciegos o con baja visión se vuelve nula.

Se mencionó también que los pictogramas sobre discapacidad que conocen en el campus de la universidad hacen alusión únicamente a la de tipo motriz, a través del ícono de personas usuarias de sillas de ruedas. Al mencionar esto, se destacó la importancia de incluir pictogramas que representaran el resto de los tipos de que existen entre la comunidad estudiantil con discapacidad: auditiva, visual, psicosocial e intelectual. Asimismo, se reconoció que no existe el servicio de interpretación en Lengua de Señas Mexicana (LSM) en las clases, actividades académicas y eventos donde son imprescindibles para garantizar la inclusión de las personas sordas.

Rampas

Se reconoció que existen rampas en el campus universitario, pero que no son suficientes. Algunas no cumplen con los requerimientos necesarios para ser

¹⁰⁹ A pesar de que probablemente existen en otras Facultades, no se mencionaron otras.

utilizadas de forma independiente por las personas usuarias de sillas de ruedas debido a la pendiente, el ancho, y a veces porque, aunque estén bien construidas se encuentran obstruidas por automóviles o porque hay que pasar por escalones para llegar a ellas. Varias veces se señaló que la rampa de la Biblioteca Central es muy inaccesible porque para llegar a ella hay un escalón, o está ocupada por bicicletas.

Elevadores

En el tema de elevadores se dijo que en la mayoría de los edificios existen, sin embargo, no todos funcionan adecuadamente por falta de mantenimiento y están cerrados, o porque se les da el uso como montacargas. En algunos casos simplemente no hay elevadores. Se mencionó también que, en algunas facultades, el uso de elevadores se permite únicamente para académicos a través de reconocimiento por identificaciones con código de barras, y para las personas con discapacidad se pide un permiso distinto. Tanto para el tema de rampas como para el de elevadores se reconoció que son de mucha ayuda para que las personas con discapacidad motriz puedan desplazarse con más facilidad en los edificios de la UNAM.

Transporte Accesible del campus

El Transporte Accesible del campus de CU es una medida conocida por la mayoría de las personas del grupo de estudiantes mexicanos, sin embargo, no se le calificó como un buen servicio ya que solicitarlo es un proceso lento y poco práctico. Varias personas apuntaron a que este servicio no es incluyente, sino que segrega a las personas con discapacidad en un autobús “especial”, lo cual refiere siendo que todos los servicios de transporte públicos en la Universidad deberían de ser accesibles para que todas las personas los utilicen. En general, se propuso que el servicio tenga más difusión y precisión en los horarios del transporte, además de que se designen más recursos para que haya más vehículos que ofrezcan ese servicio ya que hay muy pocas camionetas para atender a todo el campus. En 3 entrevistas se hizo alusión a que únicamente las líneas nuevas del

servicio de transporte *Pumabus* tienen rampas para personas usuarias de sillas de ruedas, pero que todavía son pocas unidades.

Servicio de Orientación y Movilidad dentro del campus

Ninguna persona manifestó conocer un Servicio de Orientación y Movilidad dentro del campus que le ofreciera a comunidad estudiantil con discapacidad un recorrido guiado en los diferentes servicios de la universidad¹¹⁰. En general se compartió la idea de que los Cursos de Orientación y Movilidad en el campus son de suma importancia, ya que favorecen la inclusión de estudiantes con discapacidad y de la comunidad estudiantil en general en el campus. Una de las propuestas señaladas fue que parte del personal dedicado a este tipo de cursos y recorridos sean otros estudiantes a través de voluntariados o servicio social. Asimismo, se apuntó a que este servicio resultaría especialmente útil para estudiantes con discapacidad al momento del primer ingreso en CU-UNAM, ya que tienden a aislarse por la falta de información y accesible sobre los servicios básicos y otros sitios de interés, así como las formas seguras de traslado y desplazamiento.

A lo largo de las preguntas de la primera base de BPI frecuentemente se hizo hincapié en que es necesario que la implementación de medidas para reducir barreras físicas esté acompañada de la transformación y eliminación de barreras de la comunicación, arquitectónicas y actitudinales por parte de toda la sociedad y comunidad universitaria. Lo anterior se debe a que muchas veces, aunque haya un elevador funcionando y una rampa bien diseñada, cuando no hay conciencia social en la comunidad universitaria entonces la entrada de ese elevador o el paso de esa rampa vuelve a estar obstruida con otro obstáculo, como objetos o por procesos administrativos internos a las facultades que restringen el uso de los servicios.

¹¹⁰ En una entrevista se mencionó que algunas veces se da este servicio a través de actividades específicas que organiza cada facultad para fines particulares, pero que no hay un servicio a nivel universitario que tome se enfoque en estudiantes con diferentes tipos de discapacidad tomando en cuenta sus necesidades al momento del ingreso ni a lo largo de su permanencia para asegurar el egreso.

Dicho de otra forma, si como sociedad y comunidad universitaria no se comprende el tema de la discapacidad, las necesidades que esta población pueda llegar a requerir, y las distintas formas en que se les puede apoyar, no será posible apoyar en la inclusión de las personas que viven con esta condición por más rampas y elevadores bien diseñados que existan en el campus.

Todas las medidas fueron consideradas importantes a ser implementadas en CU-UNAM ya que, en su conjunto, fomentan la autonomía, independencia, libertad y movilidad de las PcD dentro del campus. Se señaló que la implementación de las buenas prácticas para eliminar las barreras físicas forma parte de una cadena de accesibilidad, ya que permite acceder y salir del campus, desplazarse a lugares dentro del campus y utilizar los servicios en igualdad de condiciones que las demás personas (Ver Anexos: Gráfico 8).

Medidas para reducir Barreras Sociales

Se presentaron 5 medidas en la segunda Base de BPI, titulada *Medidas para reducir las Barreras Sociales* a las que se enfrenta la comunidad estudiantil con discapacidad en CU-UNAM. Se presentan a continuación:

- 2.1 Curso de Derechos Humanos y Discapacidad
- 2.2 Curso de Lengua de Señas
- 2.3 Cursos Accesibles de Idiomas
- 2.4 Curso para el uso de Tecnologías de la Información y de la Comunicación para el aprendizaje
- 2.5 Conferencias y eventos en materia de inclusión y accesibilidad para estudiantes con discapacidad

Todas ellas refieren a cursos, que pueden ser abiertas a personas con y sin discapacidad, en los que se promueve la toma de conciencia y sensibilización sobre el tema de discapacidad, unos de forma más general (*Curso de Derechos*

Humanos y Discapacidad; Conferencias y eventos en materia de inclusión y accesibilidad para estudiantes con discapacidad) y otros más focalizados en aspectos aplicados (*Curso de Lengua de Señas; Cursos Accesibles de Idiomas; Curso para el uso de Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) para aprendizaje*). Dentro de las medidas reportadas se destacaron principalmente las *Conferencias y eventos en materia de inclusión y accesibilidad para estudiantes con discapacidad (9/11)*, y los *Cursos de Derechos Humanos y Discapacidad (8/11)*; y en menor medida los *Cursos de Lengua de Señas Mexicana (4/11)*, así como *Cursos accesibles de uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (3/11)* y de *Idiomas (2/11)*. (Ver Anexos: Gráfico 9).

Curso de Derechos Humanos y Discapacidad

Se señaló que la mayoría de los cursos de derechos humanos y discapacidad que se imparten en CU-UNAM son organizados y se imparten a través de la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, el PUDH, el CADUNAM, y del ISSUE. Asimismo, se reconoció la pertinencia de esta información ya que ayuda a mejorar el desempeño estudiantil y social de las de la comunidad universitaria, y particularmente de estudiantes con discapacidad, en tanto da a conocer cuáles son sus derechos y los mecanismos de defensa que existen. En este sentido, se ha reconocido como un tema que habría de tener carácter obligatorio en cada plan de estudios, o como un curso propedéutico en todos los programas de estudio

Curso de Lengua de Señas

La información que se obtuvo en las respuestas señaló que hace algunos semestres se dieron cursos básicos sin valor curricular en la Facultad de Filosofía y Letras y en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales a través de CADUNAM. En muchas de las entrevistas se hizo hincapié en que los cursos de Lengua de Señas son una medida que no puede ser relegada, ya que como por ser una institución educativa que busca estar a la vanguardia, la UNAM tendría que incluir este tema dentro de los programas de trabajo en la formación de traductores.

Asimismo, se mencionó que mientras no existan estos cursos, menor será la posibilidad de que las personas sordas sean incluidas, y que las personas interesadas en aprender lengua de señas, lo puedan hacer.

Cursos Accesibles de Idiomas

Con una temática similar a la medida anterior, se destacó que semestres anteriores en el Centro de Enseñanzas de Lenguas Extranjeras (antes CELE ahora ENALTT) se realizaron algunas adecuaciones de accesibilidad para que estudiantes con discapacidad visual pudieran tomar clases de idiomas, sin embargo, se señaló que el servicio no era para todos los idiomas ni para todos los tipos de discapacidad. Otro punto mencionado fue que el aprender idiomas es parte del derecho a la educación y además una exigencia cada vez más presente en el mercado laboral. Por otro lado, el no contar con el acceso a este servicio referiría a un acto discriminatorio por la falta de accesibilidad física, en la información y en la capacitación en el personal a cargo. Específicamente en el tema de *Lengua de Señas Mexicana*, se mencionó que el curso debería de ser abierto a todas las personas interesadas, pero sobre todo a docentes y personal encargado de proyectos de inclusión social, al menos en un nivel básico¹¹¹. Además de contar con conocimientos básicos sobre LSM, las personas que trabajan el tema de discapacidad también requieren conocer el Sistema Braille para revisar que los materiales en este formato cumplan con los criterios de accesibilidad para que las personas que lo requieren.

Curso para el uso de Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) para aprendizaje

Se reconoció que en la Dirección General de Tecnologías de la Información y de la Comunicación (DGTIC) se abren cursos de manera general sobre este tema, sin embargo, no conocen alguno que sea accesible para personas con discapacidad,

¹¹¹ Se mencionó también la necesidad de contar con protocolos de atención y comunicación para las personas sordas en situaciones de emergencia.

más allá de la motriz. En varias entrevistas se dijo puntualmente que el tener acceso al manejo de Tics, es fundamental para la formación académica y profesional de cualquier estudiante. En este sentido, mientras no sean cursos disponibles para toda la población estudiantil universitaria, carecerán de impacto cuando el objetivo es preparar a estudiantes, y los recursos destinados a estos fines resultarán desaprovechados.

Conferencias y eventos en materia de inclusión y accesibilidad para estudiantes con discapacidad

Se mencionó que las conferencias y eventos en materia de inclusión y accesibilidad para la comunidad estudiantil con discapacidad que se imparten en la UNAM son principalmente el Seminario Permanente del PUDH¹¹², el evento de Jornadas del CADUNAM, el ISSUE y la ENTS. Asimismo, se hizo hincapié en que, entre más conocimientos tienen las personas con discapacidad sobre el tema de accesibilidad, inclusión y derechos humanos, es más fácil reconocer cuando se vulneran derechos fundamentales, como la educación.

A manera de resumen, como parte de las medidas utilizadas más populares dentro de CU-UNAM se destacan nuevamente las *Conferencias y eventos en materia de inclusión y accesibilidad para estudiantes con discapacidad* (7/11), y los *Cursos de Derechos Humanos y Discapacidad* (6/11); y en menor medida los *Cursos de Lengua de Señas Mexicana* (2/11), seguido de *Cursos accesibles de uso de Tecnologías de la Información y Comunicación* y de *Idiomas* (1/11 en cada caso). Cuando en las entrevistas se preguntaron las razones por las que no habían utilizado las medidas, la mayoría de las respuestas apuntaban a que “no las conocían”, “no existían” o que “no las requerían” (Ver Anexos: Gráfico 10).

La mayoría de personas del grupo de estudiantes con discapacidad de la UNAM mencionaron que el tomar los cursos de derechos humanos y acudir a las conferencias les permite a todas las personas aprender a defender sus derechos,

¹¹² Las sedes pueden ser en el Instituto de Investigaciones Jurídicas (IIJ), Instituto de Investigación Sociales (IIS) y el Museo de Ciencias UNIVERSUM, todos de la UNAM.

cómo hacerlos valer, y con quien se podría acudir dentro de la Universidad y en otros órganos gubernamentales e internacionales. Las personas con discapacidad estarían más empoderadas en caso de ser violentadas o discriminadas, ya que conocerían sus derechos. Otro aspecto que se dijo con frecuencia es que la UNAM debería de contar con *el servicio de Interpretes de LSM* certificados en el sistema escolarizado, y no solo como una medida que se implemente durante las clases para una sola persona sorda, sino que se pueda ofrecer un curso a estudiantes para que más personas hablen la lengua de señas mexicana. Finalmente, se hizo hincapié también en que todas las medidas deben de implementarse en toda la UNAM, no solo en el campus central de la UNAM, sino en otras Facultades de Estudios Superiores de la UNAM (FES).

Medidas para hacer accesible el Proceso de ingreso, permanencia y egreso

Se presentaron 3 medidas en la tercera Base de BPI, titulada *Medidas para hacer accesible el Proceso de ingreso, permanencia y egreso* de la comunidad estudiantil con discapacidad en CU-UNAM. Se describen a continuación:

- 3.1 Espacios reservados para el ingreso de estudiantes con discapacidad a los programas de estudio.
- 3.2 Programas de orientación-consejería y monitoreo estudiantil.
- 3.3 Implementación de *ajustes razonables* (modificaciones en el entorno) para para adaptar materiales de estudio y asegurar la ejecución de *actividades de estudio y evaluación* en igualdad de condiciones.

La primera medida, *Espacios reservados para el ingreso de estudiantes con discapacidad a los programas de estudio*, refiere a destinar una cuota de admisión para personas que presentan esta condición; la segunda, *Programas de orientación-consejería y monitoreo estudiantil*, es a grandes rasgos la orientación en elección de cursos, orientación de programas tutoriales como preparativos o

complementarios de cursos, o programas de apoyo para financiar estudios. Finalmente, la tercera medida, *Implementación de ajustes razonables para para adaptar materiales de estudio y asegurar la ejecución de actividades de estudio y evaluación en igualdad de condiciones*, implica hacer modificaciones simples para garantizar la igualdad de oportunidades como por ejemplo cambiar el *aula de un estudiante usuario de silla de ruedas a la planta baja, permitir una extensión de tiempo en evaluaciones, asegurar Interprete de Lengua de Señas, contar en las aulas con lector de pantalla, macrotipos, braille, audiolibros, pictogramas*.

Entre las medidas que el grupo de estudiantes con discapacidad de CU-UNAM reportó conocer dentro de la UNAM; la mayoría conocía y había utilizado en algún momento los *Ajustes razonables* (9/11). Menos de la mitad (5/11) conocía el servicio de *Orientación, Consejería y Monitoreo estudiantil*. Finalmente, nadie sabía de la existencia de *Espacios reservados para estudiantes con discapacidad* en el ingreso a la universidad (Ver Anexos: Gráfico 11).

Espacios reservados para el ingreso de estudiantes con discapacidad a los programas de estudio

Continuamente se dijo que *las personas tienen el mismo derecho de entrar siempre que cumplas el requisito del examen*. Se señaló que sería una forma de incluir a la educación superior a la PcD para que fuera familiarizando con los mismos aspectos que presentársele en un momento dado de la vida. Asimismo, sería un tema debatible ya que el tener espacios reservados permitiría que entraran personas que sin los conocimientos necesarios para desarrollarse en una carrera universitaria. Se vio como una forma de discriminación positiva, pero que a la larga podría tener efectos negativos si no se cuenta con un sistema de educación inclusiva.

Programas de orientación-consejería y monitoreo estudiantil

Se mencionó nuevamente que el CADUNAM, la UNAPDI y el PUDH, brindan este servicio. En diversas ocasiones, se señaló que la información que circulan para

dar a conocer programas de apoyo y otras actividades que ofrecen a la comunidad universitaria, no son accesibles para todos los tipos de discapacidades. Esta situación fue adjetivada como incoherente y de cierta forma discriminatoria, por lo que se mencionó que habrían de considerar fortalecer sus opciones de comunicación a fin de que consideren a la diversidad estudiantil.

Implementación de ajustes razonables

Distintas personas respondieron que la Biblioteca Central (BC) y el CADUNAM son un canal para implementar ajustes razonables en los estudios; como audiolibros, traducciones a braille, computadoras con sistema parlante, entre otras. Se dijo también que algunos docentes dentro de las facultades realizaban *ajustes razonables*, sin embargo, en diversas ocasiones era complicado ya que desconocían el concepto como un derecho, por lo que no siempre era sencillo que aceptaran hacer modificaciones en sus clases o en las evaluaciones generales. (Ver Anexos: Gráfico 12)

En general, las medidas que se reconocieron como las más importantes para implementar en la Universidad fueron los ajustes razonables y el servicio de orientación, consejería y monitoreo. Sobre medida de espacios reservados se hizo hincapié nuevamente en que los espacios reservados para el ingreso son una medida muy cuestionable, siempre que el hecho de aceptar a un estudiante por la simple razón de tener una discapacidad en realidad sería contraproducente por fomentar el asistencialismo y la discriminación inversa. Asimismo, se apuntó a que una vía alternativa sería que se asegure personal especializado para implementar ajustes razonables en el examen de admisión (Ver Anexo: *Testimonio 23*).

Además del tema de la accesibilidad en el examen de ingreso, se mencionó que los ajustes razonables son un derecho que tienen las personas con discapacidad, y que en el ámbito educativo sirven para posicionar a estudiantes que presentan esta condición en igualdad de oportunidades que cualquier otro estudiante. En este sentido, uno de los principales aportes de la implementación de ajustes

razonables radica en posibilitar la autonomía. Se hizo hincapié en que estos deben de ser centrados en la persona y “ajustarse” dependiendo de su condición, por ejemplo, aula en planta baja cuando el estudiante es usuarios de silla de ruedas, o dar tiempo extra en las evaluaciones cuando la lectura en formatos accesibles requiera un poco más de tiempo. También se mencionó que, para hacerlos realmente eficientes, es necesario que exista un canal que comunique a los docentes la situación de cada estudiante a fin de que estén previamente informados y la implementación de ajustes razonables tome menos tiempo (Ver Anexo: *Testimonio 24*). Por otro lado, se mencionó la necesidad de que existan Programas de orientación-consejería y monitoreo estudiantil para brindar apoyo a la comunidad estudiantil en general, pero específicamente a la que tiene discapacidad cuando se trata de implementar ajustes razonables. Se dijo que estos programas van de la mano con la posibilidad de asegurar la permanencia y el egreso de toda la comunidad estudiantil, incluidas las personas con discapacidad, siempre que permitan resolver dudas (Ver Anexo: *Testimonio 25*).

Específicamente se apuntó a que el apoyo que brinden estos programas habría de enfocarse en dar un seguimiento durante la permanencia y el egreso ya que, si no se les brinda apoyo en estas etapas, difícilmente podrán concluir sus estudios universitarios. Dicho apoyo incluye vigilar el proceso, así como la presencia de materiales accesibles, espacios adecuados libres de barreras, y de preferencia estar vinculado directamente con las autoridades universitarias. Asimismo, se recalcó que los programas de apoyo habrían de ofrecer opciones de financiamiento para el estudio, lo cual que puede contribuir a la permeancia y egreso de estudiantes con discapacidad, ya que subsana situaciones económicas que muchas veces refieren a barreras por la cantidad de gastos extras que implica la condición (Ver Anexo: *Testimonio 26*). A manera de consenso se reconoció que tanto los ajustes razonables como la implementación de programas de orientación fomentan entornos educativos accesibles, amigables y favorables para que estudiantes con discapacidad puedan permanecer y egresar. Finalmente, se señaló de nuevo la necesidad de tener un registro de la población con

discapacidad en la Universidad, a fin de llegar a todas las personas que lo requieran, conocer sus necesidades y diseñar ajustes razonables y modificación accesibles en función de esta información.

4.3 Consideraciones generales sobre los resultados encontrados

Como se ha visto a partir de las diferentes respuestas que dieron las y los estudiantes con discapacidad de CU-UNAM, la accesibilidad es la base para que un entorno educativo cuente con los elementos necesarios para asegurar la inclusión de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones y sin discriminación. Un factor importante, que acompaña a las medidas de accesibilidad, principalmente los ajustes razonables, refiere a la sensibilización y conocimiento sobre el tema de discapacidad, considerando que esta condición de vida es diversa tanto en tipo como en necesidades. En mencionadas ocasiones se recalcó que es fundamental conocer a la población con discapacidad para que los programas de apoyo que existen se dirijan a su grupo objetivo, y que para que la identificación de esta población sea más precisa se requiere un registro a nivel universitario que incluya a estas personas por tipo de discapacidad.

Se reconoció también que, si no se eliminan las barreras sociales y actitudinales, difícilmente podrá haber una toma de conciencia sobre las carencias que existen en el sistema educativo en términos de asegurar el derecho a la educación para la población con discapacidad. La intención de recurrir a los testimonios de este grupo fue dar a conocer de qué forma piensan que podría ser mejorado el campus de CU-UNAM en términos de accesibilidad, incluyendo sus componentes en términos de ajustes razonables, diseño industrial y acciones afirmativas. Fue interesante que la mayoría hayan rechazado la medida de espacios reservados, como una cuestión de acción afirmativa, ya que reconocían que sería un recurso asistencial, en tanto todas las personas tienen el derecho al acceso.

CAPÍTULO V. ENTORNOS EDUCATIVOS ACCESIBLES: REFLEXIONES FINALES

En este último capítulo se hace una síntesis de los resultados obtenidos en los cuestionarios, y con la intención de presentar una alternativa para dar seguimiento a la investigación, se analiza en tres niveles. Por un lado, los *Alcances* permiten identificar cuáles son las Buenas Prácticas de Inclusión que la comunidad estudiantil con discapacidad entrevistada para esta investigación, se consideran medidas pertinentes a ser implementadas en CU-UNAM. La sección de *Limitaciones* refiere a los factores contextuales que podrían resultar problemáticos en la implementación de ciertas medidas, así como en la viabilidad de recursos para que se mantengan. Finalmente, el capítulo concluye con *Recomendaciones*, en donde se presenta una breve propuesta de proyecto para dar seguimiento a las experiencias provechosas que operan en universidades extranjeras, y que podrían ser implementadas en el contexto de CU-UNAM, y ser replicado en otras instituciones.

5.1 Alcances

Con la metodología de entrevista en profundidad se ha logrado conocer las experiencias de vida de las y los estudiantes en condición de discapacidad de una forma más detallada. Esto a su vez posibilitó que, de manera conjunta y apelando a la consulta, se identificaran las principales necesidades y retos enfrentados por este grupo social. Asimismo, las respuestas en los cuestionarios dieron luz a las medidas y buenas prácticas de inclusión que, no solo para este grupo de estudiantes sino para la comunidad estudiantil en general, resultarían pertinentes de implementar y replicar en CU-UNAM.

Principalmente se apuntó a la necesidad de aprender a incluir a la diversidad estudiantil. Una idea recurrente fue que la inclusión comienza por considerar a las personas involucradas al momento de tomar decisiones en favor de sus derechos, en este caso de estudiantes con discapacidad. Otro aspecto mencionado fue que

el campus requiere implementar medidas de accesibilidad de forma transversal, ya que, si únicamente se atiende la eliminación de una parte de las barreras en el entorno, entonces la cadena de accesibilidad resultará incompleta y los esfuerzos tendrán resultados parciales.

En este sentido, se hizo énfasis en que uno de los principales problemas que enfrenta este grupo se origina de las acciones y actitudes del resto de las personas cuando desconocen el tema de los derechos de las personas con discapacidad. Por lo que se reconoció que entre más informada y sensibilizada esté la comunidad universitaria, mayores serán las posibilidades de que las futuras decisiones que se tomen a nivel universitario sean más conscientes de los obstáculos a los que se enfrenta esta población, y con ello que el entorno educativo se vuelva, día con día, más accesible.

Esta forma de desarrollar entornos educativos accesibles responde al enfoque intercultural en tanto fomenta el diálogo, la interacción y el intercambio de experiencias entre distintas personas con el objetivo de construir alternativas para resolver una situación en común. Así, además de beneficiar a la comunidad con discapacidad, los alcances de la perspectiva intercultural alientan a que toda la población estudiantil resulte beneficiada. Lo anterior se logra siempre que el entorno educativo cuente con las herramientas para incluir a las personas desde su diversidad identitaria, potenciar el desarrollo de sus habilidades desde esquemas horizontales y con ello garantizar su acceso a la educación en igualdad de condiciones que el resto de la comunidad estudiantil.

5.2 Limitaciones

En la Ciudad de México, así como en la mayor parte del país, existen distintos factores que limitan el desarrollo humano, resultan problemáticos para asegurar la autónoma, inclusión e independiente educativa de las personas con discapacidad. En general, las limitantes que tiene el desarrollo de entornos educativos accesibles en CU-UNAM a través de la inserción de buenas prácticas que han

funcionado en contextos internacionales de educación superior se relacionan con factores ambientales, culturales y socioeconómicos. Principalmente se distinguen el entorno físico urbano fuera y dentro del campus universitario, los sistemas educativos que aún no se ajustan a responder a identidades tradicionalmente en desventaja, y los factores añadidos en términos de desigualdad socioeconómica.

El entorno físico urbano fuera y dentro del campus universitario es una limitante en tanto las calles, las banquetas, los espacios reservados, y otros elementos. Fuera del campus, las modificaciones de accesibilidad en el entorno son responsabilidad del gobierno de la Ciudad de México, sin embargo, dentro de CU-UNAM, son trabajo de requieren ser resuelto desde la misma universidad. Una de las principales limitantes para lograr estas modificaciones es que la universidad es Patrimonio Mundial declarado por la ONU, por lo que los cambios que se hagan dentro de ciertas áreas está restringido. Sin embargo, de acuerdo con los criterios del diseño universal y de la restauración sin intervenir en la estructura de las edificaciones, las medidas de accesibilidad ayudarían a eliminar los obstáculos que puedan interferir en el desplazamiento de las personas con discapacidad. Cabe mencionar que mientras este eslabón en la cadena de accesibilidad no se resuelve, difícilmente existirá el acceso a la educación de este grupo social.

Por otro lado, el sistema educativo requiere ser inclusivo en toda la extensión del concepto. Para alcanzar este fin, es importante que la comunidad educativa en general tenga conocimiento y esté informada en el tema de discapacidad, y que también sea sensible a otras identidades que tradicionalmente han estado en desventaja y que a intersectarse con la condición de discapacidad se requiere tomar medidas particulares. Entre las intersecciones identitarias se destacan las mujeres, personas indígenas, personas afromexicanas, personas migrantes, personas que ejercen la diversidad sexual e identidad de género, por mencionar algunos grupos sociales. Además de estas consideraciones, el tema de los derechos de las personas con discapacidad a la educación inclusiva necesita ser abordado de forma transversal, es decir, no solo desde las y los académicos

“expertas en el tema”, sino también desde la comunidad estudiantil con discapacidad. Esta anotación es pertinente ya que, si no se proponen soluciones a necesidades y barreras de manera conjunta, difícilmente se podrá adecuar un entorno educativo que considere a todas las diversidades que habitan en él.

En este sentido la formación docente, y sobre todo el personal encargado de llevar proyectos de inclusión para personas con discapacidad, requiere contar con las herramientas necesarias para atender de forma pertinente a esta población. Un primer paso es que conozcan los distintos sistemas de comunicación; particularmente la Lengua de Señas Mexicana, el sistema de lectoescritura Braille, así como los criterios para que todos los materiales informativos sean accesibles, es decir, con el subtítulo pertinente en material audiovisual, así como el recuadro de la interpretación en LSM, la descripción de imágenes, entre otros. Asimismo, la implementación de cursos que aborden este tema es fundamental, ya que con ello se fomentaría que todas las personas manejen estos recursos, dando pie a que la comunidad educativa sea capaz de generar canales de inclusión, además de los que se facilitan desde las Unidades de atención a personas con discapacidad.

La participación y cooperación de las personas con discapacidad en el desarrollo de entornos educativos accesibles es fundamental, no solo en el nivel superior sino en todos los niveles de educación. Esta dinámica por un lado favorece la identificación de barreras que obstaculizan el acceso a este derecho, y por otro facilita el intercambio de buenas prácticas que han funcionado en contextos similares. Asimismo, la cooperación entre la comunidad estudiantil con discapacidad genera mejores resultados cuando se articula con otras redes estudiantiles, y paralelamente se involucran personas sin discapacidad. Finalmente, a través del intercambio de experiencias entre toda la comunidad se fomenta que el tema de derechos humanos, igualdad y no discriminación sea aprehendido de forma directa.

5.3 Recomendaciones

Las respuestas que dieron las y los estudiantes nacionales con discapacidad señalaron que en CU-UNAM ya se cuenta con los recursos necesarios para que la universidad sea accesible, siendo su articulación lo único que hace falta para que las medidas de accesibilidad se resuelvan de una forma conjunta. En general se destacó que para lograr una estructura que se encargue de dar servicio oportuno al acceso e inclusión de las personas con discapacidad en la universidad es necesario organizar tres momentos cruciales en la trayectoria estudiantil de las y los alumnos con discapacidad. Asimismo, estos tres pasos se habrán de articular con tres figuras dentro de la universidad que organicen las estrategias posteriores.

El primero paso refiere a la etapa de ingreso. En este momento es sustancial que en el registro de aspirantes se considere la variable de discapacidad de acuerdo con la metodología del Grupo de Washington, ya que esto será posible identificar a las personas con discapacidad desde el inicio. Posteriormente, las y los aspirantes con discapacidad que ingresen a la universidad tendrían que ser canalizados por dos áreas fundamentales: la Unidad de Atención a las Personas con Discapacidad, y Dirección General de Servicios Médicos de CU-UNAM. En este momento, cada área tendría la labor de dar seguimiento de forma personalizada e individual a las y los estudiantes de nuevo ingreso a fin de que conjuntamente se diseñe una estrategia de apoyo a partir de medidas de accesibilidad. Después, esta información sería comunicada a las respectivas unidades de apoyo estudiantil de la Facultad o Escuela correspondientes, para que desde la Dirección se haga llegar a la Coordinación del programa de estudios del estudiante con discapacidad. Cabe recalcar que la información requiere ser manejada éticamente, ya que se podría poner en riesgo la integridad del estudiante con discapacidad. A partir de esto, es la Coordinación del programa de estudios la que llevará a cabo la labor de socializar la información de cada estudiante con la planta docente, a fin de que se considere la implementación apropiada de apoyos a lo largo del curso, considerando las evaluaciones y las prácticas fuera del aula.

El segundo paso, tiene que ver con la permanencia a través de la implementación de los ajustes razonables a lo largo del desarrollo del curso. En esa etapa es importante que exista un monitoreo periódico sobre el desempeño de la persona con discapacidad a fin de resolver las situaciones de forma conjunta y en el momento apropiado. Asimismo, la figura de apoyo entre pares es muy relevante, en tanto se generan canales de socialización y de aprendizaje entre estudiantes. Ambos elementos, tanto el monitoreo periódico, como el apoyo entre pares, son particularmente importantes en las etapas de evaluación, como por ejemplo en los exámenes finales, ya que con este acompañamiento se podrían resolver cuestiones de manera anticipada y apropiada. Finalmente, en el tercer paso, el egreso es importante repetir los pasos y las recomendaciones en la etapa de la permanencia, haciendo especial hincapié en que el proceso de trámites titulación deberá cumplir con los criterios de accesibilidad, a fin de que la información pueda ser comprendida y socializada de manera adecuada.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso López, F. (2011), *Los ejes determinantes de las políticas de igualdad de oportunidades. La accesibilidad universal y el diseño para todos*, en de R. Lorenzo y L.C. Pérez Bueno (dirs.), "Tratado sobre discapacidad". Pamplona, España: Aranzadi, p. 1211.
- Asamblea Legislativa del Distrito Federal (ALDF). (2010), *Ley para la Integración al Desarrollo de las personas con discapacidad del Distrito Federal* (última reforma 30 de octubre de 2017). Ciudad de México, México.
- ALDF. (2011), *Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación del Distrito Federal* (última reforma 24 de abril de 2017). Ciudad de México, México.
- Ayala, C. (2012), *Aspectos teórico-conceptuales de la cooperación internacional para el desarrollo*, en C. Ayala y J. Pérez, "Manual de Cooperación Internacional para el Desarrollo: sus sujetos e instrumentos". México: Instituto Mora/AECID/CIDEAL/Universidad da Coruña, pp. 11-38.
- Ayllón, B. (2007), *La Cooperación Internacional para el Desarrollo: fundamentos y justificaciones en la perspectiva de la Teoría de las Relaciones Internacionales*, en Carta Internacional, Asociación Brasileña de Relaciones Internacionales.
- Beck, U. (1986), *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. España: Ed. Paidós.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002), *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe /Centre for Studies on Inclusive Education.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). (2017), *Captación de la discapacidad en el Censo 2020*. Documento interno. Ciudad de México, México.
- CONAPRED. (2016), *Accesibilidad*. Tomo VIII de la Colección Legislar sin Discriminación. Ciudad de México, México. Consultado el 21 de julio, 2017.

- CONAPRED. (2013), *Educación Inclusiva*. Tomo II de la Colección Legislar sin Discriminación. Ciudad de México, México.
- CONAPRED y CONADIS. (2012), *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. Resultados sobre personas con discapacidad*. Ciudad de México, México.
- Ferreyra, M. (2016), *Prácticas de cuidados: algunas experiencias*. En “El descuido de los Cuidados: sus consecuencias en seguridad humana y desigualdad laboral”. México: Consejo Económico y Social de la Ciudad de México. Ed. 1ra, pp. 234-235.
- García Lizárraga, D. M. (comp.). (2014), *Diseño para la discapacidad*. Ciudad de México, México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, División de Ciencias y Artes para el Diseño.
- Hanson, N. R. (1977), *Patrones de descubrimiento: observación y explicación*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Hernández Sánchez, M.A. y Fernández Vázquez, M.T. (2016), *Nada sobre nosotros sin nosotros: La Convención de Naciones Unidas sobre discapacidad y la gestión civil de derechos*. Colección Fundamentos. Ciudad de México, México: CONAPRED.
- Knorr-Cetina, K. (1999), *Epistemic cultures: how the sciences make knowledge*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Kuhn, T. (1962), *La estructura de las revoluciones científicas*. España: Ed. 2005. Fondo de Cultura Económica
- Lieberman, A. y Grlonick, M. (1997), *Las redes, la reforma y el desarrollo profesional de los docentes*. A. Hargreaves (comp.) “Replantear el cambio educativo: Un enfoque renovador.” Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorrortu.
- Montanez Torres, M. (2015), *La educación como derecho en los tratados internacionales: Una lectura desde la educación inclusiva*. Universidad de Granada, España: Revista de Paz y Conflictos, vol. 8, núm. 2, 2015, pp. 243-265.

- Rodríguez Zepeda, J. (2011), *La otra desigualdad, la discriminación en México*. México: CONAPRED, p. 19.
- Solís, P. (2016), *De joven a adulto en familia: Trayectorias de emancipación familiar en México. Generaciones, cursos de vida y desigualdad*, en México, M. L. Coubes, et al. México: Editorial El Colegio de México y El Colegio de la Frontera Norte.
- Solís, P. (2017), *Discriminación estructural y desigualdad social: Con casos ilustrativos para jóvenes indígenas, mujeres y personas con discapacidad*. Colección Fundamentos. México: CEPAL- CONAPRED.

REFERENCIAS EN LÍNEA

- Ainscow, M. y Echeita, G. (2010), *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Ponencia presentada por los autores en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, organizado por Down España, celebrado en Granada, España, en mayo de 2010 y titulada “Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes”. Recuperado el 6 de julio de 2018, de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf.
- Aragall, F. (2010), *La accesibilidad en los centros educativos*. Colección Telefónica Accesible. CERMI y Telefonía. España: Ediciones Cinca. Recuperado el 30 de abril de 2018, de https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/LA_ACCESIBILIDAD_EN_LOS_CENTROS_EDUCATIVOS.pdf.
- Arnáiz Sánchez, P. (2002), *Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva*. Monográfico, Revista “educar en el 2000”, Edición mayo 2002, pp. 15-19. Recuperado el 6 de julio de 2018, de <http://www.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/inclusion.pdf>.

- Barnett, E. y Casper, M. (2001), *A Definition of "Social Environment"*. Revista electrónica American Journal of Public Health, Edición marzo 2001, Vol. 91, No. 3, p. 465. Recuperado el 19 de febrero de 2018, de https://www.researchgate.net/publication/12083431_A_definition_ofsocial_environment_1.
- Blanco, M. y Pacheco, E. (2003), *Trabajo y familia desde el enfoque del curso de vida: dos subcohortes de mujeres mexicanas*. Papeles de Población, vol. 9, núm. 38, octubre-diciembre, 2003, pp. 159-193. Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. Recuperado el 29 de junio de 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/112/11203805.pdf>.
- Brogna, P. (2006), *La discapacidad: ¿una obra escrita por los actores de reparto? el paradigma social de la discapacidad: realidad o utopía en el nuevo escenario latinoamericano*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México, México. Recuperado el 8 de agosto de 2017, de http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/?func=service&doc_library=TES01&doc_number=000613585&line_number=0001&func_code=WEB-BRIEF&service_type=MEDIA.
- Civís Zaragoza, M., y Longás Mayayo, J. (2015), *La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña*. Revista Educación XX1, vol. 18, núm. 1, enero-junio, 2015, pp. 213-236 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España. Recuperado el día 11 de enero de 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70632585009.pdf>.
- Coeckelbergh, M. (2013), *Human Being @ Risk*. Enhancement, Technology, and the Evaluation of Vulnerability Transformations. Volumen 12 de Philosophy of Engineering and Technology. Holanda: Editorial Springer Science & Business Media.
- Comisión Estadística de las Naciones Unidas (UNITED NATIONS STATISTICAL COMMISSION). (2017), *Washington Group on Disability*

Statistics. Recuperado el 16 de junio de 2018, de www.washingtongroup-disability.com.

- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (2009), *Observación General No. 20. La no discriminación y los derechos económicos, sociales y culturales (artículo 2, párrafo 2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales)*, en “Observaciones generales aprobadas por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales”. Recuperado el 15 de julio de 2017, de https://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CESCR/00_1_obs_grales_Cte%20Dchos%20Ec%20Soc%20Cult.html#GEN20.
- Consejo Nacional para el Desarrollo e Inclusión de las Personas con Discapacidad (CONADIS). (2016), *Salud Mental y Discapacidad psicosocial*. SEDESOL-CONADIS. Ciudad de México, México. Recuperado el 11 de junio de 2018, de <https://www.gob.mx/conadis/articulos/salud-mental-y-discapacidad-psicosocial>.
- Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México (COPRED). (s/a), *Personas con Discapacidad*. Ciudad de México, México. Recuperado el 4 de julio de 2018, de <http://copred.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/5a1/ef6/a6e/5a1ef6a6e926a447715839.pdf>.
- Corrales Huenul, A., Soto Hernández, V., Villafañe Hormazábal, G. (2015), *BARRERAS DE APRENDIZAJE PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN UNA UNIVERSIDAD CHILENA. DEMANDAS ESTUDIANTILES – DESAFÍOS INSTITUCIONALES*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 16, núm. 3, septiembre-diciembre, 2016, pp. 1-29: Universidad de Costa Rica. Recuperado el 31 de mayo de 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44746861005.pdf>.
- Corte Internacional de Derechos Humanos. (2002), *Condición jurídica y derechos humanos del niño*. Opinión Consultiva OC-17/02, del 28 de agosto

de 2012. Recuperado el 26 de marzo de 2018, de http://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_17_esp.pdf.

- Cuenca, P. (2012), “Sobre la inclusión de la discapacidad en la teoría de los derechos humanos”. *Revista de Estudios Políticos (nueva época)*. Madrid, número 158, octubre-diciembre, pp. 103-137. Recuperado el 4 de julio de 2017.
- De Asís Roig, R. (2013), “El modelo social de la discapacidad. Críticas y éxito”. *Papeles el tiempo de los derechos*. Número: 1. Recuperado el 15 de julio de 2017, de <https://goo.gl/KV8M6S>
- De Campos, L. (2011), *Ajuste razonable: un nuevo concepto desde la óptica de una gramática constitucional inclusiva*. *Revista Sur - Revista Internacional de Derechos Humanos*. Volumen 8, Número 14, 2011, pp. 88-115. Recuperado el 30 de agosto de 2017, de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r27675.pdf>.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (1917), *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Última reforma publicada DOF 15-09-2017. México. Recuperado el 9 de mayo de 2018, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf.
- DOF. (1993), *Reglamento de Construcciones para el Distrito Federal*. México. Recuperado el 20 de julio de 2017, de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4766429&fecha=02/08/1993.
- DOF. (2002), *Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores*. México. Recuperado el 22 de enero de 2018, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/245_271216.pdf.
- DOF. (2003), *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. México. Recuperado el 15 de julio de 2018, de http://www.conapred.org.mx/leyes/LFPED_web_ACCSS.pdf.
- DOF. (2011), *Ley de Cooperación internacional para el Desarrollo*. México. Recuperado el 10 de diciembre de 2017, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LCID_171215.pdf.

- DOF. (2011), *Capítulo IV. Accesibilidad y Vivienda. Artículos 16 a 18, y Capítulo V. Transporte público y comunicaciones. Artículo 19 y 20.* En la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. México. Recuperado el 22 de enero de 2018, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_171215.pdf.
- DGCS-UNAM. (2017), "UNAM, SEDE DEL PROGRAMA INTERNACIONAL DIALOGUES ON DISABILITY 2017". Boletín UNAM-DGCS-047 21 de enero de 2017. México: Ciudad Universitaria UNAM. Recuperado el 28 de junio de 2017, de http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2017_047.html.
- Díez, E. y Sánchez, S. (2015), *LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE EL CURRÍCULO: el Diseño Universal para el Aprendizaje*, en el libro "TRANSFORMANDO LA ESCUELA: Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia". Editorial Wolters Kluwer. Recuperado el 15 de marzo de 2018, de https://www.researchgate.net/publication/261833343_LA_EDUCACION_INCLUSIVA_DESDE_EL_CURRÍCULO_el_Diseño_Universal_para_el_Aprendizaje.
- Funtowicz, S. y Ravetz, J. (1993), *La Ciencia Posnormal: Ciencia con la Gente*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina. Recuperado el 15 de abril de 2018, de <https://economiaecologicaunam.files.wordpress.com/2015/09/2000-funtowicz-y-ravetz-la-ciencia-posnormal.pdf>.
- Geertz, C. (1973), *La Interpretación de las Culturas*. Recuperado el 15 de abril de 2018, de <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/geertz-c-1973-la-interpretacion-de-las-culturas.pdf>.
- Giménez, G. (2005), *Cultura, identidad y metropolitanismo global*. Revista Mexicana de Sociología, vol. 67, núm. 3, julio-septiembre, 2005, pp. 483-512, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 15 de abril de 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/321/32105302.pdf>.

- Gobierno de la Ciudad de México. (2017), *Constitución Política de la Ciudad de México*. Recuperado el 11 de enero de 2018, de http://infodf.org.mx/documentospdf/constitucion_cdmx/Constitucion_%20Politica_CDMX.pdf.
- Gómez Bernal, V. (2014), *La Discapacidad Organizada: Antecedentes y Trayectorias del Movimiento de Personas con Discapacidad*. *Historia Actual Online*, 39 (1), 2016: 39-52. Recuperado el 15 de abril de 2018, de <http://www.historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/view/1237/1035>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2015), *Clasificación de Tipo de Discapacidad – Histórica*. México. Recuperado el 19 de abril de 2018, de http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/aspectosmetodologicos/clasificadoresycatalogos/doc/clasificacion_de_tipo_de_discapacidad.pdf.
- INEGI. (2015), *Estadísticas a propósito del... Día Internacional de las Personas con Discapacidad (3 de diciembre)*. México. Recuperado el 19 de abril de 2018, de <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/discapacidad0.pdf>.
- INEGI. (2016), *La discapacidad en México, datos al 2014*. México. Recuperado el 20 de junio de 2018, de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825090203.pdf.
- Lieberman, A. y Grlonick, M. (2005), *Educational reform networks: changes in the forms of reform*. M. Fullan (Ed.) "Fundamental Change: International Handbook of Educational Change". Dordrecht, Holanda: Springer.
- Llopart-Saumell, E. (2017), *Lo identitario: entre el individuo y la colectividad*. En la plataforma Antenas Neológicas - Red de neología del español, sitio web de la Universitat Pompeu Fabra Barcelona, España. Recuperado 13 de marzo de 2018, de <https://www.upf.edu/web/antenas/el-neologismo-del-mes/>

/asset_publisher/GhGirAynV0fp/content/lo-identitario-entre-el-individuo-y-la-colectividad?inheritRedirect=false#.WqgHjujOXIU.

- López Campos, A. (2012), La integración e inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel superior: el caso UNAM. México: UNAM. Recuperado el 23 de junio de 2017, de http://www.ciencianueva.unam.mx/bitstream/handle/123456789/132/17_integracion.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (1994), *Observación General No. 5. Las personas con discapacidad*. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Recuperado el 15 de noviembre de 2017, de <http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2005/3593.pdf?file=fileadmin/Documentos/BDL/2005/3593>.
- Oliver, M. (1998), *¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?* Discapacidad y Sociedad. Madrid, España: Ediciones Morata, pp.34-58. Recuperado el 15 de julio de 2017, de <https://goo.gl/vpbpDW>.
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI). (2013), *Tratado de Marrakech para Facilitar el Acceso a las Obras Publicadas a las Personas Ciegas, con Discapacidad Visual o con Otras Dificultades para Acceder al Texto Impreso*. Marruecos. Recuperado el 6 de mayo de 2018 de <http://www.wipo.int/wipolex/es/details.jsp?id=13169>.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1966), *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Recuperado el 10 de julio de 2017 de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>.
- ONU. (2006), *Convención sobre Derechos de Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*, Naciones Unidas. Recuperado el 19 de abril de 2017, de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- ONU. (2014), *Observación general sobre el artículo 9: accesibilidad*. Proyecto preparado por el Comité sobre el Derecho de las personas con

discapacidad. Naciones Unidas: Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado el 10 de junio de 2018, de <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1861>.

- ONU. (2015), *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado el 9 de mayo de 2018 de http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf.
- ONU. (2016), *Observación general núm. 3, sobre las mujeres y las niñas con discapacidad*. Comité sobre el Derecho de las personas con discapacidad. Naciones Unidas: Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado el 10 de abril de 2018, de <http://docstore.ohchr.org>.
- ONU. (2016), *Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva*. Comité sobre el Derecho de las personas con discapacidad. Naciones Unidas: Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado el 10 de abril de 2018, de <http://docstore.ohchr.org>.
- ONU. (2017), *Nueva Agenda Urbana*. Conferencia de las Naciones Unidas sobre la Vivienda y el Desarrollo Urbano Sostenible (Hábitat III). Recuperado el 20 de enero de 2018, de <http://habitat3.org/wp-content/uploads/NUA-Spanish.pdf>.
- Palacios, A. (2008), *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, España: CERMI. Recuperado el 19 de abril de 2018, de <http://www.cermi.es/es-ES/ColeccionesCermi/Cermi.es/Lists/Coleccion/Attachments/64/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>.
- Papanek, V. (1971), *Diseño para el mundo real: Ecología Humana y Cambio Social*. Barcelona, España: Pol-len edicions. Recuperado el 20 de agosto de 2017, de https://www.academia.edu/28853738/Dise%C3%B1ar_para_el_mundo_real_Victor_Papanek.pdf?auto=download.

- Peralta Morales, A. (2007), Libro Blanco sobre universidad y discapacidad. Real Patronato sobre Discapacidad, con la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia, la Fundación Vodafone, ANECA y el CERMI. Recuperado el 10 de junio de 2018, de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3015>.
- Rawls, J. (1958), *Justicia como equidad*. Revista Española de Control Externo, pp.129-158. Recuperado el 21 de junio de 2018, de <http://www.tcu.es/export/sites/default/.content/PdfAbsys/N13-RAWLS-JUSTICIA.pdf>.
- Rodríguez Zepeda, J. (2011), *Iguals y diferentes. La discriminación y los retos de la democracia incluyente*. México: Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, p. 56. Recuperado el 8 de julio, 2017 de http://www.te.gob.mx/documentacion/publicaciones/Temas_selectos/17_iguales.pdf.
- Save the Children-España. (2013), *Necesita mejorar: Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. España: Save the Children. Recuperado el 2 de junio, 2018 de <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/necesita-mejorar-fracaso-escolar-savethechildren-ok.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1993), *Ley General de Educación*. México. Recuperado el 22 de enero, 2018 de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Universidad de Delhi (*University of Delhi*). (s/a), *Equal Opportunity Cell*. Recuperado el 16 de junio de 2018, de <http://eoc.du.ac.in>.
- Universidad Federal ABC (*Universidade Federal do ABC*). (s/a), *Núcleo de Accesibilidade Educacional*. Recuperado el 16 de junio de 2018, de <http://proap.ufabc.edu.br/acessibilidade-ufabc>.
- Universidad Humboldt de Berlín (*Humboldt-Universität zu Berlin*). (s/a), *Disability Advisory Service*. Recuperado el 19 de abril de 2018, de <https://goo.gl/71cDn5>.

- Universidad King's College London. (s/a), *King's Inclusion Plan*. Recuperado el 17 de abril de 2018, de <https://goo.gl/nJJUe.Q>.
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2018), *LA UNAM EN NÚMEROS 2017-2018*. Portal de Estadística Universitaria. Recuperado el 16 de junio de 2018, de <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>.
- Walsh, C. (2005), *La interculturalidad en la Educación*. Publicación conjunta entre UNICEF y Ministerio de Educación de Perú. Recuperado el 3 de julio de 2018, de https://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf.
- Washington Group on Disability Statistics. (2010), *The Measurement of Disability*. Recommendations for the 2010 Round of Censuses. Recuperado el 20 de marzo de 2018, de http://www.cdc.gov/nchs/data/washington_group/recommendations_for_disability_measurement.pdf.

ANEXOS

A1. Glosario de Abreviaturas

CADUNAM: Comité de Atención a las Personas con Discapacidad de la UNAM

CDPD: Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

CELE Centro de Enseñanzas de Lenguas Extranjeras (ahora ENALTT)

CPEUM: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

CU-UNAM: Ciudad Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México

Delhi: Universidad de Delhi, India (*University of Delhi*)

ENADID: Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (2017)

ENALTT Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción

ENTS Escuela Nacional de Trabajo Social

FFyL Facultad de Filosofía y Letras

Humboldt: Universidad Humboldt de Berlín, Alemania (*Humboldt-Universität zu Berlin*)

INEGI Instituto Nacional de Estadística y Geografía

ISSUE Seminario del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y Educación

KCL Universidad Kings College en Londres, Inglaterra (*Kings College London*)

ONU: Organización de las Naciones Unidas

PUDH Programa Universitario de Derechos Humanos

SUAYED Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia

REED-UNAM: Red de Estudiantes y Egresados con Discapacidad de la Universidad Nacional Autónoma de México

UFABC: Universidad Federal ABC en Sao Paulo, Brasil (*Universidade Federal do ABC*)

UNAPDI: Unidad de Atención a las Personas con Discapacidad de la UNAM

A2. Cuestionario de estudiantes internacionales. Versión en inglés

Dialogues on Disability-2017



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

Name:

Age: ___ Female ___ Male

Country/City:

University:

Occupation/Current Degree:

Activities that represent difficulty (<i>please underline</i>)			
1. Walk or move	2. See	3. Mental Learn, remember or concentrate	4. Hear
5. Talk or communicate	6. Attention or learning	7. Self-care	8. Other

Email for contact:

*The objective of this survey is to know, register and evaluate the level of **accessibility and inclusion** that exists in the educational environment for people with disabilities through the opinion of the participants in the event Dialogues on Disability 2017. This information will be used only with research purposes.*

A. Personal Experience

1. In your opinion, which is the most important reason that causes lack of accessibility in education for disabled people?
2. How would you rate the barriers you have faced during your time as a student?

(Rate the following *barriers* with a value of 1 to 5.

1 = does not mean a problem

2 = I can handle it with little support

3 = I can do it with support

4 = it costs me work even with support

5 = I cannot do it even with support)

Before University	During University	Barrier
		Social (<i>when interacting with others</i>)
		Educational (<i>accessible information</i>)
		Economic
		Personal
		Urban (<i>transportation, streets design, public spaces</i>)
		Other that you consider is missing (<i>please explain</i>)

3. University Experience

4. During your undergraduate studies, ¿have you ever been denied or restricted the access to any service or public space within the university?
No, Yes (which/where?)

5. What are the inclusive initiatives/projects for students with disabilities that are developed in your university? (name at least one of them)

6. How would you rate projects in your university in terms of *inclusion*?
(*Underline only one option*)

-Very good -Good -Fair -Poor -Very poor

7. What do you think it would take to improve them? (only if required)

8. Dialogues on Disability 2017 Experience

9. From your experience in Dialogues on Disability 2017 and for improving our university, how would you assess the level of accessibility on UNAM's campus?

(*Underline only one option*)

-Very good -Good -Fair -Poor -Very poor

10. What do you think it would take to improve it?

(Rate the following barriers with a value of 1 to 5.
--

1- not important 2- little important 3- important 4- very important 5- completely important	
	Money Investment
	Human training to provide better services
	Urban planning on campus
	Education on disability rights, inclusion and accessibility
	Raise awareness in the university population
	Other that you consider missing (<i>please explain</i>)

11. How do you consider that international cooperation through initiatives like DD-2017 can improve the development of accessible environments for students with disabilities?

12. How much do you agree with the following topics for improving future Dialogues on Disability meetings?

<i>Rate the following actions with a value of 1 to 5</i> 1 = disagree 2 = little agree 3 = agree 4 = strongly agree 5 = completely agree	
	Creating projects between universities
	Including more social diversity (other minorities)
	Including more students with disabilities (more disabilities)
	Including more universities
	Generating an impact on public awareness
	Obtaining more financing
	Other that you consider missing (<i>please explain</i>)

Let's keep in touch and

Thank you very much for your time!!!



Sincerely,
Mariana Escobar Magallanes from UNAM

After completing the research, I commit to sharing the results with the participants in this project.

Contact Information:
mescobarmagallanes@gmail.com



Mariana Escobar Magallanes



marianama91



kmem91

A3. Cuestionario de estudiantes nacionales

Red de Estudiantes y Egresados con Discapacidad (REED-UNAM)



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

Nombre:

Edad: _____Mujer _____ Hombre

Programa de estudio:

Facultad:

Nivel:

Grado:

Situaciones que representan mucha dificultad o que no puede realizar (favor de subrayar)			
1. Caminar, subir o bajar usando piernas y/o brazos	2. Ver	3. Aprender, recordar o concentrarse	4. Escuchar
5. Hablar o comunicarse	6. Condición emocional o mental (realizar actividades diarias con autonomía e independencia)	7. Autocuidado (bañarse, vestirse o comer)	8. Otra

Correo electrónico para contactar:

*El objetivo de este cuestionario es conocer, registrar, evaluar y comparar el nivel de **accesibilidad e inclusión** que existe en el entorno educativo de las personas con discapacidad, a través de la opinión de los participantes de la Red de Estudiantes y Egresados con Discapacidad de la Universidad Nacional Autónoma de México (REED-UNAM) desde su propia experiencia y con relación a Buenas Prácticas Interculturales de Inclusión (BPI) que se llevan a cabo en las universidades a nivel internacional que participaron en el encuentro internacional Dialogues on Disability 2017. Asimismo, esta información se utilizará sólo con propósitos de la investigación.*

Experiencia Personal

1. En su opinión, ¿cuál es la razón más importante que causa falta de accesibilidad en la educación de las personas con discapacidad?

2. ¿Cómo calificaría las barreras que ha enfrentado durante su tiempo como estudiante?

(Califica las siguientes barreras con un valor de 1 a 5)

1 = no significa un problema para mi

2 = puedo hacerlo con poco apoyo

3 = puedo hacerlo con apoyo

4 = me cuesta trabajo incluso con apoyo

5 = no puedo hacerlo incluso con apoyo

Barrera	Antes de la Universidad	Durante o Después de la Universidad
a) Social (<i>al interactuar con otras personas</i>)		
b) Educativa (<i>información accesible</i>)		
c) Económica		
d) Personal (estado emocional)		
e) Urbana (<i>desplazamiento en transporte, calles, avenidas, espacio público</i>)		
f) Otra que considera que falta (<i>explicar por favor</i>)		

Experiencia estudiantil en la Ciudad Universitaria de la UNAM

Con el objetivo de mejorar nuestra Universidad, por favor responda:

3. Durante sus estudios de licenciatura, ¿alguna vez le han negado o restringido el acceso a cualquier servicio o espacio público dentro de la universidad?

No/Si

¿cuál/dónde?

4. ¿Cuáles son las iniciativas / proyectos inclusivos para estudiantes con discapacidades que se desarrollan en su universidad? (nombre al menos una de ellas)
5. ¿Cómo evaluaría los proyectos en su universidad en términos de *inclusión*? (*Subraye una opción*)
- a) Muy Bueno b) Bueno c) Regular d) Malo e) Muy Malo
6. ¿Qué piensa que se requiere para mejorarlos? (sólo si se requiere)
7. Desde su experiencia estudiantil en la UNAM ¿cómo evaluaría el nivel de accesibilidad en el campus de Ciudad Universitaria en la UNAM? (*Subraye una opción*)
- a) Muy Bueno b) Bueno c) Regular d) Malo e) Muy Malo
8. ¿Qué piensa que se necesitaría para mejorar el campus en términos de accesibilidad?

(Califica las siguientes temáticas con un valor de 1 a 5)	
1- no es importante	
2- poco importante	
3- importante	
4- muy importante	
5- completamente importante	
a) Inversión económica	
b) Capacitación humana para brindar mejores servicios	
c) Planeación urbana en el campus	
d) Educación y sensibilización en la comunidad universitaria sobre derechos humanos de personas con discapacidad, accesibilidad, inclusión, igualdad y no discriminación	
e) Otra que considera que falta (<i>explicar por favor</i>)	

1. ***Intercambio Internacional de Buena Prácticas de Inclusión***

El desarrollo de *Entornos Educativos Accesibles (EEA)* se compone del accionar conjuntos de *Buenas Prácticas de Inclusión (BPI)*. Las BPI se conforman a su vez por diferentes **actividades** a partir de estrategias de accesibilidad: *diseño universal, ajustes razonables y acciones afirmativas*.

9. A continuación, la presentación del conjunto de BPI se divide en tres *Grupos*, los cuales han sido denominados Bases. Cada *Base* enlista en un *Grupo* con distintas.

<i>Entorno Educativo Accesible (EEA)</i>	Base de BPI		Grupo de BPI
	1.	Medidas para reducir Barreras Físicas	1
	2.	Medidas para reducir Barreras Sociales	2
	3.	Medidas para hacer accesible el Proceso de ingreso, permanencia y egreso	3

9.1

Primera base: medidas para reducir barreras físicas (arquitectónicas)	
Base de un EEA a través de BPI	Actividades
Bloque I Buenas Prácticas Educativas de Inclusión (BPI)	Presencia de a) Señalización en audio, braille, pictogramas, etc. b) Rampas c) Elevadores d) Transporte Adaptado en el campus (<i>accesible</i>) e) Cursos de Orientación y Movilidad en el campus

Por favor responda

9.1.a ¿Conoce si ya existe alguna de estas medidas en la UNAM?

Si su respuesta anterior fue afirmativa,

- ¿Ha utilizado alguna de estas medidas para mejorar su desempeño estudiantil?
- ¿Cuál(es) medida(s) ha utilizado?
- ¿En dónde?

Si su respuesta anterior fue negativa,

- ¿Por qué no ha utilizado alguna de estas medidas para mejorar su desempeño estudiantil?

9.1.b En su opinión,

- ¿Cuáles de las *actividades* señaladas en las *BPI* considera pertinentes para ser implementadas en la UNAM?
- ¿Cómo esas *actividades* señaladas en las *BPI* le ayudan a mejorar su desempeño académico?

9.2

Segunda base: medidas para reducir barreras sociales (sensibilización y toma de conciencia)	
Base de un EEA a través de BPI	Actividades
Bloque II Buenas Prácticas Educativas de Inclusión (BPI)	a) Curso de Derechos Humanos y Discapacidad b) Curso de Lengua de Señas c) Cursos Accesibles de Idiomas d) Curso para el uso de <i>Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC)</i> para aprendizaje e) Conferencias y eventos en materia de inclusión y accesibilidad para estudiantes con discapacidad

Por favor responda

9.2.a ¿Conoce si ya existe alguna de estas medidas en la UNAM?

Si su respuesta anterior fue afirmativa,

- ¿Ha utilizado alguna de estas medidas para mejorar su desempeño estudiantil? Si/No,
- ¿Cuál(es) medida(s) ha utilizado?
- ¿En dónde?

Si su respuesta anterior fue negativa,

- ¿Por qué no ha utilizado alguna de estas medidas para mejorar su desempeño estudiantil?

9.2. b En su opinión,

- ¿Cuáles de las *actividades* señaladas en las *BPI* considera pertinentes para ser implementadas en la UNAM?
- ¿Cómo esas *actividades* señaladas en las *BPI* le ayudan a mejorar su desempeño académico?

9.3

Tercera base: medidas accesibles de ingreso, permanencia y egreso (en estudio y evaluaciones)	
Base de un EEA a través de BPI	Actividades
Bloque II Buenas Prácticas Educativas de Inclusión (BPI)	<p>a) Espacios reservados para el ingreso de estudiantes con discapacidad a los programas de estudio</p> <p>b) Programas de orientación-consejería y monitoreo estudiantil</p> <p style="padding-left: 20px;">a. Por ejemplo: orientación en elección de cursos, orientación de programas tutoriales como preparativos o complementarios de cursos, o programas de apoyo para financiar estudios.</p> <p>c) Implementación de <i>ajustes razonables</i> (modificaciones en el entorno) para para adaptar materiales de estudio y asegurar la ejecución de <i>actividades de estudio y evaluación</i> en igualdad de condiciones.</p> <p style="padding-left: 20px;">a. Por ejemplo: <i>aula en planta baja, extensión de tiempo en evaluaciones, interprete de lengua de señas, lector de pantalla, macrotipos, braille, audiolibros, pictogramas, etc.</i></p>

Por favor responda

9.3.a ¿Conoce si ya existe alguna de estas medidas en la UNAM?

Si su respuesta anterior fue afirmativa,

- ¿Ha utilizado alguna de estas medidas para mejorar su desempeño estudiantil? Si/No,
- ¿Cuál(es) medida(s) ha utilizado?

Si su respuesta anterior fue negativa,

- ¿Por qué no ha utilizado alguna de estas medidas para mejorar su desempeño estudiantil?

9.3.b En su opinión,

- ¿Cuáles de las *actividades* señaladas en las *BPI* considera pertinentes para ser implementadas en la UNAM?
- ¿Cómo esas *actividades* señaladas en las *BPI* le ayudan a mejorar su desempeño académico?

Por favor explique si conoce otras actividades a manera de BPI que usted considera pertinente y que falte en la lista

Sigamos en contacto
¡Agradezco mucho su tiempo!

Sinceramente,
Mariana Escobar Magallanes de la UNAM

Después de completar la investigación me comprometo a compartir los resultados con los participantes en este proyecto.

Información de contacto
mescobarmagallanes@gmail.com



Mariana Escobar Magallanes



marianama91



kmem91

A4. Testimonio de estudiantes

Estudiantes internacionales con discapacidad

Causa considerada principal de la falta de accesibilidad en la educación

Testimonio 1.

“No es ni siquiera un doble esfuerzo el intentar ingresar a la universidad, es al menos tres veces más duro.”

Estudiante de licenciatura en comercio
18 años, sexo masculino, discapacidad intelectual
Universidad de Delhi

Testimonio 2.

"Las personas a menudo reaccionan de forma exagerada cuando necesitan apoyar a las personas con discapacidad, ya que piensan que las necesidades son mucho complejas de lo que realmente son. Esto hace que tengan "miedo" de ayudarnos, y de esta manera ocurre la exclusión."

Estudiante de ingeniería biomédica
24 años, sexo masculino, discapacidad motriz
UFABC

Testimonio 3.

"La ignorancia y falta de conocimiento en general puede causar falta de accesibilidad; prejuicios como "si las personas con discapacidad no pueden estudiar, ¿por qué sería importante generar medidas de accesibilidad para ellas?"

Estudiante de licenciatura en docencia para educación básica,
33 años, sexo masculino, discapacidad psicosocial
KCL

Testimonio 4.

"Creo que las barreras económicas son la causa más importante de la falta de accesibilidad. Tan pronto como alguien tiene necesidades especiales, ya sea en términos de acceso físico mejorado o tecnología de asistencia, etc., esto cuesta dinero extra que la escuela simplemente no tiene. Si la escuela no puede pagarlo, le corresponde al individuo financiarlo, que es donde comenzamos a ver cómo las discapacidades se cruzan con otras barreras en la educación"

Estudiante de maestría en humanidades digitales
23 años, sexo femenino, discapacidad psicosocial
KCL

Testimonio 5.

"En el Reino Unido, creo que la razón más importante que causa la falta de accesibilidad en la educación para las personas con discapacidad es la falta de conciencia, el desconocimiento sobre cómo apoyar a un estudiante durante su trayectoria educativa; por ejemplo, si alguien tiene una discapacidad visual, como en mi caso, el maestro no siempre sabe que necesito hojas de trabajo más grandes o texto más grande en la pizarra para que pueda verlos."

Estudiante de licenciatura en matemáticas
19 años, sexo masculino, discapacidad visual
KCL

Experiencias de negación de acceso a servicio dentro de la universidad

Testimonio 6.

"Hay algunas situaciones que puedo recordar, pero la que más recuerdo fue un problema muy simple que me causó una profunda tristeza durante unos días. Mi universidad, UFABC, tiene dos campus y tenemos nuestro propio transporte de uno a otro. Empecé a usarlo hace un año, y cuando comencé, había un conductor de autobús que se negaba a transportarme en el autobús accesible. Primero dijo que el ascensor estaba roto, luego

me dijo que debería tener un auto especial de la universidad solo para mí y finalmente dijo que debería haber hecho una solicitud unos días antes a la universidad especificando cuándo usaría el transporte (*y solo pensé: el transporte está allí para que todos puedan usarlo en cualquier momento, por lo que la idea de la solicitud simplemente no tiene sentido*). Es común en Brasil que las personas con discapacidad acepten cosas como esta, pero creo que la accesibilidad comienza con estas pequeñas cosas. Así que ese día me tomó alrededor de 20 minutos con todo el mundo mirando nuestra discusión, pero al final accedió y me llevó dentro del autobús ".

Estudiante de ingeniería biomédica
24 años, sexo masculino, discapacidad motriz
UFABC

Proyectos de inclusión para estudiantes con discapacidad que conoce en su universidad

Testimonio 7.

"En mi escuela preparatoria nadie sabía que tenía dislexia excepto mis maestros y mis padres, pero en mi universidad tenemos el programa REACH SOCIETY. En este programa, los estudiantes sin discapacidades y los maestros trabajan juntos como mentores de estudiantes con discapacidades, brindándoles apoyo en temas diversos."

Estudiante de licenciatura en periodismo
18 años, sexo femenino, dislexia
Universidad de Delhi

Testimonio 8.

"Uno de los proyectos más importantes que tenemos es el *monitoreo*. La UFABC seleccionó a 30 estudiantes sin discapacidad de acuerdo con su experiencia previa (de familiares y amigos) sobre la discapacidad y estos estudiantes ayudan a los

que tienen alguna discapacidad. Pueden escribir, leer y hacer una descripción de audio para los estudiantes con discapacidad visual, escribir para los estudiantes con discapacidad física e incluso señalar los problemas dentro del campus. Creo que este proyecto es muy importante porque, mientras los estudiantes ayudan a las personas con discapacidad, también pueden ver y aprender cosas sobre accesibilidad que antes no podían".

Estudiante de ingeniería biomédica
24 años, sexo masculino, discapacidad motriz
UFABC

Testimonio 9.

"KIP es un documento personal está diseñado para cada estudiante. Es una forma detallada que básicamente categoriza lo que tienes, cuáles pueden ser sus problemas y cómo cada maestro o personal de la universidad puede ayudarte. Es especialmente útil ya que te facilita alcanzar la inclusión."

Estudiante de licenciatura en geografía
20 años, sexo masculino, epilepsia
KCL

Testimonio 10.

"KIP es un documento personal diseñado para cada estudiante, y es una forma de compartir información sobre las discapacidades y necesidades de cada alumno a sus tutores, de modo que el alumno no tenga que explicarse a cada tutor todo el tiempo. Puede incluir detalles de la condición de los estudiantes, y la forma en cómo los tutores pueden apoyarlos. La cantidad de información depende de la cantidad de detalles que el alumno desea compartir."

Estudiante de maestría en humanidades digitales
23 años, sexo femenino, discapacidad psicosocial
KCL

Opinión sobre la forma en que la cooperación internacional y el intercambio de buenas prácticas mejora el desarrollo de Entornos Educativos Accesibles

Testimonio 11.

“Es un espacio en el que se favorece el auto-empoderamiento de estudiantes con discapacidad, se reafirma que tienes derecho a estudiar y que no tienes que estar agradecido si la cosa se vuelve accesible porque es tu derecho. Para nosotros en Humboldt es realmente bueno porque ahora vemos lo que están haciendo aquí en México, antes vimos lo que estaban haciendo en Londres y ahora que tenemos más conocimiento podemos usar esto como inspiración para generar cambios positivos cuando volvamos a nuestra universidad.”

Estudiante de maestría en Literatura Alemana,
27 años, sexo masculino, discapacidad motriz
Universidad de Humboldt

Testimonio 12.

“Esto es importante porque ellos [*estudiantes con discapacidad*] siempre van a ser quienes más saben sobre cómo los entornos accesibles pueden mejorarse aún más, ya que son ellos quienes lo experimentan día a día.”

Estudiante de maestría en humanidades digitales
23 años, sexo femenino, discapacidad psicosocial
KCL

Testimonio 13.

“Creo que es esencial el intercambio de experiencias con personas de otros países y otras universidades. Las prioridades difieren de un país a otro. Las formas de financiamiento también son diferentes. Sin embargo, estos problemas son problemas en todo el mundo, tanto en los llamados países desarrollados como en los llamados países en desarrollo. Nadie debería estar solo en eso, juntos somos más fuertes.”

Estudiante de licenciatura en docencia a educación básica,
33 años, sexo masculino, discapacidad psicosocial
Universidad de Humboldt

Estudiantes nacionales con discapacidad

Causa considerada principal de la falta de accesibilidad en la educación

Testimonio 14.

“Por ejemplo, en el caso de la discapacidad visual se necesitan formatos accesibles ya sea en sistema braille, en Word o PDF para ser leídos por un lector de pantalla, o simplemente que la persona que vaya a leer el examen este capacitada en cómo hacer las preguntas porque esa es una de las principales barreras para ingresar; el depender de otra persona que te lea el examen y que no lo sepa hacer es un problema para comprender el examen y aprobarlo... Esta es una barrera de las muchas que existen para acceder a la educación, entre ellas las económicas. La falta de recursos económicos impide conseguir materiales necesarios para las personas en situación de discapacidad; normalmente estos materiales adaptados son costosos y no se encuentran con facilidad. Entonces, si no se tiene cubierta la parte económica para asegurar estos gastos que permiten la accesibilidad, es difícil la permanencia en la escuela.”

Estudiante de maestría en educación musical
27 años, sexo femenino, discapacidad visual
Facultad de Música, UNAM

Testimonio 15.

“Si usas una silla de ruedas o si tienes alguna discapacidad motriz se vuelve un triunfo llegar a la universidad debido a la infraestructura en la CDMX; el transporte es lo peor que puede existir. A menos de que tengas coche, es imposible llegar a la universidad, y dentro de la misma universidad la infraestructura es

nada accesible. Para mi subir y bajar escaleras es lo más complicado. Cuando salgo de Ciudad Universitaria a Copilco¹¹³, por ejemplo, no voy por la banqueta porque no hay rampas y porque para todo tengo que subir escaloncitos: camino 10 metros, bajo otro escaloncito, camino 5 metros y subo dos escalones, camino 10 metro más, bajo tres escalones... o sea las banquetas no tienen seguimiento, no parecen banquetas. Prefiero caminar por la calle por donde los coches pasan, y tengo que tener mucho cuidado porque pasan muy rápido. Con este trayecto ya me cansé el doble en llegar y salir de a la Universidad, y además todavía lo que me falta recorrer para llegar a mi casa... hay veces que de verdad no puedo ni caminar, hay veces que me duele todo y el cansancio me hacía llorar.”

Estudiante de licenciatura en derecho
23 años, sexo femenino, discapacidad motriz
Facultad de Derecho, UNAM

Experiencias de negación de acceso a servicio dentro de la universidad

Testimonio 16.

“Rechazaron mi solicitud cuando pedí traer a mi Interprete de Lengua de Señas (ILS) al examen de admisión a la licenciatura, creyeron que podría apoyarme durante el examen. Estaban equivocados totalmente, solo me acompañaría a interpretar las instrucciones al presentar el examen. Decidí cursar la licenciatura en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la UNAM porque sabía que no habría (aún no hay) el servicio de Interpretación de Lengua de Señas Mexicana (LSM) en el sistema escolarizado.”

Estudiante de licenciatura en pedagogía,
37 años, sexo femenino, discapacidad auditiva
SUAYED, FFyL, UNAM

¹¹³ Copilco refiere a una zona aledaña a la universidad que conecta con servicios de transporte urbanos y suburbanos en la Ciudad de México.

Testimonio 17.

“Al no disponer de herramientas para hacerme una evaluación accesible, decía el profesor: ‘Si no quieres no vengas, te envío los trabajos’ “

Estudiante de licenciatura en pedagogía
30 años, sexo femenino, discapacidad visual
FFyL, UNAM

Testimonio 18.

“Fue en una práctica de campo que se iba a hacer en Peña de Bernal, que no me querían dejar ir porque tenían miedo de que me fuera a caer o algo así. El profesor me dijo que mejor pensara en no ir a la práctica. Yo tuve que hablar con el Secretario Académico de la Facultad de Ingeniería y él me dijo que yo tenía que ir a la práctica, pero el profesor quería restringir mi asistencia. No dio ninguna alternativa para que yo pudiera ir.

En otras prácticas de campo en las que sabían que yo no veía me ponían a hacer otras cosas, pero iba en la práctica de campo, haz de cuenta, yo no me subía a hacer las mediciones, pero yo tomaba las notas en las mediciones, yo estaba al lado de mis compañeros y yo tomaba las notas. Pero en esa práctica de plano no me querían dejar ir. Al final si fui y me subí a la Peña, dos veces.”

Estudiante de doctorado en sismología
27 años, sexo masculino, discapacidad visual
Facultad de Ingeniería, UNAM¹¹⁴

Testimonio 19.

“Durante casi dos años el elevador estuvo descompuesto en el CELE (ahora ENALTT). Se resaltó que no había ningún aulas con

¹¹⁴ La experiencia narrada refiere a un hecho ocurrido durante los estudios del pregrado de ingeniería.

opción de dar el curso en planta baja. Esta situación me restringió físicamente cursar cualquier idioma hasta que fue reparado.”

Estudiante de licenciatura en psicología
29 años, sexo masculino, discapacidad motriz
Facultad de Psicología, UNAM

Testimonio 20.

“En la Facultad de Derecho hay un elevador que estuvo cerrado al menos 3 años de los 5 años que llevo en la universidad estudiando. Fue hasta el último año que realmente se le dio servicio a este elevador, y que nos dieron la llave para usarlo, pero a cada rato cambiaban la llave sin avisar. Yo lo considero como una mala actitud de las autoridades; es algo que no debería de suceder y menos en una Facultad de Derecho. Se veía afectadas no solo personas con discapacidad motriz, sino también personas mayores, mujeres embarazadas o personas que por accidente de repente se rompían un pie.”

Estudiante de la licenciatura en derecho, Facultad de Derecho
23 años, sexo femenino, discapacidad motriz

Proyectos de inclusión para estudiantes con discapacidad que conoce en su universidad

Testimonio 21.

“Si la gente no conoce que hay estos proyectos, por más buenos que sean no tendrán mayor alcance.”

Estudiante de licenciatura en pedagogía
30 años, sexo femenino, discapacidad visual
FFyL, UNAM

Testimonio 22.

“Cuando se necesitan hacer modificaciones en la infraestructura de la UNAM, particularmente de Ciudad Universitaria, la solicitud tiene que pasar por varios filtros

porque es Patrimonio Mundial de la Humanidad. Es importante que se busquen alternativas que no afecten el patrimonio ni la arquitectura de la universidad, pero que garanticen la accesibilidad en el campus para que todas las personas puedan hacer uso de él.”

Estudiante de doctorado en estudios latinoamericanos
36 años, sexo masculino, discapacidad motriz
Unidad de Posgrado, UNAM

Medidas para hacer accesible el Proceso de ingreso, permanencia y egreso

Testimonio 23.

“La presencia de ajustes razonables si impacta en el acceso que puedan llegar a tener. Los ajustes razonables facilitan las mismas condiciones de estudio para las personas con discapacidad que para las que viven sin discapacidad. Esto es necesario ya que muchas veces están en desventaja: tienen que lidiar con esas carencias del sistema educativo además de lidiar con su propia limitación por discapacidad.”

Estudiante de licenciatura en psicología, Facultad de Psicología
29 años, sexo masculino, discapacidad motriz

Testimonio 24.

“Durante toda la licenciatura, e incluso durante el posgrado, siempre he tenido necesidad de tener ajustes razonables. Por lo mismo, siempre he tenido que hablar con el profesor para que los haga porque como regla general no existen, por lo que cada que cambio de profesor, cada que tengo que pedir los ajustes. Uno de los ajustes razonables que requiero es que el examen se imprima en un tamaño de fuente más grande, o en su defecto que me lo den en PDF, para que yo lo pueda ver en la computadora o en mi tableta. No estoy pidiendo un favor y no creo que yo sea el único con discapacidad visual que necesite esos ajustes. “

Estudiante de doctorado en sismología

27 años, sexo masculino, discapacidad visual
Facultad de Ingeniería, UNAM

Testimonio 25.

“Como persona con discapacidad no solamente dudas en qué curso tomar sino también si con la discapacidad vas a poder ser un buen profesionalista.”

Estudiante de doctorado en sismología
27 años, sexo masculino, discapacidad visual
Facultad de Ingeniería, UNAM

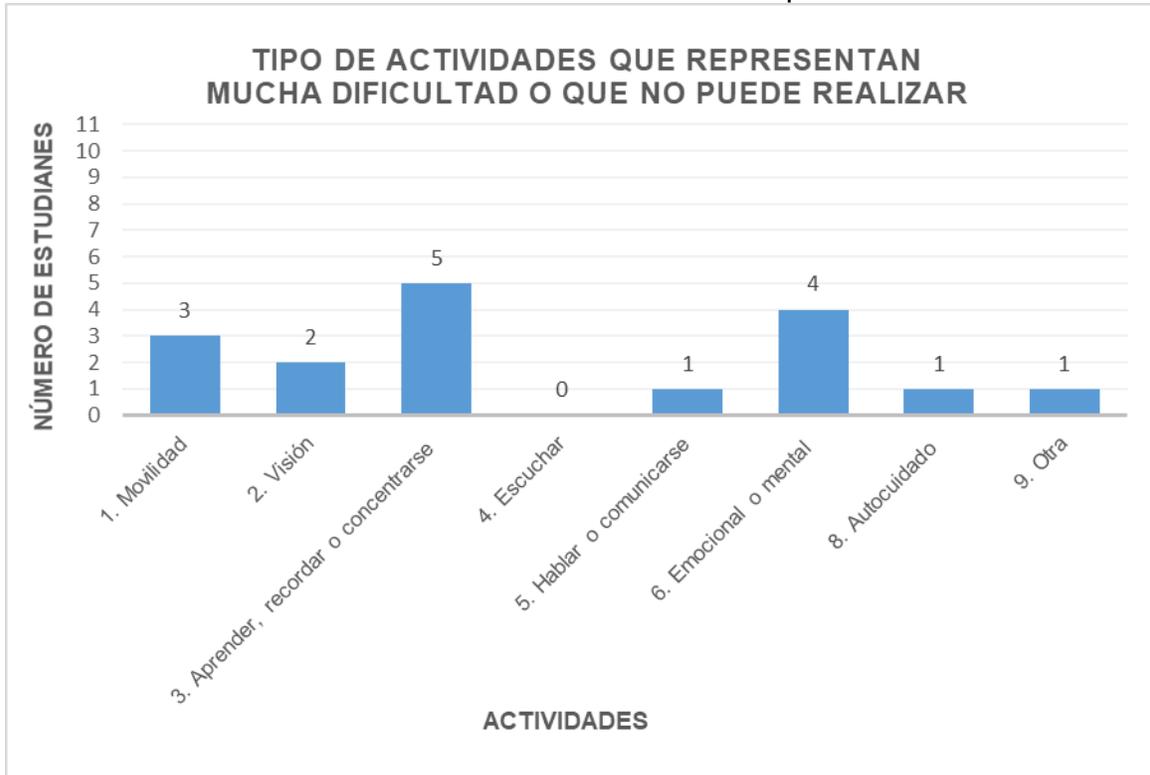
Testimonio 26.

“A mí personalmente, tener una beca como apoyo económico me hubiera beneficiado en tener dinero para pagar el uso de transporte accesible y así llegar a la universidad, mientras mis demás compañeros se lo gastaban en alcohol.”

Estudiante de la licenciatura en derecho
23 años, sexo femenino, discapacidad motriz
Facultad de Derecho, UNAM

A5. Gráficos de resultados

Gráfico 1. Actividades que representan mucha dificultad o que no pueden realizar estudiantes internacionales con discapacidad.



Fuente: Elaboración propia.

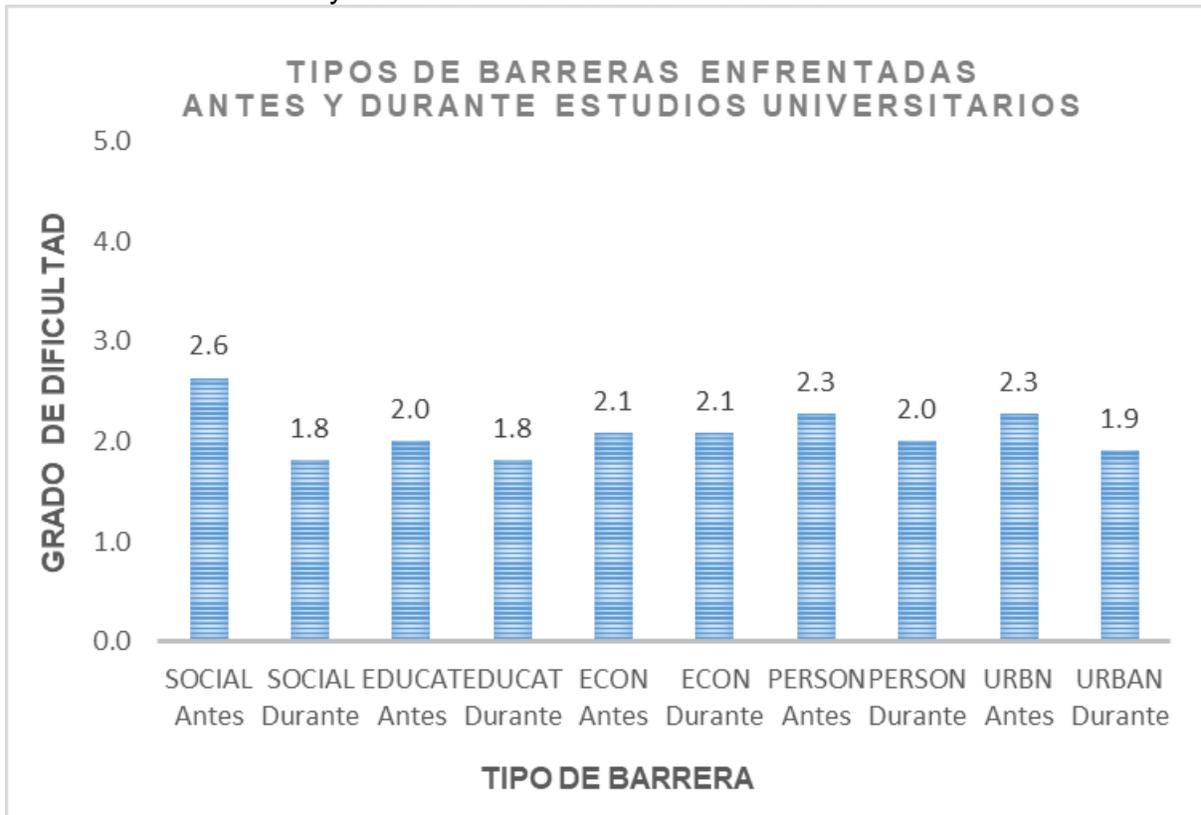
La siguiente tabla ilustra los conceptos que se preguntaron con relación a las actividades básicas que representan mucha dificultad, o que no se pueden realizar, así como la forma corta en la que se presentan en el gráfico anterior.

Actividad mencionada en el gráfico	Preguntas de acuerdo con set de preguntas del Grupo de Washington
1. Movilidad	Caminar, subir o bajar usando piernas y/o brazos
2. Visión	Ver aunque use lentes
3. Aprender o recordar	Aprender, recordar o concentrarse
4. Escuchar	Escuchar

5. Hablar o comunicarse	Hablar o comunicarse
6. Emocional o mental	Condición emocional o mental
7. Autocuidado	Autocuidado
8. Otra	Otra

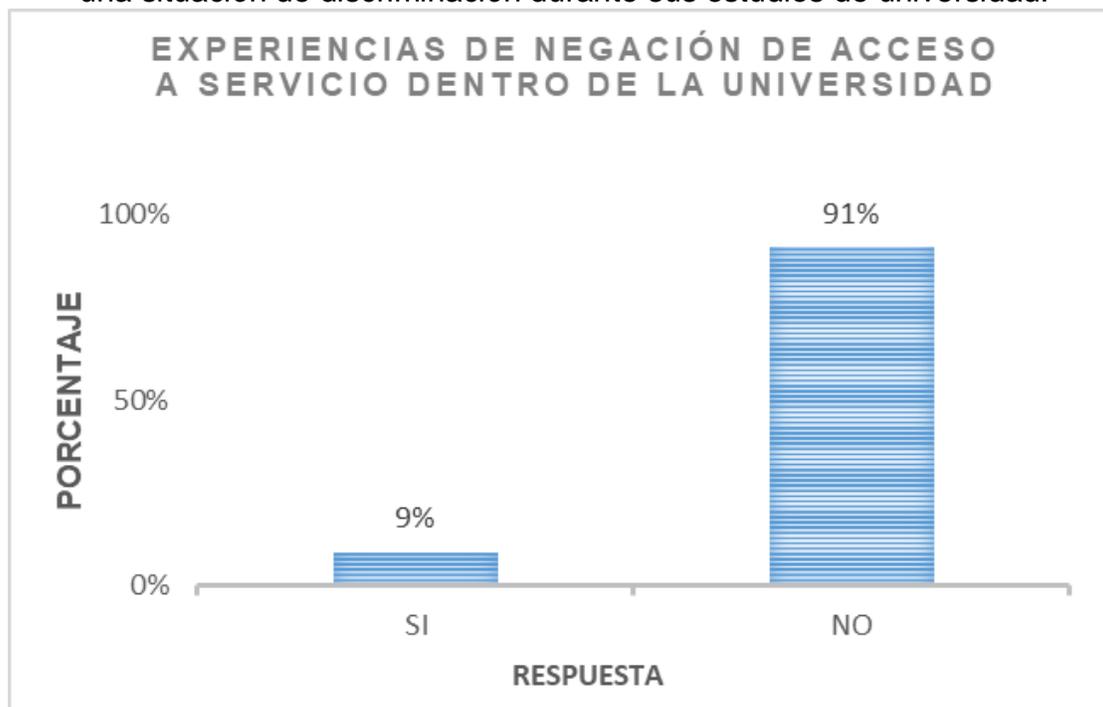
Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 2. Barreras a las que estudiantes internacionales se han enfrentado antes y durante sus estudios universitarios.



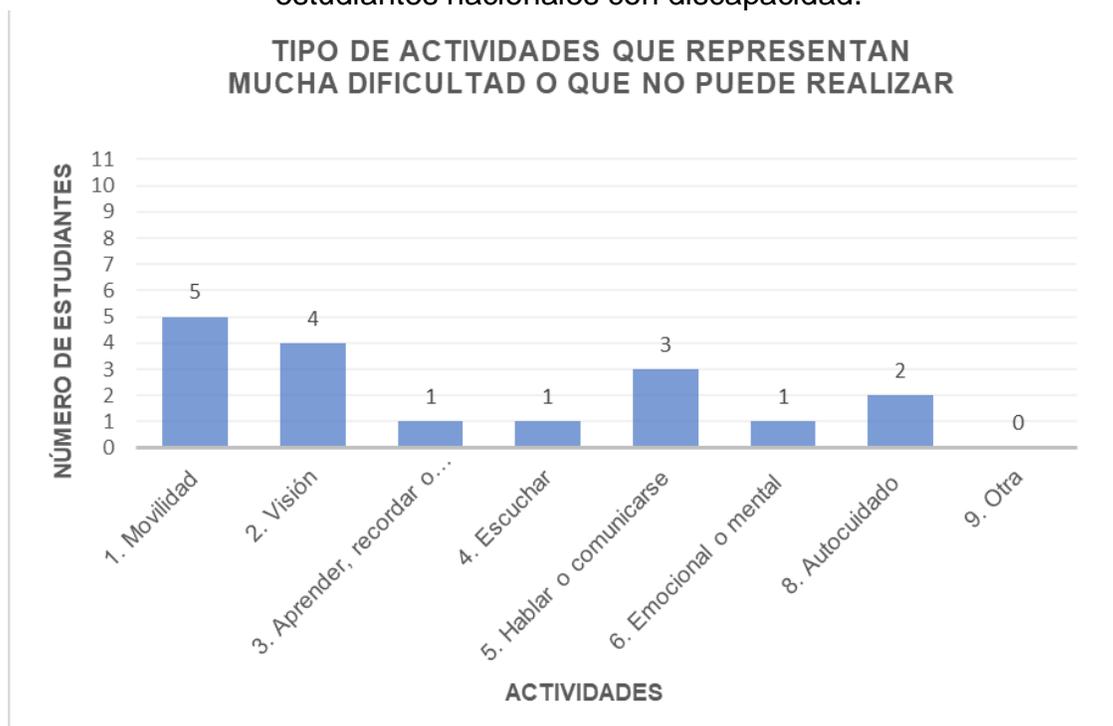
Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 3. Número de estudiantes internacionales que han enfrentado al menos una situación de discriminación durante sus estudios de universidad.



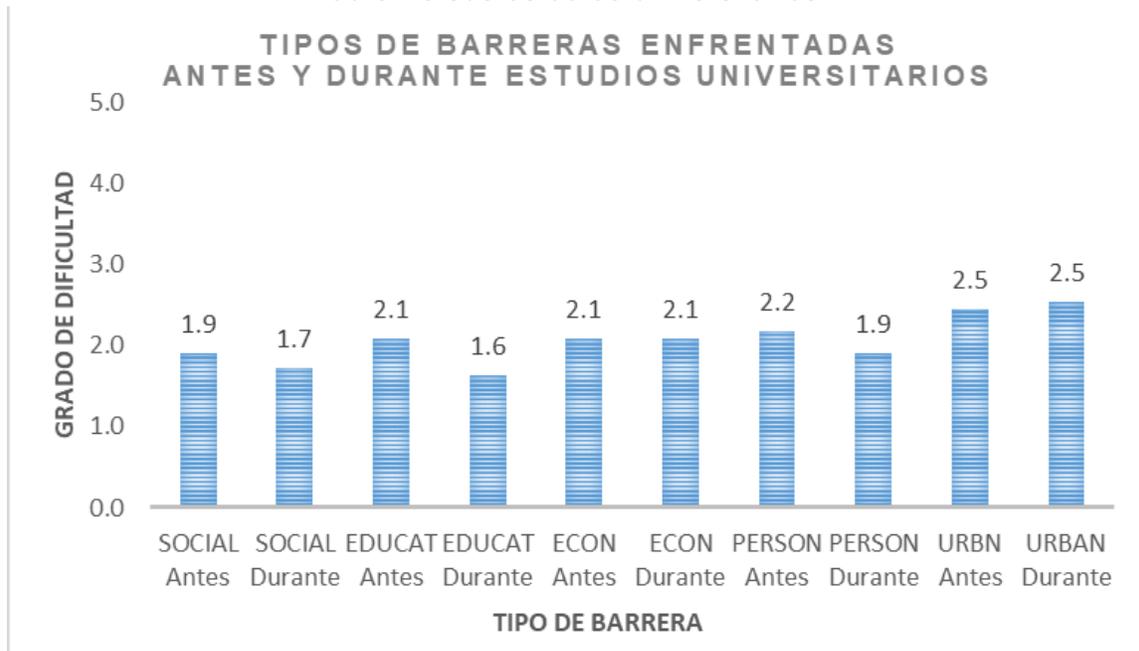
Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 4. Actividades que representan mucha dificultad o que no pueden realizar estudiantes nacionales con discapacidad.



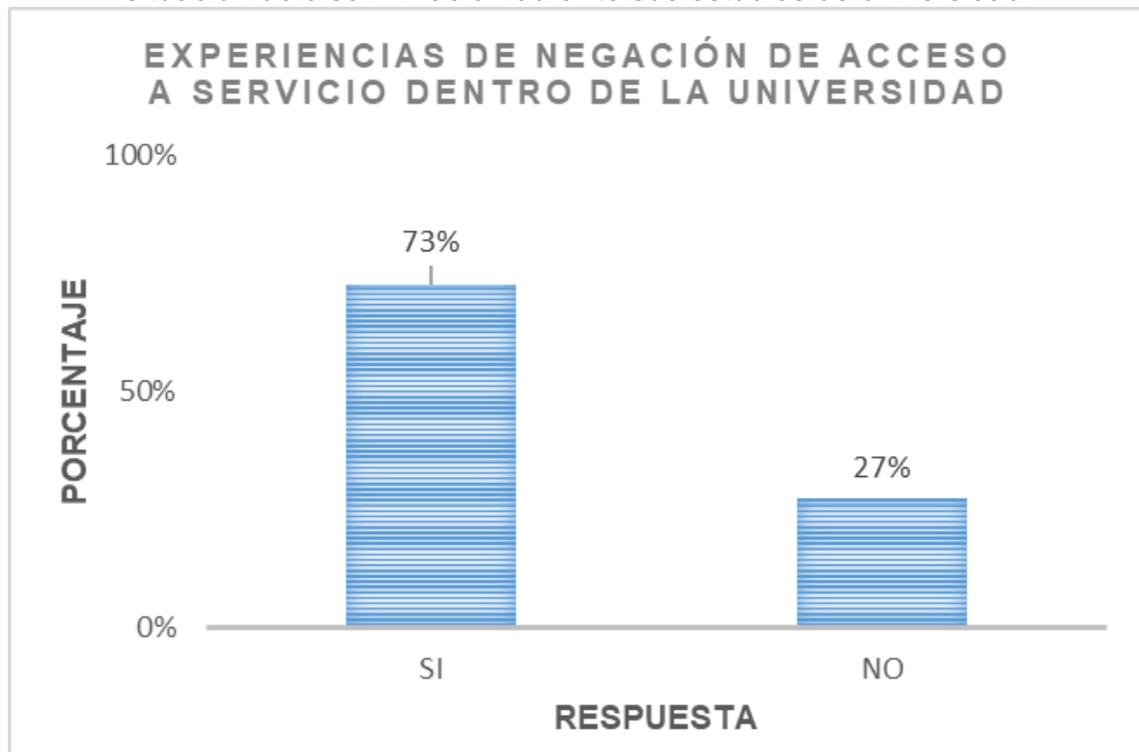
Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 5. Barreras a las que estudiantes nacionales se han enfrentado antes y durante sus estudios universitarios.



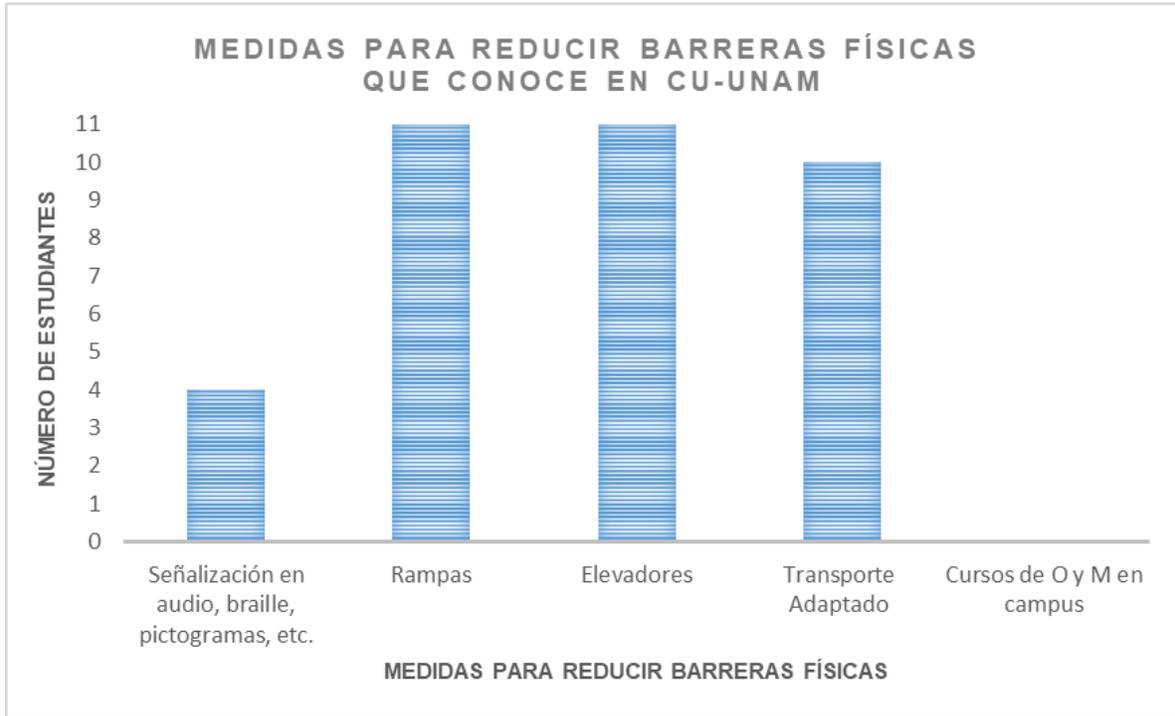
Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 6. Número de estudiantes nacionales que han enfrentado al menos una situación de discriminación durante sus estudios de universidad.



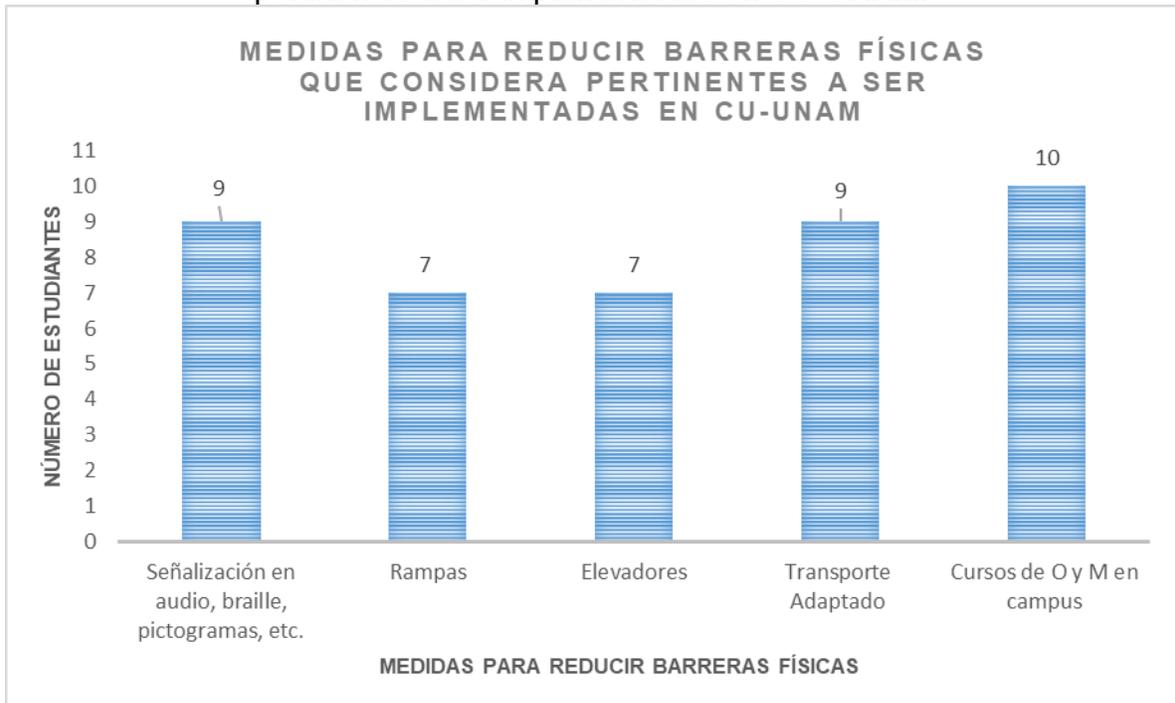
Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 7. 1^{ra} Base de BPI. Medidas para reducir Barreras Físicas que conoce en CU-UNAM.



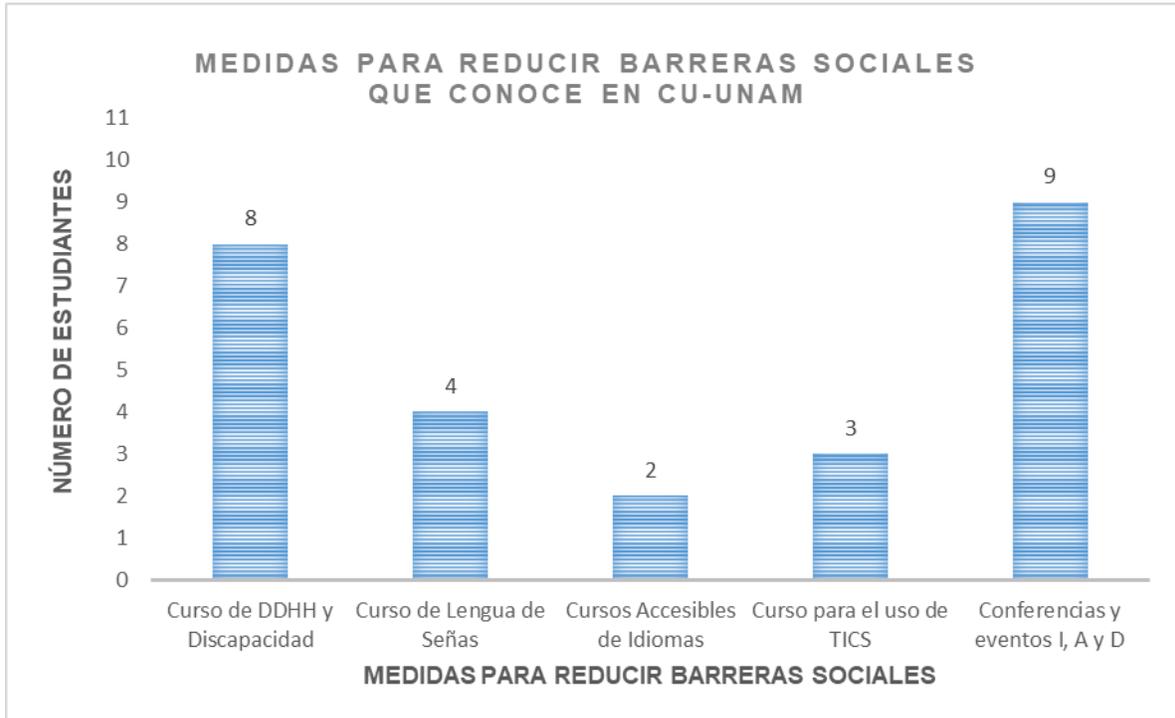
Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 8.1^{ra} Base de BPI. Medidas para reducir Barreras Físicas que considera pertinentes a ser implementadas en CU-UNAM.



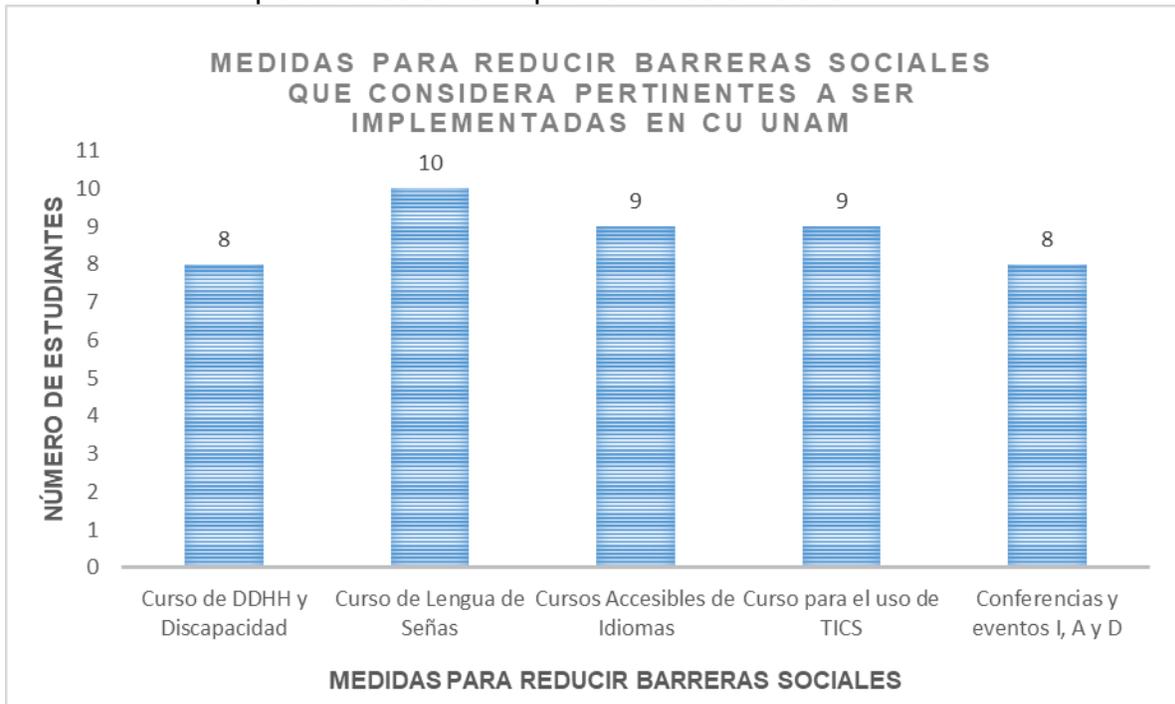
Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 9. 2^{da} Base de BPI. Medidas para reducir Barreras Sociales que conoce en CU-UNAM.



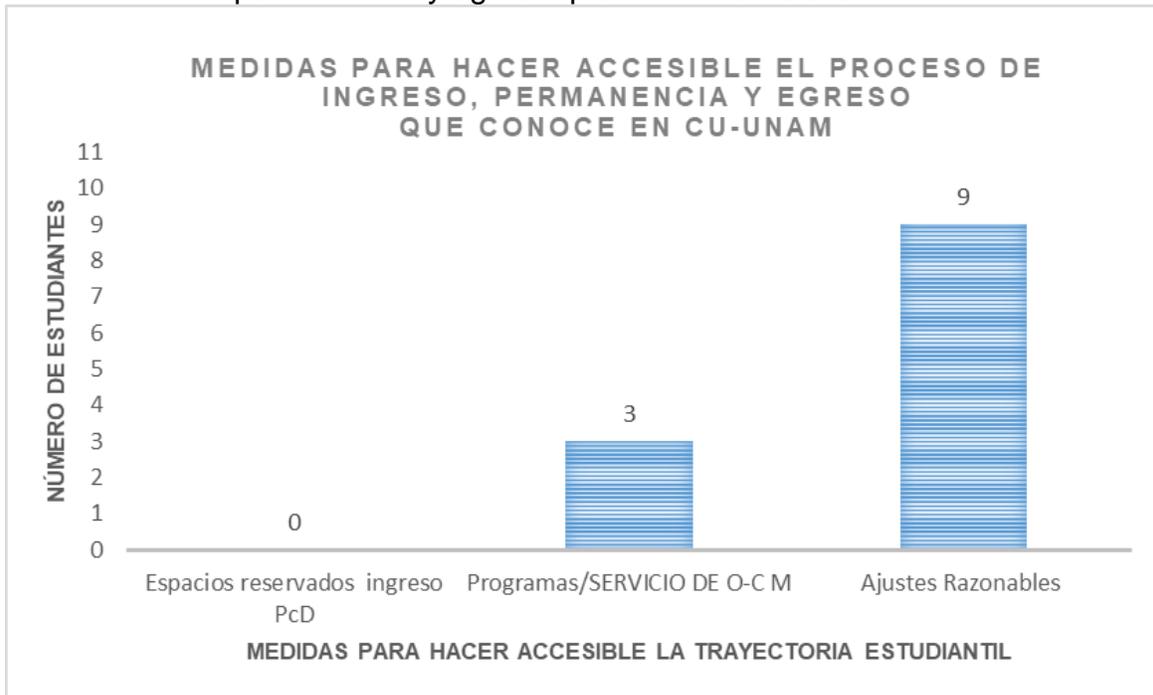
Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 10. 2^{da} Base BPI. Medidas para reducir Barreras Sociales que considera pertinentes a ser implementadas en CU UNAM.



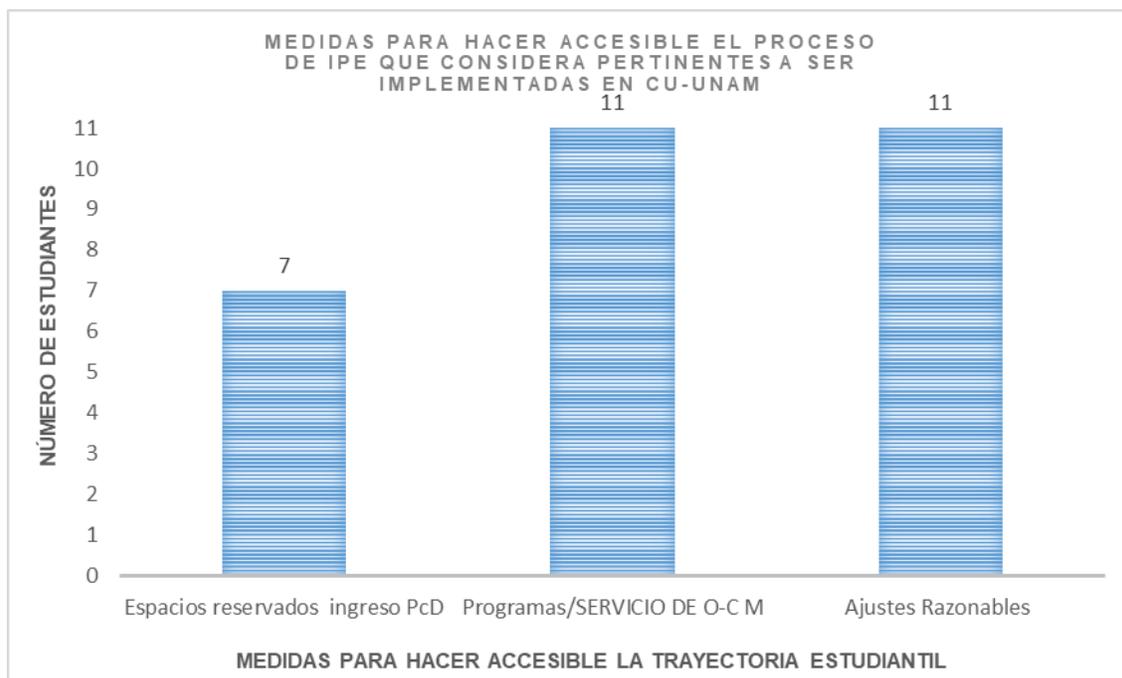
Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 11. 3ra Base BPI. Medidas para hacer accesible el Proceso de ingreso, permanencia y egreso que conoce en CU-UNAM.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 12. 3ra Base BPI. Medidas para hacer accesible el Proceso de ingreso, permanencia y egreso que considera pertinentes a ser implementadas en CU-UNAM.



Fuente: Elaboración propia.