



# EXPERIENCIAS ESCOLARES PREVIAS A LA UNIVERSIDAD DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD: OPORTUNIDADES, RUPTURAS Y CONSTRUCCIONES SIMBÓLICAS

**RODOLFO CRUZ VADILLO**

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

[rodolfoc@hotmail.com](mailto:rodolfoc@hotmail.com)

**MIGUEL A. CASILLAS ALVARADO**

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

[mcasillas@uv.mx](mailto:mcasillas@uv.mx)

## RESUMEN

Este trabajo es parte de una investigación realizada con apoyo CONACyT en la Universidad Veracruzana (UV) que tuvo como objetivo central “analizar las representaciones sociales de la comunidad universitaria sobre la discapacidad y su inclusión en las instituciones de educación superior”. Nos aproximamos a las experiencias escolares previas de 13 alumnos con discapacidad. Partimos del supuesto que dichas experiencias son una condición importante para que los alumnos con discapacidad lleguen a acceder a una educación superior. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas cuyo propósito central, desde un corte cualitativo, fue analizar las experiencias escolares. Los principales resultados arrojaron que en el caso de los alumnos que nacieron con discapacidad, el hecho que una institución fuera inclusiva fue indispensable para que pudieran tener un tránsito adecuado por el sistema educativo y así ser sujetos de educación superior.

**Palabras clave:** Educación superior, discapacidad, inclusión educativa, experiencia escolar, discriminación

## INTRODUCCIÓN





En el Censo de Población y Vivienda del año 2010 el número total de la población con discapacidad era de 5 millones 739 mil 270. En Veracruz hay un total de 415 569 personas con discapacidad. Cuando se observan los mismos datos distribuidos por edad, podemos realizar otra mirada que nos permita aproximarnos a nuestro objeto de estudio. Un 57.7 % de personas con alguna discapacidad poseen más de 85 años, mientras que un 22.6 % entre 60 y 84 años, un 5.0 % entre 30 y 59 años, un 1.9% entre 15 y 29 años y un 1.7% entre 0 y 14 años.

Es así como la mayor cantidad de población con discapacidad se encuentra en las personas con más de 30 años de edad, sin embargo, son aproximadamente 150,000 personas con discapacidad de 0 a 29 años, y aunque ya no existe una edad, como por ejemplo, para incorporarse a la educación superior, es evidente que en este rango dichas personas deben estar insertas en instituciones educativas, la cuestión aquí es ¿cuántas están cursando una licenciatura o posgrado pues pudieron acceder a ellos? ¿Cuáles tendrían que ser las acciones realizadas para coadyuvar a la inclusión de esas 150 000 personas en edad escolar? ¿Qué se está haciendo en las instituciones?

Es por tal motivo que es necesario aproximarse a las experiencias escolares de personas con discapacidad, pues sólo de esta forma podremos comprender cuáles son los elementos que entran en juego para que dichos sujetos puedan ser o no futuros profesionistas, sujetos de la educación. Partimos del supuesto que para poder acceder a una educación superior, es necesario que en su escolaridad previa existan las condiciones mínimas, traducidas en apoyos y ajustes razonables, es decir una experiencia escolar adecuada.

## **CONSTRUIR UNA EXPERIENCIA ESCOLAR NO DISCAPACITADA**

En el siglo XV las ciencias humanas surgieron en los intersticios y debido a una serie de aproximaciones a una nueva deidad (la razón) en detrimento de aquello considerado poco científico. La ciencia (positiva) se introdujo no sólo en las ciencias naturales, desde un paradigma de rigurosa y sistemática metodología y axiomas trabajada, sino, al ser humano mismo, en su propia humanidad lo cual objetivó y subjetivó una serie de representaciones (Foucault, 1963, 1976, 2003, 2004; Popkewitz, 2000; Fendler, 2000; Simola, et. Al, 2000; Álvarez- Uría, 1996).

En este sentido abordar las experiencias escolares implica una mirada, sí a los cuerpos históricamente contruidos, objetivados y subjetivados por esa ciencia, pero también a las instituciones vistas como constructoras de un saber-poder y como legitimadoras de un tipo de sujeto. No podemos entender las





experiencias de los alumnos si no es a partir del lugar de su enunciación, de las instituciones que lo han objetivado y subjetivado.

Lo que a continuación se presenta es lo referente a los resultados obtenidos de las entrevistas a alumnos con discapacidad realizadas en las regiones Xalapa y Veracruz de la UV. No obstante que sólo fueron 13 casos los registrados, creemos que al final la representatividad no era lo más importante sino la significatividad, sociológicamente hablando, que sus comentarios podrían arrojar.

Para aproximarnos a las realidades de los estudiantes entrevistados, fue necesario realizar una caracterización de los mismos. Cabe señalar que se cuidó la confidencialidad de los participantes, para ello se elaboró una codificación, ésta consistió en colocar una "F" si era de sexo femenino y una "M" si era masculino, posteriormente las siglas de la carrera que estudiaba y para finalizar una "M" si su discapacidad era motriz, una "L" si tenía que ver con cuestiones de lenguaje, una "I" si la situación comprometía alguna situación de carácter intelectual.

## **DESDE LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD**

### **CUERPOS Y MENTES FRÁGILES**

Esta categoría de análisis surge a partir de pensar el cuerpo y la mente de la persona con discapacidad como una entidad frágil (Varela y Álvarez- Uría, 1989), es decir, por una parte, que tanto sus cuerpos como sus mentes presentan cuestiones que no son las consideradas "normales" sino que implican determinado tratamiento especial, y por otro, el hecho de que cualquier cuerpo es frágil, propenso a enfermarse, accidentarse y entrar en una situación de discapacidad.

Es aquí donde la mirada entra en juego, pues ambas cuestiones son visibles y portan la situación de discapacidad, lugar donde todos podemos llegar y donde los que llegaron entraron a un mundo diferente, donde un accidente o enfermedad dividió su vida en un antes y después. En la cuestión escolar, los convirtió en sujetos de determinado tratamiento, a veces de sobreprotección pero otras de exclusión.

Una de las primeras preguntas que se realizaron de forma directa fue: ¿Cómo consideras que fue tu rendimiento escolar antes de entrar a la UV?





Pudimos identificar tres subcategorías: la primera tiene que ver con que la discapacidad no estuvo presente en los años posteriores a su ingreso a la universidad, por tanto no existieron problemáticas en torno al rendimiento académico. En una segunda subcategoría pudimos identificar a los alumnos que mencionan haber tenido un buen rendimiento a pesar de encontrarse en situación de discapacidad. En una tercera a aquéllos donde el rendimiento no fue el deseado y la situación de discapacidad tuvo que ver significativamente. FBL: “En la secundaria tuve problemas para trabajar, pues era excluida por mi forma de hablar y mi problema de lenguaje”.

Para entender lo anterior hay que situarnos en el contexto, sobre todo en las cuestiones de acceso que presentaron los alumnos. Se puede identificar que la idea central en donde gira la problemática del rendimiento tiene que ver con las dificultades que presentan los cuerpos y las mentes de los participantes, la mirada está situada y dirigida hacia esta cuestión, pues en el caso de los que adquirieron un déficit, admiten la inexistencia de problemática alguna, aceptando que fue a partir de un evento “trágico” (Oliver, 1998) como su mundo cambió. Sin embargo, varios de los casos que nacieron con el déficit mencionan no haber tenido problemática alguna en su escolaridad, lo cual trae aires esperanzadores.

Aquí son las propias historias de vida las que entran en juego, mientras en los casos de adquisición tardía del déficit, el acostumbrarse a su nueva condición, el iniciar terapias de rehabilitación, por lo regular no fue sencillo y presentó problemáticas tanto emocionales como físicas; no así los que nacieron con el déficit, pues tuvieron una vida de rehabilitación y visitas al médico, pero también oportunidad de irse subjetivando mediante la objetivación realizada en dichas experiencias.

Sin embargo, no todos pudieron expresar buenas experiencias de escolaridad, y es aquí donde hay que enfocar mejor nuestra mirada, pues además de hablar desde un determinado contexto, los sujetos hablan también desde una condición de discapacidad. La cuestión que impera tiene que ver más con lo intelectual y lenguaje, que con algo motriz.

La problemática de acceso que se presenta no es tanto en lo arquitectónico, sino al currículum escolar, es más bien en las relaciones con los contenidos. En este sentido podemos identificar un tipo de sujeto, una persona que al estar inmersa en un subcontexto como lo es la escuela, su rol, sus aptitudes y su forma de estar cambia, pues las exigencias no sólo implican que sepa socializar o ser más





independiente, sino que puede desplegar una serie de habilidades y destrezas propias del contexto, además que la interacción realizada sea de una forma que estadísticamente se puede denominar "normal".

En este sentido, son las instituciones las que desde un ideal de homogenización están ejerciendo una violencia con el alumno con discapacidad, no entendiendo que su forma de estar en el mundo es diferente, pero no por eso negativa. Aquí es importante cuestionarse sobre la finalidad de la escuela en sí, si ésta no es el espacio para socializar, para aprender de la vida y sólo lo es para ser competente, adquirir destrezas para en un futuro ser productivo y eficiente, hay un problema fuerte cuando hablamos de discapacidad y educación, pues ambos discursos se contraponen.

Una segunda pregunta que tiene una fuerte relación con la anterior fue: ¿Cómo fue la relación con los profesores que tuviste? Si bien en muchos de los casos se pronunciaron por un buen trato, no fue así en todos. Hubo participantes que cuestionaron mucho la forma de conducirse de los docentes, haciendo hincapié en que gracias a la falta de comprensión se les excluía o simplemente nunca pudieron obtener buenas notas, ya que su déficit se interponía entre lo que el maestro exigía y lo que el alumno en cuestión podía realizar. "FBL: mis profesores me excluían, ellos me separaban porque decían que yo no podía realizar algunas cosas", "MHI: por mi ritmo de aprendizaje tuve problemas con muchos maestros, pues no entendieron que yo sí lograba aprender pero de forma más lenta", en otros casos fue más evidente la exclusión, pues no sólo fue el obtener bajas notas, sino el hecho de ya no poder seguir estudiando: "MHM: yo estudiaba educación física, pero gracias al accidente lo tuve que dejar, pues mi discapacidad no me permitió seguir en esa carrera ya que como me comentaron algunos profesores, no iba a poder con las cuestiones físicas". "FAEI: yo estudiaba ya otra carrera, pero por mi cuestión de salud los maestros no me apoyaron y me dieron de baja".

La cuestión de la exclusión que pudo haber devenido en discriminación estuvo presente en estos últimos casos, donde las miradas apuntan al cuerpo y a una noción de estudiante "normal", "completo", "no frágil", esto, en conjunción con la falta de apoyos institucionales propiciaron en los casos extremos el abandono de los estudios por ser considerados incapaces. Si bien para otros el que los docentes no hubieran hecho diferencia con los alumnos con discapacidad fue sinónimo de que no los estaban discriminando: "MCCM: los maestros me exigían lo mismo, nunca me trataron diferente, en





ese sentido siento que no me discriminaron”, el no haber realizado las adecuaciones pertinentes sí propició un tipo de discriminación.

Creemos necesario apuntar que la labor del docente es muy importante cuando podemos abordar el tema de la inclusión, pues son ellos quienes muchas veces deciden el destino de los alumnos con discapacidad, aquí posiblemente lo importante radica en la sensibilidad y conocimiento que puedan poseer en torno al tema, pues mientras esto exista las opciones para los alumnos pueden mejorar, por ejemplo uno de los participantes lo externa de esta forma: “MPM: había una maestra que tenía problemas en sus manos, creo que por eso siempre hizo todo lo posible para apoyarme, por ejemplo, los exámenes, como yo no tengo prensa en las manos, me los hacía orales y fue así como pude pasar”. Lo curioso aquí es cómo también la empatía entra en juego al reconocer al otro en nuestras propias limitaciones y necesidades.

## **LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN DE ENCUENTRO Y DESENCUENTRO**

Las escuelas en la actualidad son lugares donde poco a poco se ha aceptado la diversidad y se ha proclamado por una educación que sea inclusiva, que sea integradora, donde pueda convivir la diferencia. En este sentido, es un espacio donde se ha intentado legitimar una idea de iniciación de socialización, pero rescatando los valores propios de la sociedad, axiomas que intenta incorporar en las prácticas y discursos. No importa todo lo que en general se pueda decir, el hecho es que es el espacio donde los niños y niñas aprenden más que contenidos de tipo declarativos, ya que incorporan las reglas del juego social, aprenden a convivir y forjan su personalidad. En esta construcción de un “yo” las personas con las que pasan el día a día parecen importantes para lograr un tránsito adecuado en su trayecto escolar, es por ello que para recuperar otros factores se decidió cuestionar a los alumnos sobre lo siguiente: ¿Qué dificultades presentabas en la escuela que estuvieran asociadas a tu discapacidad? ¿Cómo era tu relación con tus compañeros en la escuela?

Muchas de las respuestas que se obtuvieron de los alumnos entrevistados apuntaron a que los recorridos o experiencias escolares con los compañeros fueron buenas y que no existió problemática alguna en torno a la discapacidad. Sin embargo, los que afirmaron situaciones de conflicto mencionan que dichas problemáticas se presentaron en todos los niveles educativos a excepción del preescolar. Por ejemplo: “MEFM: en la secundaria en donde más problema tuve donde mi discapacidad era la más





fuerte, el problema fue en torno a mi actividad física y las clases que tenían que ver con esto, ahí era donde tenía el problema. Mi discapacidad es degenerativa, mi pierna pierde fuerza”. No así en el siguiente caso, donde fue en la primaria la problemática con los compañeros, pero una vez superado este nivel la situación mejoró: “MHI: En la primaria no tenía amigos, en la secundaria ya me llevé mejor”.

En otros casos los problemas no giraron hacia los compañeros, sino hacia el propio acceso al currículo, cuando hablamos de accesibilidad no sólo tiene que ver con la parte arquitectónica, si bien en palabras de uno de los entrevistados esto fue muy importante para que pudiera tener una experiencia escolar satisfactoria, para otros, no es suficiente, pues si bien es importante poder llegar a las aulas, también lo es el que los docentes y demás personal estén preparados para poder atender a la diversidad de alumnos.

Por ejemplo: “MIM: no tuve ningún problema como le comentaba la escuela de adecuaba a mis posibilidades, cuando llegué no había rampas, pero las pusieron para que yo pudiera desplazarme, en lo que respecta a mis compañeros siempre me respetaron, me llevé bien con ellos”. Donde se puede notar la importancia del acceso a los edificios, a los salones, a las instalaciones en general dando oportunidad a que el alumno se sintiera bien y con seguridad para asistir a la escuela, pero la accesibilidad también tiene que ver con el currículo, con los perfiles, con las habilidades, con el manejo pedagógico y metodológicos de los docentes en su actuar diario.

Algo que se puede rescatar en común es que en todos los casos existió la posibilidad de asistir, no se negó la oportunidad de participar, en muchos fueron muy evidentes las acciones positivas en defensa de la discapacidad, pero en otros no fue muy claro “MMM: creo que no tuve problemas porque mi discapacidad no es muy conflictiva, no es mucho muy notoria”. Sin embargo, las prácticas como los discursos son afirmativos en el sentido que recogen una idea en torno a las personas con discapacidad, como sujetos de derecho, como personas capaces de desempeñarse y de ser sujetos de una educación.

Esto último permite hacernos algunos cuestionamientos: ¿podemos hablar de una verdadera inclusión social? ¿Qué otras actividades deberían ser promovidas para que los alumnos con alguna discapacidad pudieran realizar? ¿Están preparadas las instituciones para recibirlas? ¿O es más el tiempo que deben estar en rehabilitación, con los médicos que no hay oportunidad de que cuando son niños puedan hacer otras actividades?





## CONCLUSIONES

No cabe duda que abordar el tema de la discapacidad es en cierta forma complejo y puede tornarse escabroso, pues son muchas y variadas las formas en que podemos entender este signifiante, además de múltiples también las experiencias, imágenes y representaciones que se han construido en el devenir histórico, esto se complejiza cuando intentamos comprender el tema pero desde un plano no sólo conceptual, sino de derecho, es decir, si bien intentar entender lo que significa hoy el día la discapacidad nos puede llevar por sendas profundas y diversas.

Esta conjunción discapacidad- inclusión- derecho a la educación- educación superior, es lo que en este trabajo intentó tejerse, tratando de seguir como hilo conductor o punto de anclaje las experiencias escolares previas de los alumnos con discapacidad. Reconocemos en este sentido que una experiencia adecuada, inclusiva, positiva, además de una construcción subjetiva de los cuerpos y la discapacidad por parte de la familia son condiciones importantes para el acceso a una escolaridad. La educación es un derecho, por tanto no puede ser visto como un acto de caridad, debe ser exigido de calidad.

## BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS







- Álvarez- Uría, Fernando. (1996). La configuración del campo de la infancia anormal. En Franklin, B. (Compilador) Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial. (pp. 90-120). Barcelona. Ediciones Pomares- Corredor.
- Fendler, Lynn. (2000). ¿Qué es imposible pensar? Una genealogía del sujeto educado. En Popkewitz, T. Y Brennan, M. (Compiladores) El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación. Barcelona. Ediciones Pomares- Corredor. Pp. 55-79
- Foucault, Michel. (1963). El nacimiento de la Clínica. México. Siglo XXI
- Foucault, Michel. (1976). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. México. Siglo XXI
- Foucault, Michel. (2003). El poder psiquiátrico. México. Fondo de Cultura Económica
- Foucault, Michel. (2004). Nacimiento de la biopolítica. México. Fondo de Cultura Económica.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). Censo 2012. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx>, (consultado 18 marzo 2013)
- Oliver, Mike. (1998). "¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?". En Barton, L. (Compilador). Discapacidad y Sociedad. (pp. 34-57). España. Morata. Pp. 34-57
- Popkewitz, Thomas. Y Brennan, Marie. (2000) Reestructuración de la teoría social y política en la educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares. En Popkewitz, T. Y Brennan, M. (Compiladores) El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación. Barcelona. Ediciones Pomares- Corredor. Pp. 17-48
- Simola, Hannu, Heikkinen, Sakari y Silvonen, Jussi. (2000). Un catálogo de posibilidades: historia foucaultiana de investigación de la verdad y la educación. En Popkewitz, T. Y Brennan, M. (Compiladores) El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación. Barcelona. Ediciones Pomares- Corredor. Pp. 81-107.
- Varela, Julia Y Álvarez- Uría, Fernando. (1989). Sujetos frágiles. Ensayos de sociología de la desviación. México. Paideia. FCE.



