



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Doctorado en Investigación Educativa

Tesis

**Estudiantes universitarios: políticas y representaciones  
sobre discapacidad**

Presenta  
**Rodolfo Cruz Vadillo**

Tutor y Director de tesis  
Dr. Miguel Ángel Casillas Alvarado

20 de junio de 2016

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”

## Índice

Introducción .....	9
Aproximación al problema de estudio .....	12
Capítulo I. Coordinadas metodológicas desde donde analizar la temática.....	26
1.1 Emplazamiento onto-epistémico.....	29
1.1.1 ¿Qué son las representaciones sociales? .....	29
1.1 Emplazamiento metodológico .....	34
1.2 Fases para aproximarse al objeto de estudio .....	35
1.2.1 Fase 1: Construcción de las dimensiones de estudio.....	35
1.2.2 Fase 2: Construcción y diseño de las categorías, subcategorías e ítems.....	37
1.2.3 Fase 3: Selección de la muestra y los participantes.....	44
1.2.4 Fase 4: Criterios para analizar e interpretar datos.....	49
1.3 Consideraciones éticas en torno a la investigación .....	51
Capítulo II. Del hecho al derecho a la educación: la discapacidad desde los derechos humanos.....	52
2.1 Exclusión, discriminación y discapacidad .....	56
2.2 Derecho a la no discriminación de las personas con discapacidad .....	59
2.3 Una historia del presente: la discapacidad.....	64
2.4 Educación especial y discapacidad: aproximación teórica a una relación construida .....	67
2.5 Discapacidad y educación superior: estudios antecedentes.....	71
2.6 Discapacidad: una historia a partir de los datos .....	84
2.6.1 Visión internacional.....	85
2.6.2 Discapacidad en México: visión nacional .....	91
2.6.3 Personas con Discapacidad en Veracruz.....	103
Capítulo III. Políticas, ordenamientos normativos y discapacidad .....	112
3.1 Lo político, la política y las políticas públicas/educativas.....	113
3.2 Una ontopolítica: de la educación especial a la educación inclusiva .....	119
3.2 Normatividad y ordenamientos jurídicos sobre discapacidad: visibilidad incompleta .....	130
Capítulo IV. Las políticas de discapacidad en la Universidad Veracruzana: una invisibilidad discriminatoria .....	144
4.1 Políticas: un análisis desde el caso de la Universidad Veracruzana .....	145
4.2 Accesibilidad y discapacidad en la UV .....	150
4.3 Instancias que apoyan a los alumnos con discapacidad en la UV.....	156
4.3.1 Programa de Derechos Humanos.....	157
4.3.2 Programa de Defensoría de los Derechos Universitarios .....	159

4.3.3 Programa Universitario para la Inclusión e integración de personas con discapacidad.....	165
4.3.4 Centro para el Desarrollo Humano e Integral para los estudiantes .....	167
Capítulo V. Representaciones sociales sobre la discapacidad en la UV.....	168
5.1 Representaciones sociales de la comunidad universitaria.....	169
5.2.1 ¿Conocimiento o desconocimiento de la discapacidad?.....	169
5.2.3 Actitudes y valoraciones en torno a la discapacidad: un campo de representación.....	188
5.2.4 Campo de representación sobre la discapacidad .....	219
Capítulo VI. Experiencia escolar y discriminación desde la voz de los alumnos con discapacidad.....	260
6.1 Desde la voz de los estudiantes con discapacidad.....	261
6.1.1 Cuerpos y mentes frágiles.....	262
6.1.2 Lazo familiar: constitución de una subjetividad .....	266
6.1.3 Universidad Veracruzana: ¿única opción? .....	269
6.1.4 La escuela como institución de encuentro y desencuentro.....	271
6.3 Ingreso y selección en la Universidad Veracruzana.....	275
6.3.1 Selección universitaria y examen de admisión: discriminación logocéntrica .....	276
6.3.2 Accesibilidad y admisión: dos caras de una misma moneda .....	279
6.3.3 Proceso de inscripción y problemáticas .....	282
6.4 Experiencia universitaria: la estancia en la UV .....	283
6.4.1 ¿Lazo escolar?: compañeros, docentes, curriculum .....	286
6.5 Discapacidad y discriminación desde la voz de los sujetos .....	291
6.5.1 Discapacidad: ¿limitaciones? .....	299
Consideraciones finales.....	302
Las políticas como representaciones.....	305
Representaciones e instituciones de educación superior.....	313
Algunas propuestas.....	317
Vías para seguir la investigación.....	319
Limitaciones del estudio.....	323
A modo de cierre.....	323
Referencias.....	326
Anexos .....	353

## Índice de tablas

Tabla 1. Categoría: políticas de admisión	38
Tabla 2. Categoría: políticas de permanencia	39
Tabla 3. Categoría: Información y conocimiento sobre el tema de la discapacidad y de las personas con discapacidad en la universidad	40
Tabla 4. Categoría: Actitud de la comunidad universitaria hacia los estudiantes con discapacidad	41
Tabla 5. Categoría: Campo de representación sobre discapacidad	42
Tabla 6. Estudiantes con discapacidad en la UV	45
Tabla 7. Caracterización y codificación de los estudiantes con discapacidad de la UV	47
Tabla 8. Caracterización de los alumnos sin discapacidad participantes	48
Tabla 9. Caracterización de los funcionarios	49
Tabla 10. Caracterización del personal administrativo	49
Tabla 11. Número de informes y países que han generado información sobre discapacidades según las variables abordadas (1975-1987)	86
Tabla 12. Porcentaje de impedidos por país, edad y tipo de programa de acopio de datos	88
Tabla 13. Porcentaje de personas con discapacidad en países seleccionados	91
Tabla 14. Información obtenida sobre discapacidad en México	95
Tabla 15. Distribución de la población en México	96
Tabla 16. Población total, grupos quinquenales de edad y tipo de discapacidad.	98
Tabla 17. Población total	99
Tabla 18. Población total con estimación Por: Limitación para ver	101
Tabla 19. Población total con estimación Por: Limitación en la actividad	101
Tabla 20. Población total con estimación Por: Limitación mental	102
Tabla 21. Población total con estimación Por: Limitación para poner atención o aprender	102
Tabla 22. Población total con estimación Por: Limitación para atender el cuidado	102
Tabla 23. Población total con estimación Por: Limitación para escuchar	102
Tabla 24. Población total con estimación Por: Limitación para hablar o comunicarse	103
Tabla 25. Población con discapacidad	103
Tabla 26. Porcentaje de la población con al menos una discapacidad por grandes grupos de edad y sexo	104
Tabla 27. Distribución porcentual de la población con discapacidad por tipo de limitación	107
Tabla 28. Distribución porcentual de la población con discapacidad por causa	108
Tabla 29. ¿Sabe usted que hay alumnos con discapacidad que asisten a la UV?	170
Tabla 30. ¿Cómo identifica a los alumnos con discapacidad	171

Tabla 31. ¿Qué tipo de discapacidad ha o han presentado los alumnos con lo que ha tenido contacto?	173
Tabla 32. Conocimiento del Marco normativo: personal administrativo	175
Tabla 33. Conocimiento del marco normativo: alumnos con discapacidad	176
Tabla 34. Conocimiento del marco normativo: estudiantes sin discapacidad	177
Tabla 35. Conocimiento del marco normativo: funcionarios	178
Tabla 36. Conocimiento del marco normativo: profesores	180
Tabla 37. Documentos sobre discapacidad en la UV	185
Tabla 38. Adecuaciones arquitectónicas	187

## Índice de Gráficos

Gráfico 1. Población con discapacidad	104
Gráfico 2. Porcentaje de población al menos con una discapacidad por grandes grupos de edad y sexo	105
Gráfico 3. Discapacidad	107
Gráfico 4. Causa de discapacidad	108
Gráfico 5. Conocimiento del Marco normativo: visión de conjunto	181
Gráfico 6. Documentos oficiales en la UV	183
Gráfico 7. Realización de adecuaciones arquitectónicas en la UV	186
Gráfico 8. Derecho a una educación universitaria	189
Gráfico 9. Respeto a los derechos de los alumnos con discapacidad por parte de la UV	191
Gráfico 10. Accesibilidad en la UV	192
Gráfico 11. Participación en igualdad de oportunidades y equidad	194
Gráfico 12. Trato justo en la UV	195
Gráfico 13. UV espacio donde se admite la diversidad	197
Gráfico 14. Progreso de las personas con discapacidad	198
Gráfico 15. Acceso de alumnos con discapacidad. Reducción de ingreso	200
Gráfico 16. Cumplimiento de leyes y acuerdos en la UV sobre discapacidad	201
Gráfico 17. Alumnos con discapacidad ¿un problema?	202
Gráfico 18. ¿Es un problema para los funcionarios y autoridades pues hay que hacer adecuaciones a los edificios?	203
Gráfico 19. Problema para el personal administrativo	205
Gráfico 20. Desempeño de alumnos con discapacidad	206
Gráfico 21. “Que no se deben tener preferencias con ellos y debe exigírseles lo mismo como a los demás estudiantes	207
Gráfico 22. Implicación de más gastos	209
Gráfico 23. Preferencia en el ingreso	210
Gráfico 24. Condiciones necesarias para permanecer en la UV	211
Gráfico 25. Ingreso depende de los alumnos	212
Gráfico 26. La permanencia depende de los propios estudiantes	213
Gráfico 27. “Que es tarea de los docentes, personal administrativo y funcionarios que los estudiantes con discapacidad deban ingresar a la UV”	214
Gráfico 28. “Que es tarea de los docentes, personal administrativo y funcionarios que los estudiantes con discapacidad deban permanecer a la UV”.	215
Gráfico 29. Responsabilidad de la UV y de los empleadores su inserción al mercado laboral	217
Gráfico 30. Responsabilidad de los propios estudiantes	218
Gráfico 31. Los alumnos con discapacidad en desventaja académica	220

Gráfico 32. Los alumnos con discapacidad avanzan más lentamente	221
Gráfico 33. Dificultades para asistir a clase	223
Gráfico 34. Propensión a faltar a clases	224
Gráfico 35. Dificultad para entregar tareas	225
Gráfico 36. Dificultad para participar en clase	227
Gráfico 37. Notas de los alumnos con discapacidad más bajas	228
Gráfico 38. Reprobación en los alumnos con discapacidad	230
Gráfico 39. Dificultades para realizar sus prácticas de campo	231
Gráfico 40. Dificultades para egresar por parte de los alumnos con discapacidad	232
Gráfico 41. Que no son tomados en cuenta como personas capaces	234
Gráfico 42. Dificultades para titularse	235
Gráfico 43. Que no se respetan sus derechos	237
Gráfico 44. Los alumnos con discapacidad no son normales	238
Gráfico 45. Los alumnos con discapacidad tienen problemas para realizar tareas normales	239
Gráfico 46. Los alumnos con discapacidad no se adaptan a su contexto	241
Gráfico 47. Los alumnos con discapacidad son discriminados	242
Gráfico 48. Los alumnos con discapacidad no tienen apoyos económicos	243
Gráfico 49. Beneficio para los alumnos con discapacidad el que asistan a la universidad	245
Gráfico 50. Beneficio a la comunidad universitaria	246
Gráfico 51. Beneficio a la sociedad	246
Gráfico 52. Discapacidad es una enfermedad	248
Gráfico 53. La discapacidad es un problema para los familiares	249
Gráfico 54. La discapacidad es una tragedia personal	250
Gráfico 55. Es un Estado mental y/o físico permanente o transitorio	251
Gráfico 56. Es una Construcción social	252
Gráfico 57. ¿Existe discriminación hacia los alumnos con discapacidad?	254
Gráfico 58. Son discriminados por los profesores	255
Gráfico 59. Discriminación por sus compañeros	256
Gráfico 60. Son discriminados por los funcionarios y directivos	257
Gráfico 61. Son discriminados por el personal administrativo	258

*“En nuestros días están vinculadas –y el Nietzsche filólogo es testimonio de ello- el hecho de que hay un lenguaje y de que, en las palabras sin número pronunciadas por los hombres - sean ellas razonables e insensatas, demostrativas o poéticas-, ha tomado cuerpo un sentido que cae sobre nosotros, conduce nuestra ceguera, pero espera en la oscuridad nuestra toma de conciencia para salir a la luz y ponerse a hablar. Estamos consagrados históricamente a la historia, a la construcción paciente de discursos sobre discursos, a la tarea de oír lo que ya se ha dicho”.*

*(Foucault, 1963:17)*



## Introducción

El siglo XV fue testigo de una vorágine de cambios que llevó a la humanidad a cuestionarse seriamente los horizontes desde donde estaba pensando los fenómenos sociales y naturales. Las ciencias humanas surgieron en los intersticios y debido a una serie de aproximaciones al nuevo centro que acompañaba a la razón y que deslegitimaba la sinrazón. La ciencia positiva empezaba a permear no sólo los campos donde la física y la biología, desde un paradigma de rigurosa y sistemática metodología y axiomas trabajada, sino, al hombre mismo, en su propia humanidad lo cual objetivó y subjetivó una serie de representaciones sobre el mismo (Foucault, 1963, 1976, 1999, 2004; Popkewitz y Brennan, 2000; Fendler, 2000; Simola, et. Al, 2000; Álvarez- Uría, 1996).

En este marco, los estudios sobre el sujeto empiezan a ser reconfigurados, no sólo en el plano de la singularidad, como, por ejemplo, la medicina y la clínica tuvieron en sus inicios (Foucault, 1963, 1999), sino más bien el estudio del conjunto de los sujetos supuso la entrada de una nueva forma de representarnos, compararnos, clasificarnos, excluarnos y administrarnos. Por ejemplo, la llegada del positivismo fraguó las bases para la mirada normalizadora desde la cual en la actualidad nos explicamos y construimos la realidad acerca de cómo somos y cómo debemos ser, es decir nuestros cuerpo fue también objeto de estudio (Kipen y Lipschitz, 2009; Jacobo, 2012; Drake, 1998; Fulcher; 1998). Esto sin contar con lo que ya las ciencias como la medicina, la psiquiatría, la psicología habían aportado en torno a una idea de corporalidad y sujeto.

La preocupación por ser normales, en este mundo de normales, con políticas, instituciones y dispositivos que normalizan, priman nuestras representaciones sociales. Gracias a una ciencia positiva, todo es objeto de ser medible, clasificable y cuantificable, el problema no es ni ha sido el avance en cuanto a información obtenida de dichas ciencias, sino el “efecto de realidad” (Foucault, 1979; Hultqvist, 2000; Baker, 2000) que ha traído consigo el utilizar dicha información para establecer un promedio de sujeto, un individuo “normal” y por tanto deseado por la mayoría. En este sentido

son variados también los estudios que se han realizado en torno al sujeto “normal”, imagen venida del promedio, de un tipo ideal. (Vallejos, 2009; Angelino, 2009; Lionetti, 2012; Stern, 2005; De la Vega, 2010, Davis, 2009; Yarza, 2012; Padilla, 2012; Flores, 2012).

Ya Davis (2009); Flores, (2012) y Skrtic (1996) mencionaban que lo correspondiente a la normalidad y el sujeto promedio surgen de la estadística aplicada a la población desde las propias necesidades de la medicina en Europa por el año 1829 con la finalidad de tener información relevante acerca de la salud de las personas en su conjunto. Esto también conectado con la industria y un tipo de sujeto que pudiera ser productivo y cosificado para su estudio, en la lógica de costo-beneficio, donde es el cuerpo en que se encuentra altamente cosificado como capital vendible y desde el cual puede obtenerse una ganancia.

Toda esta serie de información fue utilizada por una gran variedad de instituciones gestadas en esta época moderna (Siglo XVII), encargadas de administrar el capital humano que debía tener una sociedad crecientemente industrializada. Los sujetos empezaron a ser vistos como un cuerpo- máquina indispensables para el crecimiento económico ( Foucault, 2004).

En este marco, las personas que por sus características físicas e intelectuales comenzaron a ser objeto de una revisión crítica en torno a su propio estado, el ser normal en una sociedad industrializada como la nuestra fue condición *sine qua non* para poder gozar de los privilegios de ser un ciudadano productivo. Es aquí donde diversas categorías empiezan a ser aplicadas a los ciudadanos que no eran considerados promedio, que no eran normales, con la finalidad de estandarizar, homogeneizar, pero también excluir. En este sentido, varios han sido también los estudios que se gestaron en torno a la exclusión social que vivían y viven diversos grupos como los indígenas, las mujeres y entre ellos, las personas con discapacidad (Luengo, 2005; Silver, 2005; Cruz y Hernández, 2006; Dubet, 2005; Casillas, Badillo y Ortiz, 2012).

Si bien se pueden mencionar en la actualidad diversos grupos como los indígenas, los pobres, las mujeres, etc. que fueron objeto de exclusión, en este trabajo lo que interesa es abordar el tema de la discapacidad. Aquí, la discapacidad será entendida como una construcción que tiene que ver con lo relacional y la interacción de una persona en condición deficitaria (déficit) y un contexto que le es adverso, que lo discapacita y no le permite desempeñarse de forma autónoma. La discapacidad se situará entonces del lado de la discriminación, de una relación de desencuentros sociales donde las barreras son contextuales más que personales.

La situación de las personas con discapacidad fue retomada cuando empezaron a ser visibles los derechos humanos, donde se intentó hacer a un lado las diferencias y situaciones que no permitían a determinados sectores de la población tener una vida digna. No obstante, no todos los grupos se vieron directamente beneficiados, es así como fue necesaria la creación de otras leyes que permitieran el diseño de políticas compensatorias para grupos que estaban viviendo en una situación desigual e inequitativa. En lo que toca a la discapacidad, se encuentran una serie de legislaciones que han sido centrales para el empoderamiento de dichos grupos, dentro de los muchos aspectos que defienden, la educación es uno de los temas que han trastocado a la discapacidad.

Con base en lo anterior, a continuación se presenta un trabajo, fruto de una investigación realizada al interior de una institución de educación superior, que tuvo como objetivo central rescatar las representaciones sociales sobre la discapacidad y hacer un análisis de las políticas institucionales en *pro* de la no discriminación de este sector de la población. Lo anterior teniendo como telón de fondo un discurso y una visión de derechos humanos.

Luego entonces, lo que aquí se toca tiene que ver por un lado con las políticas, esas líneas de acción, caracterizadas por su forma práctica y concreta, representaciones de elementos e ideas en estado objetivado. Documentos que muestran una ontología de la persona con discapacidad, de sus características, aspiraciones, ideales. Las políticas no emergen sólo desde el consenso, no se

materializan de la neutralidad de referentes y representaciones de lo social, más bien se gestan en el debate, el desacuerdo, atravesadas por una red de saberes que implican objetivaciones y subjetivaciones. Hay una diseminación de poder que implica una lucha constante por la hegemonía.

En este trabajo se mostrará cómo a pesar de estar presentes diversas políticas, traducidas en instituciones, estructuras arquitectónicas, programas de apoyo a estudiantes, normativas, etc. coexiste lo político como espacio de poder, donde la relación es conflictiva y las decisiones en niveles de prácticas discursivas<sup>1</sup> (Foucault, 1970) simples, dotan de sentidos específicos acerca de lo social, de la problemática frente al otro, pero en otros niveles más complejos, se presenta de forma más visible, atravesadas por saberes de antaño, del estigma, de la exclusión y discriminación

Por otro lado, son las representaciones las que entran en juego, como un determinado reflejo de lo social, de las políticas, de los juegos de saber poder, de los sentidos y significados otorgados a significantes. Es la forma de hacer visible lo social desde lo que se piensa y cree, desde las prácticas discursivas que se están construyendo día a día en torno al tema de la discapacidad. Esto es una oportunidad para señalar los desfases, los ajustes, los elementos de ruptura, pero también las fijaciones de sentido positivo, de aceptación del otro, del encuentro de un nosotros.

### **Aproximación al problema de estudio**

La discapacidad ha sido objeto en los últimos años de múltiples y diversos debates, hoy en día lejos estamos de llegar a acuerdos sobre ¿qué es? ¿Cómo se identifica? ¿Sobre quién recae? ¿Es el cuerpo el discapacitado? ¿Es relacional y construida la discapacidad? ¿Es la sociedad quien discapacita? ¿Hay que incluir o integrar a las personas? ¿Son ciudadanos o necesitan integrarse a la ciudadanía? ¿Son sujetos de derechos o conmiseración? ¿Deben ser las personas con discapacidad las que

---

<sup>1</sup> Por prácticas discursivas se va a entender la íntima relación entre las prácticas y los discursos, señalando que todo discurso implica una práctica determinada, es la práctica su materialidad. Aquí práctica no designa una actividad realizada por un sujeto, más bien la existencia objetiva de cierto conjunto de normas o reglas a las que está sujeto el sujeto cuando interviene en el discurso. (Lecourt, 2007)

decidan sobre sus vidas o el Estado junto con sus dispositivos quienes lo hagan? ¿Son capaces las personas con discapacidad de ser autónomos y totalmente independientes? ¿Pueden tomar sus decisiones? ¿Poseen esa capacidad?, etc.

El problema, se cree, es que desde su génesis la discapacidad ha estado permeada por un tipo de discurso que si bien ha coadyuvado para poder hacer más asequible la estancia de las mismas en los espacios y territorios no sólo simbólicos sino geográficos, culturales y políticos, ha delimitado su margen de acción y de posibilidad, haciendo que las personas con discapacidad estuvieran, y a lo mejor todavía lo estén, fuera del juego y del campo donde se juega.

Es esta visión médica del cuerpo, de la desviación, la norma, la fragilidad, la incapacidad, la minusvalía, de la localización del mal en el cuerpo, de la contranaturaleza y la enfermedad que se ha filtrado en los intersticios menos visibles de nuestras representaciones sobre la discapacidad. Es de reconocer que mucho se ha hecho al realizar estudios sobre los cuerpos incompletos, sobre los déficits, mucho se ha ayudado también a la rehabilitación de cuerpos frágiles, la tecnología y la ciencia médica ha avanzado significativamente para poder “componer” aquello “anormal”, para “normalizar”, y aunque muchos casos han tenido éxito, el precio de estas acciones ha sido alto para las personas a quienes se quería ayudar.

¿Qué ha pasado con aquellos individuos que no han sido sujetos de la ciencia médica? ¿Qué sucede con los cuerpos que todavía no son alcanzados por las bendiciones de los avances científicos? ¿Qué implicaciones ha tenido el hecho de que para poder “componer” un “cuerpo deficiente” haya sido necesario la creación de un diagnóstico? ¿Qué tan positivo fue mirar como objetos a unos sujetos con discapacidad? ¿En qué han devenido las clasificaciones establecidas para poder estudiar el déficit? ¿Cómo hemos utilizado el conocimiento construido a partir de los casos? ¿Cómo esto ha contribuido en detrimento de la discapacidad y en pro de un discurso de la normalidad?, etc. “El objeto del discurso puede ser bien así un sujeto, sin que las figuras de la objetividad sean, por ellos mismos modificadas”. (Foucault, 1963:15)

Desde estas preguntas, la postura no es muy esperanzadora, los efectos “perversos” se han dejado ver en sus más crudas realidades; la “enfermedad” de la discapacidad ha devenido en un asistencialismo a ultranza, las representaciones sociales se han tejido con hilos fisiológicos, patológicos y biológicos. Pensar en la discapacidad recae en la persona, en el cuerpo y no desde afuera, no desde las políticas, no desde el contexto.

Y es que si la discapacidad es algo que se trata sólo o, más bien, principalmente desde el cuerpo médico, desde la rehabilitación; es muy complicado pensarla desde fuera de este marco, por ejemplo, resituarla en una postura de derechos, más social. Luego entonces, si históricamente el lugar de enunciación, el posicionamiento, ha sido desde esta trinchera, la mirada diría Foucault (1963) es enteramente clínica- médica- rehabilitadora.

Hasta este punto cabe hacer una acotación, por mirada en este trabajo no se va a entender sólo las formas que, fisiológicamente se le han dotado al ojo humano para poder percibir colores, formas, etc., aquí la mirada va más allá, ésta implica toda una construcción de fondo, una forma de mirar a la cual subyacen discursos, representaciones y creencias, las cuales entran en juego cuando ontológicamente intentamos aprehender un objeto. Con lo anterior, se entiende la mirada como esa estructura que posa sobre lo que ve toda una construcción simbólica que se cruza con lo que de forma empírica el ojo humano ve. “La mirada no es ya reductora, sino fundadora del individuo en su calidad irreductible” (Foucault, 1963:14)

He aquí una primera postura en torno a la discapacidad, la cual estará presente a lo largo de este trabajo y con la cual se mirará este objeto de estudio. En este punto Foucault podrá ser valioso en cuanto a los estudios que ha hecho y las críticas a la medicina, la psiquiatría y la psicología, pues desde sus estudios arqueológicos y genealógicos puso sobre la mesa las formas en que diversos discursos han devenido en lo “verdadero”, pero a su vez eso considerado como verdad siempre ha estado supeditado a un determinado juego entre saber- poder.

Es a partir de un juego de verdad como objetos, personas, grupos, fenómenos, etc. han sido estudiados y explicados, para lo que aquí concierne e interesa, es la discapacidad un constructo fruto de relaciones de poder, de discursos y saberes que se han entrecruzado y que han generado un modo de mirar, un tipo de representación social. Si la discapacidad ha propiciado la generación de conocimientos y de estudios sobre la misma, la medicina ha abanderado las lógicas de razonamiento, sus lógicas han sido las formas de guiar las decisiones en torno al tema. ¿O no la discapacidad casi desde cualquier espacio es mirada, explicada y observada a partir del dispositivo médico: escuelas, cárceles, familia, etc.? Siempre que hay una persona con discapacidad la mirada médica- clínica como poseedora del conocimiento “científico” y “legítimo” ha instaurado la Forma (con mayúscula) de proceder.

En la escuela por ejemplo, en la labor pedagógica, docente, la presencia de la discapacidad ha permitido la introducción de la mirada médica, del diagnóstico, pareciera que ésta deja su lugar por antonomasia, es decir, el hospital, para postrarse en una gran diversidad de lugares, espacios donde establecen un legítimo actuar lo cual muchas veces nunca es cuestionado. En este trabajo se abordan esas representaciones sociales producto de esa superposición entre enfermedad/ sujeto, aclarando que este orden no es casual.

Como ya se había mencionado, en este documento lo que interesa es precisamente el tema de la discapacidad, pero su relación con la educación, sobre todo con la educación superior, no obstante, es difícil explicar el por qué sucede lo que sucede en espacios como las universidades o Instituciones de Educación Superior (IES) si no nos aproximamos con extremo cuidado, fijando una postura o posicionamiento concreto, necesario para comprender esta realidad, siempre movediza, siempre borrosa.

Con base en lo anterior, un segundo posicionamiento tiene que ver con la búsqueda de otra mirada sobre la discapacidad, la cual se pretende permee las representaciones de las IES, una visión de derechos, una postura que no instale en principio la condición funcional como condición *sine qua non* para la convivencia

equitativa y justa entre los sujetos. Una visión entonces que mire en la discapacidad más que el déficit, las relaciones, las posibilidades y sobre todo el derecho a todo ser humano de gozar de las prerrogativas que por el simple hecho de estar en el mundo tiene.

Es así como para este trabajo la discapacidad es una construcción que se da a partir de determinada mirada, no obstante la propuesta es no hacerlo desde cualquier trinchera, más bien desde una versión social, donde las políticas pueden ser una condición de posibilidad, donde la mirada recae en el afuera del sujeto, donde la representación social refiere a sujetos de derecho.

La crítica que se hace desde este texto es la fuerza con la que todavía coexisten una visión médica- rehabilitadora- clínica, de la discapacidad y una visión de derechos humanos, la cual es más social. Donde ese juego de fuerzas, aunque ha habido intentos de conjugar esfuerzos, no han dado frutos, pues la parte biológica ha seguido considerándose el destino de muchos “entes biopsicosociales”.

Prueba de ello es lo realizado en esta investigación, donde aunque existen convenciones, acuerdos, leyes, normas, todavía la puesta en marcha está sesgada por las buenas voluntades de unos pocos (visión caritativa), por otra parte la estancia en espacios escolares sigue subordinada al grado de “normalización”, de “rehabilitación” del sujeto. Donde muchas veces no esto último aparece, como es el caso de la ES.

¿Por qué si los acuerdos, leyes y convenciones mencionan que las personas con discapacidad tienen derechos, las decisiones que se toman dependen de los deseos de las personas en determinado espacio de enunciación? ¿Por qué en la escuela, lugar donde todos tienen los mismos derechos, se segrega la discapacidad? Sobre todo, ¿por qué la educación superior, ese lugar o espacio simbólico que en el imaginario de las personas es un horizonte de plenitud donde convergen los deseos e ideas de bienestar económico y social, parece ser el no lugar de la discapacidad? ¿Cuál es la representación entonces que se tiene de la relación discapacidad/ educación superior?



Es por lo anterior que esta investigación se ha planteado desde una institución de educación superior y se ha enfocado sobre los estudiantes con discapacidad y las representaciones sociales, pues sólo haciendo un acercamiento de esta naturaleza, se pueden entender las complejas relaciones que se entretajan dentro de estos espacios, así como las posibilidades o imposibilidades que puede haber para la relación discapacidad/ educación superior.

Por tanto, la revisión de las políticas y las representaciones sociales serán la columna vertebral que guiarán los pasos a seguir en este trabajo. Cabe mencionar que la decisión de abordar estos aspectos no fue casual, por un lado si queremos realizar una aproximación desde una visión social de la discapacidad, son las políticas las primeras que son necesarias revisar, pues representan el escenario de actuar para el cambio ontológico, sin embargo, la nula, poca o mucha implementación de las mismas no podría ser explicada si no es a partir de las construcciones y miradas que las personas realizan y poseen en torno al tema.

Es por ello que estudiar las representaciones sociales es considerado sumamente importante para generar conocimiento en torno a este “caldo de cultivo”, a este problema que ha sido construido para su estudio. Lo anterior también con miras a rastrear dentro de las propias representaciones un tema que, junto con el de la discapacidad, han compartido diversos escenarios, con esto se hace referencia a la discriminación, lo cual será objeto de escrutinio por su relación directa con el tema de los derechos humanos.

Con base en lo anterior, el centro de este estudio son las políticas y representaciones sociales en torno a la discapacidad en la Universidad Veracruzana. Es de reconocer que en las últimas décadas la universidad también ha sido protagonista de muchos cambios como respuesta a un mundo dinámico preocupado por la inclusión o atención a la diversidad. Lo anterior, sin duda, impacta la forma en que ésta se ha estructurado y organizado, además de influir en sus formas de gestión.

Hablar de la organización de la universidad es complejo debido a la amplia diversidad de factores que en ella convergen y que se encuentran en una constante

tensión. Cabe decir que no solamente se ven implicados aspectos internos propios del sistema universitario, de sus elementos constitutivos y juegos de verdad construidos a partir de los habitus<sup>2</sup> de las personas que lo dirigen. Sino también, se puede observar una interrelación de elementos propios del contexto, es decir, una relación interactiva de las macro estructuras (lo económico, lo político, lo cultural) que permea constantemente las lógicas y racionalidades que al interior de la institución coexisten.

En este sentido, lo mencionado por Bruner (2007) es vigente, pues permite identificar aquellos elementos económicos y políticos, internos y externos que, interrelacionados, influyen en las formas de organización institucional y que determinan una forma de estructuración determinados en las IES. Cabe señalar que si bien no todas las instituciones universitarias presentan las mismas características organizativas y de gestión (debido a la gran diversidad, tipologías y finalidades que poseen), en la actualidad, como respuesta a la necesidad de cobertura, muchas muestran elementos comunes. Es de reconocer que al interior de las mismas se generan situaciones similares en donde intervienen factores que generan dislocaciones, rupturas, subversiones, antagonismos, complicidades entre sus elementos, es decir, se conforma una cultura institucional específica, lo cual influye en la forma en que da respuesta a las necesidades del contexto mediato e inmediato.

Por otra parte y siguiendo esta lógica interactiva, en donde se puede destacar el papel del medio social y su efecto de gobierno, es decir, los factores externos que influyen en los aspectos políticos y económicos de la universidad, los acuerdos internacionales han entrado en escena con la finalidad de intentar mejorar los procesos educativos y llevarlos hacia horizontes donde la calidad con equidad sea moneda de uso corriente.

---

<sup>2</sup> El habitus es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas. Al igual que las posiciones de las que ellos son el producto, los habitus están diferenciados; pero también son diferenciadores. Distintos, distinguidos, ellos son también operadores de distinción: ponen en juego diversos principios de diferenciación o utilizan de modo variable los principios de diferenciación comunes. (Bourdieu, 2011:31).

En este marco, la universidad además de sus funciones de investigación y docencia, supone una forma de desarrollo personal en cuanto a la formación de competencias para la vida y la convivencia social. Donde la igualdad de oportunidades y la justicia son principios que deben coadyuvar a dejar a un lado las notables diferencias que se habían situado históricamente en su devenir. Por desgracia, a pesar de tener algunos años trabajando en ese ideal, éste todavía dista de ser una realidad en algunos contextos, observando en todo momento injusticias, inapropiada distribución de la riqueza, las relaciones asimétricas de poder y la constante violación a los derechos humanos. Ejemplo de esto es observable en la Encuesta Nacional sobre Discriminación, realizada en el año 2010 en México, en donde los datos apuntan a una existencia significativa de conductas discriminatorias para algunos sectores de la población, entre ellos, las personas con discapacidad<sup>3</sup>.

Con base en lo anterior, el tema de la discapacidad debe ser tomado en cuenta en los espacios universitarios, pues ya no se puede ignorar que dentro de esa diversidad se encuentran personas con algún tipo de discapacidad que tienen derecho a recibir una educación de calidad, como el resto de la población, y que es insostenible el seguir viéndolos como sujetos de caridad, anormales, impedidos e históricamente condenados a ser ciudadanos de segunda o peor aún, a no ser ni siquiera eso.

Si bien este tema ha cobrado fuerza en los últimos años debido a las exigencias propias del contexto, sobre todo en su parte legislativa<sup>4</sup>, ha sido escaso el acceso en los niveles universitarios y de los casos que han logrado ingresar, se ha generado poca información que permita tomar decisiones que generen acciones positivas y políticas.

Siguiendo la lógica que en el devenir ha acompañado a la universidad en su proceso de masificación, es decir, de poder atender al amplio de la población, cabe

---

<sup>3</sup> Esto se retomará más adelante.

<sup>4</sup> En donde se han estipulado leyes cuya finalidad ha sido establecer las bases que permitan la plena inclusión de estas personas en un marco de igualdad, equidad, justicia social, reconocimiento a las diferencias, dignidad, integración, respeto, accesibilidad y equiparación de oportunidades, en los diversos ámbitos de la vida.

mencionar que hoy por hoy se hace necesario un cambio estructural, político, económico y social al interior de la misma, impactando su cultura organizativa para centrarse, como se ha venido haciendo, en el capital humano, pero también en la diversidad. En este sentido es necesario reconocer que las personas con discapacidad deben ser educadas en igualdad de oportunidades.

En el estado de Veracruz, sobre todo en lo que se refiere a la educación superior y en este marco a la Universidad Veracruzana, se ha podido observar esta problemática. En espacios, programas y representaciones de los integrantes de la comunidad educativa no ha sido positiva la idea general en torno a la discapacidad, puesto que son escasos los proyectos de integración y atención a personas con esta característica.

Si bien, existe la Ley para la integración de personas con discapacidad de Veracruz- Llave, la cual es un ejemplo de las “buenas intenciones” en materia de discapacidad, ¿Cuánto ha permeado en la sociedad? Cabe mencionar que no es que no se hayan dado modificaciones, por ejemplo según la ENADIS, 2010, en el estado de Veracruz prevalece la opinión de que sí se respetan los derechos de las personas con discapacidad, superando el promedio nacional, es decir, un 40.2% de los encuestados, sin embargo, aún no es suficiente, no es mayoritaria la representación lo cual implica que todavía queda mucho camino por recorrer.

Con lo anterior se puede pensar en la existencia todavía de una fuerte discriminación y exclusión. En este punto conviene apuntalar una de las categorías que se trabajarán a lo largo de este documento, pues como bien se apunta en los discursos, el hecho de que se hayan modificado algunas leyes, de que se hayan establecido acuerdos y convenios internacionales ha cambiando la representación que se tenía de la discapacidad, ahora los sujetos se ven como eso sujetos de derecho. Sin embargo, al parecer, la realidad no es del todo esa, pues poco ha cambiado en los espacios reales. Más bien pareciera que los nuevos discursos han ayudado a construir una especie de efecto de verdad (Foucault), donde las actitudes y

opiniones se han volcado positivas, pero poco se ha transformado los espacios en donde las personas con discapacidad viven.

Por otra parte, aunque en el marco de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas donde la Universidad Veracruzana se compromete con los Derechos de las Personas Discapacitadas en las Universidades. “La Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades” se da para garantizar la igualdad de oportunidades a los universitarios con alguna discapacidad, no se sabe a ciencia cierta ¿cuál es el estado actual de las políticas y representaciones de la comunidad universitaria en torno a este tema? ¿Qué estudios se han hecho para saber el impacto de lo establecido en la realidad institucional y áulica?

Por desgracia, datos tan sencillos sobre cuántos estudiantes con discapacidad tiene la UV, no son visibles, se carece de información sobre cómo se llevan a cabo los procesos educativos en las aulas, cuáles son las adecuaciones o ajustes razonables necesarias para poder atender a los estudiantes con discapacidad. A la par, hay muchas dudas acerca de cómo se ha trabajado y aterrizado el tema.

Con base en lo anterior es imperante realizar una investigación en la Universidad Veracruzana tratando de hacer un análisis sobre cómo responde, si es que lo hace, ante estudiantes que presentan alguna discapacidad y cuáles son las representaciones sociales de la propia comunidad universitaria.

En este sentido conviene cuestionarse lo siguiente: ¿Cuáles son las políticas en contra la discriminación y en defensa de los derechos de las personas con discapacidad que se han implementado en la Universidad Veracruzana? ¿Cuál es la representación de la comunidad universitaria sobre las personas con discapacidad y su inclusión a la universidad?

Particularmente se intenta indagar sobre ¿Cuáles son las políticas institucionales de luchas contra la discriminación que se han implementado en la Universidad Veracruzana en torno al tema? ¿Cómo ha sido la experiencia escolar de

los estudiantes con discapacidad y cuáles son sus representaciones sociales en torno a su condición? ¿Cuáles son las condiciones infraestructurales de la UV? ¿Cuál es la representación de la comunidad sobre los estudiantes con discapacidad y su inclusión a la universidad resaltando los conocimientos, creencias de los profesores, estudiantes y personal administrativo?

Para lograr lo anterior, se pretende analizar las políticas en contra la discriminación y en defensa de los derechos de las personas con discapacidad que se han implementado en la Universidad Veracruzana e Identificar la representación de la comunidad universitaria sobre las personas con discapacidad y su inclusión a la universidad.

Por tanto será necesario: identificar las políticas institucionales (de admisión, permanencia), donde se rescatan aspectos en torno a la no discriminación que se han implementado en la Universidad Veracruzana en torno al tema de la discapacidad. Aproximarse a la representación de la comunidad universitaria sobre las personas con discapacidad y su inclusión en la universidad. Describir la experiencia escolar de los estudiantes con discapacidad y cuáles son sus representaciones sociales en torno a su condición.

El trabajo presentado posee pertinencia en diversos planos, en un primer momento en el científico, pues se trata de describir y analizar cómo ha sido tratado el tema de la discapacidad en la educación superior, cómo ha llegado a la misma, cuál ha sido el tratamiento, las modificaciones, las adecuaciones que se han tenido que realizar para atender a esta población estudiantil.

Desde un plano social, se pretende revisar y aproximarse al contexto histórico y cultural de las personas con discapacidad, para de esta forma explicitar las representaciones que se han tejido en torno a esta condición y por ende, identificar modelos de pensamiento que han permitido la exclusión y discriminación de los mismos.

En lo institucional, es necesario, pues la UV aunque ya posee un programa para estudiantes con discapacidad, no ha realizado estudios sobre ellos. En este sentido, no se ha construido conocimiento científico sobre este sector de los estudiantes que pueda permitir la creación o diseño de políticas, experiencias educativas, cursos que coadyuven a que la universidad responda satisfactoriamente a las necesidades educativas de sus estudiantes. Es de reconocer que en la medida que se conozcan a fondo las características y las necesidades de las personas con discapacidad, mayor será la probabilidad de poder proponer o pensar en alternativas para la inclusión educativa plena. Por otra parte, en la medida en que presente un conocimiento objetivo, riguroso, metódico, podrá hacer una aportación a la propia universidad para que se conozca mejor a sí misma.

En el orden político, se pretende desmontar un conjunto de representaciones sociales discriminatorias presentes en la universidad, que puede objetivar las problemáticas que a partir de estas concepciones pueden construirse y que no permiten caminar hacia la inclusión.

Por tanto, es prudente realizar una exploración sobre los “estados de realidad” y su relación con las políticas públicas y educativas establecidas que funcionan como referentes clave en la proyección de discursos de toda índole, sobre todo en lo que concierne a aquellas que trastocan componentes relativos a la exclusión/inclusión y discriminación de personas con discapacidad en educación superior.

Lo anterior se podrá observar desde un análisis minucioso también desde el estado actual de las políticas internacionales, nacionales, estatales e institucionales diseñadas, sobre todo aquéllas que, al interior de la Universidad Veracruzana.

Son las condiciones materiales como las representacionales las que influyen en la integración o inclusión de las personas con discapacidad. En este marco, la universidad de hoy debe permitir la accesibilidad a lo plural, a través de diversos proyectos encaminados a la inclusión, respaldada por una infraestructura adecuada, así como un personal sensible para atender a la diversidad, además de preparar

profesionales que sean capaces de establecer relaciones equitativas y justas en lo social y garantizar el acceso de sus egresados al mercado laboral.

En un primer momento se presenta el capítulo I, titulado “Coordenadas metodológicas desde donde analizar la temática”, se aborda lo concerniente a la metodología realizada en el trabajo, lo cual inicia estableciendo el posicionamiento onto- epistemológico, así como las principales herramientas analíticas y metodológicas utilizadas para la recopilación y análisis de los datos.

En el capítulo II se aborda lo concerniente a la política educativa y su relación con el referente teórico de la discapacidad. Se hace una aproximación histórica y conceptual acerca del tema de la discapacidad y su relación con la educación superior y sus políticas.

Posteriormente, en el capítulo III “Políticas y discapacidad, se hace una revisión en torno al estado que guardan las políticas y los ordenamientos normativos que tienen que ver con la discapacidad y la educación, rescatando elementos como la no discriminación y un enfoque de derechos humanos, enfoque desde el cual está posicionado este trabajo.

En el capítulo IV “Las políticas de discapacidad en la UV: una invisibilidad discriminatoria” se realiza un acercamiento a las políticas y normas propias de la Universidad Veracruzana, intentando hacer un análisis en torno a lo que allí se encontró y su relación con el tema de la discapacidad, su discriminación y sus posibilidades.

En el siguiente capítulo “Representaciones sociales sobre la discapacidad en la UV”, se presentan los resultados de una segunda dimensión de análisis que tiene que ver también con una postura teórico- metodológica, aquí se realiza una aproximación, desde el cuestionario aplicado, a las representaciones que han construido la comunidad universitaria sobre las personas con discapacidad.

En el capítulo VI “Experiencia escolar y discriminación desde la voz de los estudiantes con discapacidad”, se rescata, partir de los datos obtenidos de las



entrevistas, una “viñetas de historias de vida”, donde, desde las representaciones y miradas de los estudiantes con discapacidad, se analiza su recorrido educativo en la institución.

Para finalizar se presentan las consideraciones a modo de conclusión a las que se llegaron con base en los datos e información recopilada, estableciendo además las posibles rutas a seguir, reconociendo que este trabajo lejos está de considerarse terminado, más bien puede servir de excusa para proseguir otros de mayor amplitud.

## **Capítulo I. Coordenadas metodológicas desde donde analizar la temática**

En este capítulo se presenta el dispositivo de análisis desde el cual se ha emplazado este trabajo. Se da cuenta aquí de todo un proceso organizado, que implica la mirada hacia marcos y nociones metodológicas, son las rutas a seguir y las vetas construidas que permitirán la comprensión de las lógicas que se han tomado para realizar esta investigación.

Comúnmente se encuentra en los trabajos de esta naturaleza como método o metodología. Hablar del método es reconocer una serie de pasos u acciones que son necesarios para poder entender algún fenómeno, en este caso de tipo social, pues al hablar de una investigación, forzosamente se requiere una guía que permita definir el camino a seguir y así, evitar perderse entre todo lo que se puede encontrar al empezar a indagar.

Ineludiblemente cuando se intenta hacer algún tipo de investigación, es necesario ubicarse paradigmáticamente, es decir, colocarse las lentes mediante las cuales se va a intentar de observar la realidad y tratar de entender.

A lo largo de la historia y más específicamente durante los últimos siglos de la Edad Media, en el Renacimiento la episteme fue cambiando desde el aspecto religioso al razonamiento, en este contexto donde autores como Francis Bacon, Galileo Galilei, René Descartes e Isaac Newton realizaron contribuciones significativas al nuevo paradigma clásico de la ciencia (científico-positivista) (Martínez, 2006).

En la investigación, dos han sido las principales posturas paradigmáticas en cuanto a metodología se refiere, pero sólo un paradigma fue el que abanderó las nociones de ciencia que en esa época se tenían, en donde se pensaba que se podía ocupar un solo método para cualquier investigación que pretendiera ser científica; desde un principio fue la metodología cuantitativa la primera, la única, la más

utilizada y reconocida, apoyada por el paradigma positivista, iniciado por Augusto Comte.

Sin embargo esta idea ha sido debatida con el paso de los años, pues con el interés creciente de hacer investigación en las ciencias sociales, muchos han caído en la cuenta de que no era lo mismo investigar objetos sociales con la metodología de las ciencias naturales (que subyace al positivismo), que pensar en metodologías más acordes a los objetos de estudio de las humanidades. Con esto, la metodología cualitativa ha ganado terreno, ya que destaca el ayudar a entender fenómenos humanos de conducta como los valores y las normas, es decir considerando la subjetividad junto con o en lugar de la objetividad.

De acuerdo a lo anterior, se puede pensar en una metodología cualitativa, que permite comprender e interpretar los fenómenos sociales y educativos siguiendo la lógica del sujeto y su interacción con su realidad, admitiendo que no existe “la realidad” sino varias realidades.

El presente trabajo se instaura bajo un paradigma mixto que implica el rescata y utilización de ambas metodologías, pues si bien su centro es la descripción analítica del fenómeno que se intenta comprender, pretende descubrir las cualidades existentes y una mayor profundidad del tema, también le interesan los datos duros que permitan tener una idea clara de algunas representaciones que circulan en un marco más amplio de lo social.

Con lo anterior, se reconoce que en lo social existe una infinidad de formas para poder aproximarse a los fenómenos, por tanto es necesario poner en estado objetivado dicho recorrido heurístico. Reconociendo que lo que aquí se ha aplicado pudo haber tenido otras lecturas, pero sin embargo, las lentes a través de las cuales se miraron ineludiblemente sesgaron las decisiones y lo que fue incluido, pero también lo excluido

Un posicionamiento importante a rescatar es la presencia en lo social, al nivel de nuestra psicocultura de una serie de representaciones desde las cuales hemos construidos lógicas y dispositivos para comprender y aproximarnos a la realidad.

Dicho *background* permite poder encontrar la estructuralidad de la estructura fundada en lo social y así poder conducirnos por este mundo.

Por tanto, en este apartado, se presentan dos cuestiones importantes, por un lado, un emplazamiento onto- epistemológico, unas lentes teóricas desde las cuales se analizarán e interpretarán los datos. Las representaciones sociales, si bien representan elementos teóricos, en este caso son las vetas para la comprensión, la organización y los procedimientos de análisis de los datos. Luego entonces, se hace una aproximación, que de ninguna forma es exhaustiva, de la teoría de las representaciones sociales, sus características, contribuciones, elementos de apoyo, categorías y lógicas para comprender las realidades sociales a partir de los sujetos.

A través de esta mirada se puede entender un determinado juego de lo social, pero además, las lógicas de aproximación y estructuración a los datos. Por ejemplo, para este trabajo se ha utilizado una clasificación planteada desde este dispositivo teórico, que busca indagar sobre la información, las actitudes y el campo de representación sobre la discapacidad. Sin duda esta decisión teórico- metodológica fue clave para la construcción de los instrumentos y sus consecuentes interpretaciones.

Por otro lado, se presenta otro tipo de emplazamiento, más técnicos, pero no menos importantes. Es el emplazamiento metodológico el resultado de una serie de ejercicios donde las desiciones y criterios, desde la conformación de las principales preguntas de investigación y objetivos se han integrado con la finalidad de recuperar información valiosa a partir del referente empírico.

Es así como se presenta, en un primer momento las características generales del método, tipo de estudio y alcance. A partir de lo anterior, se muestran las fases para la construcción de los instrumentos de recogida de datos, así como la forma de análisis de los mismos.

Cabe señalar que dicho proceso constó de 4 fases, todas con la finalidad de poder cercar un objeto de estudio. En la primera se explica la forma en que se construyeron las dimensiones del estudio. La segunda tiene que ver con la selección y elaboración de las categorías que permitan hacer visible lo buscado en dichas

dimensiones, es así como a partir de éstas se presentan las subcategorías y los ítems que de ella emanaron. Cabe señalar que esos ítems planteados como interrogantes, coadyuvaron a la construcción de las técnicas (encuesta) y los instrumentos, sobre todo del cuestionario.

Posteriormente, se explica la forma y procedimiento para la construcción de los instrumentos utilizados en este trabajo (cuestionario y entrevista semiestructurada), el tipo de análisis realizado para el manejo de los datos, la conformación de las baterías y sus opciones de respuesta (en caso de llevarlas). La redacción de los ítems finales, los cuales podrán ser visibles en la sección de anexos.

En una tercera fase se da cuenta de la población y muestra de esta investigación, caracterizando al principal referente empírico, los estudiantes con discapacidad, pero también, aunque de forma más general, a la comunidad universitaria participante: Estudiantes, profesores, funcionarios y personal administrativo. Se dice también el tipo de muestreo aplicado y los procedimientos de dicha diligencia.

En una cuarta y última fase, se especifica el tipo de análisis realizado particularmente de los datos tanto empíricos como documentales (análisis de contenido, categórico, etc.) para terminar con las consideraciones éticas de la investigación.

## **1.1 Emplazamiento onto-epistémico**

### **1.1.1 ¿Qué son las representaciones sociales?**

El ser humano a lo largo de su historia y a partir de las interacciones que tiene con sus pares, va construyendo y dotando de sentido concepciones, significaciones, paradigmas, los cuales, conforme pasa el tiempo, se encuentran permeados por el propio sentido común y éste, a su vez, por los conocimientos de tipo científico que se presentan en la episteme dominante en la cual el sujeto se encuentra inmerso; en este sentido, se puede abordar lo referente a las representaciones sociales, las cuales al parecer se van forjando gracias a los intercambios simbólicos e imaginarios que se presentan en cualquier sociedad, reconociendo la parte procesual, histórica y

comunicativa como características predominantes en ese fenómeno que son las representaciones.

Lo anterior enuncia a una de las teorías en la cual se intenta enmarcar el objeto de estudio, las representaciones sociales. Según Moscovici éstas, se gestan en la interacción, desde la percepción de los propios sujetos, por tanto, se puede deducir desde el punto de vista ontológico, que el ser humano es un sujeto dialéctico y dialógico y por ende social, ya que, va dotando de sentido a la realidad vivida por el mismo.

En este marco, también se puede mencionar desde lo epistemológico, que el sujeto aprende a través de su intercambio de creencias, mitos e ideas, las cuales son construidas por el mismo haciendo inteligible la realidad física y social, pero al parecer esas representaciones no son estáticas, van cambiando de acuerdo al contexto y a sus características históricas, dotando al sujeto de nuevas resignificaciones que estarán constantemente modificando sus marcos interpretativos y conceptuales.

Se puede decir que las RS pueden ser vistas como una construcción, un dador de sentido, interrelaciones grupales; como determinaciones sociales que porta el sujeto para la producción de los esquemas de pensamiento socialmente establecidos y como una configuración discursiva donde convergen una serie de valores, creencias, suposiciones, ideologías, prácticas y conductas que obedecen a la relación sujeto- agente, las cuales son precarias, cambiantes e históricas, surgen de un cuestionamiento desde el pasado para ser analizado en el presente.

Si bien se puede mencionar que las RS se dan en la interacción, cada sujeto representa su realidad de forma distinta, dotándola de formas diversas que devienen de un constructo personal enmarcado por un lugar de enunciación, espacio geopolítico, y posicionamiento onto- epistemológico. Las representaciones sociales son la vía para una comunicación e intercambio social haciendo el papel de códigos para poder llegar a un entendimiento óptimo. Se entremezclan con la cultura y la comunidad ayudando, desde la intersubjetividad, a la construcción, co- construcción y re- construcción de una ontología específica.

Serge Moscovici (1961) fue el creador del concepto de representaciones sociales. Dicho concepto emana de una noción durkheimniana de representaciones colectivas, es decir, aquellas que “condensan la forma de pensamiento que impera en una sociedad y que irradia a todos sus integrantes” (Durkheim citado por Piña y Cuevas, 2004: 106), es decir, el sujeto se conforma como persona gracias a la influencia de un pensamiento colectivo, el cual está permeado por valores, normas, mitos, entre otros.

Durkheim no analizó las distintas formas de pensamiento organizado, por ello en la medida que no aborda de frente ni explica la pluralidad de formas de organización del pensamiento, aunque todas sean sociales, la noción de representación pierde nitidez (Moscovici, 1979: 28)

Moscovici le da un giro al concepto para poder relacionarlo más directamente con el contexto moderno, donde las representaciones sociales parecen ser una vía para captar el mundo. Él menciona que “las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro” (Moscovici, 1979: 27) desde el horizonte de las RS el acto cognoscente de lo cotidiano no es aprehendido de forma aislada o en la individual, sino a través de nuestra percepción y discursividad, la cual está siendo sobredeterminada por el contexto inmediato y mediato, el cual es mediado por el lenguaje.

Cabe aclarar que el estudio de las RS implica poner la mirada a ese todo polisistémico de lo social, reconociendo las interacciones que se dan de forma dialéctica y dialógica entre los sujetos, dando como resultado la conformación, desde un sentido ontológico, de una identidad social, la cual es punto nodal y dador de sentido a nuestro mundo. Moscovici (citado por Arruda y de Alba, 2007: 63) “señala como constituyentes principales del pensamiento social lo imaginario, lo simbólico, lo ilusorio” los cuales van conformando nuestra realidad social.

Las RS se tejen con el pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en su vida cotidiana”. Para Moscovici (1979: 18) “la representación social es un

corpus de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligibles la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios”.

Se podría decir que las RS funcionan como ejes que articulan al mundo de vida con aquellos objetos representados por los sujetos, siendo un enlace para la interpretación y comportamiento de éstos en su contexto, llegando a influir en las concepciones, comportamientos, significaciones y relaciones establecidas por los individuos, dotando de sentido todo aquello que percibimos y creemos. Moscovici identifica dos tipos de determinación social, una lateral y la otra central:

la primera se relaciona con nuestros grupos de pertenencia, nuestra ubicación dentro de una parcela particular del mundo; la determinación central, se refiere a nuestra pertenencia a una nación, un país, una cultura, con una historia y una memoria social que atraviesa las representaciones (Arruda y de Alba, 2007: 64).

En general se puede decir que las RS son la vía para una comunicación e intercambio social haciendo el papel de códigos para poder llegar a un mejor entendimiento. Se entremezclan con la cultura y la comunidad ayudando, desde la intersubjetividad, a la construcción, co- construcción y re- construcción de una ontología específica. Por su parte, Jovchelovitch, citada por Arruda y de Alba, (2007: 65), menciona que “las representaciones expresan identidades y afectos, intereses y proyectos diferenciados, refiriéndose así a la complejidad de las relaciones que definen la vida social”

Moscovici propone tres tipos de representaciones:

1. Las representaciones pueden ser compartidas por todos los miembros de un grupo altamente estructurado sin que hayan sido producidas por el grupo...[ ]
2. Otras representaciones son producto de la circulación de conocimientos e ideas pertenecientes a subgrupos que están más o menos en contacto...[ ]
3. Por último hay representaciones generadas en el curso de conflictos sociales, controversias sociales, y la sociedad como un todo no las comparte...[ ] (Arruda y de Alba, 2007: 70)

Por su parte Jodelet citado por Araya (2002) menciona que en el momento en que los sujetos refieren a determinados objetos o situaciones, puede hacer una clasificación con ellos, realizar explicaciones en torno a algunas características y



valorarlos, es porque poseen una representación social de éstos. Es decir, existe una representación en cuanto dicho objeto está mediado por una figura la cual trae de fondo determinado concepto.

En esa interacción de la que habla Moscovici (1979), se debe agregar esta idea en cuanto a valoraciones y estructuraciones que realizan los sujetos en torno a determinados objetos. Sin embargo, esas síntesis realizadas provee a las personas de un tipo de lente mediante la cual puede interpretar y explicar la realidad, organizando su conocimiento, he aquí el conocimiento del sentido común del que ya hablaba Moscovici (1979) anteriormente.

Araya (2002:11) menciona lo siguiente:

Las RS, en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer a presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistema de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo.

Sin embargo, no sólo tienen que ver con cuestiones cognitivas, pues es de reconocer la fuerte carga que tienen elementos socioculturales y nominales en dichas representaciones, por eso el carácter constructivo e interactivo que ya se había mencionado.

Pero ¿por qué estudiar las RS sobre la discapacidad? Para Berger y Luckmann (2001), la construcción social de la realidad tiene que ver con una mirada fenomenológica de los sujetos al considerar la subjetividad como una realidad objetiva. Si esto es así, cuando abordamos en tema de la discapacidad, si partimos además de que es considerada como una construcción que se da en determinado contexto sociocultural, el problema puede ser el cómo las personas, en determinado lugar de enunciación, representan a la discapacidad.

Aquí cabe señalar un aspecto importante, si la forma de interpretar la discapacidad tiene que ver con el contexto, con el conocimiento y los conceptos mediante las cuales nos valemos para interpretar. Un paso importante para poder realizar cambios sustantivos tiene que ser el de replantear nuestras representaciones,

pues son ellas las que han coadyuvado o no al reconocimiento de la discapacidad como un constructo social que puede ser superado, sí con la creación de leyes y políticas, pero además con la reconfiguración de ideas que discriminan y excluyen a todo lo que no es “normal”.

### **1.1 Emplazamiento metodológico**

Este apartado tiene que ver con una serie de pasos y decisiones dictados desde las preguntas de investigación y los objetivos planteados desde el inicio de este trabajo. Dicho documento se ha pensado desde un paradigma mixto o multimodal, entendido como “un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos de un mismo estudio... para responder a un planteamiento del problema” (Hernández, et al, 2006:755). Las características del diseño de investigación corresponden a un estudio de tipo no experimental, transversal y de base descriptiva.

Tratándose además de un trabajo que posee una parte descriptivo-interpretativa entendiéndose por esto “la búsqueda específica de propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Danhke, citado por Hernández, et al, 2006:102) por tanto, se indagarán las características importantes, las formas y lógicas de razonamiento, ideologías y paradigmas de los sujetos en su espacio, así como, las posibles problemáticas que se encuentran en su tarea diaria sometiendo la información a un análisis del discurso de los participantes.

De acuerdo al grado de abstracción se considera la presente una investigación básica, pues se centró en la adquisición de nuevos conocimientos que permitan dar aportes significativos de manera teórica.

Desde la mirada metodológica mixta, podemos obtener más riqueza a partir de los datos, esto por las diversas formas de aproximación al objeto de estudio. El método cuantitativo facilita la recopilación de datos y el análisis de los resultados obtenidos desde las representaciones de la comunidad universitaria a partir de las técnicas e instrumentos de investigación empleados.

## **1.2 Fases para aproximarse al objeto de estudio**

### **1.2.1 Fase 1: Construcción de las dimensiones de estudio**

Una vez seleccionados los métodos a utilizar fue necesario realizar una selección de las categorías que tendrían que estar presentes para poder tanto rescatar los elementos centrales de las políticas como de las representaciones sociales. Uno de los elementos importantes para realizar lo anterior fue la revisión de toda la parte normativa tanto nacional como internacional.

Es así como se identificaron, mediante una investigación de tipo documental el proceso, su génesis y la evolución del tema de la atención a las personas con discapacidad y su relación con la universidad, así como las políticas institucionales, sobre dicha temática. Esta labor dio cuenta de que en el plano de lo social se presentaban varios fenómenos, por ejemplo exclusión social, discriminación, escaso acceso a lo educativo, desigualdad de oportunidades y condiciones. Por otra parte, concepciones negativas en torno a las habilidades y posibilidades de inclusión de alumnos con discapacidad, una representación de enfermedad (médica) de la misma, escasa o problemática inclusión educativa en espacios regulares, violencia, entre otros aspectos íntimamente relacionados con los anteriores.

Si había que partir de las preguntas de investigación, en un primer momento se tenían que revisar las políticas educativas e institucionales que permitían o no la inclusión a las aulas de alumnos con discapacidad. Por ejemplo se identificaron elementos como el ingreso y la permanencia. Aspectos importantes en todo trayecto universitario.

Por otra parte tendría que estar presente la parte normativa, es decir, las políticas traducidas en acciones concretas puestas a disposición en estado objetivado, para ello fue necesaria la revisión de documentos internos en los cuales estuvieran los principales ordenamientos que rigieran el estar en la comunidad universitaria.

Se pensó que al hablar de ingreso, tendrían que estar presentes procedimientos, acciones afirmativas, adecuaciones y cuestiones de accesibilidad que permitieran a la persona con discapacidad, con una determinada autonomía, poder

realizar sus procesos de forma independiente y sin ningún tipo de impedimento que de pudiera traducir en su exclusión o autoexclusión y por ende una práctica discriminatoria.

Para el caso de la permanencia, se identificaron las instancias formales e institucionales que tuvieran como objetivo central coadyuvar en su trayecto a alumnos universitarios, pues después de la revisión documental y teórica era evidente que en cualquier espacio que pudiera denominarse “inclusivo” tendrían que estar presentes una serie de apoyos suficientes para ser agotados en la necesidad de cualquier alumno que así lo requiriese.

Una segunda pregunta que tenía que ver con las representaciones de la comunidad universitaria, dio pie al análisis de la segunda dimensión. Retomando lo que Moscovici trabajó cuando abordó el tema de las representaciones sociales. En un primer momento se identificaron los conocimientos que la comunidad universitarios, incluidos los alumnos identificados con discapacidad tenían sobre el tema. Los ítems o tópicos seleccionados fueron obtenidos de la revisión teórica realizada. Por otra parte, se indagó sobre las actitudes que en dicho espacio podían estar presentes, en este sentido, las representaciones positivas o negativas que posiblemente circulaban en la interacción cotidiana. Para finalizar se diseñaron algunas preguntas que abordaran el campo de representación sobre la discapacidad, el conjunto de significaciones y valoraciones que en la misma comunidad estaban mostrándose a nivel simbólico.

Por último y con base en otra pregunta de investigación, se investigó sobre las experiencias de los alumnos con discapacidad, aquellas referencias que tenían que ver con su vida en la escuela, no sólo la universitaria, sino la previa. Mucho de lo encontrado en la literatura tenía que ver con la posibilidad o imposibilidad, los encuentros y desencuentros que las personas con discapacidad tenían en terrenos educativos formales.

Con base en lo anterior, se diseñó un cuestionario que rescató las siguientes dimensiones (Ver anexo 1):

- Políticas institucionales de admisión, permanencia, de luchas contra la discriminación que se han implementado en la Universidad Veracruzana en torno al tema
- Representaciones de la comunidad universitaria sobre las personas con discapacidad
- Experiencia escolar y representaciones sociales de los estudiantes con discapacidad

Para esta última dimensión se construyó una entrevista semiestructurada, la cual en el enfoque cualitativo, posee gran sincronía epistemológica y metodológica, ya que permite acceder a la información mediante un diálogo coloquial donde la estructura de la personalidad que en la entrevista interviene va significándose, consintiendo la adquisición de un espectro en donde los movimientos, la audición y comunicación no verbal.

Lo anterior permitió obtener información necesaria del tema que se pretende investigar, dando paso a todo un arte. Kvale citado por Martínez (2006) señala que el propósito de la entrevista en la investigación cualitativa es obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos.

### **1.2.2 Fase 2: Construcción y diseño de las categorías, subcategorías e ítems**

Para esta fase, una vez construidas las dimensiones había que pensar en las categorías que en cada una tenían que estar presentes. Para lograr lo anterior, se realizó una matriz donde, en una primera columna, se colocó la categoría a trabajar, en una segunda, las subcategorías que, a partir de la revisión documental y teórica, se habían pensada para cada una y, posteriormente, en la siguiente columna los ítems que tendrían que estar presentes en las preguntas tanto del cuestionario como la entrevista. Al final, en una última columna se colocó el tipo de análisis e instrumento a utilizar.

En la primera dimensión llamada “Políticas institucionales de admisión, permanencia, de luchas contra la discriminación que se han implementado en la Universidad Veracruzana en torno al tema”, se analizaron las siguientes categorías y subcategorías:

Tabla 1. Categoría: políticas de admisión

Categoría	Subcategoría	Ítems	Técnica e instrumento para recopilar datos
Políticas de admisión medidas de pericia que realiza la UV o protocolo para la política de admisión	Sitio web de la universidad	¿Existe accesibilidad en la web para personas con alguna discapacidad auditiva, visual, motriz, intelectual?  ¿Qué tipo de elementos o herramientas de asistencia tecnológica posee? (lectores de pantalla, aplicaciones de comando de voz, amplificadores de pantalla, interfes humanas adaptadas, ratones de cabeza)	Investigación documental, Análisis de contenido, Análisis categórico
	Adecuaciones al examen	¿Existen adecuaciones al examen de admisión que permitan la accesibilidad de los estudiantes con discapacidad? (herramientas tecnológicas como lectores de pantalla, aplicaciones de comando de voz, amplificadores de pantalla, interfes humanas adaptadas, ratones de cabeza)	Investigación documental, Análisis de contenido, Análisis categórico
	Adecuaciones a la instalaciones	¿Las instalaciones (condiciones de infraestructura) están adecuadas para permitir el libre acceso movimiento a personas con alguna discapacidad (motriz, visual)?	Investigación documental, Análisis de contenido, Análisis categórico
	Adecuaciones al tiempo de realización para el examen	¿Existen ajustes razonables en el tiempo para la realización del examen de admisión que permita a cualquier alumno con discapacidad tener igualdad de oportunidades al contestarlo?	Investigación documental, Análisis de contenido, Análisis categórico
	Capacitación de los aplicadores	¿Los aplicadores del examen de admisión están capacitados para atender a alumnos con discapacidad y auxiliarlos, si es necesario, en el momento de realizar dicha actividad?	Investigación documental, Análisis de contenido, Análisis categórico
	Plan de desarrollo	¿Existe en el Plan de desarrollo acuerdos o normas que hagan mención a los alumnos con discapacidad y que intenten coadyuvar a su igualdad de oportunidades y derechos?	Investigación documental, Análisis de contenido, Análisis categórico
	Estatuto general de los académicos y de los alumnos	¿En el Estatuto General, de personal Académico y de los Alumnos, se hace mención de los derechos que tienen los estudiantes con discapacidad de recibir una educación adecuada a sus características y necesidades?	Investigación documental, Análisis de contenido, Análisis categórico
	Ley Orgánica	¿En la Ley Orgánica se establece el derecho de los estudiantes con discapacidad a ser atendidos mediante los recursos necesarios para su pleno desenvolvimiento académico?	Investigación documental, Análisis de contenido, Análisis categórico
	Reglamentos de resvicios informáticos, de ingreso y tutoría	¿Existe mención en los reglamentos de servicios informáticos, de ingreso y tutoría sobre los alumnos con discapacidad?	Investigación documental, Análisis de contenido,

			Análisis categórico
--	--	--	---------------------

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Categoría: políticas de permanencia

Categoría	Subcategoría	Ítems	Técnica e instrumento para recopilar datos
Políticas de permanencia	Instancias vinculadas con la permanencia y el desarrollo integral de los alumnos (Cendhiu, Administración Escolar, Programa de Derechos Humanos, Defensoría de los derechos universitarios, Junta de Gobierno: objetivos, actividades principales, tipos de problemas que atiende, esultados)	<p>¿Cuáles son los objetivos de dichas instancias?</p> <p>¿En qué medida han coadyuvado en la permanencia de estudiantes con discapacidad?</p> <p>¿Qué conocimientos tienen acerca de los estudiantes con discapacidad?</p> <p>¿Cómo es el apoyo que brindan en la permanencia de dichos estudiantes?</p> <p>¿Cuáles son las principales problemáticas que se han presentado y han sido atendidas en torno a los estudiantes con discapacidad?</p> <p>¿Cuáles son los resultados de dichos casos que se han presentado?</p>	Investigación documental, Análisis de contenido, Análisis categórico
	1.2.2 Programa Inclusión e integración de personas con discapacidad de la UV (Objetivos, temáticas, actividades, metodología, resultado)	<p>¿Cuáles son los objetivos y/o propósitos de el programa?</p> <p>¿Cuáles son las principales temáticas que se tocan en el programa?</p> <p>¿cuáles son las teorías o paradigmas que sustentan el programa?</p> <p>¿Cuáles son las actividades que se realizan en el programa?</p> <p>¿Cuáles son las acciones que se realizan?</p> <p>¿En qué espacios lo hacen?</p> <p>¿En qué momentos lo hacen?</p> <p>¿Cómo se evalúa a los participantes?</p> <p>¿Cuáles son los principales resultados que han obtenido del programa?</p> <p>¿Qué impacto ha tenido en la inclusión de personas con discapacidad?</p> <p>¿qué nuevas experiencias</p>	Investigación documental, Análisis de contenido, Análisis categórico

		han sido resultado de lo visto en el programa? ¿Se han cumplido con los objetivos del programa? ¿Cuáles son los logros por cada uno? ¿Qué considera que hace falta trabajar para poder alcanzar los propósitos?	
--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

Como se pretendió conocer, describir e interpretar las representaciones que poseen los integrantes de la comunidad educativa universitaria (estudiantes, directivos y personal administrativo) con respecto a la discapacidad y su inclusión en el espacio universitario, se buscaron datos sobre las representaciones de la comunidad hacia y desde las personas con discapacidad.

Para esta segunda dimensión “Representaciones de la comunidad universitaria sobre las personas con discapacidad”, la primera categoría a trabajar fue “Información y conocimiento sobre el tema de la discapacidad y de las personas con discapacidad en la universidad”.

Tabla 3. Categoría: Información y conocimiento sobre el tema de la discapacidad y de las personas con discapacidad en la universidad

Categoría	Subcategoría	Ítems	Técnicas e instrumentos para recopilar datos
Información y conocimiento sobre el tema de la discapacidad y de las personas con discapacidad en la universidad	Tipos de discapacidad	¿Qué tipos de discapacidad conoce?	Cuestionario y análisis estadístico y categórico
	Políticas públicas	¿Qué políticas públicas que tratan sobre el tema de la discapacidad conoce?	Cuestionario y análisis estadístico y categórico
	Acuerdos internacionales, nacionales, locales y leyes	¿Conocen algunas leyes o acuerdos internacionales, nacionales y locales que defienden los derechos de las personas con discapacidad? ¿En qué consisten?	Cuestionario y análisis estadístico y categórico



	Programas e instancias universitarias	¿Conocen programas o instancias universitarias que dentro de sus objetivos esté el dar atención a las personas con discapacidad, no sólo en lo que concierne a la salud, sino en lo social, personal emocional?	Cuestionario y análisis estadístico y categórico
	Acuerdos y políticas institucionales	¿Conocen acuerdos y políticas institucionales de la UV encaminadas a la defensa y atención de estudiantes con discapacidad?	Cuestionario y análisis estadístico y categórico
	Infraestructura	¿Existe una infraestructura adecuada en la UV para que los estudiantes con discapacidad puedan desplazarse con mayor facilidad?	Cuestionario y análisis estadístico y categórico
	Medios de difusión	¿Cómo se ha enterado de las políticas, leyes y programas implementados en la UV?	Cuestionario y análisis estadístico y categórico

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. Categoría: Actitud de la comunidad universitaria hacia los estudiantes con discapacidad

Categoría	Subcategoría	Ítems	Técnicas e instrumentos para recopilar datos	
Actitud de la comunidad universitaria hacia los alumnos con discapacidad	Igualdad de oportunidades y derechos	¿Considera que los alumnos con discapacidad que participan plenamente en igualdad de derechos, oportunidades y equidad en la escuela?	Cuestionario y análisis estadístico y categórico	
	Discriminación o exclusión	¿ Cree que existe discriminación o exclusión hacia las personas con discapacidad en la UV?	Cuestionario y análisis estadístico y categórico	
	Trato a estudiantes con discapacidad	¿ Cree que se trata de la misma forma a los estudiantes con discapacidad en comparación con los demás estudiantes?	Cuestionario y análisis estadístico y categórico	
	Valoración de la discapacidad		¿ Cree que se valora a la discapacidad como un aspecto que enriquece nuestra cultura?	Cuestionario y análisis estadístico y categórico
			¿El que existan estudiantes universitarios con discapacidad responde a?	Cuestionario y análisis estadístico y categórico
			En su opinión, ¿el que las personas con discapacidad puedan estudiar en la universidad es?	Cuestionario y análisis estadístico y categórico

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Categoría: Campo de representación sobre discapacidad

Categoría	Subcategoría	Ítems	Técnicas e instrumentos para recopilar datos
Campo de representación sobre la discapacidad	Beneficios	¿Quiénes son los beneficiados de que se permita el acceso a la universidad a las personas con discapacidad?	Cuestionario y análisis estadístico y categórico
	Concepción sobre discapacidad	¿Qué es la discapacidad?	Cuestionario y análisis estadístico y categórico
	Opinión sobre discapacidad	¿Qué opina de los estudiantes con discapacidad?	Cuestionario y análisis estadístico y categórico
	Creencias sobre la discapacidad	¿El que existan leyes, normas, acuerdos que defiendan y fomentan el desarrollo integral de las personas con discapacidad y su derecho a la igualdad de oportunidades contribuye o fomenta?	Cuestionario y análisis estadístico y categórico
		¿El éxito de que los estudiantes con discapacidad puedan ingresar al mercado laboral exitosamente depende de?	Cuestionario y análisis estadístico y categórico

Fuente: elaboración propia

Con base en los ítems construidos, se diseñó un cuestionario (ver anexos) el cual fue en su mayoría de opciones cerradas. En este tenor, cabe hacer mención que en varias baterías se escribieron algunos enunciados que tenían la finalidad de tomar postura acerca de la discapacidad y los sujetos en esta situación, pidiendo que seleccionaran qué tan de acuerdo estaban con dicha afirmación. Para realizar una primera aproximación los datos fueron analizados a través de un programa estadístico (Excel 2013).

En lo que respecta al instrumento, de acuerdo a la escala tipo Likert que se manejó en los ítems, se solicitó a los participantes seleccionar una de las opciones mostrada. Como fueron diversas las baterías, también las opciones, por ejemplo, hubo preguntas que sólo apuntaban a una respuesta dicotómica (sí o no), o también de acuerdo a un nivel de graduación (bajo, medio, alto). La mayoría de las preguntas e ítems tuvieron 5 opciones, las cuales tenían que ver con el grado de acuerdo y desacuerdo (muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo. Hubo los casos en que se sustituyó el “ni en acuerdo ni en desacuerdo”, por una opción de “me es indiferente”.

Para el caso de los alumnos con discapacidad, y pensado desde el método mixto seleccionado, se indagó sobre sus experiencias escolares previas y durante la universidad, partiendo de las siguientes cuestiones:

1. ¿Cómo fue tu experiencia escolar antes de tu ingreso a la universidad?

Preguntas de apoyo

- ¿Cómo consideras que fue tu rendimiento escolar antes de entrar a la UV?
- ¿Cómo fue tu relación con los profesores que tuviste?
- ¿Cómo fue el apoyo que has recibido de tu familia para proseguir con tus estudios? (3.1.3)
- ¿Qué opinión tenían tus padres acerca de que estudiaras?
- ¿Cómo construiste una aspiración para realizar estudios universitarios?
- ¿Por qué escogiste a la UV?
- ¿Por qué escogiste tu carrera?
- ¿Dependiste siempre económicamente de tus padres?
- ¿Quién te ayudaba a estudiar?
- ¿Qué dificultades presentabas en la escuela que estuvieran asociadas a tu discapacidad?
- ¿Cómo era tu relación con tus compañeros en la escuela?
- ¿Qué otras actividades realizabas además de estudiar?

2. ¿Cómo fue tu experiencia escolar en tu ingreso y selección a la UV?

Preguntas de apoyo

- ¿Cómo fue tu experiencia en el examen de admisión?
- ¿Quién te apoyó para que estudiaras?
- ¿Cómo fue tu proceso de inscripción?
- ¿Qué problemáticas tuviste?

3. ¿Cómo ha sido tu experiencia en tu estancia en la UV?

Preguntas de apoyo

- ¿Cómo consideras ahora en la UV tu rendimiento escolar?
- ¿Tu familia te sigue apoyando de alguna forma?
- ¿Qué piensan tus familiares de que sigas estudiando en la universidad?
- ¿Qué es lo que más te ha agradado de la misma?
- ¿Qué problemáticas presentas en la escuela que tenga relación con tu discapacidad?
- ¿Qué actividades, a parte de estudiar, realizas?
- ¿Con quiénes lo haces?
- ¿Cómo te llevas con tus compañeros de la escuela?
- ¿Estas actividades son promovidas por la UV?
- ¿Cómo ha sido la relación con tus profesores?

Experiencias previas al ingreso de la UV

1. Nárrame una situación previa a tu ingreso en la UV en que hayas sido discriminado por tu discapacidad.

2. Nárrame una situación previa a tu ingreso en la UV en que hayas sido objeto de una actitud o acción solidaria con tu persona

Experiencias después de su ingreso a la UV

1. Según lo que conocemos, cuando los estudiantes ingresan a la universidad, se vuelven más autónomos con respecto de sus padres ¿A ti cómo te ha ido con eso?
2. De tu estancia en la UV, cuéntame una experiencia de discriminación
3. De tu estancia en la UV, cuéntame una experiencia solidaria.
4. ¿Tu impedimento o discapacidad te ha permitido realizar todo lo que has querido? ¿Cómo qué cosas?
5. ¿Qué dificultades has vivido en donde tu impedimento o discapacidad haya tenido relación directa?

### **1.2.3 Fase 3: Selección de la muestra y los participantes**

La siguiente tarea consistió en identificar a quiénes serían los participantes de este estudio. Uno de los primeros pasos fue identificar a los alumnos con discapacidad, pues si uno de los objetivos de este trabajo tenía que ver con las representaciones de la comunidad universitaria sobre la inclusión de alumnos con discapacidad, era necesario partir del contexto, lugar y condición desde la cual los alumnos estaban haciendo presencia, pues a partir de ese punto se podría pensar a los demás participantes, siempre cerca y en interacción con el tema.

Es importante decir que dicha búsqueda no fue fácil y es que cuando se intentaba indagar sobre los alumnos con discapacidad fueron muchas las dudas que surgían al respecto, por ejemplo, en algunos casos no se habían detectado, pero los comentarios de los informantes la información eran de sospecha sobre algunos. Varios maestros habían mencionado la necesidad de trabajar más a fondo con alumnos en concreto, sin embargo, esto no servía para la realización de este trabajo, pues dentro de la forma de acceder a los mismos no se contaba con la posibilidad de diagnosticarlos, así que esos casos eran descartados.

Por otra parte, se optó por dirigirse especialmente con los directivos de cada facultad, no siempre esta forma de proceder resultó útil, pues hubo casos donde ni los propios agentes (funcionarios) sabían de la existencia de algún alumno con discapacidad. Por tanto se recurrió a preguntar a alumnos en general e incluso a asistir con entrenadores deportivos que trabajaban con atletas con discapacidad. Aquí

la búsqueda arrojó buen resultado y se pudo acceder a alumnos que de otra forma no hubiera sido posible.

Cabe mencionar que en un principio, fueron muchos los casos (164) que se tenían para iniciar la investigación, esto al menos era lo que estaba registrado en Administración Escolar, sin embargo, cuando se empezaron a citar y contactar la gran mayoría no sabían por qué habían contestado que tenían discapacidad, esto en el cuestionario aplicado por la institución. Otros decían que se consideraban con discapacidad por el hecho de usar lentes. Sin embargo, cuando se les preguntó si con los lentes su problema de visión se arreglaba, al obtener una respuesta afirmativa, también fueron casos descartados.

Esta búsqueda duró aproximadamente seis meses, fueron diversos los casos que se presentaron, pero al final se cree muy significativos, sobre todo para poder tener una idea de la experiencia escolar que han llevado los alumnos al interior de la universidad.

### 1.2.3.1 *Los estudiantes con discapacidad de la UV*

La población de estudiantes con discapacidad se encuentra distribuida entre las cinco regiones donde la Universidad Veracruzana está presente. Como se puede ver en la tabla 1, es en Xalapa (7 alumnos) y Veracruz- Boca del Río (6 alumnos) donde existe mayor cantidad de alumnos, 13 en total. Por su parte regiones como Orizaba-Córdoba posee sólo 1 alumno y Coatzacoalcos Minatitlán y Poza Rica Tuxpan, 3 alumnos cada una. Por otra parte, el cuadro detalla dónde se encuentran inscritos y cursando alguna carrera los alumnos.

Tabla 6. Estudiantes con discapacidad en la UV

Región	Facultad	Número de alumnos	Región	Facultad	Número de alumnos
Xalapa	Historia	3	Orizaba- Córdoba	Ingeniero Agrónomo	1
	Idiomas	1	Coatzacoalcos- Minatitlán	Medicina	2
	Estadística e informática	1		Sistemas de Producción Agropecuaria	1
	Biología	1	Poza Rica- Tuxpan	Pedagogía	1
	Ingeniería de Alimentos	1		Biología	2
Veracruz- Boca del Río	Psicología	1			

	Medicina	1			
	Educación Física	1			
	Administración	1			
	Comunicaciones	2			

Fuente: elaboración propia

En este documento sólo se trabajó con las regiones estaban inscritos más alumnos, es decir, Xalapa y Veracruz- Boca del Río. Esto por varias razones. Uno de los objetivos era poder dar cuenta de una serie de generalidades que se estaban haciendo presente en torno al estado de los alumnos con discapacidad frente a la institución, lo cual sólo podía ser posible comparando el mayor caso posible de estudiantes en cada región. Por otro lado, si bien se habla de cinco regiones en la UV, no todas cuentan con las mismas características. Por ejemplo, hay regiones donde el número de servicios disponible es significativamente menor, con esto se hace referencia a las unidades donde se atienden a alumnos con discapacidad (Programa Universitarios de Integración e Inclusión de alumnos con discapacidad). Es por ello que el trabajo al final recayó en dos regiones, las más grandes y similares entre sí por sus características geográficas, lo cual es un claro factor a considerar, pues dependiendo los espacios, la infraestructura, la centralidad de las políticas, pueden ser o no una condición de posibilidad para la inclusión de todo tipo de alumnos.

No obstante que sólo fueron 13 casos los registrados, se cree que al final la representatividad no era lo más importante sino la significatividad sociológica que sus comentarios podrían arrojar.

Si bien este trabajo sólo presenta el caso de estos 13 alumnos con discapacidad, no se descarta la posibilidad de que por las facultades existan más, sin embargo, como ya había mencionado es difícil identificar a aquéllos que no desean ser identificados y a la vez, posiblemente etiquetados, excluidos o discriminados.

En esta parte es necesario realizar una caracterización de los estudiantes entrevistados, para lo cual, se cuidó la confidencialidad de los mismos, por lo que se realizó una codificación de los trece participantes, 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.

Cabe mencionar que dicha caracterización no estuvo centrada en un diagnóstico clínico o médico, pues el objetivo no era etiquetar a los alumnos o encontrar un diagnóstico, sino identificar las dificultades que pudieran presentar de acceso, tanto arquitectónico como al currículum, por tanto, el referente teórico que subyace a esta decisión es que la discapacidad es diferente al déficit, pues mientras la primera es construida, la segunda es inherente a la persona, es desde esto último donde se parte para poder explicar las respuestas que dieron los participantes a los cuestionamientos realizados en la entrevista.

Tabla 7. Caracterización y codificación de los estudiantes con discapacidad de la UV

<b>Codificación</b>	<b>Descripción de la discapacidad</b>
1. FAEI	Presenta una situación degenerativa que incide y compromete su habilidad intelectual.
2. FMM	Comprometida su habilidad motriz, presenta dificultad para subir escaleras y trasladarse de un lado a otro.
3. MPM	Paraplegia, sólo puede mover con dificultad las extremidades superiores, le cuesta trabajo tomar objetos.
4. MEFM	Dificultad de movimiento, comprometida la cuestión motriz, fruto de una enfermedad degenerativa.
5. MHM	Comprometida su habilidad para caminar, usa andadera, posee dificultad para trasladarse y subir escaleras.
6. MHIL	Presenta una dificultad para comunicarse lo cual a la vez incide en su acceso a los aprendizajes.
7. MHI	Su ritmo de aprendizaje es lento, lo cual dificulta seguir las actividades como sus demás compañeros.
8. FLEL	Dificultad para hablar, lo cual provoca que no se entienda lo que dice o se entienda con dificultad.
9. MIM	Se encuentra en silla de ruedas. Tiene buena movilidad en sus extremidades superiores.
10. FCCM	Dificultad para moverse y para hablar con facilidad. Su andar es lento y necesita apoyos.
11. MCCM	Usa bastón, dificultad para moverse con facilidad y trasladarse de un lado a otro.
12. FIAI	Dificultad para acceder al currículum, lo cual tiene que ver con su ritmo de aprendizaje.
13. FBL	Dificultad para hablar y expresarse de forma fluida y clara y una cuestión motriz.

Fuente: elaboración propia

Una vez ubicados y caracterizados los estudiantes con discapacidad, se decidió seleccionar a los agentes que conformaban la comunidad universitaria, es decir, profesores, personal administrativos, demás estudiantes y funcionarios. La muestra fue intencional y estratificada. El criterio de selección fue el siguiente:

- Ubicar la facultad y licenciatura del alumno con discapacidad
- Con base en el lugar, solicitar los permisos y el apoyo por parte del director
- Seleccionar a tres participantes por cada tipo de agente
- Aplicar el cuestionario a los estudiantes sin discapacidad (Ver anexo 2), funcionarios (Ver anexo 3), personal administrativo (Ver anexo 4) y profesores de la UV (Ver anexo 5)

Cabe mencionar que no en todos los casos se pudieron recuperar los instrumentos, sin embargo, en el caso de los demás estudiantes (sin discapacidad) fueron encuestados (40 sujetos), docentes (30 sujetos), autoridades (28 sujetos) y personal administrativo (26 sujetos), se trabajó con aquéllos que se encontraban relacionados con los alumnos con discapacidad (Total: 137 encuestas aplicadas).

Tabla 8. Caracterización de los alumnos sin discapacidad participantes

Número de estudiantes	Licenciatura/ facultad
3 estudiantes	Estadística
3 estudiantes	Administración
3 estudiantes	Medicina
9 estudiantes	Historia
6 estudiantes	Comunicación
3 estudiantes	Idiomas
3 estudiantes	Psicología
3 estudiantes	Ingeniería en alimentos
3 estudiantes	Educación Física

Fuente: elaboración propia



Tabla 9. Caracterización de los funcionarios

Puesto	Número
Directores	13
Secretarios Académicos	7
Jefes de carrera	8

Fuente: elaboración propia

Tabla 10. Caracterización del personal administrativo

Puesto	Número
Secretarías	24
Bibliotecario	2

Fuente: elaboración propia

#### 1.2.4 Fase 4: Criterios para analizar e interpretar datos

Es trascendental destacar que los datos que se obtienen al realizar la investigación son puntos nodales o principales de los cuales se parte para llegar a conclusiones o ideas concretas. El análisis de los datos, el cual se refiere a “el proceso de organizar las piezas de información, identificando sistemáticamente sus características propias (temas, conceptos, creencias, etc.) e interpretándolos” (Knobel y Lankshear, 2005:78), es decir es la etapa en la cual el investigador siente una culminación de su labor de campo y también es un momento central y decisivo para poder dar o expresar opiniones acerca del tema, además de reflexionar sobre el trabajo realizado.

La información se obtuvo de la revisión de la literatura realizando un análisis de contenido. A partir de la información obtenida de los sujetos participantes del estudio, es decir, docentes, administrativos y estudiantes de la Universidad Veracruzana, se llevó a cabo un análisis categórico. Cabe señalar que dicha información fue en un primer momento de tipo declarativa, intentando identificar concepciones y creencias de los sujetos, para posteriormente establecer categorías que permitieran identificar los obstáculos o limitaciones, creencias, significaciones, subjetividad que desde las representaciones de los sujetos existen y que no permiten la inclusión de personas con discapacidad.

Dentro de esta aproximación metodológica para el análisis se encuentra el diseño de análisis de discurso o de contenido desde el cual se pretende abordar la investigación. “El análisis de discurso o contenido, es una técnica para estudiar y analizar la comunicación” (Álvarez y Gayou 2003:163), este análisis se puede aplicar a cualquier forma de comunicación humana, ya sea de forma oral o escrita por otra parte estos autores menciona que “otra de las características que acercan al análisis de contenidos con el paradigma cualitativo es que el examen de los datos se realiza mediante la codificación”; por ésta se detectan y señalan los elementos relevantes del discurso verbal o no verbal, y a su vez éstos se agrupan en categorías de análisis.

El objetivo fundamental de esta técnica de análisis textual (análisis de contenido o de discurso) según Martínez (2006:130) es “ describir la importancia que el texto hablado o escrito tiene en la comprensión de la vida social”, es relevante mencionar que las ciencias humanas y las sociales requieren el análisis e interpretación de fragmentos de lenguaje o intervenciones orales, el núcleo del estudio de un análisis textual está en el siguientes hecho: “el estudio no se refiere al texto en sí, a algo que esté dentro del texto, son a algo que está fuera de él, en un plano distinto, es decir, a lo que el texto significa, a su significado”(Martínez , 2006: 131)

Parafraseando a Morris, citado por Martínez (2006: 131), el análisis de contenido o el discurso tienen la finalidad de establecer las conexiones existentes entre un nivel sintáctico del texto y sus referencias semánticas y pragmáticas, es decir, el investigador se pregunta qué significación o qué significa ese texto.

Realizar análisis de contenido requiere algunos pasos, de acuerdo con la propuesta modificada de Kimberly A. (citado por Álvarez y Gayou, 2003: 164): “determinar qué contenido se estudiará y por qué es importante, tener claro los elementos que se van a buscar, decidir cómo se definirá el campo de observación de contenido, elegir la forma de recabar la información, y por último habrá que asegurarse de unificar criterios para la codificación”.

### **1.3 Consideraciones éticas en torno a la investigación**

Esta investigación tiene como meta el beneficio directo de los estudiantes o personas con discapacidad en recibir una educación terciaria y de calidad, por tanto no se piensa a los participantes como medios sino como un fin importante.

En cuanto al grado de riesgo-beneficio, en torno a la investigación con seres humanos, cabe mencionar que siempre aparece como incierto, en especial en las primeras fases de los estudios, sin embargo, debido a que este trabajo busca maximizar beneficios potenciales a los sujetos individuales o a la sociedad, se puede decir que el beneficio es mayor. Se tiene como propósito el coadyuvar en la disminución de desigualdades y una mayor integración social.

Para lograr lo anterior, en un primer momento, para establecer contacto con los participantes se buscó su consentimiento. Por medio de su correo electrónico, de forma personal, etc., se pidió su colaboración voluntaria para participar en este trabajo y se dejó la libertad de hacerlo o no, todo esto con un lenguaje accesible.

Se comentó también con los participantes el anonimato de su participación y la privacidad de su información, asegurando también el conocimiento de los resultados de la investigación.

## **Capítulo II. Del hecho al derecho a la educación: la discapacidad desde los derechos humanos**

En este capítulo se desarrolla una revisión sobre el tema de los derechos humanos y su relación con el hecho educativo y la discapacidad. Así, se reconoce que a nivel internacional un ejercicio y movimiento de inclusión ha circulado de forma constante en amplios espacios simbólicos, desde un gueto donde la educación especial a finales del siglo XIX se gestó para dar atención a la diferencia, al déficit, al problema de un cuerpo y mente frágil, “incapaz” de acceder como los demás a un currículum común, una práctica discursiva homogénea, pensada en un ideal de sujeto o individuo. Aquí, en dichos territorios, poblados por elementos altamente excluyentes, surgen las resistencias, un bastión en contra de la violencia y exclusión simbólica a las que estaban siendo objetos una diversidad de grupos.

Representaciones de una forma de estar en el mundo, de conducirse, de razonar, de mirar al otro diferente hoy en día están en el centro de los debates en lo social. Existe un escenario en el cual el hombre por el simple hecho de serlo tiene una condición de ciudadano, de sujeto de derecho. La igualdad ante la ley en torno a una dignificación del ser se ha intentado defender desde diversas trincheras.

Desde 1948, la Declaración Universal de los Derechos Humanos<sup>5</sup> desde la Organización de las Naciones Unidas incorporó no sólo derechos concernientes a lo civil y político, sino también en lo económico, social y cultural. En su artículo 25:

---

<sup>5</sup> La expresión consensual de los derechos humanos en el campo internacional tiene también larga historia, incluso anterior a la organización económica capitalista. Ya en la época moderna destaca la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de Francia (1789), o el Bill of Rights de Estados Unidos (1787), así como la innovación jurídica fundamental que trajo consigo la Carta Constitutiva de las Naciones Unidas (1945) que luego se desdobló en innumerables instrumentos, entre los que destacan la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), así como el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1976), la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (1979), todos ratificados por el Senado Mexicano. Esos variados instrumentos

Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; asimismo el derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, vejez u otros casos de pérdida de sus medio de subsistencia por circunstancias independientes a su voluntad. (Calva, 2007:11)

No obstante, en México, con la adopción de un modelo Neoliberal, junto con la creencia basada en una individualidad a ultranza, no se ha permitido un avance significativo en materia de derechos humanos, más bien se puede hablar de un retroceso en cuanto a derechos económico y sociales.

Derechos imprescindibles para la sobrevivencia en la sociedad, la cuestión aquí es ver si ¿Cuál es el lugar que ocupan los derechos humanos en el tema de la discapacidad? ¿Cuáles son las consecuencias de su escasa implementación en prácticas discursivas completas? ¿Cómo hacer que dichos elementos discursivos puedan llevar al empoderamiento de grupos vulnerados? ¿Cómo pensar la convivencia en equidad e igualdad de condiciones con el otro? ¿Qué fenómenos se han elaborado a partir de la invisibilidad y la omisión? ¿Qué ha pasado con las personas en situación de discapacidad?

En este marco, un tipo de sociedad parece estar en consonancia con un tipo de sujeto, un capital humano eficaz y competente que se hace necesario debido a las exigencias de una sociedad industrializada que premia la capacidad sobre la incapacidad, la presencia en lugar de la ausencia, la homogeneidad en vez de la diferencia.

Hablar de derechos humanos y discapacidad pretende hacer hincapié en los desencuentros u omisiones de ambos significantes, en la presencia por un lado de normas, leyes, convenciones, que pretenden conformar una representación ontológica de la discapacidad y, por otro, de la ausencia de implementaciones concretas, de

---

desembocan en la reunión de Viena (1993) que prepara la Declaración del Milenio y luego en la creación (2006) del Consejo de Derechos Humanos de las propias Naciones Unidas. Asimismo, habría que mencionar algunos convenios de los cuales México también es signatario: La convención Americana de Derechos Humanos, el Protocolo de Kyoto sobre el Medio Ambiente, la Corte Penal Internacional y las convenciones de la OIT sobre libertad y derechos de asociación sindical, trabajo infantil o migraciones. (Ibarra, 2007:27)

reflexiones éticos sobre los otros, la diferencias, la diversidad, la inclusión del vulnerado, más que vulnerable.

En el advenimiento del Siglo XXI coexisten diversas prácticas discursivas, algunas que pretenden el empoderamiento de diversos grupos que históricamente han sido excluidos y segregados, pero otros más eficientistas, donde la lógica es desde la utilidad. Una dialéctica entre el derecho y el hecho que no parece tener una sutura final, un estar siendo en el debate y en la guerra que se juega en el campo de lo social.

Hoy, al parecer hablamos varios lenguajes, uno netamente economicista, pensado en el retorno del *homo economicus* (Foucault, 2004), individuo que se debe al mercado y por otro uno ético, que reconoce que es el exterior quien lo constituye y es en la relación en donde se construye como sujeto ético. En dicho juego, un saber económico se ha vuelto hegemónico frente a uno ético. Los valores que se aprecian tienen que ver con la individualidad, la riqueza, la capacidad y poco con la dignidad humana.

Como resultado, se han generado diversas disparidades (pobreza, discriminación, guerras, etc.) siendo la exclusión social<sup>6</sup> uno de los principales fenómenos observados, estudiados y temidos.

Al hablar de exclusión, en un primer momento se puede relacionar con aquello que no está dentro de algo o que no se le ha permitido estar ahí, es decir que permanece al margen. En este sentido se puede hacer referencia a una ruptura de relaciones e interacciones sociales, económicas y culturales que se presentan al interior de determinado grupo social o en la sociedad misma, donde el contexto ha jugado un papel clave en dicha exclusión.

---

<sup>6</sup> Hilary Silver hace una reflexión acerca de la génesis y evolución de este concepto y su relación con su opuesto la "integración", considera que han tenido diversos significados según se refieran al ámbito económico, social, político o cultural: hasta la década de los ochenta aludían, fundamentalmente, a quienes olvidaba el crecimiento económico, abriendo después el abanico de posibilidades para englobar a los discapacitados, a los jóvenes que fracasan en la escuela, a los desempleados, a aquéllos en quienes se ceba la creciente inestabilidad de compromisos sociales (inestabilidad familiar, soledad, ruptura de solidaridad de clases, etc.), quienes habitan en los suburbios deprimidos de las ciudades, mujeres maltratadas, a los sin amigos ni familia... [ ] (citada por Beas, 2010: 125)

Beas (2010: 125) menciona que “la exclusión es un modo de identificar a ciertos enclaves territoriales en los que cristalizan dramáticamente las tasas de desempleo, la falta de solidaridad vecinal y la falta de perspectiva”. Según Tezanos citado por Beas (2010), la exclusión se relaciona con tres conceptos: desligamiento de los estándares predominantes culturales y étnicos (ámbito cultural); carencia de recursos para poder vivir dignamente (ámbito económico) y el paro como proceso de extrañamiento social y como riesgo de vulnerabilidad y de desvinculación social (ámbito laboral).

Cuando se habla de inclusión, es porque hay presencia de exclusión. Hoy por hoy prácticas discursivas que apoyan la inclusión social están presentes en los diversos escenarios y estratos del campo social. Por ejemplo, en lo educativo es común que se pregunte por la inclusión educativa de determinado grupo o individuo con características específicas. ¿Qué ha pasado con las personas con discapacidad?, ¿Se puede hablar de una inclusión o exclusión? ¿Cómo evitar lo segundo?

En este marco, se presentará en un primer momento lo referente a la exclusión, la discriminación y la discapacidad desde un tipo de articulación en lo social. Una de las aproximaciones es al contexto mexicano, sus relaciones, ausencias, desencuentros con el tema, las vetas a seguir, sus omisiones y nulas implementaciones. Se parte de la historia de exclusión de las personas con discapacidad y cómo han sido los cambios en lo económico y social que han permitido o no su inclusión. Conceptos como el de ciudadanía, derecho, discriminación son centrales para entender este fenómeno.

Por tanto, se aborda también el derecho a la no discriminación, intentando, no de manera exhaustiva, aproximarnos a estos dispositivos que pueden permitir o no construir un tipo de representación más ética y justa, una mirada hacia la diferencia. Es así también como dichos elementos discursivos se concatenan con el tema de la educación como derecho, como goce de prerrogativas, pero además, desde un grupo que históricamente ha sido vulnerado en sus derechos: las personas con discapacidad.

Por un lado se recuperan categorías que puedan explicar la exclusión realizada, por ejemplo, el estigma, pero por otro también las institucionalizaciones de esa exclusión, las tecnologías y dispositivos como la escuela especial que pudieron concretar y objetivar un tipo de pensamiento, una lógica de segregación. Como lo que aquí interesa tiene que ver con la educación superior, presentamos una revisión de la relación histórica entre las instituciones de educación superior y las personas con discapacidad, haciendo hincapié en las rupturas y posibilidades para este encuentro educativo.

Posteriormente, se muestra la lucha por la desinstitucionalización, se muestran estudios antecedentes que permiten hacer visible la problemática en diversos contextos y también la preocupación desde los protagonistas, los agentes educativos, las autoridades, etc. Dicha revisión no podría estar completa sin una aproximación también histórica del tratamiento dado a las personas con discapacidad, desde un plano internacional a uno local. Esto con el propósito de comprender los procesos de lo político, de poder, de exclusión/inclusión realizado para con este colectivo y así evidenciar los mecanismos de saber- poder que han permitido un orden discursivo, exaltando unos valores y características, pero soterrando otras.

## **2.1 Exclusión, discriminación y discapacidad**

Cruz y Hernández, (2006) mencionan que la inclusión de personas con discapacidad a la sociedad es una cuestión que en las últimas décadas ha cobrado fuerza en el diseño de políticas públicas en México, prueba de ello son los acuerdos, leyes y modificaciones de diversos artículos que van en este tenor, sin embargo, hasta la fecha no se conoce a ciencia cierta cuánto se ha avanzado en inclusiones plenas. Puesto que, ha sido evidente que no basta la modificación en el plano normativo si ésta no va acompañada de cambios representacionales a profundidad, que doten a las personas de otros marcos interpretativos mediante los cuales mirar de forma diferente a la discapacidad, es decir sin discriminarlos.



Anteriormente, según Palacios (2008) hasta mediados del siglo XX, la atención a personas que se encontraban en situación de pobreza o de discapacidad, no eran considerados parte del resto de la ciudadanía, pues eran representados como un grupo o subgrupo minoritario de no- ciudadanos, excluidos y poco servibles a la sociedad. Es decir, se podía decir que sólo subsistían de la caridad que otros grupos, como los religiosos, tenían hacia ellos. En este marco, con la aparición de los derechos sociales, si bien se consideró inaceptable este tratamiento discriminatorio e incluso se pensó en la búsqueda de soluciones para dicha problemática, con la llegada de la modernidad y el crecimiento estratosférico de las ciudades, la cuestión de volvió más compleja de lo que parecía en un inicio. En este marco es de reconocer que si bien en México hubo políticas sociales encaminadas a coadyuvar en las problemáticas como la pobreza, desigualdad económica, etc. faltaría mucho tiempo por pasar para que éstas se fortalecieran y no quedaran sólo en el discurso político.

Pero hasta este punto cobra importancia un término que desde 1948 empieza a tener otros sentidos; ser ciudadano, implica la existencia de una ciudadanía, la cual se puede pensar como un conjunto de individuos que viven y se relacionan en un determinado espacio o territorio, sin embargo, el hablar de dicho significante, forzosamente conlleva una relación directa con otro elemento, el Estado-nación.

Cruz y Hernández (2006:20) mencionan que “la ciudadanía se define en función de la mayor o menor presencia del Estado en la vida del individuo, en su injerencia o no en la vida de las personas”, es decir, no se puede hablar de ciudadanía sin tener presente al Estado y viceversa, por tanto el cuidado del cumplimiento de los derechos de los ciudadanos, incluyendo a las personas que se encuentran en situación de discapacidad, existen en función de su relación con el Estado.

Según Marshall citado por Cruz y Hernández (2006:20) “el concepto de ciudadanía contiene tres tipos de derechos: civil, político y social”, en este sentido se puede decir que lo civil alude a las libertades que como individuos poseemos, a tener propiedades, a que se nos trate en igualdad de oportunidades; lo político hace

referencia a la participación política ya sea como representante o como elector; y lo social implica ese derecho de gozar de una vida plena con bienestar social y económico. No obstante, que todos los derechos son igualmente importantes, son los sociales los que, además de ser más recientes, implican un alto grado de complejidad para llevarlos a la práctica.

Cuando se promulgan, a través de normas legales, asumen un carácter programático o de propuestas que deben cumplirse en el futuro próximo, pues, para que se materialicen, exigen una serie de cambios prácticos en las políticas públicas, así como en la actitud y voluntad de los actores políticos. Tales cambios consumen tiempo y trabajo, incluso a veces se ven obstaculizados por la indiferencia e inercia de unos o por la ignorancia y el preconcepción de otros. (Cruz y Hernández, 2006:21)

En el caso de las personas con discapacidad, cuando se habla de derechos sociales y en ellos subyace la idea de igualdad de oportunidades, es justamente la existencia de necesidades diferentes y desiguales, sólo podrán acceder a éstas mediante políticas públicas o de equiparación que puedan garantizar el pleno desenvolvimiento en la sociedad.

Por ejemplo, en lo que se refiere al derecho a la educación, Littlewood, (2005), menciona que regularmente cuando hablamos de educación, se hace mención a una parte de ésta, es decir, la escolaridad, en este sentido, la parte formal de la educación en el devenir histórico se puede entender de múltiples y variadas formas, pues no sólo ha tenido como objetivo el desarrollo de los conocimientos propios de la Ilustración, sino que ha servido también como un organismo seleccionador de sujetos aptos para realizar determinadas actividades, sin embargo, tras esa selección subyace una determinada forma de exclusión del propio sistema.

“En la sociedad capitalista moderna, los dos principales instrumentos de exclusión mediante los que la burguesía se construye y se mantiene como clase son, aquellos que rodean a las instituciones de la propiedad y, segundo, las cualificaciones y titulaciones académicas y profesionales” (Parkin citado por Littlewood, 2005:71). En este sentido se puede observar cómo el conocimiento se ha transformado en mercancía vendible, esto traducido en credenciales que aparecen como nuevas

propiedades que pueden permitir o no el acceso de las personas hacia mejores condiciones de vida. El problema que parece vislumbrarse hasta este punto es ¿Qué tanto la escuela ha contribuido en el desarrollo de las facultades de los individuos para que éstos puedan acceder a todos los beneficios sociales?, si bien en teoría, ésta es una de sus finalidades, en la práctica, al parecer, se dista mucho de que así sea.

## **2.2 Derecho a la no discriminación de las personas con discapacidad**

Una característica imposible de negar es la existencia de lo social como naturaleza humana, sin embargo, la construcción de identidades, de un “yo” propio no puede darse por la semejanza, más bien es en el juego de diferencias donde se encuentra la posibilidad de hacer “sociedad”.

Algunas diferencias son producto de la forma en que elegimos distintas maneras de relacionarnos con los otros: las concepciones del mundo, visiones políticas e identidades que elegimos. Otras diferencias se originan en la manera como se organizan las relaciones políticas y económicas en el mundo, lo que las convierte en desigualdades entre ricos y pobres, entre hombres y mujeres, entre indígenas y mestizos, etc. (Castilla, 2010:15)

Siguiendo esta línea de ideas, también dicha diferencia se presentaría entre normal y anormal, válido e inválido, persona con y sin discapacidad. Dialéctica entre pares binarios y opuestos, tesis y antítesis socialmente construidas, elementos para clasificar y separar y así ejercer poder sobre las individuos, ciudadanos, sujetos de un discurso de verdad que los sujeta desde un exterior (objetivación) y un interior (subjetivación).

Hablar de igualdad y no discriminación han permitido elaborar un elemento fundante en lo social, desarrollando los derechos humanos como significativo cargado del reconocimiento de las personas como sujetos de derecho y con facultades de un ejercicio efectivo de los mismos. Sin embargo, para poder iniciar dicho ejercicio es indispensable hablar de no discriminación, elemento que implica un metaderecho colocado por encima del resto. Teniendo como función principal garantizar el goce de

derechos fundamentales en igualdad de condiciones, esto sin importar condición personal o distinción desde algún tipo de racionalidad.

Cuando hablamos de discriminación, no es sólo hacerlo desde un plano individual, de una persona frente a otra, con esta idea de soslaya la estructuralidad y complejidad de lo social, las propias condiciones que permiten o no, de acuerdo a un determinado orden o práctica discursiva, estar en el mundo y gozar de las prerrogativas que como seres humanos tenemos. Hay aquí una perspectiva estructural de la discriminación más liberal que privada.

Según el Comité de Derechos Humanos, por discriminación debemos entender:

Toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que se basa en determinados motivos, como la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional o social, la posición económica, el nacimiento o cualquier otra condición social que tenga por objeto o resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas (Párrafo 7 de la Observación general núm. 8).

Esta definición refleja un avance significativo, pues es desde los conceptos que empleamos y las palabras como podemos pensar, el cual está mediado por nuestro lenguaje. Éste se posiciona como sustento de nuestras experiencias y sentidos construidos. Es así como podemos pensar las relaciones entre los individuos y dónde es posible que se esté dando una práctica discursiva discriminatoria, dejando abierta las situaciones a una diversidad de condiciones en el campo social.

Courtis (2009), ha planteado una diferenciación con base en la discriminación<sup>7</sup>. Hay una que es legal (normativa) y otra que es de hecho (invisible). La primera tiene que ver con el factor que está excluyendo o no permite llegar al ejercicio de un derecho. La discriminación que puede considerarse como invisible, tiene como

---

<sup>7</sup> Para hacer un análisis de la discriminación es útil tener en cuenta los elementos que señala Carlos de la Torre (2006), mismos que se encuentran en la definición de discriminación de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación racial. Estos elementos son: 1) Acciones (distinguir, excluir, restringir o preferir), 2) Motivos (raza, color, linaje u origen nacional o étnico); 3) Resultados (anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales); y 4) Ámbitos (política, económica, social, cultural o cualquier otra esfera de la vida pública. (Castilla, 2010:19)

característica principal la ausencia de un factor que pueda dar pie a la discriminación, sin embargo el acto se consuma en un menoscabo del goce de derechos.

Barreré en Castilla nos explica que existen dos situaciones en que se pueden dar un acto de discriminación: 1) directa; la disposición que rompe con la igualdad de trato efectuando diferencias basadas en características definitorias de las personas pertenecientes a un grupo, 2) indirecta; en el caso de que la igualdad de trato rompa, no por medio de la disposición sino como resultado de la misma. (2010:18)

No obstante la anterior clasificación, en ambas subyace un trato específico que implica una conducta concreta. La desigualdad entonces sería un fenómeno que muchas veces no es tomado en cuenta por la norma jurídica y que sin embargo es el correlato de la mayoría de los actos “invisibles” altamente discriminantes.

Como posibilidad y defensa frente a esta situación, existe hoy en día un recurso que pretende coadyuvar en la brecha de desigualdad. Cuando hablamos de acciones afirmativas o positivas se hace referencia a una serie de medidas que se pueden tomar con respecto a individuos o a grupos para disminuir las inequidades y desigualdad, y aumentar las oportunidades para el ejercicio de derechos.

De acuerdo a la ENADIS (2010), México es un país que ha mantenido dinámicas en las cuales

...la desigualdad y la negación de derechos se sirven del silencio y de la invisibilidad. Sólo evidenciando y reconociendo esta realidad podremos, como personas y como sociedad, asumir el reto de enfrentar a la discriminación, de comprenderla y de generar las acciones públicas, grupales y personales necesarias para eliminarla como forma de relación social entre la ciudadanía. (ENADIS, 2010)

A través de la ENADIS (2010), “se actualiza el panorama de discriminación que persiste en México y se profundiza el conocimiento sobre quién o quiénes discriminan, en qué ámbitos de la vida se presenta este problema con mayor frecuencia y los factores socioculturales que se le relacionan”. Del 14 de octubre al 23 de noviembre de 2010, se visitaron 13 mil 751 hogares, que arrojaron información referente a 52 mil 95 personas. Los hogares fueron seleccionados en las 32 entidades federativas del país, en 301 municipios y mil 359 puntos de arranque. La muestra utilizada para la selección fue aleatoria, polietápica, estratificada, por conglomerados y, en general, las

unidades primarias de muestreo fueron seleccionadas con probabilidad proporcional a su población.

Este instrumento es uno de los principales referentes que puede ser un indicador acerca de cómo se encuentra el estado de la cuestión en torno a la discriminación y por ende a la fortísima necesidad de que se construyan nuevos espacios inclusivos en conjunción con relaciones que pretendan respetar los derechos sociales de todas las personas.

Una de las preguntas resultantes y que estaba dirigida al tema de la discapacidad fue ¿Cuál cree que es el principal problema de las personas en su condición en México hoy en día? La discriminación obtuvo, por debajo del desempleo (27.4%) un 20.4%. En este sentido se apunta que uno de los principales problemas que todavía se presentan para las personas con discapacidad es lo referente a la discriminación que son objeto.

Cuando en la misma encuesta se cuestionó sobre: ¿Qué tanto se respetan o no los derechos de las personas con discapacidad? En lo que respecta a Veracruz, el porcentaje de respuestas es alto en comparación con los otros estados de la república (40.5%), mientras en estados como Baja California Norte y Sur es de un 20.1% (ENADIS, 2010), por ejemplo. Lo anterior muestra cómo todavía existe poca implementación de las políticas públicas encaminadas a la defensa y respeto de las personas en situación de discapacidad, lo cual se puede traducir en poca tolerancia y fuerte discriminación.

En este marco las personas con discapacidad son todavía uno de los grupos mayormente discriminados. Sin embargo, las luchas por la reconfiguración de lo social han estado presentes desde el plano internacional.

En la actualidad se han resignificado los derechos de las personas con discapacidad, ya que son más visibilizados gracias al trabajo realizado desde las organizaciones civiles, y el reconocimiento de las leyes y las políticas que, mediante acciones positivas, mecanismos antidiscriminatorios y un cambio paradigmático, han permitido brindar nuevas explicaciones y teorizar, pero sin menoscabo de su condición de ser humano (Jacobo, Vargas y Paredes, 2014 y Gall, 2008).

Por otra parte, para poder entender qué pasa en el contexto y en los grupos discriminados, es necesario aproximarse a varios conceptos que subyacen en el acto discriminatorio.

Se cree que en este sentido es necesario irse a la génesis y comenzar desde una visión de la diversidad humana, la cual como apunta Todorov (2011) es infinita, pues la primera disputa, por así decirlo surge entre una idea monogénica y otra poligénica, esto quiere decir, ¿somos varias razas o una sola?, aquí se introducirá un concepto que es determinante para empezar este análisis, el de etnocentrismo, el cual “consiste en el hecho de elevar, indebidamente, a la categoría de universales los valores de la sociedad a la que yo pertenezco” (Todorov, 2011: 21). El problema aquí con esta visión etnocéntrica es el efecto de realidad que crea al hacer pensar a las personas que la realidad sólo puede ser explicada desde un solo horizonte de enunciación y no desde diversas ópticas.

Lo anterior se puede considerar como uno de los factores que también han propiciado algún tipo de discriminación, por otro lado, podemos hablar de estigma.

Con base en este concepto creado por los griegos para referirse a los signos que aparecían en el cuerpo que tenían una connotación maligna y moralmente cuestionable, podemos entender un estigma cuando “un individuo que podía haber sido fácilmente aceptado en un intercambio social corriente posee un rasgo que puede imponerse por la fuerza a nuestra atención y que nos lleva a alejarnos de él cuando lo encontramos, anulando el llamado que nos hacen sus restantes atributos” (Goffman, 2001:15)

En línea con lo anterior, Goffman (2001) menciona que la construcción teórica del estigma tiene que ver con un tipo de ideología que construimos con la intención de explicar alguna supuesta inferioridad y peligrosidad de la persona que lo posee, esto desde una lógica de las diferencias, donde lo último parece ser algo malo. Aquí se retoma y se relaciona con esta postura etnocentrista. Es desde nuestra trinchera como hemos construido explicaciones a la realidad y formas “apropiadas”, “correctas”, “normales”, de hacer y ser. El problema es la ceguera que esta postura trae, pues sólo permite reconocer al otro en cuanto es igual a mí, y son precisamente sus

marcas las que inmediatamente pueden propiciar el reconocimiento de otro pero “diferente” y por ende, muchas veces “anormal”.

¿Cómo hemos construido nuestro discurso para explicar al otro diferente?, se cree que las categorías que imperan en la actualidad, las etiquetas que en un principio buscaron hacer visibles al diferente y que en algún momento se llenaron de significados estigmatizantes y discriminantes. Inválido, bastardo, imbécil, etc. son algunos de los constructos que para intentar caracterizar al diferente se han construido, el problema no ha sido el significante en sí, sino la gran variedad de significados que se han congregado al interior de los mismos y que han construido ideas y representaciones en torno a la diferencia.

### **2.3 Una historia del presente: la discapacidad**

Cuando se revisa la historia de la discapacidad, es difícil no hacerlo en clave de discriminación<sup>8</sup> (Palacios, 2008). Una de las primeras problemáticas con las cuales la discapacidad se topó fue con la escolarización. Desde el momento en que se piensa en la posibilidad de dar una educación en masa, para todos, a la par se crearon una serie de tecnologías<sup>9</sup> (currículum, exámenes, pruebas, materiales) pensados desde una idea de normalidad, de un sujeto homogéneo, similar, capaz de aprender los contenidos escolares a partir de un método específico. Desde esta idea normocéntrica se generaron teorías educativas, psicológicas, evolutivas, del desarrollo del sujeto “normal”, segregando al diferente, al no apto, al anormal.

Es en este marco como podemos hablar de historias de la discapacidad. En el terreno de lo pedagógico y educativo, así como en su conceptualización se puede apreciar a partir de la construcción de modelos, según Palacios (2008), en este

---

<sup>8</sup> Las prácticas discriminatorias constituyen una forma precisa de la desigualdad, la no discriminación, como forma precisa de la igualdad en lo que al trato intersubjetivo se refiere, puede definirse como el derecho de toda persona a ser tratada de manera homogénea, sin exclusión, distinción o restricción arbitraria (Rodríguez en Bustillos, S., Rincones, R. y Padilla, H., 2008)

<sup>9</sup> En sentido foucaultiano (1990): dispositivos, sistemas prácticas, reglas y normas para el gobierno de los otros.



recorrido, identificamos el paso de un Modelo Médico- Asistencialista- Rehabilitador a un Modelo Social, (Palacios 2008; Juárez, Comboni y Garnique, 2010; Aguerro, 2008; Booth y Ainscow, 2000; UNESCO, 2003; Ferreira, 2008; Arnau, 2003; Toboso y Arnau, 2008; Verdugo, 2009; Edler Carvalho, 2009; Courtis, 2009; De la Vega, 2010; Abberley, 1998; Oliver; 1998; Barton, 1998; Barnes, 2009).

Son varias las clasificaciones construidas a partir de la forma de concebir y tratar a la discapacidad, en lo particular, de acuerdo con el tratamiento que se la ha dado de lo que podría denominarse como acciones positivas pues se reconoce que su fin último ha sido el coadyuvar a la inclusión de las personas con discapacidad.

Modelos como el de prescindencia, “en el que se supone que las causas que dan origen a la discapacidad son de tipo religioso” (Palacios, 2008:26). Desde este modelo las personas se consideraban castigos divinos y malos augurios, por tal motivo, la sociedad decide excluirlas de la misma y tratarlas como objeto de caridad. En este contexto no se puede hablar de educación formal, pues los sujetos eran aislados del común de la sociedad y considerados no educables.

Un segundo modelo llamado rehabilitador (Palacios, 2008), considera que las causas no son religiosos sino científicas derivadas de las situaciones individuales de cada persona. En este punto las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, siempre y cuando puedan ser rehabilitadas. Por tanto un objetivo va en torno a normalizarlas, pero en este modelo, el problema pasa a ser la persona con todas sus limitaciones y diversidades. Entendiendo que la condición es de la persona con discapacidad y no la sociedad que no le brinda los apoyos necesarios para su plena inclusión. Un aspecto que puede observarse como positivo es el hecho de intentar dar educación a algunos sujetos, sin embargo, todavía existe un número de ellos que siguen soslayados y no integrados.

Un último modelo, según Palacios (2008) y Brogna (2009) que se presenta en torno a la discapacidad donde ya se destacan los derechos humanos inherentes a todos los sujetos, éste se encuentra en el plano de la legislación. Dicho modelo ha permitido la visibilidad de las personas con discapacidad desde un horizonte más

político y jurídico, pues ha sentado las bases para que el cambio de representación se fuera gestando en y desde las políticas. Aquí, la igualdad de oportunidades y la equidad en lo educativo adquieren aún más importancia como un derecho inalienable.

Muy relacionado con este modelo social también podemos encontrar otras explicaciones emanadas de la sociología de la discapacidad (Barton, 1998, 2008). Los autores que han trabajado desde esta postura intentan rescatar de las luchas feministas elementos que puedan coadyuvar el tema de la discapacidad, el cual posee, desde esta perspectiva un enfoque más emancipador.

En el plano de lo educativo, el sujeto con discapacidad tendría que ser ajeno sólo de la postura médica, para pasar a ser un sujeto de derecho y con pleno uso del mismo, bajo esta lógica, ninguna institución tendría que negar el ingreso, la permanencia y egreso de estudiantes en esta situación pues estaría atentando contra sus derechos y por ende, discriminando.

Estudios como el de Albrecht en Oliver (1998) dieron un giro a las conceptualizaciones que estaban imperando (médico- rehabilitador), aportando otras formas de entender a la discapacidad.

En el centro de la pretensión de constituir una perspectiva nueva se encuentra la idea de que la discapacidad está producida: lo cual es distinto de la idea de que se trata sencillamente de una anormalidad médica o fisiológica; distinto de la idea de una desviación construida socialmente; distinto de los argumentos de los discapacitados de que son un grupo minoritario. (Oliver, 1998: 39-40)

Siguiendo esta lógica y rescatando los modelos presentados por Palacios (2008), en un contexto más cercano del mexicano encontramos la clasificación realizada por Brogna (2009) la cual hace una revisión a profundidad e identifica seis visiones, cabe señalar que varias de ellas abarcan los modelos antes mencionados, sin embargo, puntualiza más que el tratamiento dado en el escenario de la escolaridad, una parte más ontológica, es decir, contesta ¿qué es la discapacidad? a lo largo de la historia con relación directa a la educación.

A partir de estas explicaciones es como podemos entender el tratamiento que se le ha dado al tema de la discapacidad en el terreno educativo, pues dependiendo de cómo eran conceptualizados se creía o no en su derecho a ser tratado con igualdad de oportunidades y equidad. En línea con lo anterior, realizaremos una aproximación al tratamiento que se le ha dado a este tema en el campo educativo: la educación especial.

#### **2.4 Educación especial y discapacidad: aproximación teórica a una relación construida**

Se puede partir de la afirmación que en educación especial se han confundido teorías diferentes, pues, por ejemplo, entre las biológicas y psicológicas se han dado tratamientos genéricos a situaciones que no lo eran.

En el caso del retraso mental, como lo menciona Skrtic (1996), la perspectiva clínica, la cual se podría decir proveniente de la medicina y el aspecto biológico, define como patológico lo normal/anormal de acuerdo con la ausencia y presencia de determinada sintomatología que puede ser nociva para la salud. Es decir, se puede traducir en algo malo y poco deseable para el ser humano. Por otra parte, la psicología desde su estándar de normalidad/ anormalidad más bien estadístico, se basa en una curva, es decir en “una idea de que los atributos de un individuo se pueden describir por su posición relativa en una distribución de frecuencia de otras personas a las que se han medido esos atributos” (Skrtic, 1996:39-40)

La normalidad aquí tiene que ver más con un plano en donde ésta es representada por la mayoría, por ende lo anormal implica la escasa existencia de determinado objeto, situación característica, etc. Lo anterior refiere entonces a dos posturas totalmente diferentes, la patológica y la estadística. Sin embargo, ambos modelos se han utilizado para definir el retraso mental: uno para valorar aquellas manifestaciones biológicas y el otro para las del comportamiento, dependiendo el tipo de retraso al que se hace referencia.

Cuando el retraso es leve o moderado, comúnmente no se puede hallar algún síntoma patológico y es aquí donde se recurre a lo estadístico y una baja puntuación en la prueba de inteligencia (cociente intelectual CI). El problema se presenta cuando en la práctica ambos modelos son utilizados de forma conjunta sin tener el cuidado y rigor epistemológico y metodológico para hacer la diferenciación oportuna y no trasponer ambos modelos, convirtiendo lo que sólo hace referencia al comportamiento en un signo patológico. Mercer citado por Skrtic (1996:40) explicó la confusión al decir:

La lógica implícita que subyace en esta transformación es la siguiente: un bajo CI equivale a [malo] en la sociedad estadounidense; es, por tanto, una evaluación social. [Malo] equivale a patología en el modelo patológico. En consecuencia, un CI bajo equivale a patología. Así, el CI, que no es una manifestación biológica, sino una puntuación del comportamiento basada en respuestas a una serie de preguntas, se convierte en un signo patológico conceptualmente traspuesto, que lleva consigo todas las implicaciones del modelo patológico.

El problema que se puede apreciar es que, además de la confusión conceptual, el hecho de que la perspectiva clínica considere el retraso mental como un estado patológico, implica un atributo que subyace sólo en el individuo.

Por otra parte, se puede apreciar que el fundamento teórico de la educación especial, en el devenir histórico ha sido muy limitado. Sólo ha sustentado sus explicaciones en la psicología y la medicina, principalmente, sin tomar en cuenta otras ópticas que pudieran brindar otra serie de explicaciones e interpretaciones del tema, excluyendo otras posibilidades que pueden tener más relación con el plano social y político, y situando al sujeto como el generador de la desviación.

Es decir, mientras las ciencias naturales o biológicas de donde devienen las disciplinas en las que se ha sustentado la educación especial han conceptualizado a la discapacidad como esa cuestión o estado objetivo que es un padecimiento de la gente, en el plano de las ciencias sociales y humanas, se considera la antítesis, explicando a ésta como algo subjetivo que implica cuestiones en torno a lo social, sus procesos de construcción y sus sistemas de representación. En otras palabras, desde

una postura constructivista radical, la realidad de la discapacidad ha sido construida socialmente y reproducida con el paso de los años. Para este trabajo la discapacidad debe ser vista desde una cuestión más social que médica.

En línea con lo anterior Angelino (2009) menciona que son muchos y variados los conceptos que se han construido en el tenor de la discapacidad, todos con la firme convicción de intentar explicar este fenómeno, que cada día parece más social que biológico o psicológico.

La Organización Mundial de la Salud, por ejemplo, ha producido, en su intento por coadyuvar a la revisión, intervención y solución de este estado al que se nombra como discapacidad, explicaciones diferentes, se podría decir que existen dos momentos significativos en su producción. Uno de ellos es el identificado en la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM) de 1980, donde se definió a la discapacidad como

toda disminución (restricción) o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro de un margen que se considera normal para un ser humano. La discapacidad sería así el resultado de la incidencia de una deficiencia que restringe o anula las habilidades de una persona para desarrollar una actividad considerada normal dentro de su contexto socio- cultural" (CIDDDMM, 1980).

Otro momento puede rastrearse en la "Clasificación Internacional de Deficiencias, Actividades y Participación" (CIPAD 1), en donde al parecer desaparece este concepto de discapacidad para dar paso al de deficiencia, actividad y participación. Cabe señalar que, aunque ambas clasificaciones poseen diferencias conceptuales, fueron construidas desde los marcos referenciales del paradigma hegemónico, es decir, la ciencia biológica (médica), por ende, es desde el plano donde se enuncia la posibilidad de establecer diagnósticos para la intervención oportuna del problema. Por otra parte, aunque se han cambiado términos, no así lo hicieron sus significados, pues a pesar de nombrar las cosas diferentes, la carga se siguió pensando en el individuo y no en el plano social.

En la actualidad ya existe otro instrumentos que pretende establecer nuevos significados y clasificaciones más actuales y pertinentes en torno a la discapacidad. La Clasificación Internacional del funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF), proporciona una descripción de funcionamiento humano sirviendo marco explicativo para la reorganización y estructuración de la información relacionada con el tema de la discapacidad.

Está organizada en dos partes, una tiene que ver con lo individual de la discapacidad, el déficit, lo personal; y la otra con lo contextual, desde un plano más social. Según la CIF, podemos encontrar lo siguiente:

1. Componentes de Funcionamiento y Discapacidad. El componente Cuerpo consta de dos clasificaciones, una para las funciones de los sistemas corporales, y otra para las estructuras del cuerpo. Los capítulos de ambas clasificaciones están organizados siguiendo los sistemas corporales. El componente Actividades y Participación cubre el rango completo de dominios que indican aspectos relacionados con el funcionamiento tanto desde una perspectiva individual como social.
2. Componentes de Factores Contextuales. El primer componente de los Factores Contextuales es una lista de Factores Ambientales. Los Factores Ambientales ejercen un efecto en todos los componentes del funcionamiento y la discapacidad y están organizados partiendo del contexto/entorno más inmediato al individuo y llegando hasta el entorno general.

Si bien la CIF constituye un avance sobre el tema, ya que presenta gran cantidad de elementos contextuales que en la interacción pueden estar presentes a la hora de poder hablar de la ausencia o no de una situación de discapacidad, todavía, desde su título se puede observar su sesgo más biológico y médico que social, esquema que se separa de lo que para este trabajo tiene que ver con el significativo discapacidad.

En este sentido, se hace necesaria una reconstrucción o deconstrucción a profundidad de los marcos referenciales y conceptuales en los que han sido

sustentadas las clasificaciones en torno a las personas con discapacidad, pues si bien, no se puede negar la existencia de algunas características físicas evidentes o no en las personas, es de reconocer que la persona con discapacidad no lo es por éstas, sino por las limitaciones que la sociedad le ha impuesto, es decir, aquello que no es propio de la persona que lo discapacita, creando barreras para su participación y desenvolvimiento pleno en la sociedad.

Oliver citado por Angelino (2009:50) menciona que

la producción de discapacidad es entonces algo así como un conjunto de actividades específicamente orientadas hacia la producción de una mercancía –discapacidad- , sostenida por una gama de acciones políticas que crean las condiciones que permiten que estas actividades productivas de lleven a cabo y amparada en un discurso subyacente que le da legitimidad a toda empresa

## **2.5 Discapacidad y educación superior: estudios antecedentes**

La conjunción discapacidad- inclusión- derecho a la educación- educación superior, es lo que en este trabajo se intentará tejer. Tratando de seguir como hilo conductor o punto de anclaje el tema de el derecho a la educación superior de los estudiantes con discapacidad en México. A continuación se presentan algunas investigaciones, resultado de una búsqueda por el estado de la cuestión que referencia directamente el objeto de estudio que en este documento se toca.

Cabe decir que este trabajo no rescata una temática totalmente novedosa. Otros estudios se han realizado y muestran la preocupación internacional y nacional sobre esta problemática. El orden de presentación no ha sido casual. En un primer momento se exponen los estudios internacionales, tanto en Estados Unidos como en Europa como en Latinoamérica. Por otra parte, si bien los objetos de estudios son diversos, su aparición responde también a una lógica teórica y metodológica.

Desde una visión internacional a una nacional presentan trabajos que intentan, primero, exponer las creencias, conceptos y representaciones que se han construido sobre la discapacidad y, en otro espacio, aquellos donde la intervención ha sido el principal objetivo.

Un estudio titulado: “Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity” :Riddel , and Weedon, E. (2014) menciona que la Universidad es un espacio crítico para los jóvenes con discapacidad en la construcción de una identidad adulta y en la obtención de títulos de nivel superior que tienen un impacto importante en las futuras oportunidades del mercado laboral. En Escocia, las estadísticas muestran que ha habido un aumento constante de la proporción de estudiantes que son discapacitados. Sin embargo, la adopción de la identidad de una persona con discapacidad en la universidad está lejos de ser sencilla, en parte debido a los discursos contradictorios rodean a la discapacidad que se encuentran.

Este artículo se basa en los datos de un proyecto sobre las experiencias y los resultados de los estudiantes con discapacidad en las universidades del Reino Unido, se centra en un estudio de caso de un estudiante en particular la realización de una licenciatura en educación en una universidad escocesa de élite. El artículo ilustra la forma en que los discursos positivos y negativos de la discapacidad, que se refleja en el aprendizaje, las prácticas de enseñanza y evaluación y experiencias de inserción laboral, el impacto sobre la identidad del estudiante. El artículo también ilustra la importancia del contexto social en el que se experimenta la discapacidad. Mientras que el estudiante decide adoptar la identidad de la persona con discapacidad durante su tiempo en la universidad, esta identidad se rechaza cuando se mueve en el lugar de trabajo. Esto se debe a que los beneficios de ser identificado como una persona con discapacidad en la universidad son mayores que los aspectos negativos, mientras que en el entorno posterior a la universidad lo contrario es el caso.

Zubillaga del Río, A. y Alba, C. (2013) Realizaron un trabajo en España, denominado “La discapacidad en la percepción de la tecnología entre estudiantes universitarios”. Este escrito muestra que existe un discurso generalizado en la literatura científica sobre las bondades de las tecnologías como elemento del proceso educativo de personas con discapacidad. Dicho discurso está basado en muchas premisas y afirmaciones implícitas vinculadas al triángulo educación, discapacidad y tecnología que, si bien tienen base lógica, se han dado en muchas ocasiones por



válidas y orientan la práctica educativa sin haber sido sometidas a ningún proceso de investigación científica que las avale.

En este contexto este estudio tuvo como objetivo establecer si la discapacidad interviene en el proceso de atribuciones subjetivas de las tecnologías y en qué medida constituye un factor de diferenciación en la percepción y aprovechamiento de las mismas como elemento didáctico. Los resultados del trabajo, a partir de la información recogida en cuestionarios a estudiantes universitarios (28 con discapacidad y 109 sin discapacidad), permiten establecer dos líneas principales de conclusiones. La primera de ellas evidencia que la dimensión más valorada de la tecnología como herramienta didáctica es su uso como instrumento de acceso y participación en el currículum. Y la segunda, relacionada con la percepción de los problemas de accesibilidad, paradójicamente, pone de manifiesto que los estudiantes con discapacidad manifiestan tener menos obstáculos en el uso de las tecnologías que sus compañeros sin discapacidad.

Trabajos como “Representaciones sociales de la discapacidad. Estudio de opinión en universitarios de ciencias de la salud en la Universidad de Carabobo, Venezuela” de Joyce E. y Carlos R. (2006) que abordan la opinión en universitarios de las Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo, así como las representaciones sociales de la discapacidad en colectivos universitarios de las ciencias de la salud y en usuarios de servicios de salud en sectores periféricos marginales de la ciudad de Valencia, España. Destacando la relevancia que en el proceso colectivo de apropiación del conocimiento, cuando se piensa en solitario hay siempre un *alter* mediatizando nuestro pensamiento. Donde las respuestas califican la discapacidad como enfermedad, maleficio, tragedia social, minusvalía y castigo. Se concluye que a nivel institucional las discapacidades se entienden desde un discurso biomédico; contrariamente, en estudiantes y usuarios las discapacidades son representadas socialmente como categorías ético- morales, afectivas, naturalistas y de crítica social.

Otro trabajo es el realizado por Molina, R. (2010) titulado “Educación superior para estudiantes con discapacidad”, trabajo realizado en Colombia, planteó la relación

entre discapacidad, educación superior y política institucional, puso de manifiesto que a pesar de un marco políticamente legitimado de equiparación de oportunidades e inclusión educativa para las personas con discapacidad, el problema de negligencia con derecho a la educación superior de esta población es severo. Aquí la discapacidad se consideró como una condición resultante de diferentes factores, en los cuales interactúan lo social, lo cultural y lo epidemiológico. El estudiante con discapacidad es sujeto de exclusión del capital humano de la sociedad, por lo cual ve limitada su capacidad para aportar al desarrollo personal y social. La exploración de la realidad de la inclusión educativa en ámbitos universitarios buscó evidenciar la existencia o no de una política institucional que asegurara el ingreso, la permanencia y el egreso satisfactorio del estudiante con discapacidad y con ello se logre su autonomía y vida independiente.

“Discapacidad e inclusión en el ámbito de la educación Superior universitaria a partir del modelo social de la Discapacidad” realizado por María Victoria Santórsola, M., Luján, F. Acosta, Giuliano, M., Antón, C., Arroyo, J. en el año 2013, aborda, desde el reconocimiento de las representaciones sociales, la identificación, en los discursos de los docentes, de dos modelos sobre la discapacidad, el Modelo Médico y el Modelo Social.

En la actualidad, si bien el Modelo Social, se constituye como el paradigma actual, superando al modelo Médico, presentado como uno de los rasgos centrales, para el reconocimiento de la inclusión y la necesidad del planteo de interrelación de factores del entornos social, ambos conviven en las formas de comprender la discapacidad. El Modelo Médico que ubica principalmente a la discapacidad como un problema individual de la persona. En este marco se presenta el análisis de entrevistas realizadas a sujetos, que se desempeñan como docentes en el ámbito universitario. En el discurso de los docentes se analizaron las Representaciones Sociales, en cuanto a proximidades al Modelo social o al Modelo Médico. Como metodología se utilizaron dos estrategias diferenciadas, el análisis de contenido y análisis lexicométrico. Los resultados fueron convergentes y los discursos muestran rasgos de ambos modelos.

Otro trabajo “Educación inclusiva y discapacidad: su incorporación en la formación profesional de la educación superior”, realizado en el año 2014 por Yupanqui, A., A. Aranda, C., Carolina A. Vásquez O. y Verdugo, V., describe la percepción de actores clave en el proceso educativo acerca del impacto de una experiencia de intervención vinculada a la educación inclusiva y la discapacidad, liderada por la carrera de Terapia Ocupacional de la Universidad de Magallanes de Chile, entre los años 2008 y 2012. El análisis utilizó una metodología mixta y consideró a integrantes de 15 establecimientos educativos cuyos datos se recogieron mediante entrevistas, grupos focales y encuestas. Los resultados demuestran la importancia del rol del Terapeuta Ocupacional en el campo educativo mediante su contribución a la inclusión de niños y niñas con discapacidad, aspecto que revela la necesidad de incorporar estas temáticas en la formación profesional de la Educación Superior.

Un trabajo realizado por Isaacs, M. y Mansilla, L. (2014) titulado “Representaciones Sociales Sobre Inclusión de Personas con Discapacidad en Educación Superior” en la Universidad de La Frontera Temuco, Chile tuvo como propósito determinar y describir las representaciones sociales de estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco sobre inclusión y discapacidad. Se empleó la técnica de Redes Semánticas Naturales. El instrumento fue aplicado a 20 estudiantes universitarios de distintas instituciones de Educación Superior de la ciudad de Temuco durante el mes de Agosto de 2013.

Los análisis fueron realizados con base en valores que arrojan las redes semánticas. Los resultados reflejan que los jóvenes consideran necesario entregar mayores oportunidades y aceptación a quienes presentan algún tipo de discapacidad, sin embargo los estudiantes ven el proceso de inclusión universitaria como un proceso complejo y carente de apoyos externos.

“Educación superior y discapacidad: análisis desde la experiencia de algunas universidades Colombianas” realizado por Cobos, A. y Moreno M. (2014) tuvo como objetivo conocer cómo se están llevando a cabo los procesos de educación superior

inclusiva, mediante un análisis descriptivo cualitativo de las medidas inclusivas que se llevan a cabo en universidades de Bogotá-Colombia.

La investigación se desarrolló en tres fases: primero se hizo una revisión bibliográfica internacional; después se realizó una aproximación cualitativa a los procesos reportados por cuatro universidades de Bogotá, y posteriormente se elaboraron algunos aportes para el fortalecimiento de la educación superior inclusiva basados en los resultados obtenidos. Se encontró que la educación superior inclusiva es una visión educativa que ha ganado cada vez mayor fuerza en el mundo y en Colombia, pero que demanda todavía esfuerzos para su realización plena, particularmente en los aspectos de accesibilidad, prácticas pedagógicas incluyentes y ajustes razonables. Finalmente, se exponen recomendaciones para favorecer el proceso de educación inclusiva en las universidades Colombianas.

Un trabajo realizado por Tapia, C. y Manosalva, S. (2012) titulado: “Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior” tuvo como propósito dar a conocer cómo se está llevando a cabo en dos universidades de la Región Metropolitana de Santiago de Chile la inclusión de personas con discapacidad asumiendo que tanto la inclusión como la discapacidad y el aprendizaje son fenómenos complejos y paradigmáticos que conjugan dimensiones instrumentales/legales y éticas/valóricas, en las cuales subyacen tipos de racionalidades que enmarcan sus comprensiones y materializaciones.

Partiendo del supuesto que la integración de personas con y sin discapacidad no es un proceso neutro, y que involucra transformaciones sociales y culturales, este estudio asume un enfoque hermenéutico-crítico consciente de la necesidad de una lectura comprensiva e interpretativa de los procesos y racionalidades implicadas en el tránsito de un modelo que segrega a seres humanos a otro que tiene la intención y desafío de lograr la plena integración entre las personas.

“Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades de Ocampo, A. (2011) reflexiona sobre los desafíos que enfrenta la educación superior ante la inclusión de estudiantes en situación de

discapacidad. Mediante un análisis descriptivo, de tipo cuantitativo, se analizan los principales resultados de investigación; identificando cuáles de las principales barreras a la inclusión se constituyen como cuerpos de violencia simbólica o bien, como sistemas de resistencia y relegación al interior de las universidades. Se discute, desde una perspectiva comparada, entre docentes y estudiantes, de dos universidades privadas ubicadas en Santiago de Chile bajo qué condiciones la universidad podría tornarse un espacio de real inclusión para todos sus estudiantes.

Por otra parte el estudio “la inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad” realizado en el 2013 por Salinas, M., Lissi, M., Medrano, D., Zuzulich, M., Ana-María y Hojas Loret, presenta los resultados de un trabajo sobre las experiencias en la educación superior de los estudiantes con discapacidad y las principales condiciones que facilitan u obstaculizan el proceso de inclusión. La metodología utilizada fue cualitativa, basada en los principios de la teoría fundamentada. Los participantes entrevistados fueron catorce estudiantes con discapacidad, pertenecientes a dos universidades chilenas.

Entre los resultados destacan influencias sociales significativas y un despliegue de estrategias que facilitaron el quehacer universitario de los discentes; y entre los obstaculizadores destacan la falta de formación de los docentes en temáticas de discapacidad, inclusión y adaptaciones curriculares. Finalmente, se plantea un modelo interactivo del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de educación superior, y en la discusión se sugiere una estrategia de formación para docentes, basada en la perspectiva del diseño universal para el aprendizaje.

Otro trabajo es el de Sánchez A. y Carrión J. (2010) titulado “Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería: Ideas y Actitudes”, tuvo como objetivo general estudiar la percepción y el grado de satisfacción que tienen los estudiantes con discapacidad sobre su integración educativa y social en la Universidad de Almería en España. Se concluyó que los estudiantes con discapacidad se manifiestan en contra de que la Universidad no es el lugar adecuado para su formación académica y profesional. Por otra parte, existe desacuerdo sobre la idea de que profesores y

profesoras no son capaces o creen que es difícil trabajar con ellos, así como de que su discapacidad produzca ansiedad a sus compañeros y compañeras de clase.

Ronald S. (2007), que trabajó sobre la “Actitud docente de la Universidad de Costa Rica hacia los (as) estudiantes con discapacidad en la Universidad”, hace un análisis sobre las actitudes que tienen los docentes universitarios con respecto a la participación de estudiantes en sus cursos, puesto que es de evidenciar la característica emergente de esta temática, sin embargo, para la Universidad ha implicado una transformación y reestructuración más compleja, pues de entrada el currículum no estaba pensado para que pudieran acceder a él personas con discapacidad. Se llega a la conclusión que las actitudes de las y los docentes están entre negativas y neutras.

Arguedas, I. en el estudio “Reacciones de profesoras y profesores de la Universidad de Costa Rica ante la flexibilización del currículum para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales” realizado en el año 2004, rescata el compromiso asumido por la Universidad de Costa Rica de garantizar la accesibilidad de los procesos cuando esto sea requerido por estudiantes que presenten NEE. La conclusión es que a pesar de ser un desafío este proceso puede tornarse enriquecedor puesto que brinda una oportunidad de aprendizaje a los involucrados, desarrollando destrezas y coadyuvando a evitar situaciones adversas para las personas con NEE. Por otra parte, los profesores mencionan que en ocasiones no se sienten totalmente preparados para adaptar las estrategias a las necesidades individuales de los estudiantes, independientemente de que presente alguna discapacidad.

El trabajo “Desafíos de la educación universitaria para atender a la diversidad” realizada en la Diversidad de Bío Bío en Chillán Chile que realizaron Lira, H. y Ponce de León, R. (2006), ofrece líneas de análisis destinadas a iniciar un camino de reflexión sobre el desafío de las universidades de incorporar la temática de la Atención a la Diversidad de manera efectiva, lo que no sólo se traduce en la integración de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociados o no

con una discapacidad, sino también en la consideración de que toda aula es diversa, pues cada persona desde su particularidad debe ser integrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con lo cual se podrían establecer los cimientos para una Educación Inclusiva que proyecte y refleje una Sociedad Inclusiva.

Por otro lado, se concluye que los elementos tecnológicos como las TIC, posibilitan una respuesta interesante al desafío de incorporar y atender a la diversidad en el ámbito universitario, desafíos que pueden plantearse como fruto del esfuerzo y capacidad colectiva, por ello la necesidad de vincularse a través de redes de trabajo colaborativo, de la integración interdisciplinaria de personas con diferentes visiones, unidas en la meta inclusiva de una sociedad mejor, es una realidad emergente.

Otros trabajos fueron más allá de sólo exponer el estado actual de las personas con discapacidad y su relación con la educación superior. El estudio de Stupp, R. (2001) "Universidades accesibles para todos", llevado a cabo en Costa Rica, tuvo como objetivo principal, hacer conciencia sobre los factores que inciden en la construcción colectiva de universidades dispuestas a innovar y transformar su ideología, sus políticas, el currículum, los servicios estudiantiles, la infraestructura física y administrativa y las estrategias de comunicación e información, bajo el paradigma de la accesibilidad en el entorno. Sus conclusiones apuntaron que para promover la accesibilidad son necesarias las prácticas interdisciplinarias y la inclusión del tema de la discapacidad en las diferentes carreras.

"Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education: Performance and participation in student's experiences" de Sachs, D. y Schreuer, N. (2011). En este texto las autoras realizaron una investigación que tuvo como eje principal la accesibilidad. Ellas comentan que para ampliar el conocimiento sobre la accesibilidad de la educación superior de los estudiantes con discapacidad. El estudio comparó 170 estudiantes en este tipo de centros de enseñanza superior en Israel con 156 estudiantes sin discapacidad para logros formales y la participación general en la educación superior.

Los resultados revelaron que los logros académicos de los estudiantes con discapacidades eran casi tan altos como los de estudiantes sin discapacidad, y experiencias de los estudiantes en general fueron similares. Pero los dos grupos de estudiantes difirieron en áreas de experiencias, al igual que los estudiantes con discapacidades diversas entre sí.

El análisis de los datos indica que los estudiantes con discapacidades invirtieron más tiempo para satisfacer las demandas de sus estudios, participó en un menor número de actividades sociales y extracurriculares, y utiliza las computadoras y tecnología de la información menos. Institutos de educación superior aún tienen un largo camino por recorrer para reducir la brecha en la inclusión social de los estudiantes con discapacidades y para ajustar los estándares académicos para sus necesidades.

Con el trabajo “Accesibilidad para ingresar a la Educación Superior: desafíos y logros desde el enfoque de la diversidad” de Chiny, N., Salas, K. y Vargas, M. (2008) se rescata el desafío que en la actualidad enfrenta la Universidad en cuanto a las tendencias económicas, los avances científicos y tecnológicos, las necesidades del entorno social, del factor humano y la diversidad de la población que se forma en sus aulas. Aquí la Universidad Nacional en Costa Rica (UNA) propone y tiene como objetivo la creación de proyectos institucionales acordes a las políticas internacionales que apoyan la integración y/o inclusión de la diversidad en la educación superior, concluyendo en la necesidad de promover, desde las universidades estatales, acciones para responder al desafío que actualmente enfrentan: acoger a las personas con discapacidad que solicita ingreso a la educación superior, favoreciendo la igualdad de oportunidades en la solicitud de ingreso, pautar la elaboración y aplicación de pruebas de admisión que no sean discriminatorias, sino que permitan ajustes y modificaciones fundamentados en criterios válidos y confiables. Aunque se destaca que no bastará el ingreso, pues se necesitará proporcionar los apoyos que conlleven a la permanencia y culminación de estudios universitarios, sin que ello afecte la calidad de la formación profesional, lo cual resulta ser el principal reto para la Universidad.



El trabajo realizado por Maignon R. (2007), llamado “Caracterización de los estudiantes con discapacidad. Caso: Universidad Central de Venezuela”, tuvo como objetivo caracterizar a los estudiantes con discapacidad de la Universidad Central de Venezuela en cinco contextos a saber: personal- familiar, educativo, deportivo-cultural, social y socioeconómico. Concluyendo que es que el tipo de discapacidad predominante en la mayoría de los estudiantes de la muestra es la sensorial visual parcial, seguida por la discapacidad motora de miembros inferiores; se encontró un rendimiento académico regular en los estudiantes, además de una preferencia a estudiar carreras del área de humanidades y sociales.

Antón, P. (2010) con el trabajo “Programa y apoyos técnicos para favorecer la accesibilidad en la universidad” el cual tuvo como objetivos exponer las medidas adoptadas, ayudas técnicas y programas que contribuyen a lograr la efectividad del derecho a la educación, presentando un panorama del proceso para favorecer a las personas con discapacidad en la universidad. Trabajo realizado en la Universidad Complutense de Madrid, España.

Las conclusiones a las que se llegan es que resulta incuestionable el papel de las tecnologías para mejorar la autonomía personal y la independencia de personas con discapacidad, sin embargo, el acceso a ellas puede convertirse en una nueva forma de marginación o exclusión social, por tanto, la universidad debe priorizar en la accesibilidad de éstas y su concatenación con la formación en su utilización.

El estudio de intervención titulado “La enseñanza de la Geografía en estudiantes universitarios con discapacidad visual y auditiva” de Luján, J. y Carmen M. es una propuesta metodológica en la enseñanza de la Geografía sustentada en una parte didáctica innovadora, realizada en la Universidad Central de Venezuela.

El objetivo principal de dicho estudio fue implementar estrategias innovadoras para la obtención de conocimientos integrales sobre el entorno geográfico, rescatando objetivos específicos como: diagnosticar los conocimientos adquiridos en el proceso de enseñanza – aprendizaje de estudiantes con discapacidad, así como determinar las estrategias didácticas, metodológicas y de evaluación en el proceso de enseñanza

y aprendizaje, y desarrollar con base en los conocimientos previos una comprensión integral del entorno geográfico en el que se encuentra la población estudiantil.

García, A. y Cristina Rodríguez, C. (2000) por su parte en su trabajo “Nuevas tecnologías y personas con discapacidad”, realizado en España, presentan un panorama general sobre el uso de tecnologías de la información y la comunicación como apoyo para lograr la inclusión de personas con discapacidad a la escolaridad en general. Se concluye que el uso de la Internet es una gran base de contenidos de todo tipo que facilita la comunicación interpersonal en diversos ámbitos.

“La Universidad de Oviedo y los estudiantes con discapacidad”, fue un estudio realizado por Aguado, A., Alcedo, M., González, M., García, L. , Real, S. y Casares, M., (2005) que tuvo como objetivos: conocer la situación y demandas del colectivo de estudiantes de esta universidad, concienciar y sensibilizar a la comunidad universitaria, tanto a la institución como a todos sus miembros sobre esta problemática, ofrecer medidas y alternativas de solución a los problemas que presenta el colectivo así como de mejora de las condiciones existentes, por otra parte, se pretendió incrementar la igualdad de oportunidades y favorecer la plena integración de los estudiantes con discapacidad.

Luque, D. , Rodríguez, G. y Romero, J. (2006), titulado “Accesibilidad y Universidad. Un estudio descriptivo”, realizado en Madrid España, consideró la evaluación física en la Universidad de Málaga, analizando las barreras arquitectónicas de 11 edificios docentes. Dicha investigación se realizó con el objetivo de sentar las bases para una futura intervención al describir las características de la situación actual, pretendiendo además, ser un primer paso a futuros proyectos y experiencias en el campo de la accesibilidad.

El trabajo “El Acceso y la Retención en la Educación Superior de Estudiantes con Discapacidad en Ecuador” de Espinosa, C., Gómez, G y Cañedo, C., realizado en el 2012, tuvo como objetivo proponer un modelo para la gestión del proceso de acceso y retención de estudiantes universitarios con discapacidad desde una concepción pedagógica. Se estudió el comportamiento de la problemática a nivel

regional a partir de una muestra de universidades de la provincia del Guayas. Se propuso el Programa de Carrera Docente dirigido a la profesionalización del claustro universitario como vía para la implementación y soporte a las etapas que conforman el modelo. Finalmente se concluye que, a pesar de ser política de estado, las estrategias desarrolladas para el acceso a la educación superior de estudiantes discapacitados no se materializan en acciones concretas y medibles. Se privilegia la oferta de un tratamiento especial en el orden financiero para estos estudiantes.

En México pocos han sido los estudios en torno al tema de la discapacidad y su atención en la universidad, en este sentido, existen más investigaciones relacionadas con el nivel básico que es el que más fuertemente ha pugnado por dar esta atención a la diversidad como es el caso del siguiente trabajo.

Podemos encontrar dos trabajos de reciente elaboración realizados en la Universidad Nacional Autónoma de México. Por ejemplo, el trabajo de López, A. (2014) titulado “La integración e inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel superior: el Caso UNAM” donde se intenta reconocer el papel que juega la UNAM como Universidad líder en Latinoamérica, para impulsar a las demás universidades a ser incluyentes. Lo anterior con la finalidad de responder al compromiso que tiene México al ser promotor de los Derechos Humanos de las personas con discapacidad. Por tanto iniciar una política universitaria a través de un programa que atienda a los estudiantes con discapacidad y así lograr la tan esperada inclusión.

Una de las conclusiones a las que llega es que no del todo se puede hablar de que sea una realidad la inclusión de estudiantes con discapacidad en la cultura, las prácticas y las políticas en la UNAM. Donde no existe una política institucional y donde hace falta incorporar temas sobre discapacidad e inclusión.

Por otro lado, Brogna, P. Y Rosales, D. (2014) realizaron un diagnóstico sobre el estado que guarda la atención a la temática de la discapacidad en la UNAM desde la perspectiva de los derechos humanos. Aquí se llegó a una conclusión similar, con respecto al trabajo anterior, es decir, se concreta en la necesidad de diseñar una política institucional que fomente la investigación sobre la temática desde el ámbito

académico, incorporando a la temática de la discapacidad desde la perspectiva de los derechos humanos, ampliando estas acciones a la sociedad en general.

## **2.6 Discapacidad: una historia a partir de los datos**

Hablar de discapacidad es abordar un significativo cada día más complejo, no solo porque el tema en sí puede llegar a ser controvertido, pues cuando se intenta aprehenderlo, muchas son las referencias, significaciones, concepciones, creencias, ideas, lógicas de razonamiento y representaciones que se tienen.

En el plano internacional, varios han sido los esfuerzos para hacer visible el tema y sobre todo para intentar resignificarlo, esto con la finalidad de modificar el trato injusto, discriminatorio y peyorativo al que las personas con discapacidad a lo largo de la historia se han enfrentado. Lo anterior mucho tiene que ver con la forma en que se entiende y conceptualiza la discapacidad, repercutiendo en la obtención de datos fiables acerca de la condición, el número y las características que tienen las personas que viven en esta situación. Cuando se han intentado hacer comparaciones entre países sobre el estado de las personas con discapacidad, la primera limitante ha sido de índole conceptual, ¿qué es la discapacidad? ¿Cómo se clasifica? ¿Cómo se identifica? Dicha dificultad no sólo ha implicado un obstáculo entre naciones, sino también al interior de las mismas, pues los datos que pudieron ser recogidos en determinado año son inexactos cuando ha cambiado la forma de entender y clasificar a la misma.

En este apartado se pretende hacer un acercamiento al estado actual de la discapacidad con la finalidad de hacer visible el tema, lo cual es indispensable cuando se intenta comprenderlo y estudiarlo, y es que sin datos concretos, sin información sobre características específicas de cuántos son y cómo viven las personas con discapacidad, es muy difícil generar acciones que permitan defender por un lado sus derechos humanos, cambiar actitudes discriminatorias y por otro, diseñar políticas que coadyuven al logro de una vida mejor, en igualdad de oportunidades y equidad.

### 2.6.1 Visión internacional

Históricamente, poco se ha trabajado en la obtención de datos sobre personas con discapacidad y las características generales de su modo de vida, pues ha dependido de lo que en el devenir se ha entendido por discapacidad o persona con discapacidad, es decir, impedido, minusválido, discapacitado, etc. En línea con estas significaciones se pueden localizar el tipo de datos y la profundidad de los mismos. Mediante esta revisión se puede entender el por qué no se encuentran datos de personas con discapacidad en la primeras décadas del Siglo XX e incluso en las últimas.

Si se parte de la idea de que en la antigüedad las personas con discapacidad eran vistas como sujetos que, de acuerdo a su condición, no merecían vivir, era natural que los padres al percatarse de la situación del recién nacido se deshicieran de él. En la Edad Media, por ejemplo, si bien esta noción cambia, tampoco se consideraban sujetos de atención y estudio. Las personas con discapacidad se encontraban dentro de lo que podían denominarse pobres que se dedicaban a mendigar y pedir limosna (Palacios, 2008) es por esto que empezaron a ser objeto de caridad y que instituciones como la Iglesia intentara paliar sus necesidades mediante la ayuda que podían conseguir de las demás personas.

En otro momento histórico al que se le puede denominar “moderno”, la forma de conceptualizar a la discapacidad cambia, es aquí donde se empieza a pensar en que la discapacidad no es castigo de Dios y que las personas en esa situación podían ser “rehabilitados”, esta idea se puede ubicar a inicios del Siglo XX, donde el tránsito a este modelo que tenía como telón de fondo una visión totalmente médica es el que va a sentar las bases para que la discapacidad empiece a ser algo visible, sin embargo no será hasta la llegada de un modelo más social, donde se dará impulso a los derechos de las personas con discapacidad.

Lo que se ha querido ilustrar brevemente es que ha sido gracias a la forma de entender la discapacidad como se puede encontrar o no información de la misma. En este sentido fue hasta 1990 cuando, desde un plano mundial, se presentan datos

específicos recogidos de más de 55 países sobre el tema lo cual fue gracias a la influencia que en la década de los 80's tuvo el Programa de Acción Mundial de los Impedidos.

Como marco de lo anterior, en la parte que concierne a las políticas internacionales se da la Declaración de los Derechos de los Impedidos, proclamada por la Asamblea General en su resolución 3447, el 9 de diciembre de 1975. En ésta se puede observar una generalidad hacia la discapacidad, y sobre todo a su derecho a la educación, en donde ya se menciona su integración a la sociedad.

Es gracias a esta nueva forma de conceptualizar, significar y representar a la discapacidad como se empieza a generar, en diversas naciones, un interés por hacer visible a las personas que se encontraban en esa condición. Para finales de la década de los 70 y principios de los 80 varios fueron los países que se preocuparon por el tema, como a continuación se puede ver en la tabla.

Tabla 11. Número de informes y países que han generado información sobre discapacidades según las variables abordadas (1975-1987)

VARIABLES	NÚMERO DE INFORMES	NÚMERO DE PAISES
Grupo de edad/sexo	63	55
Zonas urbanas y rurales	21	20
Nivel de instrucción	16	16
Actividad económica	18	18
Ocupación, industria y empleo	13	12
Estado civil	6	6
Características de la familia	7	7
Información sobre la familia	4	4
Ingreso del hogar y personal	5	4
Presencia de una deficiencia adicional	3	3
Edad en que comenzó	7	7
Causa de la deficiencia	15	15
Situación de incapacidad	4	4
Gravedad de la deficiencia/grado de incapacidad	7	7
Ayudas utilizadas para reducir la incapacidad	4	4
Servicios/tratamiento recibido	7	7

Cuestiones especiales relativas a la incapacidad	13	13
Fuente: Base de datos Estadísticos de las Naciones Unidas sobre los impedidos (DISTAT, 1988), En ONU. *Compendio de Datos Estadísticos sobre los impedidos*. ONU, Nueva York, 1990.		

Como se pudo observar, si bien existieron muchos países interesados en el tema, no todos centraron ese interés en los mismos aspectos. En un inicio, lo importante era localizar a las personas con discapacidad e identificar su género y su edad. Esta información era suficiente para, en su caso, realizar acciones, entendiendo las mismas desde un modelo médico imperante, es decir, saber qué edad tenían y sobre todo, cuántos eran. Posiblemente, de esta forma se podría pensar en la cantidad de recursos humanos, materiales y económicos que se necesitarían para atender a dichas personas y rehabilitarlas. Poco se visualizó el aspecto referido al nivel de instrucción pues dependiendo las representaciones de la época, no era central. Al parecer el objetivo precisamente no era dar educación como todos los demás, sino ver por su salud.

En el marco de la Declaración de los Impedidos en 1975, empezaban a cambiar el modelo, incluso dicha declaración dejaba ver otro aspecto de los mismos. En este sentido se puede hablar de la llegada del modelo social, el cual se puede ubicar muy levemente en sus inicios en la década de los 60's en Estados Unidos e Inglaterra, sin embargo éste todavía no cobrará fuerza siendo hegemónico el médico-rehabilitador.

Dentro de los países en donde se realizaron encuestas y censos para identificar a las personas con discapacidad, si bien el método era similar, no lo era la forma en que se intentaba clasificar, seleccionar y organizar la información, dando como resultado que poco se pudieran comparar dichas cifras.

En el siguiente cuadro se muestra un intento de comparación en torno a la forma de acopio de los países que recopilaron datos en torno al tema de la discapacidad. Como bien se podrá observar, en este periodo de tiempo, México no es visible todavía como una nación en la que el tema mereciera la pena ser investigado. Cabe mencionar que existe además una diferencia cualitativa entre los datos obtenidos en encuestas y los resultados de censos, pues

Los censos cubren a la población total de un Estado a través de grandes intervalos de tiempo y por su misma naturaleza puede incorporar solamente pocas preguntas sobre discapacidad, lo que da una visión socioeconómica sobre la discapacidad sin obtener datos sobre la inclusión o participación social. Los países que reportan una menor prevalencia de discapacidad, por regla general son los países desarrollados que obtienen su información a través de censos. Los países que reportan una mayor prevalencia de discapacidad obtienen su información a través de encuestas. (de Pavia, 2011: párrafo 3)

Lista esta acotación, se puede realizar una aproximación con referencia a los métodos imperantes para recopilar información y la visibilidad del tema de la discapacidad a nivel internacional en el devenir histórico.

Tabla 12. Porcentaje de impedidos por país, edad y tipo de programa de acopio de datos

País o zona/fuente de datos	Año	Grupo de edad	Porcentaje de Impedidos
I. Censos de población			
		Población total	
Egipto	1976	Todas las edades	0.3
Hong Kong	1981	Todas las edades	0.8
Indonesia	1980	Todas las edades	1.1
Kuwait	1980	Todas las edades	0.4
Mali	1976	Todas las edades	3.0
Antillas Neerlandesas	1981	Todas las edades	2.9
Pakistán	1981	Todas las edades	0.5
Panamá	1980	0-39	0.7
Perú	1981	Todas las edades	0.2
Polonia	1978	Todas las edades	7.1
Sri Lanka	1981	Todas las edades	0.4
Túnez	1984	Todas las edades	0.9
Turquía	1975	Todas las edades	1.5
Estados Unidos	1980	16-64	8.5
II. Encuestas			
		Impedimentos	
Australia	1981	Todas las edades	13.2
Canadá	1986	Todas las edades	13.2
China	1987	Todas las edades	4.9
Japón	1980	18 o más años	2.4
Nepal	1980	Todas las edades	3.0
Filipinas	1980	Todas las edades	4.4
España	1986	Todas las edades	15.0
Reino Unido	1985-86	0-15	3.2
Reino Unido	1985-86	16 o mas años	14.2



Fuente: ONU: Base de datos estadísticos de las Naciones Unidas sobre los impedidos, 1988 (Fragmento).

Como se pudo observar son más los censos realizados que las encuestas, por tanto la información recopilada todavía a esta época puede ser escasa, lo cual se podría traducir en falta de elementos para hacer estudios serios que permitieran la generación de vías para mejorar las condiciones de las personas con discapacidad.

A pesar de la gran variedad de conceptualizaciones y técnicas de medición, la ONU logra, a partir de elementos básicos, elaborar las siguientes estimaciones, las cuales ilustran la condición de discapacidad de esas décadas:

- En el mundo, hay alrededor de 500 millones de personas con discapacidad (la décima parte de la humanidad).
- En algunos países el 90% de los niños con discapacidad no viven más de 20 años.
- En América Latina y el Caribe, 78 de cada 1 000 niños que nacen vivos mueren antes de llegar a los cinco años de edad, lo que hace que la tasa de mortalidad sea siete veces más elevada que la de Estados Unidos o Canadá.
- Cada año, a causa de la desnutrición, un millón de niños se convierten en discapacitados. Ídem.
- La OMS estima que el 98% de las personas con discapacidad que viven en los países en desarrollo están en total desamparo, puesto que no son beneficiarios de ninguna asistencia médica gratuita ni seguridad social.(INEGI, 2001)

Gracias a esta serie de esfuerzos, datos como los anteriores permitieron seguir trabajando sobre el tema, sin embargo, como se puede observar en estas aproximaciones de análisis, la información estaba sesgada hacia acciones de tipo médico- rehabilitador. Tan sólo el hecho de que sea la Organización Mundial de la Salud (OMS) la que estuviera fuertemente preocupada por el estado de la discapacidad en el mundo dejaba ver el modelo imperante, el cual priorizaba las acciones como atención en materia de salud, es decir, desde una visión asistencialista.

En la resolución 37/52 de 3 de diciembre de 1982, de la Asamblea General de las Naciones Unidas por la que se aprueba el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad, el cual tuvo como objetivo:

promover medidas eficaces para la prevención de la discapacidad y para la rehabilitación y la realización de los objetivos de igualdad y de plena participación de las

personas con discapacidad en la vida social y el desarrollo. Esto significa oportunidades iguales a las de toda la población y una participación equitativa en el mejoramiento de las condiciones de vida resultante del desarrollo social y económico. Estos principios deben aplicarse con el mismo alcance y con la misma urgencia en todos los países, independientemente de su nivel de desarrollo.

Deja ver que si bien en un primer momento la idea de rehabilitación salta a la vista, a continuación se presenta lo que a grandes rasgos pudiera rescatarse del modelo social de discapacidad, esto es que toda persona tienen derecho a una “participación plena en la vida social”. Sin embargo, los datos sobre las personas con discapacidad seguían siendo escasos y poco exactos.

No obstante lo anterior, cada día son más los países interesados en recopilar datos, esto debido también a la importancia que organismos internacionales como la OMS, la ONU y el Banco Mundial le han dado. Por ejemplo según Jiménez (2009:18) “Recientemente, la web de la Comisión de Estadística de las Naciones Unidas [ ...] ha incorporado información sobre preguntas utilizadas en los censos de discapacidad realizados en diversos países entre 1995 y 2004”, pero como también lo comenta el autor, poco se hizo en torno al conocimiento en números y percentiles.

Para el año 2000, México en el mundo tenía un 1.8% de personas con discapacidad, como se puede ver en la siguiente tabla.

Tabla 13. Porcentaje de personas con discapacidad en países seleccionados

País	Año	Porcentaje
Alemania	1992	8.4
Australia	1993	18
Brasil	1991	0.9
Canadá	1991	15.5
Chile	1992	2.2
China	1987	5.0
Colombia	1993	1.8
España	1986	15
Estados Unidos	1994	15
India	1981	0.2
Italia	1994	5.0

Japón	1987	2.7
Kenya	1989	0.7
Marruecos	1982	1.1
México	2000	1.8
Perú	1993	1.3
Reino Unido	1991	12.2
Sudáfrica	1980	0.5
Turquía	1985	1.4
Uruguay	1992	16.0
FUENTES: INEGI. XII CGPV 2000. Base de datos. Http://unstats.un.org/unsd/disability/default.asp (21 de abril de 2003)		ONU.

Por otra parte, la información que se logra recopilar depende también de la ubicación geográfica, por ejemplo al parecer en los países del sur, existe una menor cantidad de información que en los del norte. Según el Informe Mundial, basado en los datos del

Word Health Survey de 2002-2004 que se realizó en 59 países. La prevalencia promedio de la población con discapacidad adulta fue de 15.6%, 650 millones de personas, en los países con mayores ingresos fue 11.8% mientras que la prevalencia aumenta a 18% en países con menores ingresos. En promedio 2.2% de la población, es decir 92 millones de personas viven con dificultades de movilidad o funcionalidad severas. (de Pavía, 2011: Párrafo 4)

Con base en el Informe Mundial sobre la discapacidad (2011), para inicios del siglo XXI se calculaba que “más el de 1000 millones de personas viven con algún tipo de discapacidad, es decir, alrededor del 15% de la población mundial (según estimaciones de la población mundial de 2010)”. De acuerdo con la Encuesta Mundial de Salud, “unos 785 millones (15,6%) de personas mayores de 15 años viven con alguna discapacidad”, en línea con lo anterior, se puede apreciar cómo a inicio de siglo existe una cantidad considerable de personas con discapacidad en edad escolar y específicamente en educación terciaria.

### **2.6.2 Discapacidad en México: visión nacional**

En el caso mexicano, pocos son los datos que se pueden rastrear en torno a estadísticas de personas con discapacidad, no obstante que en los últimos años el tema de la discapacidad ha sufrido transformaciones significativas, pues la sociedad,

junto con algunos esfuerzos en torno a políticas, ha permitido la visibilidad del tema y la concientización por parte de organismos tanto gubernamentales como civiles.

Debido al requerimiento de tener datos acerca de determinada población con impedimentos y limitaciones físicas en el Censo de 1900 hasta 1940, se captó con el nombre de “defectos físicos y mentales” a las personas con discapacidad. Como ya se había mencionado antes, esto posiblemente como reflejo de las concepciones y representaciones que se tenían en la época.

Los tipos de discapacidad que se registraron fueron similares a los captados en los primeros censos, sin embargo, su nomenclatura se ha ido modificando conforme a la visión adoptada en cada momento sobre el tema. Los tipos de discapacidad sobre los que se captó información son: De lenguaje, Visuales, Auditivos, Neuromotores · Motrices, Mentales · Otro tipo. (INEGI, 2000)

En general, según datos de INEGI (2001) con respecto al tema de la discapacidad en México pueden mencionarse los siguientes casos en donde se han dado acciones para conocer el estado de la discapacidad a lo largo de la historia:

- El Registro Nacional de Inválidos operó de 1975 a 1982, habiendo registrado un total de 40,245 casos.
- La invalidez en el IMSS 1943-1975. Es un estudio estadístico de las pensiones por invalidez otorgadas por el IMSS a sus derechohabientes y trabajadores. Se agruparon las características de edad, sexo, diagnóstico del padecimiento invalidante, zona geográfica donde fue otorgada la pensión y pensiones vigentes al momento del estudio. En la segunda parte se revisaron las 2,190 pensiones de invalidez otorgadas por el Instituto a sus trabajadores de 1949 a 1975; fueron consideradas además de las características ya mencionadas, el promedio de tiempo trabajado antes del otorgamiento y el puesto en el trabajo.
- Registro de Menores con Discapacidad. Proyecto realizado con la participación del INEGI, del DIF, de la Secretaría de Educación Pública y de los Gobiernos de los Estados. Según los resultados de este proyecto, en 1995 el Registro captó información de 2728 045 menores con discapacidad.
- Directorio de Asociaciones de y para Personas con Discapacidad. Se publicó en 1998, como resultado de la aplicación de la cédula de registro entre las

organizaciones no gubernamentales ubicadas en los principales centros urbanos del país.

- Certificado de Nacimiento. La aplicación de este registro administrativo es una iniciativa de la Secretaría de Salud y entre sus objetivos se plantea evitar la duplicidad de los registros y el tráfico de infantes, y conocer las características de salud de los recién nacidos (anomalías congénitas, enfermedades y lesiones del recién nacido).
- Registros Administrativos de la SEP. Para la educación primaria, se estableció en 1997 como norma en el formato de inscripción y acreditación escolar, el registro de observación de la situación de deficiencia- discapacidad del alumno de acuerdo con varias categorías (ciego, débil visual, hipoacúsico, con trastorno neuromotor, con discapacidad intelectual, y otros).
- Primera Investigación Nacional de Enfermos Neurológicos y Psiquiátricos. Realizada por la Dirección General de Neurología, Salud Mental y Rehabilitación, de la Secretaría de Salubridad y Asistencia, tuvo como objetivo conocer la prevalencia de estos enfermos en la población del país. La publicación de los datos, concluida en enero de 1964, contiene cuadros donde se resumen los principales problemas, grupos de edad, sexo, grado, tiempo de evolución y tipo de ocupación de la población afectada.
- Muestreo de Lisiados Profundos en el Distrito Federal. Fue realizado en 1954 por la Dirección General de Estadística de la Secretaría de Economía Nacional, en coordinación con la Secretaría de Salubridad y Asistencia, para determinar, entre otros problemas, el número y características de los lisiados profundos en la población del Distrito Federal.
- Encuesta Nacional de Inválidos. Realizada por la Secretaría de Salubridad y Asistencia en junio de 1982, tuvo como objetivos determinar en la población estudiada la frecuencia y distribución de veinte tipos de secuelas invalidantes, así como su origen y severidad en la población afectada, y su asociación con algunas características socioeconómicas.

No obstante todos los esfuerzos antes mencionados, la información recopilada dejaba mucho que desear, pues la metodología así como los conceptos aplicados para levantar los datos no eran homogéneos, además que, como se pueden observar en los ejemplos, la visión médica rehabilitadora era hegemónica, por tanto dicha información seguía sesgada hacia una idea de discapacidad sólo en el plano de la salud.

Es en este marco donde El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), en 1993, crea el Sistema Nacional de Información sobre Población con Discapacidad (SNIPD). Para determinar el contenido y la estructura del SNIPD se tomaron en cuenta, por una parte, las recomendaciones emitidas por las Naciones Unidas y la Organización Mundial de la Salud, en la materia y por otra, las sugerencias planteadas por diversas dependencias públicas y organismos no gubernamentales relacionadas con la atención a la población con discapacidad del país.

Con base en los compromisos signados en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, se creó en febrero de 1995 la Comisión Nacional Coordinadora para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (CONVIVE), que diseñó un programa de acción para orientar las tareas a favor de este sector de la población. Dicho programa tuvo como objetivo:

Promover la integración de la personas con alguna discapacidad y su incorporación al desarrollo, a fin de garantizar el pleno respeto y ejercicio de sus derechos humanos, políticos y sociales, la igualdad de oportunidades y la equidad en el acceso a servicios de salud, educación, capacitación, empleo, cultura, recreación, deporte e infraestructura que permitan la movilidad y el transporte, y de todo aquello que contribuya al bienestar y mejora de su calidad de vida, así como a difundir la cultura de la integración social basada en el respeto y en la dignidad, considerando que la participación plena de las personas con discapacidad enriquece a la sociedad en su conjunto y fortalece los valores de la unidad de la familia (1995)

En este marco, la información sobre la discapacidad iba en aumento y los esfuerzos sobre cómo captar a dicha población también, a continuación se muestra una tabla con una recopilación de los porcentajes obtenidos en los últimos Censos. Si tomamos en cuenta que en el año de 1900, México contaba con una población de 13,607,2591

habitantes se puede tener una idea del número de personas con discapacidad. Como una acotación, es observable que la información se ha recogido casi en su totalidad de los censos y no de encuestas especializadas sobre el tema, lo cual es un indicador sobre el tratamiento que se ha dado al tema.

Tabla 14. Información obtenida sobre discapacidad en México

Fuente	Año	Concepto medido	Porcentaje
Censo	1900	Defectos físicos y mentales	0.20
Censo	1910	Defectos físicos y mentales	0.21
Censo	1921	Defectos físicos y mentales	0.65
Censo	1930	Defectos físicos y mentales	0.66
Censo	1940	Defectos físicos y mentales	0.54
Censo	1980	Ausentismo escolar por invalidez	2.8
Encuesta Nacional de Inválidos	1982	Invalidez	0.03
Conteo de Población	1995	Discapacidad	2.33
Registro Nacional de Menores	1995	Discapacidad	6.35
Censo	2000	Discapacidad	1.84
Encuesta censal	2000	Discapacidad	2.31
Encuesta Nacional de Salud	2000	Discapacidad	2.3

De los censos de 1940 a 1990 los porcentajes fueron calculados respecto a la población total. En el censo de 1980 se tomó de la ONU (Compendio de datos estadísticos sobre los impedidos 1990), y se calculó dividiendo el número total de niños impedidos de 6 a 14 años entre el número total de niños que no asisten a la escuela. Para 1982 se calculó dividiendo el total de personas con secuencias invalidantes entre la población total proyectada para ese año, según el Consejo Nacional de Población. El porcentaje del conteo población se calculó dividiendo el número de personas con discapacidad entre la población total que obtuvo dicha fuente, y para el Registro Nacional de Menores se obtuvo dividiendo el total de personas de 0-20 años con alguna discapacidad entre la población total de dicha edad según el Conteo de Población (INEGI, 2001)

Tabla 15. Distribución de la población en México

Año	Pob. Total(millones)	TMC %	Urbana	TMC %	Rural	TMC %	ZMCM	TMC %
1900	13,067		3,893		9,714		344	
1910	15,160	1100%	4,351	1176%	10,809	1127%	471	3691%
1920	14,335	-500%	4,466	260%	9,869	-869%	561	19.10
1930	16,553	1500%	5,541	2407%	11,012	1158%	1,049	8698%
1940	19,654	1900%	6,896	2445%	12,758	1585%	1,560	4871%
1950	25,791	3100%	10,983	5926%	14,808	1606%	3,785	14262%
1960	34,923	3500%	17,705	61.20	17,218	1627%	5,252	3875%
1970	48,225	3800%	28,309	5489%	19,916	1566%	8,440	6070%
1980	66,845	3900%	44,300	5698%	22,547	1321%	13,353	5821%
1985	75,643	1300%	51,828	1699%	23,815	562%	16,640	2461%

1990	81,250	700%	57,960	1183%	23,290	-2.20	n.c	
1995	91,121	1200%	66,960	1551%	24,171	378%	n.c	
2000	97,362	700%	72,711	8.60	24,651	198%	n.c	
Fuente: INEGI, XII Censo General de Población y vivienda 2000								

En 1900 había cerca de 27 214 personas con discapacidad en México, en 1910, 31 836, ya para el año 1995, fecha en que se realiza un trabajo más serio y comprometido con el tema de la discapacidad, había aproximadamente 2 123 119 personas con discapacidad, esto representa un enorme crecimiento de la población, lo cual coadyuvó a que el tema fuera más visible. En línea con lo anterior, se notó que en cerca del 10% de los hogares del país había al menos una persona con discapacidad; es decir, de los 19.8 millones de hogares de la República Mexicana, en 1.9 millones habita al menos una persona con alguna discapacidad.

Para el Censo de población del año 2000, como ya se había apuntado anteriormente, 1.84 % resultaron ser personas con discapacidad en el cuestionario ampliado aplicado en 2.2 millones de viviendas. Es necesario mencionar que en este caso hubo otras modificaciones producto de las necesidades y exigencias de la población y de acuerdo a las recomendaciones de las Naciones Unidas sobre los censos de población y vivienda del año 2000, en este sentido, se estandarizaron algunos procedimientos y se definieron criterios para intentar garantizar la calidad de la información, en este marco se diseñaron los materiales siguientes:

- Presencia del Tema Discapacidad en la Información Estadística. Marco
- Teórico- Metodológico.
- Manual y Catálogo para la codificación de “ tipo de discapacidad “.
- Manual y Catálogo para la codificación de “ causa de la discapacidad “.

La información que se presenta en la siguiente tabla ilustra un esfuerzo significativo en el tema de la discapacidad en donde es visible la edad de las personas, aquí cabe hacer un señalamiento, aunque la concentración fuerte de personas con discapacidad se encuentra en los grupos de mayor edad, es de reconocer que se puede hablar de



un equilibrio entre todos, pues desde los primeros no se observan diferencias significativas, lo cual implica que tanto en las personas mayores como en los niños, la discapacidad está presente de forma similar; esto en el plano educativo debió ser un indicador importante para las decisiones tomadas en los próximos años, rescatando que dicha población o ya estaba en las filas de las instituciones o iba para allá. En lo que respecta a la educación terciaria o superior, esta información en nuestros días puede ilustrar el estado de la población que debería estar recibiendo educación en este nivel.

Tabla 16. Población total, grupos quinquenales de edad y tipo de discapacidad.

ENTIDAD FEDERATIVA	POBLACIÓN TOTAL	CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD									
		SIN DISCAPACIDAD	CON DISCAPACIDAD								NO ESPECIFICADO
SEXO Y GRUPOS QUINQUENALES DE EDAD			TOTAL	MOTRIZ	AUDITIVA	DEL LENGUAJE	VISUAL	MENTAL	OTRA	NO ESPECIFICADO	
ESTADOS UNIDOS MEXICANOS	97 483 412	93 463 833	1 795 300	813 867	281 793	87 448	467 040	289 512	13 067	7 119	2 224 279
0-4 AÑOS	10 635 157	10 467 884	44 629	23 581	3 451	3 214	3 382	12 836	1 179	116	122 644
5-9 AÑOS	11 215 323	11 065 856	89 159	30 974	11 580	10 969	12 582	29 665	1 662	282	60 308
10-14 AÑOS	10 736 493	10 586 091	102 181	28 302	13 182	10 140	19 622	37 404	1 340	374	48 221
15-19 AÑOS	9 992 135	9 859 504	91 396	25 701	10 945	9 424	16 507	34 856	990	404	41 235
20-24 AÑOS	9 071 134	8 946 145	88 444	28 575	9 640	9 220	14 315	32 625	716	474	36 545
25-29 AÑOS	8 157 743	8 044 015	83 611	28 505	8 993	7 850	14 829	28 519	613	473	30 117
30-34 AÑOS	7 136 523	7 028 444	83 081	31 550	9 388	6 709	15 914	23 798	563	528	24 998
35-39 AÑOS	6 352 538	6 248 165	82 503	33 570	9 596	5 513	17 682	19 891	595	456	21 870
40-44 AÑOS	5 194 833	5 091 676	85 135	36 549	10 089	4 565	22 401	14 995	603	455	18 022
45-49 AÑOS	4 072 091	3 967 440	89 698	39 563	10 328	3 288	29 110	10 628	599	421	14 953
50-54 AÑOS	3 357 953	3 246 368	98 213	44 379	12 062	2 786	34 225	8 542	655	441	13 372
55-59 AÑOS	2 559 231	2 451 200	97 126	45 576	12 868	2 153	34 672	6 032	601	417	10 905
60-64 AÑOS	2 198 146	2 072 048	115 935	57 527	17 379	2 202	39 734	5 317	610	456	10 163
65-69 AÑOS	1 660 785	1 529 698	122 802	64 234	20 355	1 965	39 789	4 681	585	375	8 285
70 Y MÁS AÑOS	3 089 526	2 563 720	506 023	288 869	118 569	6 501	147 976	17 305	1 709	1 413	19 783
NO ESPECIFICADO	2 053 801	295 579	15 364	6 412	3 368	949	4 300	2 418	47	34	1 742 858

Fuente: INEGI, XII Censo General de Población y Vivienda 2000.

Habiendo aproximadamente 1 795 300 personas con discapacidad en México para el año 2000, cantidad menor a otros años, por ejemplo a su anterior conteo de 1995, podría pensarse que la situación había mejorado, sin embargo cabe aclarar que fueron los ajustes al cuestionario y los cambios en torno a las representaciones y concepciones de la discapacidad lo que permitió una óptica diferente y por ende una aproximación más real en torno a los datos en México.

Para el Censo de Población y Vivienda del año 2010, el número total de la población con discapacidad era de 5 millones 739 mil 270, es decir el 5.1% de la población mexicana de los 112,336,538 millones de habitantes, lo cual está expresado en la siguiente tabla:

Tabla 17. Población total

Población total			
Consulta de : Población total con estimación Por Edad Según: Sexo			
	Total	Hombre	Mujer
Total	112336538	54855231	57481307
De 0 a 4 años	10,528,322	5346943	5181379
De 5 a 9 años	11,047,537	5604175	5443362
De 10 a 14 años	10,939,937	5547613	5392324
De 15 a 19 años	11,026,112	5520121	5505991
De 20 a 24 años	9,892,271	4813204	5079067
De 25 a 29 años	8,788,177	4205975	4582202
De 30 a 34 años	8,470,798	4026031	4444767
De 35 a 39 años	8,292,987	3964738	4328249
De 40 a 44 años	7,009,226	3350322	3658904
De 45 a 49 años	5,928,730	2824364	3104366
De 50 a 54 años	5,064,291	2402451	2661840
De 55 a 59 años	3,895,365	1869537	2025828
De 60 a 64 años	3,116,466	1476667	1639799
De 65 a 69 años	2,317,265	1095273	1221992

De 70 a 74 años	1,873,934	873893	1000041
De 75 a 79 años	1,245,483	579689	665794
De 80 a 84 años	798,936	355277	443659
85 y mas años	703,295	298739	404556
No especificado	1,397,406	700219	697187
FUENTE: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.			

Algo que es necesario resaltar es que para estos dos últimos censos de población se trabajó con un cuestionario similar, por tanto, los datos pueden ser comparables debido a la similitud de criterios y metodología, en este sentido cabe señalar que el crecimiento en esos diez años fue significativo, lo cual implica e impacta que en el presente el tema de la discapacidad sea tratado con más centralidad, pues día a día, de continuar esa tendencia de crecimiento, serán mucho más las personas que se encuentren en esa situación y más será la asistencia, educación trabajo, etc. que se requerirá para lograr su inclusión en la sociedad. Es aquí donde se hace imperante el acabar con la discriminación y exclusión y lograr la equiparación de oportunidades pues año con año ese grupo minoritario será mayor y la demanda de mejores condiciones crecerá.

Un punto a favor en este aspecto es el que en los últimos años los organismos como INEGI se han esforzado por obtener información estadística y sobre todo el obtener datos del tipo de impedimento que presentan, ¿por qué esto es importante?, en la medida que se tenga información de primera mano, se pueden identificar las necesidades, las tendencias y generar políticas y acciones afirmativas con el fin de estar preparados para responder a las mismas. Por ejemplo, si se sabe cuál es el tipo de impedimento que impera en el territorio, se puede pensar en la naturaleza de las acciones, en las lógicas para aplicarlas y en una racionalización del presupuesto sustentada en el estado de la cuestión en torno a la discapacidad, pues no se requieren los mismos apoyos para personas que tienen alguna discapacidad de tipo

motriz, que para aquéllas que tengan un impedimento visual o auditivo, los recursos son diferentes, los aparatos también y por ende las acciones, adecuaciones o ajustes razonables.

Es aquí donde radica la importancia de poseer información, sin embargo esto no basta, se necesita cerrar el ciclo, es decir, que con base en los datos obtenidos se generen propuestas y se lleven a cabo acciones que coadyuven en las problemáticas identificadas.

En línea con lo anterior, a continuación se presentan unas tablas que ilustran el estado de la discapacidad en el año 2010 y además el tipo de dificultad o impedimento que está presenta cuando se habla de discapacidad y que pueden coadyuvar a la creación y diseño de políticas públicas según el tipo de discapacidad.

Tabla 18. Población total con estimación Por: Limitación para ver

	Total
Total	112,336,538
Con limitación para ver	1,292,201
Sin limitación para ver	108,882,319
No especificado	2,162,018

FUENTE: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

Tabla 19. Población total con estimación Por: Limitación en la actividad

	Total
Total	112,336,538
Con limitación en la actividad	4,527,784
Sin limitación en la actividad	105,646,736
No especificado	2,162,018

FUENTE: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

Tabla 20. Población total con estimación Por: Limitación mental

	Total
Total	112,336,538
Con limitación mental	448,873
Sin limitación mental	109,725,647
No especificado	2,162,018

FUENTE: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

Tabla 21. Población total con estimación Por: Limitación para poner atención o aprender

	Total
Total	112,336,538
Con limitación para poner atención o aprender	209,306
Sin limitación para poner atención o aprender	109,965,214
No especificado	2,162,018

FUENTE: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

Tabla 22. Población total con estimación Por: Limitación para atender el cuidado

	Total
Total	112,336,538
Con limitación para atender el cuidado personal	229,029
Sin limitación para atender el cuidado personal	109,945,491
No especificado	2,162,018

FUENTE: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

Tabla 23. Población total con estimación Por: Limitación para escuchar

	Total
Total	112,336,538
Con limitación para escuchar	498,640
Sin limitación para escuchar	109,675,880
No especificado	2,162,018

FUENTE: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

Tabla 24. Población total con estimación Por: Limitación para hablar o comunicarse

	Total
Total	112,336,538
Con limitación para hablar o comunicarse	401,534
Sin limitación para hablar o comunicarse	109,772,986
No especificado	2,162,018

FUENTE: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

Como se pudo observar en las tablas anteriores, las limitaciones en torno a ver y la actividad (motriz) son las más comunes en México cuando de habla el tema de la discapacidad en datos, lo cual es un fuerte indicador sobre las principales medidas que se deben tomar en torno a las características de las personas.

### 2.6.3 Personas con Discapacidad en Veracruz

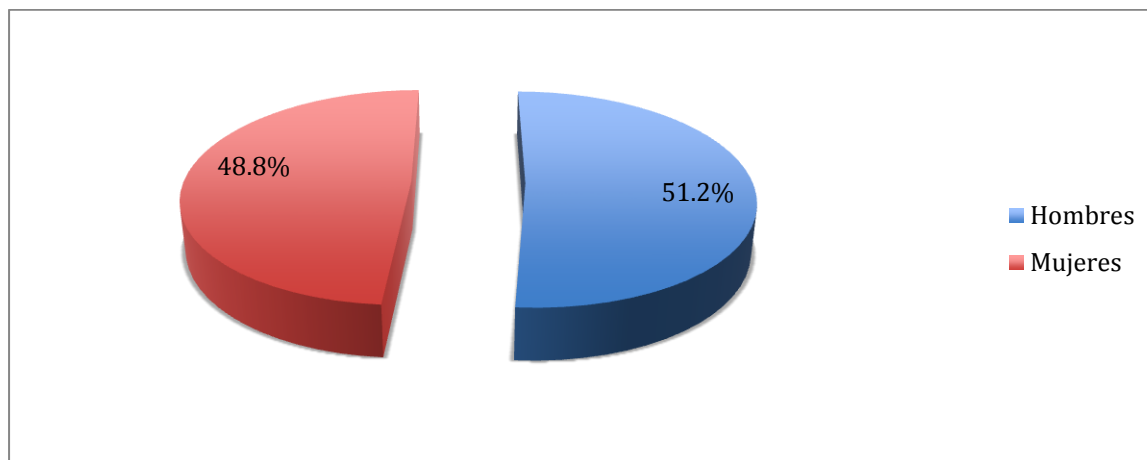
El Censo de Población y Vivienda 2010 registró que al 12 de junio de ese año, residían en el territorio veracruzano un total de 7 643 194 personas. Comparando esta cifra con los 6 908 975 habitantes del censo 2000, se estima un crecimiento absoluto de 734 219 de nuevos residentes en el estado.

Tabla 25. Población con discapacidad

Población con al menos una discapacidad y su distribución porcentual según sexo				
Total	Hombres	Porcentaje	Mujeres	Porcentaje
415 569	212771	51.2	202797	48.8

Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

Gráfico 1. Población con discapacidad



FUENTE: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

Como se muestra en el gráfico anterior, se puede identificar un total de 415 569 veracruzanos con discapacidad, de los cuales el 51.2% son mujeres y 48.8 % hombres, cifras casi similares. Por otra parte, cuando se observan los mismos datos distribuidos por edad, la realidad, cambia, pues 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.

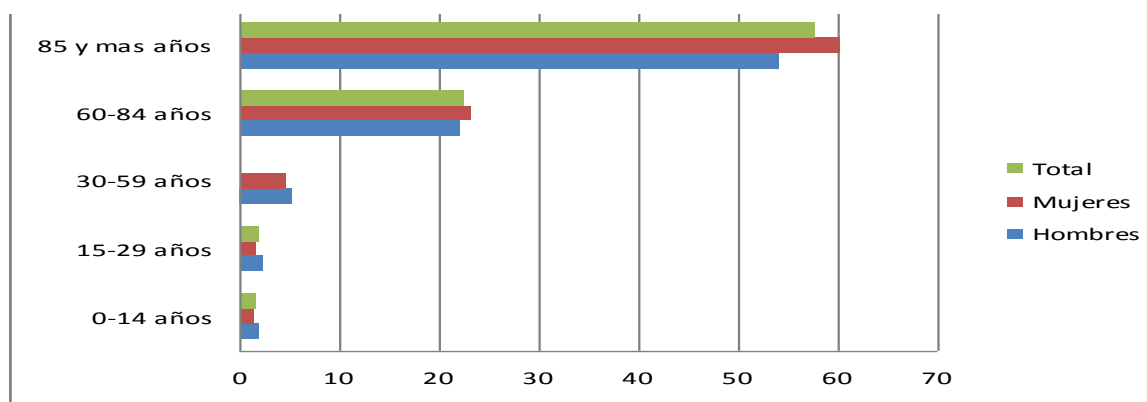
Tabla 26. Porcentaje de la población con al menos una discapacidad por grandes grupos de edad y sexo

	0-14 años	15-29 años	30-59 años	60-84 años	85 y mas años
Total	1.7	1.9	5.0	22.6	57.7
Hombre	1.9	2.3	5.3	22.1	54.1
Mujeres	1.4	1.6	4.6	23.1	60.3

Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.



Gráfico 2. Porcentaje de población al menos con una discapacidad por grandes grupos de edad y sexo



Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

En este sentido la mayor población con discapacidad se encuentra en las personas con una edad de más de 30 años, sin embargo, aproximadamente 150,000 personas de 0 a 29 años se encuentran en situación de discapacidad. Como se puede observar y aunque ya no existe una edad, como por ejemplo, para asistir a la educación superior, es evidente que en este rango dichas personas se encuentran insertas en instituciones educativas, la cuestión aquí es ¿cuántas están cursando una licenciatura o posgrado?, no es válido pensar que en comparación con el total de la población, el de personas con discapacidad en edad escolar es una minoría que poco puede preocupar, al contrario, si se quieren hacer valer los derechos fundamentales, se debe partir de una individualidad que no tolera segregación por número de personas.

Con base en lo anterior, ¿cuántos de ellos todavía se encuentran segregados y son discriminados? Cuando en párrafos anteriores hice referencia a la importancia de los datos estadísticas y sobretudo a lo que a partir de ellos se puede hacer, como se observa en la siguiente gráfica, el 52.2% de personas con discapacidad tienen dificultades para moverse, siguiendo el 30.1% para ver y el 13% para oír, no excluyendo a las demás dificultades ni restándoles importancia, un ejemplo claro de

lo que había comentado se puede aplicar aquí, si una mayoría significativa tiene dificultades para caminar, las acciones que deberían estar en primer lugar de la lista son las que implicaran modificaciones o adecuaciones de tipo arquitectónicas o de acceso.

Partiendo de la idea o el supuesto de que estas personas sólo tienen este impedimento, no tendría que ser ninguna dificultad el que accedieran a las instituciones tanto del nivel básico como universitarias, lo mismo con aquellas personas con dificultad para ver u oír, pues sus limitaciones no tocan el terreno cognitivo o intelectual, los ajustes son más sencillos, pues sólo implican cuestiones como rampas, barandales, dispositivos auditivos, el uso de la tecnología y software especializado, material braille, entre otros de las mismas características.

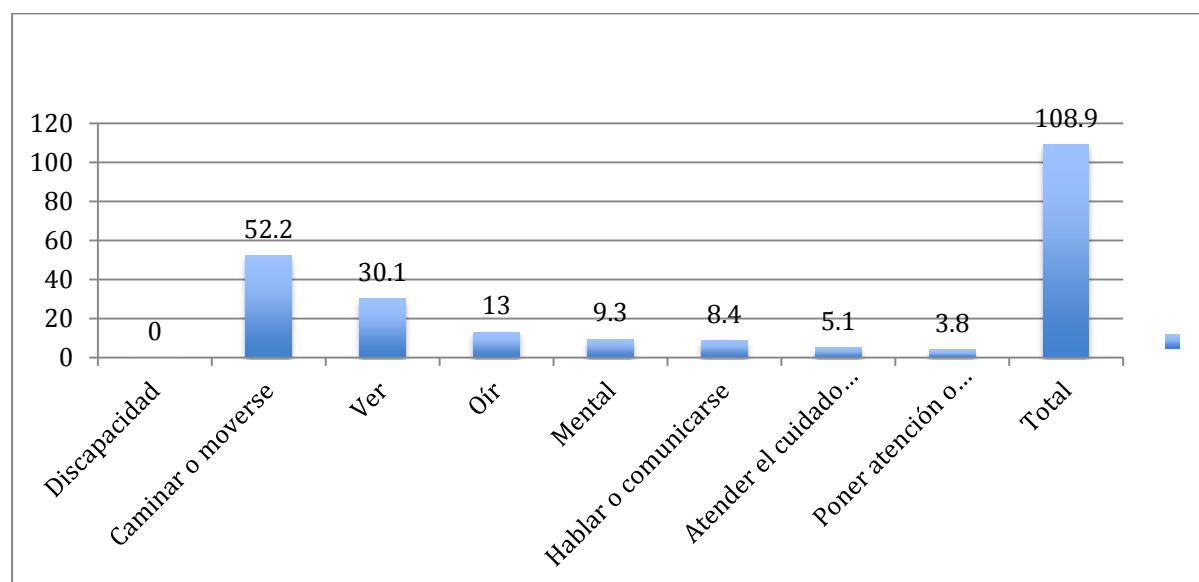
Posiblemente se puede pensar que en realidad no es tan sencillo como aquí se menciona, pero si los ajustes, ya sea gracias a los avances en la tecnología o la ciencia, existen, son conocidos y sobre todo que una vez que la personas los tienen y que los espacios equipados y accesibles están presentes, la labor educativa en realidad no tiene mayor modificación, las clases, los procesos e incluso el currículum no se ven afectados significativamente, la necesidad educativa está cubierta, es como ponerle unos lentes a una persona con problemas de miopía, ¿cuántos alumnos no asisten a la universidad con miopía? ¿se les segrega por ello?, entonces ¿por qué excluir a aquéllos que sólo necesitan un aparato para poder desempeñarse?

Tabla 27. Distribución porcentual de la población con discapacidad por tipo de limitación

Discapacidad	Porcentaje
Caminar o moverse	52.2
Ver	30.1
Oír	13.0
Mental	9.3
Hablar o comunicarse	8.4
Atender el cuidado personal	5.1
Poner atención o aprender	3.8
Total	108.9

Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

Gráfico 3. Discapacidad



FUENTE: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

Por desgracia, aunque son de las soluciones más sencillas, y con esto no quiero decir menos costosas en cuestión económico y de presupuesto, los espacios siguen siendo inaccesibles, imperan los puentes peatonales, edificios, escuelas donde sólo hay escaleras; la comunicación sigue siendo a través de un solo canal y lenguaje y la concepción del hombre o mujer “moderno” sigue siendo de aquel cuyo cuerpo es “normal”, es decir, puede caminar, oír, pensar y aprender, ver, hablar, etc. en esta

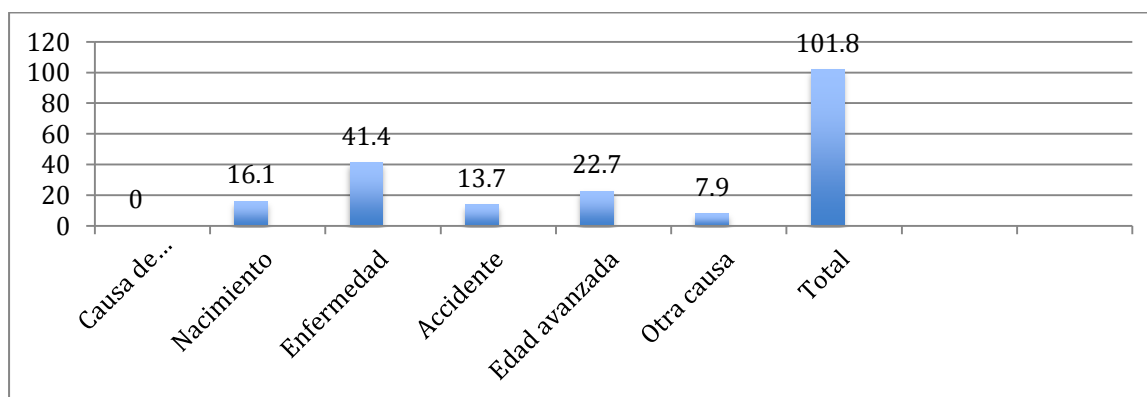
representación no queda claro que nuestra condición de “normales” y “sanos”, es muy frágil y que si bien la deficiencia existe la discapacidad es construida por un contexto que discrimina, separa, clasifica y excluye. En línea con lo anterior y como se puede observar en el siguiente gráfico, la mayor causa de discapacidad es la enfermedad ¿quiénes estamos exentos de ella?

Tabla 28. Distribución porcentual de la población con discapacidad por causa

Causa de Discapacidad	Porcentaje
Nacimiento	16.1
Enfermedad	41.4
Accidente	13.7
Edad avanzada	22.7
Otra causa	7.9
Total	101.8

Fuente: elaboración propia

Gráfico 4. Causa de discapacidad



Fuente: elaboración propia

No basta con que exista presupuesto para la rehabilitación, pues ésta todavía es una visión muy médica de la discapacidad, se necesita la creación de una plataforma presupuestal que coadyuve también el desarrollo, convivencia y calidad de vida en

otros espacios, pero sobretodo en aquéllos que puedan servir de trampolín hacia la autonomía, en este sentido, es en el plano educativo donde se deben hacer visibles las necesidades, pues es aquí donde la personas se van a preparar para poder desenvolverse en la sociedad.

Tampoco basta que se piense en que la educación debe ser prioritariamente en el nivel básico, pues en la actualidad una persona con estos certificados y conocimientos, a lo mejor suficientes para que pueda aprender un oficio o sobrevivir, no se encuentra en igualdad de oportunidades, en este sentido también es necesario y urgente que en espacios universitarios la oportunidad esté presente y además la respuesta por parte de estas instituciones sea pertinente.

Pero, ¿qué se sabe de estudiantes con discapacidad en educación superior? ¿Cuántas hay cursando alguna licenciatura? ¿Qué tipo de carrera cursan? ¿Cuántos son hombre o mujeres? ¿Qué edad tienen? Por desgracia este tipo de información todavía no es hegemónica en las estadísticas y las existentes todavía no son del todo confiables, pues presentan inconsistencias.

Un ejemplo de lo anterior es, el Programa de Educación para Personas con Discapacidad de la SEP, el cual inició en el 2009, intenta atender en la educación media superior de estudiantes con discapacidad auditiva, motriz o visual. Dentro de sus objetivos se encuentra lo siguiente:

Reducir la Pobreza extrema y asegurar la igualdad de oportunidades y la ampliación de capacidades para que todos los mexicanos mejoren significativamente su calidad de vida y tengan garantizadas alimentación, salud, educación, vivienda digna y un medio ambiente adecuado para su desarrollo tal y como lo establece la Constitución. Se alinea también con el Programa Sectorial 2007-2012 que busca ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. (SEP, 2012)

Dicho programa busca apoyar a estudiantes con discapacidad desde la educación media superior, esto por medio de becas. La población identificada fue captada con base en el Censo de Población y Viviendo 2010 de INEGI. La información fue organizada de la siguiente forma:

- La población potencial, al agrupar los tipos de discapacidad, en los niveles de Educación Media Superior, Superior y Posgrado, se sitúa en 566,514 personas.
- En cuanto a la población objetivo, el Programa manifestó, para 2011, la cifra de 30,500 aspirantes registrados al Curso propedéutico y una cifra de 33,800 como población objetivo en sí.
- La población atendida, manifiesta un registro de 878 en el año de evaluación aun cuando el total de personas atendidas desde que inició, en 2009, es de 2,405.

Según datos del informe realizado en el 2012 sobre dicho programa, la población potencial es definida como: población por Discapacidad de los Niveles de Educación Media Superior, Superior y Postgrado. La población objetivo es considerada aquella que esté integrada por los aspirantes registrados al curso propedéutico. En el primer caso se tiene un número de 566,514, mientras que en el segundo la cifra es de un total de 30,500 personas. La población potencial 2011 para Educación Superior, de acuerdo al Censo 2010 fue de 566,514 personas, la Población Objetivo se definió en 1,000 y se atendieron 878.

No obstante la información estadística que presenta dicho programa, las inconsistencias están presentes, las cuales no permiten hacer una aproximación significativa al tema de la discapacidad en la educación superior, por ejemplo y con base en lo enunciado en dicho informe, la definición de discapacidad no es clara, pues no es identificable fácilmente la condición de las personas con discapacidad a las cuales busca beneficiar, por otro lado en dichos datos se encuentran contradicciones, por ejemplo,

unas fuentes explican que la definición y cuantificación de la población potencial se basa en cifras del Programa Nacional para Personas con Discapacidad 2009-2012 y corresponde “a personas con discapacidad a nivel nacional que cuentan con estudios medio superiores, superiores y posgrado”; y otra fuente asigna esta descripción a la población objetivo. (SEP, 2012)

Lo anterior es un ejemplo de cómo está siendo tratado el tema de la discapacidad en México y sobre todo en el plano educativo, si bien hay avances, pues no se puede negar que el hecho de que existan programas que intentan beneficiar a las personas o estudiantes con discapacidad sea algo positivo, todavía distan mucho de ser operables y de incluir realmente a la población que debería estar en las filas de la educación terciaria. Por otra parte, los datos antes mencionados no permiten tener una idea clara de las características de los estudiantes con discapacidad que se encuentran en el nivel superior, pues lo mayoritariamente presentado en el programa apunta hacia el bachillerato, pero no específicamente al superior.

No obstante lo que sí queda claro es que la atención en el nivel superior a las personas con discapacidad es mínima, es decir, del número supuestamente ubicado de estudiantes con discapacidad para ingresar a este nivel, sólo una pequeña parte logra acceder a sus aulas. Si bien existe información por entidades federativas, ésta tampoco es clara y adecuada, lo cual no permite utilizarla para generar acciones positivas en beneficio de los estudiantes con discapacidad.

## **Capítulo III. Políticas, ordenamientos normativos y discapacidad**

Durante las últimas décadas, en el aspecto social, se han vivido numerosas transformaciones en las formas de estar en el mundo, de interactuar, de reconocimiento ontológico y epistémico, esto como resultado de diversos acuerdos políticos. Lo político se ha encontrado en los intersticios menos visibles, teniendo un protagonismo significativo. Hoy en día las institucionalizaciones dadas en lo social, traducidas en leyes, convenciones, tratados, políticas (en estado objetivado, en documentos, en planos de acción) circulan constantemente, tratando de dotar de sentido las acciones y realidades vividas por quienes son interpelados.

En este capítulo, se desarrolla una revisión de las principales políticas relacionadas con el tema de la discapacidad. El propósito es mostrar cómo, a través de un juego u posición en el campo han determinado los destinos y las formas de estar en el mundo. En un primer momento, se muestran las herramientas analíticas para pensar la política y las políticas, haciendo la diferenciación entre nociones como lo político, que tiene que ver más con un posicionamiento desde la filosofía, a otra como las políticas, entendida desde el plano de la acción, las prácticas y lo concreto.

La política sería entonces dicho escenario donde se debate el juego de institucionalizaciones, donde se decide el destino de personas y grupos. Es el caso de las personas con discapacidad uno de ellos. Los desencuentros mostrados se dan desde la misma estructuración de lo social pero en sociedades como la nuestra, se hace más visible en instituciones concretas. Para lo que aquí interesa es la escuela, lo educativo en su sentido formal y escolarizado, la tecnología o el dispositivo que ha congregado las exclusiones simbólicas a las que este colectivo se ha enfrentado.

Es así como en una segunda parte de este capítulo se muestra el recorrido histórico, pero también teórico y representacional de un tipo de educación centrada



en el déficit a otra pensada en la posibilidad. Ineludiblemente se aborda entonces lo que tiene que ver con la educación especial y su paso a la inclusiva. Cabe señalar que dicha revisión será a partir de las políticas u ontopolíticas, pues se acepta que en su devenir, éstas han constituido sujeciones y subjetividades. El cambio paradigmático que hoy se puede señalar viene dado desde la política y su proceso objetivante. La posibilidad y los espacios inclusivos están como parte de una cosmovisión, una representación de la discapacidad.

Posteriormente, se desarrolla lo concerniente a los ordenamientos jurídicos, leyes y convenciones que son también elementos y dispositivos imprescindibles para comprender las institucionalizaciones en lo social sobre el tema de la discapacidad. Aquí circulan significaciones, conceptos, valores y visiones del deber ser, que sin embargo poco se han distribuido en ejercicios concretos, en acciones locales y regionales que permitan hacer visible su cumplimiento.

### **3.1 Lo político, la política y las políticas públicas/educativas**

Uno de los aspectos centrales del estudio tiene relación con las políticas, por tanto a continuación se presentan una serie de ideas en torno a las mismas que pretenden coadyuvar en el análisis en torno al tema de la discapacidad.

La cuestión de las políticas públicas empieza a cobrar importancia recientemente y, es debido al reconocimiento de la complejidad de los fenómenos sociales que se hace necesario pensar en las acciones y las pautas a seguir para dar con una solución. Haciendo necesaria la lucha por la libertad, la igualdad de condiciones y la equidad en lo social. Una vía para este trabajo se ha pensado desde esta trinchera.

Si bien, no hay un uso exclusivo de este término, conviene explicitar que la palabra política, como será entendida a lo largo de este trabajo, implica nociones sobre ordenamientos, toma de decisiones, rutas de acceso hacia determinados fines; la noción de pública hace referencia a aquello que puede ser visible, es decir que está en el espacio de lo conocido, contrario a lo privado. Por otro lado, también tendrá que ver con las luchas por organizar lo social, esto en un lugar que hace de

arena en lo cotidiano, emergiendo sobre valores, principios y agendas (Treviño, 2015).

Valenti, en Aguilar (2007) por su parte, permite reflexionar sobre lo conveniente de hacer un abordaje desde la lógica de las políticas públicas, cabe decir, que para efectos de este trabajo, no se hará una revisión histórica a profundidad, sino que se intentará poner sobre la mesa algunas ideas en torno a este significativo, con la finalidad de explicitar qué se entenderá éste.

El análisis en torno a las políticas públicas tuvo su inicio por Lerner y Laswell en Aguilar (2007) en su propuesta *Policy Sciences* y su programa de investigación “el conocimiento del proceso de la política y en el proceso de la política”. Éstos se aproximaron conceptualmente a este término e intentaron concatenar una noción de ciencia y normas de decisión que en toda forma de gobierno debe imperar. En este sentido este movimiento estuvo más consolidado en los años setentas.

Si se realiza un ejercicio de revisión histórica, el contexto en el cual surge este tipo de análisis es la posguerra en los Estados Unidos, por tanto, es de esperarse que ante el notable reconocimiento que había tenido la industria bélica y los estudios de “inteligencia”, las miradas de algunos teóricos apuntaran a la lógica de razonamiento que siguieron las estrategias diseñadas. En este marco es planteado el problema de las relaciones entre el saber y el poder, entre la ciencia y el estado, es decir, operativamente se intenta evidenciar como a través del estudio científico de la realidad social se podían solucionar las problemáticas y tener herramientas para poder tomar mejores decisiones y vetas de acción con miras a relaciones más simétricas entre los ciudadanos.

En el análisis de las políticas públicas confluyeron tres vetas: la del análisis de sistemas (métodos cuantitativos); las ciencias administrativas y la ciencia política. Muchos han sido los estudios realizados en el tenor del análisis de las políticas, sin embargo, hasta la fecha no se puede hablar de unicidad en el término y en los métodos, pues son varias y diversas las vertientes que han caracterizado a dicho concepto. En este sentido Ripley en Aguilar (2007) hace una distinción entre los estudios que se enfocan hacia el proceso y los otros que hacen mayor hincapié en el

fondo de la política, también pone en la mesa una amalgama de posiciones que van desde lo multi e interdisciplinario hasta la noción de una disciplina independiente.

No obstante, también se puede hablar de convergencias alrededor de las políticas públicas que van desde un locacionalismo norteamericano, la idea de mercancía vendible de la propia política, hasta la falta de estudios sobre el poder, sus efectos y consecuencias.

Si bien, como ya se ha apuntado, no se puede hablar de un solo significado en torno a las políticas públicas, se deben mencionar algunas conceptualizaciones que pueden abrir vetas de análisis en este documento. Para Valenti y Del Castillo en Aguilar (2007) este significante hace alusión a aquellas líneas de acción u estrategias que pueden ser utilizadas normalmente por los gobiernos o por otro tipo de organizaciones para la solución de alguna problemática o la corrección de determinadas dislocaciones generadas por la puesta en marcha de otras políticas. De forma genérica se podría pensar a la política pública en el plano de la acción deliberada de las autoridades que, de forma colaborativa, realizan para intentar resolver problemas y alcanzar algunos objetivos que se habían planteado *a priori*.

En este tenor es de reconocer que si bien se puede pensar desde una racionalidad técnica e instrumental que, de forma lineal, se debe observar la génesis de determinado problema e identificar las alternativas de solución para establecer así determinados propósitos (fines) y dar a conocer las líneas de acción; la realidad es compleja, por tanto, no sólo se puede hacer referencia a la realización de una acción, sino a un conglomerado de ellas, donde participan una vorágine de actores sociales, interviniendo también gran variedad de recursos, objetivos, normas, dependencias, actividades etc; limitando de esta forma la visión simplista y reduccionista que muchas veces se tienen de la realidad y de las problemáticas. Por tanto es evidente que una política sólo puede coadyuvar a un fragmento de la problemática, localizado en determinado contexto, el cual posee características muy específicas en cuanto a regulaciones, prioridades, programas, proyectos, etc. Desde aquí se pueden empezar a observar las políticas creadas en torno a la discapacidad.

En el caso, por ejemplo de la política educativa, Jefferson (2015) menciona que su objeto de estudio no es un elemento tan claro y preciso que sea posible, de una vez y para siempre, delimitarlo sin que sus fronteras se tornen movedizas. Más bien, el espacio simbólico que rodea este significante es abierto y amplio en espectro. Por un lado pueden estar:

- análisis de naturaleza teórica sobre temas relacionados con la política educativa (estado, neoliberalismo, las relaciones entre sector público y el privado, fundamentos teóricos- metodológicos de la investigación sobre políticas educativas entre otros);
- análisis de políticas y programas;
- políticas educativas y gestión (educativa y escolar);
- legislación educativa;
- aspectos relacionados al financiamiento de la educación;
- análisis de políticas curriculares;
- políticas sobre el trabajo docente (formación, valorización, carrera, etc. ) y;
- cuestiones relacionadas a las demandas educativas, oferta, acceso, calidad, derecho a la educación, movimientos de lucha por la garantía de derecho a la educación. (Jefferson, 2015:26)

Si bien todo hace referencia a la política educativa, en algunos aspectos el énfasis está dado más en el plano de la acción, de la concreción, en documentos y procesos objetivados que indican guías o pautas de conducción frente a un determinado fenómeno. Por otro lado, aspectos más abstractos y simbólicos, más teóricos que utilitarios, están presentes. Cuestiones donde el poder, las relaciones, los conflictos, las rupturas, los desencuentros son cotidianos. La política vista de esta forma puede ser considerada un espacio de lucha y debate en torno a una determinada problemática, la cual es compleja.

Tello (2015) partiendo de esta complejidad dice que “debemos considerar que de algún modo las regulaciones internas en el campo de la política educativa se estructuran en base a su relación con otros campos de estudio [...]”. En este sentido, los objetos de estudio de la política se encuentran también traslapados desde otros referentes, territorializados por significaciones, valores y epistemes de época (Foucault, 2006).

Entonces, la política educativa más que ser vista desde una estructura de árbol (arborescente) tendría que pensarse en clave rizomática (Deleuze y Guattari, 1994) donde complejas relaciones intersticiales se dan en un determinado espacio

de lo social. Donde no hay una línea recta o dirección definida, sino una serie de ciclos, idas y venidas, encuentros y desencuentros que están constantemente estructurando las relaciones sociales.

Es así como hay un objeto de la política que está en permanente construcción, que aunque indique o se piense en términos de completud, lejos está de poderse observar en un estado acabado de cosas.

En el caso de México, es de reconocer que estudios sobre políticas educativas son novedosos. Nuevas formas de interacción se han gestado para permitir fijar la mirada en esta temática, por ejemplo una democratización de lo educativo, donde diversos agentes se ven hoy en la posibilidad de participar activamente desde varios estratos y también roles. Hay por otro lado un aumento de estudios sobre el tema (Tello 2015, Flores Crespo 2009, Treviño 2015), dando la posibilidad de repensar la política más allá de una concepción desde el expertiz, es decir, lo que históricamente se ha pensado, donde la política sólo tiene que ver con los políticos y que su comprensión se da desde la mirada de los estudiosos y expertos.

En este marco es conveniente hacer la distinción entre tres significantes, los cuales serán elementos importantes para el análisis en este trabajo. Por un lado está la política, como arena y acción. “[...] la política emerge en diferentes lugares y espacios, en diferentes escalas, sus lugares más formalizados son los partidos y las instancias de gobierno, pero también las instituciones como las universidades, que montadas sobre valores, principios y agendas, más o menos específicas, persiguen diferentes objetivos (Treviño, 2015:44)

Hay entonces en la política un determinado sistema de valores que mientras incluye unos, excluye otros, en este sentido están presentes lógicas de razonamiento, procesos de subjetivación/objetivación, pero también intereses y relaciones de fuerza en diversos sentidos. “La política implica la participación y producción de sujetos y agentes sociales [...]. Es, pues, un lugar y tarea de la lucha por los sentidos, por los espacios, por la distribución del poder y es extensiva e inherente a toda idea de sociedad” (Treviño, 2015:45).

Claro está, este complejo entramado que representa la política debe materializarse, debe traducirse en mecanismos e instrumentos concretos, éstos son las políticas, entendidas como las formas “prácticas” (para gobernar y dirigir) que se dan en el encuentro o desencuentro de la arena política. Su fin último es la gestión de los espacios, territorios, significados y representaciones en el espacio simbólico de lo social. Son en sentido estricto dispositivos interpelatorios, altamente racionales, que a la vez que objetivan, construyen realidades, ideales de plenitud.

Es en este punto donde es necesario apuntar a otra noción, lo político, retomada desde una mirada posfundacional. Según Mouffe (1993:14) lo político está “ligado a la dimensión de antagonismo y de hostilidad que existe en las relaciones humanas, antagonismo que se manifiesta como diversidad de las relaciones sociales”. Para Laclau en Treviño (2015:46) “lo político se entiende aquí como el momento de institución/desinstitución de lo social, en el cual, a través de procesos contingentes que permiten procesos articulatorios, lo social emerge y se estabiliza; o debido a acontecimientos de interrupción, ruptura o quiebre [...] se rompe y reactiva [...]”.

Lo político permite cuestionarse sobre lo ontológico; lo ontopolítico, está íntimamente ligado a la política y las políticas. En este punto de intersección, las políticas producen sujetos, pues son representaciones de cosmovisiones y epistemes de época. Hay una característica altamente subjetivante.

Para que las políticas puedan entrar a la escena y fijar una ontología, institucionalizando lo social, es necesario dotar de cierta estabilidad (momentánea) y de un orden a determinadas formaciones y prácticas discursivas y sociales. “Para pensar lo político se requiere aceptar un supuesto ontológico base: la realidad se constituye por medio de un juego de estructuraciones y des-estructuraciones marcadas por la contingencia que condiciona la estabilización última de las formaciones sociales (Treviño, 2015: 55).

Dicho procedimiento requiere de un terreno, un espacio a la posibilidad de dicho encuentro y establecimiento de ontologías, de normas, de ordenamientos que estructuren la pluralidad de fuerzas presentes en el juego de lo social. En este

trabajo, lo político, la política y las políticas serán dispositivos que, de forma consciente o no, formal o informal, emergerán en los datos, información que rescatará determinadas prácticas discursivas sobre la discapacidad, además de identificar la construcción de una determinada representación social.

No obstante que las políticas son más que documentos, es necesario, en un primer momento, partir del análisis de las leyes y convenciones, pues con base en ordenamientos de carácter jurídico se podrán identificar en el campo, en primer lugar, la representación en lo social de la discapacidad, la construcción ontológica y ontopolítica de la misma; en otro plano, más práctico, podrán observarse elementos concretos y relativos al plano de las prácticas discursivas en ambientes determinados, como por ejemplo la universidad.

### **3.2 Una ontopolítica: de la educación especial a la educación inclusiva**

Hoy en día, el tema de la discapacidad en América Latina ha cobrado un fuerte impulso, en varios ámbitos. Por ejemplo, en el plano de la escolaridad es indudable el avance en la educación básica sobre la inclusión de alumnos con discapacidad al aula regular, sin embargo, poco se ha hecho visible la emergencia de esta temática al plano de la educación superior. Con esto no se quiere decir que no existan políticas, prácticas, discursos que ya lo retomen, sino que es escaso el espacio académico que de cuenta de qué es lo que está ocurriendo al interior de las aulas.

La información que se tiene viene dada más bien desde miradas más “tradicionales”, puntos de vista elaborados desde la visión médica del cuerpo y el déficit, o sólo desde aspectos didáctico- pedagógico, los cuales tampoco han coadyuvado al avance significativo en este tema. La emergencia del modelo social de la discapacidad ha permitido la visibilización de las personas en esta situación, pero en clave de discriminación y exclusión social. Se ha hecho observable entonces que espacios segregados y de un asistencialismo a ultranza, son estructuras que funcionan en menoscabo de la dignidad de persona que la ley nos concede.

Es a partir de la aprobación de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2006), que en México es impulsado dicho modelo (social). Haciendo a un lado perspectivas caritativas y médico- asistencialistas, para configurar a la persona con discapacidad como sujeto de derecho, enfatizando no en el cuerpo en condición deficitaria, sino en los apoyos requeridos para el goce y ejercicio de sus derechos humanos.

En lo que respecta a lo educativo, se ve superado el espacio escolarizado y segregatorio de la educación especial, reafirmando la estrategia de una inclusión educativa o educación inclusiva, donde el centro no sea la persona que porte discapacidad, sino el contexto que le es adverso. Por tanto, al hablar de educación como derecho humano, implica el acceso a niveles terciario, a espacio educativos universitarios.

Muchas han sido también las políticas de discapacidad que han intentado impactar el plano educativo, cabe mencionar que no es intención ahondar en todas ellas, sin embargo de forma sucinta y concreta se mencionarán aquéllas que son objeto de este análisis y que han coadyuvado en la inclusión educativa de las personas con discapacidad.

En este marco, la educación como esa promesa de plenitud, ha sido focalizada en el centro de la cuestión, pues en las representaciones sociales se piensa como uno de los principales recursos para lograr una mejor sociedad. La responsabilidad ha permeado la escuela como esa institución creada para lograr los ideales de la ilustración sin tomar en cuenta que ésta es producto de su contexto y por ende más regional que universal.

En el devenir, en algún momento la escuela fue pensada y creada con un carácter institucional, donde la igualdad de oportunidades y la justicia social serían principios que dejarían a un lado las notables diferencias que se habían situado en nuestra realidad, haciendo a un lado la intolerancia y la discriminación; moviendo arquetipos con miras a un mundo donde la desigualdad de oportunidades fuera inexistente. Por desgracia, las injusticias sociales siguen a la orden del día y todavía



cohabitando en diversos espacios, soslayando al diferente y atropellando sus derechos inalienables.

Hasta ahora se sigue pensando utópicamente en que la desigualdad, la intolerancia y la discriminación terminen difuminándose y fracturándose para dar paso a una nueva forma de relacionarse entre los sujetos, proporcionando de esta manera un giro onto-epistemológico en las significaciones de los mismos. Esta problemática ha sido abordada a niveles macro, donde organismos internacionales han expresado las formas en que se debe conceptualizar la educación, como sus miras y objetivos pretendiendo una homogeneidad cultural en algunas disciplinas, que permitan la igualdad de oportunidades en esta aldea global.

En este sentido la idea de inclusión posee gran valor. En el devenir histórico mucho se ha hablado y propuesto en el terreno de las políticas de los organismos internacionales y la nueva legislación educativa de la convergencia más que la divergencia, se ha pensado en el otro, en su integración/inclusión. La Educación Inclusiva significa:

Educar en y para la diversidad, ya que responde a las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes, según la diversidad de culturas, de raza, de religión, de género, nivel socio-económico, etc., a la diversidad de capacidades entre los estudiantes, apuntando a la formación y el desarrollo armonioso e integral de todos, en un ámbito diverso y heterogéneo. Tiene por finalidad educar en y para los valores, en tanto apunta al desarrollo de los valores de respeto, de solidaridad, de justicia y de equidad, desde la vivencia y el ejercicio de estos valores en la escuela común y el aula común. (Yadarola,2006:1)

Por lo anterior, es la sociedad en general la que debe abrir sus puertas a nuevas significaciones en donde la diferencia no sea soslayada. En este punto es la discapacidad un tema emergente que ha provocado una serie de movimientos en todos los estratos de la sociedad con la finalidad de garantizar a todos los seres humanos por igual un mundo más justo en lo social.

No cabe duda que para lograr lo anterior, se necesita una transformación profunda y es la educación un elemento clave para dicho propósito. Es necesario remarcar que este cambio requiere del compromiso del conjunto de la institución enmarcado en la política educativa actual.

La inclusión de personas con alguna discapacidad, no sólo es beneficioso para ellas sino que mejora la calidad educativa, ya que integrados en el ámbito de la escuela común, ocuparán un espacio social, establecerán vínculos basados en la satisfacción de sus necesidades, crearán espacios de aprendizajes mutuos y podrán prepararse más eficazmente para interactuar luego en el ámbito laboral.

Por inclusión entendemos el proceso mediante el cual una escuela se propone responder a todos los estudiantes como individuos reconsiderando su organización y propuesta curricular. A través de este proceso la escuela construye su capacidad de aceptar a todos los estudiantes de la comunidad a que deseen asistir a ella y de este modo, reduce la necesidad de excluir estudiantes (Fernández, 2003:3).

En el plano internacional y nacional, se han llevado a cabo eventos en donde el objetivo central ha sido la atención a la diversidad y la inclusión a la sociedad de personas que presentan alguna discapacidad.

Por ejemplo, en lo internacional, se encuentra la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos “Satisfacción de las Necesidades básicas de Aprendizaje”, realizada en Jomtiem, Tailandia, en 1990. Recordando, que la educación es un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero. Esta conferencia tuvo como objetivos principales: la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, destacando que lo que se requiere es una “visión ampliada” que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso. Esa visión ampliada, tal como se expone en los Artículos 3 al 7 de esta Declaración, comprende lo siguiente:

- Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad;
- Prestar atención prioritaria al aprendizaje;
- Ampliar los medios y el alcance de la educación básica;
- Mejorar el ambiente para el aprendizaje;
- Fortalecer concertación de acciones.

Por otra parte se busca universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, al parecer la prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en

torno a los sexos. Concentrar la atención en el aprendizaje, ampliar los medios y el alcance de la educación básica. Mejorar las condiciones de aprendizaje, fortalecer la concertación de acciones.

Las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica a todos, pero no puede esperarse de ellas que suministren la totalidad de los elementos humanos, financieros y organizativos necesarios para esa tarea. Desarrollar políticas de apoyo, fortalecer la solidaridad internacional.

Por otra parte está “La Declaración de Salamanca” aprobada el 10 de junio de 1994, la cual pretende reafirmar el derecho de todos los individuos a tener una educación de calidad y a promover la igualdad de oportunidades, sobre todo reconociendo a las personas con alguna discapacidad como parte de este espacio social.

Es por tanto, la escuela regular en donde se tiene que atender a toda la población, que pueda asistir para reducir de esta manera toda actitud discriminatoria que se había generado al soslayar a la discapacidad y ubicarla en espacios diferentes a los de la escuela ordinaria, es decir, no deben ser solo atendidos en escuelas de educación especial.

Aunque el cambio está centralizado en la educación básica, en el plano de la educación superior, no debía existir diferencia alguna, incluso es gracias a este cambio como las Instituciones de Educación Superior (IES) empezaron a recibir estudiantes con discapacidad. Fue debido al paso en lo básico, como más personas se certificaron y tuvieron la firme convicción y el derecho de exigir y competir por un lugar.

Por otra parte, la UNESCO, en la actualidad, juega un papel importante para lograr la difusión y concienciación de todo lo relativo a la discapacidad. La OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) también ha contribuido al cambio en torno de la educación especial. Se puede decir, en general, que una gran diversidad de países han introducido cambios legislativos en relación con la educación de personas con alguna discapacidad, aunque no en un mismo nivel.

En este sentido, es necesario señalar que Europa, por ejemplo, parece responder más decididamente y con mayor apoyo financiero a la puesta en marcha de los principios planteados en torno a la discapacidad, lo cual rescata el cambio de mentalidad que debe conducir a otros más profundos en lo educativo, social y legislativo. Se señala que el cambio debe emanar de las actitudes y comportamientos individuales, de las instituciones sociales y escolares y de la adecuada dotación presupuestaria.

En países como Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, México, Nicaragua y Venezuela, se está produciendo un movimiento importante de reforma educativa y curricular para favorecer la discapacidad.

En el contexto mexicano, específicamente, en relación con la educación especial, la Ley General de Educación, en su Artículo 39, señala que “en el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y para adultos, en el marco de esta ley, el Artículo 41 menciona que:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a lo educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social.

Tratándose de menores con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren estudiantes con necesidades educativas especiales.

Por otra parte, al interior del sistema se han continuado extendiendo las acciones para lograr el consenso sobre la integración educativa y escolar. Una de estas fue la Conferencia Nacional "Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad". El Secretario de Educación Pública y el Secretario General del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE, convocaron a la Conferencia Nacional SEP- SNTE.

En este marco fueron convocados todos los secretarios seccionales de trabajo y conflictos de preescolar, primaria y especial; todas las autoridades

responsables de la educación preescolar, primaria y especial; instancias de planeación y presupuesto; de evaluación y certificación de estudios; de construcción de escuelas públicas; de elaboración de libros de texto gratuitos; de materiales de apoyo didáctico; de investigación educativa; también, de universidades públicas y privadas; y del ámbito. Se transmitió en vivo por satélite en comunicación interactiva. Asistieron más de 600 invitados, se desarrolló en Huatulco, Oaxaca, en abril de 1997.

Se elaboró un Documento Base conjunto, SEP- SNTE (1997) para la discusión en la Conferencia Nacional, se trataron cuatro líneas, que se discutieron en ocho mesas de trabajo: Población, Operación de Servicios, Formación y Actualización y Materia de Trabajo. Se obtuvo una Declaración General Conjunta y Recomendaciones para la concertación de acciones.

La Conferencia fue una reunión inédita y se puede decir que se enmarca en la conformación de una política de Estado sobre la atención educativa a las necesidades educativas especiales, tal y como lo define la reunión de Ministros de Kingston, Jamaica (1996).

La Declaración General Conjunta y sus Recomendaciones son el contenido y el espíritu de la Declaración Mundial de Salamanca adecuada a las condiciones de México.

Actualmente, hay un consenso a favor de la inclusión educativa y escolar entre los actores líderes de la educación básica del país y, el Documento Base, la Declaración General Conjunta y sus Recomendaciones se vienen a sumar a los documentos que son fuente para el enfoque de la reorientación de la educación especial.

Por otra parte, y en materia legislativa, el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad publicado el 30 de mayo de 2011, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Decreto que crea la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, con esta acción del Ejecutivo Federal y siguiendo el proceso que mandara este ordenamiento jurídico, el actual Secretariado Técnico del CONADIS pasa a ser un órgano público descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio

propios, que para el cumplimiento de sus atribuciones gozará de autonomía técnica y de gestión para formular políticas, acciones, estrategias y programas derivados de ésta Ley.

El nuevo Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad tiene por objeto el establecimiento de la política pública, mediante la coordinación institucional e interinstitucional, la promoción, evaluación y seguimiento de las acciones, estrategias, políticas públicas y programas pertenecientes a las dependencias de la Administración Pública Federal. Los gobiernos de los estados y de los municipios, así como de los órganos autónomos de la federación, la iniciativa privada y las organizaciones de la sociedad civil que trabajan en la materia.

Cabe señalar que en México, la integración educativa, se impulsó a partir de 1993, sin embargo, desde ese entonces presentó muchas dificultades, en un primer momento de orden estructural, pues hubo confusiones en los servicios, no existiendo consenso con respecto a la misión de la educación especial. Estas dificultades han perfilado el camino de la integración como tortuoso. Hoy por hoy, todavía es un proyecto en construcción que requiere reformas y adiciones de carácter formal, jurídico y acciones de carácter técnico- pedagógico: establecimiento de mecanismos de intervención, asegurando una integración educativa exitosa.

En este contexto se dan, además de los propios organismos e instituciones creadas para coadyuvar en la defensa de los derechos humanos diversas figuras que pretendieron contribuir a la lucha contra la discriminación, una de las más destacadas fue Gilberto Rincón Gallardo, quien antes de desaparecer fuera presidente del Consejo Nacional para prevenir la discriminación, también desempeñado como presidente de la Delegación Oficial de México en la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, así como de la Comisión Ciudadana de Estudios contra la Discriminación. Este luchador social, contribuyó activamente para el logro de políticas que favorecieran a las personas diferentes. Lo anterior puede ser una

prueba más acerca del avance ideológico y cultural que se está gestando en *pro* de la no discriminación en nuestro país.

Por otra parte, en el tenor de las políticas, cabe mencionar que también se remarca una atención a los alumnos dirigida a pretender la equidad, pertinencia y calidad atendiendo a lo que señala desde el “Programa Nacional de Educación 2001-2006” y que se continúa con sus predecesores, en relación con la necesidad de establecer un marco regulatorio que habrá de normar los procesos de integración educativa en todas las escuelas de educación básica del país. Esto último explicita un punto que para efectos de esta investigación es relevante, pues se pretende que este proceso se norme a todas las instituciones, sin excepción; es decir a nivel normativo, no son acciones que queden al libre albedrío, sino disposiciones que son iguales para todos. El punto aquí es el peligro que corren en quedarse en el deber ser; como muchas leyes educativas que a lo largo de la historia se han tejido y actualmente siguen en proceso de aplicarse.

En lo referente a este tema, la Secretaría de Educación Pública emitió desprendido del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, “Las orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial”. La cuestión hasta este momento es cuestionarse ¿Dónde quedaron las Instituciones de Educación Superior?

En el Estado de Veracruz, en el año 2010, se da la “Ley para la integración de las personas con discapacidad”, destacando elementos como accesibilidad arquitectónica, así como la realización de adecuaciones para permitir a las personas con discapacidad una igualdad de oportunidades. Por otra parte, se enuncia la necesidad de una constante asistencia social partiendo de un conjunto de acciones tendientes a modificar las circunstancias de carácter social que impidan el desarrollo integral del individuo, lo cual se puede lograr con la utilización de dispositivos tecnológicos y materiales que permitan habilitar, rehabilitar o compensar limitaciones personales.

Se plantea, además, la eliminación de barreras que dificulten o impidan a las personas con discapacidad el libre desplazamiento en cualquier lugar, lo cual

limitaría sus derechos. También se establecen Centros de Atención Múltiple en donde, desde un nivel inicial, se atiende a personas con discapacidad y se les capacite para el trabajo. Otro aspecto rescatado es lo concerniente a la comunicación, destacando el uso de braille, y sistemas auditivos, así como las tecnologías de la información. También se presta atención a la parte educativa rescatando el término de necesidades educativas especiales.

Sin embargo, pese a toda la gama de normas y leyes que han surgido a nivel macro, al parecer en muchas escuelas, lugares en donde estos axiomas deberían haber tomado forma y materializarse, se sigue pensando epistémicamente que todo individuo aprende de manera similar, sin reconocer la heterogeneidad que salta a la vista en cada salón de clases; soslayando, además, que en la diversidad se encuentra la riqueza, donde convergen experiencias, saberes, cultura, capacidades, valorando de esta manera a cada alumno e identificando lo que son.

Es aquí donde surge otra interrogante, ¿por qué al parecer los discursos conforme a los derechos humanos, igualdad de oportunidades e integración de personas diferentes no han interpelado de manera satisfactoria en todos los niveles educativos? Es de reconocer que esto hoy es parte de una política educativa, sin embargo, parece ser que la puesta en marcha aunque ya se ha dado en niveles básicos, todavía existen espacios educativos en donde estos principios no han iniciado del todo a cobrar forma, tal es el caso de las Instituciones de Educación Superior. En este punto se han podido evidenciar que muchos de los discursos aquí enunciados están sesgados hacia una población infantil, sobre todo los que se refieren a aspectos educativos, soslayando a aquellas personas que requieren acceder a una educación superior.

La pregunta obligada hasta este momento es ¿Cómo han dado respuesta las Instituciones de Educación Superior a estas demandas sociales? ¿Cuáles son las acciones que se han generado al interior de las mismas para hacer accesible la educación bajo la idea de igualdad de oportunidades? ¿Qué es lo que se requiere para lograr este ideal de atención a la diversidad?



En este marco, se da la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” de la Organización de las Naciones Unidas, cabe señalar que la Universidad Veracruzana, firma dentro del marco de la Segunda Reunión Binacional México-España sobre los Derechos de las Personas Discapacitadas en las Universidades, la Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades.

La Declaración de Yucatán contempla como una de sus principales consideraciones, la necesidad impostergable de promover y proteger en las Universidades los derechos de todas las personas con discapacidad, garantizar la igualdad de oportunidades y evitar que sean objeto de cualquier forma de exclusión. (Declaración de Yucatán, 2008).

En este marco de debate, y en respuesta a los compromisos contraídos en la Declaración de Yucatán (2008), para garantizar la igualdad de oportunidades a los universitarios con alguna discapacidad, la Universidad Veracruzana, crea el Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad, presentado el día 3 abril del 2009, en la sala de juntas de Rectoría y aprobado por el Consejo Universitario por medio del acuerdo rectoral firmado por el Rector Doctor Raúl Arias Lovillo firmado el 4 de junio del 2009, el cual tiene como propósito

Visualizar a la Universidad Veracruzana, como un espacio en el que se pueda realizar a plenitud el potencial del ser humano, brindando a cada universitario la posibilidad de hacer su proyecto de vida, que le permita atender con éxito el proceso enseñanza-aprendizaje y lo prepare para insertarse laboralmente en la sociedad.

Con estas acciones en materia de política, la UV, se propuso ser un espacio inclusivo a la diversidad y dentro de ésta a la discapacidad, sin embargo, aunque existe un programa para personas con discapacidad, aunque esté signado un acuerdo, ¿se cumplen las políticas en torno a la discapacidad? ¿Existe un presupuesto asignado para atender a esta población estudiantil? ¿Se han realizado cambios sustanciales en cuanto al acceso a la misma?

### **3.2 Normatividad y ordenamientos jurídicos sobre discapacidad: visibilidad incompleta**

La mayoría de las políticas o leyes sobre discapacidad han estado influidas por la visión o modelo médico, es decir, desde la idea que las personas con discapacidad son enfermos que hay que rehabilitar y curar, lo cual no quiere decir que el que se les atienda médicamente sea malo, más bien, es insuficiente, pues es la visión ontológica hegemónica (médica) la que no ha ayudado a que se incluyan eficazmente a la sociedad cayendo en posturas todavía de caridad y sentimentalismo y no permitiendo una postura de derecho, de equidad e igualdad de oportunidades.

En la actualidad, no basta con que las normas exijan la atención adecuada a las personas con discapacidad, se necesita hacer hincapié en la eliminación de barreras de todo tipo, en la destrucción de actitudes discriminatorias y de estigmas que no permiten una visión social de las mismas. Lo anterior se debe traducir en la modificación arquitectónica de edificios, en la adecuación de calles, espacio abiertos y cerrados, de expresiones negativas y peyorativas, pero también de oportunidades educativas y laborales reales, no sobre la caridad. Muchos son los tratados, convenios, leyes que se han escrito en torno a la discapacidad, sin embargo, en lo que respecta a este trabajo sólo se abordarán los que a nuestra consideración poseen relevancia para este análisis.

En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2013: Art. 1)

Como podemos apreciar, desde su primer artículo, la Constitución Mexicana plasma en su base los ordenamientos jurídicos sustentados en valores como la igualdad, la dignidad, la justicia es decir, lo relativo a los derechos humanos y su cumplimiento o garantía, no obstante, y aunque según la lógica en la cual la ley es el principal instrumento que rige los cambios estructurales y que a su vez deviene en políticas

públicas capaces de reorganizar el sistema en donde la calidad de vida permea a todos los ciudadanos, muchas veces esto está lejos de cumplirse.

Si bien podríamos pensar que cuando algún tema llega a la agenda de las políticas es porque de una u otra forma ya se encuentra representado a nivel jurídico o legislativo y que además no contraviene a los mismos, sólo basta el diseño de un plan de acción eficaz, coherente y congruente para poder implementar dicha política, pero también no hay cosa más alejada de la realidad.

Es en el discurso donde muchas veces las “buenas intenciones de políticas” quedan; pero si están presentes en las leyes y se tradujeron en un buen diseño, ¿por qué no logran implementarse? Es de reconocer que se está muy lejos de poder siquiera contestar la pregunta anterior, no obstante, en esta parte se pretende aproximar a esta cuestión, partiendo de elementos jurídicos al estado de las políticas públicas y educativas que tiene que ver con el tema de la discapacidad, aunque algunas no la refieran directamente. Sin embargo se parte de la idea que toda persona o ciudadano se encuentra inmerso o es sujeto de cualquier ordenamiento que se establezca, aunque también muchas veces no sea así de simple.

En México hablar de derechos humanos y sociales es relativamente nuevo en lo que concierne a determinados grupos que históricamente han sido excluidos o son conocidos como minoritarios. Ibarra menciona que “los derechos humanos y sociales enfrentan de manera acentuada su falta de exigibilidad jurídica; su desarrollo sigue dependiendo de las instituciones agónicas del presidencialismo hegemónico, del corporativismo y del focalismo microsocioal” (2007:20). Precisamente es en el transcurso del Siglo XX, más específicamente a finales de la década de los setenta, es donde se puede rastrear un fortalecimiento a estas cuestiones, sin embargo, lo mencionado por Ibarra sigue vigente, siendo un tema colocado sobre la mesa al no llegar a cobrar la fuerza necesaria para poder garantizar lo que a nivel discursivo se enuncia.

No obstante, al parecer, más que cambios sustanciales en *pro* de personas o ciudadanos específicos, esta política de derechos humanos cambió debido a un intento significativo de entrar al mundo globalizado, espacio donde los tratados, las

convenciones y convenios son moneda de uso corriente. Es decir, las modificaciones, en un primer momento, se debieron a la firme necesidad de incorporar a México en el ambiente internacional, lo que llevó a ajustes formales para que se pudiera demostrar y hacer visible el cambio en la política y su adhesión a los discursos macros del momento.

Aunque se mencionó que en aquella época (años 70's) así se hizo, no podemos negar que en la actualidad la política ha seguido la misma lógica, mucho discurso y poca acción. Si se retoman ideas muy concretas desde el máximo documento que rige todo lo jurídico y político, es decir, la Carta Magna, podemos observar lo que se acaba de mencionar. Por ejemplo, cuando en su primer artículo, se menciona que:

Todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En consecuencia, el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2013)

Las cuestiones son muy claras en cuanto a las obligaciones que marca la ley y las responsabilidades de cada quien, sin embargo, ¿qué tanto se cumple?, ¿esto se puede y debe aplicar a todas las personas en verdad?, ¿son las personas con discapacidad sujetos de esta ley? Se puede pensar que sí, pues en el mismo se menciona la prohibición de toda discriminación sin importar ninguna cuestión, es decir no importa el género o las discapacidades, lo primero es respetar los derechos y las libertades de las personas.

Siguiendo la lógica jurídica, después de la Constitución Mexicana, y ya más centrado en el objeto que aquí toca, es Ley general de educación la que abanderó lo que debe ser lo educativo y/o escolar en México. Podemos empezar por lo mencionado en su Artículo 2 "Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables."

Como en el ejemplo de la Constitución, aquí se entiende que el acceso a una educación es un derecho para todo individuo. También como lo menciona dicha ley, su valor radica en la posibilidad de acceder a una vida donde se acreciente la cultura y el individuo desarrolle el máximo de sus potenciales lo cual a su vez coadyuvará al fortalecimiento y cambio en la estructura societal. La pregunta aquí es si ¿todos los individuos acceden a la educación?, ¿se refiere a todos los tipos y niveles?, ¿incluso a las personas con discapacidad?

Se cree que las respuestas, en su mayoría, pueden ser consideradas como positivas, pues históricamente, de una u otra forma se ha tenido acceso a la educación por la mayoría de los ciudadanos, sin embargo, el lugar de conjunción de las personas ha sido diferenciada. Los motivos fueron muchos y diversos, cuestión que no se abordará, sin embargo y a sabiendas de ser demasiado reduccionista, se dirá que la lógica a seguir se funda un paradigma que rechaza la diferencia, que segrega la “anormalidad” y que al final la excluye.

Para ser más directos, fue éste el motivo de la creación de la escuela especial, lugar donde, aquéllos que no habían sido capaces de estar, aprender y convivir en la escuela regular, debían asistir. En este marco, Skrtic,(1996) hace una valiosa aportación en torno a las creencias que se han construido históricamente en torno a este tema, pues plantea que por desgracia, y como muchos otros conocimientos que se han intentado erigir como los poseedores de la verdad y con un alto grado de científicidad, la teoría que ha sustentado la educación especial, ha estado colmada fuertemente de un fundamento positivista. Es decir, el modelo de la misma se funda bajo una racionalidad en donde se piensa que todo es medible y cuantificable, hasta las capacidades, habilidades y conocimientos de los niños, o sea, las personas son objetos de medición.

Pero ¿qué tiene que ver esto con la Ley General de educación y con las leyes mexicanas?, no se puede negar que la vía donde converge el tema de la discapacidad, la educación y la ley, se sintetiza en la educación especial, pues ésta fue el dispositivo que funcionó y estructuró la ruta a seguir de la infancia “anormal”, ¿cómo hacer para que todos tuvieran educación y se cumpliera la ley?, la estrategia

fue creando un sistema diferencial, el cual es visible a nivel normativo. La Ley General de Educación en su artículo 41 establece que “La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género”.

Es así como este dispositivo coadyuva al logro educativo, sin embargo, habría que plantearse aquí, ¿hasta qué punto quien pertenece a este sistema logra salir? y cuando lo hace, ¿no está condenado a la segregación? Cabe mencionar que no es que se piense que la educación especial ha sido mala o buena, pues el problema radica y ha radicado en qué efectos no pensados *a priori* trajeron consigo la conformación y relevancia en lo normativo de ésta.

Uno de esos efectos puede verse en la propia exclusión al interior de la otra exclusión, pues en la ley no queda claro o más bien se omite el tránsito educativo de las personas con discapacidad, ya que sólo se hace referencia a menores con discapacidad a la educación básica, es aquí donde sí hay especificidad, dejando fuera el derecho al acceso de otros niveles, por ejemplo el superior o terciario. Sin embargo cuando se menciona este tema sólo se hace de la siguiente forma:

Para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia. Las instituciones que integran el sistema educativo nacional se sujetarán a dichos lineamientos. (Ley General de Educación, 2013:art. 41)

Como podemos observar, sólo en caso de poseer capacidades y aptitudes sobresalientes, se menciona el acceso y con esto el propio derecho a recibir una educación terciaria o superior. ¿Qué pasa con las personas con discapacidad?, cuando se decía que todos teníamos derecho a una educación ¿no se refiere a todos los niveles? Es aquí donde conforme nos aproximamos y afinamos la visión, empiezan a ser visibles elementos discriminatorios, pues al no haber especificidad, la discapacidad en este caso se torna inexistente.

Lo anterior es claro reflejo del estado actual que tienen las personas con discapacidad, pues cuando un derecho se les niega, en este caso, ingreso a la educación superior, otros, en un efecto que podríamos llamar “dominó”, van cayendo. Por ejemplo, al no poder cursar una educación terciaria, es difícil acceder a un trabajo bien remunerado y digno, por tanto, al no poseerlo, tampoco están a su alcance bienes materiales, servicios de calidad, etc.

El asunto tampoco mejora afinando la visión, pues aunque en la Ley Estatal de Educación de Veracruz, en su artículo 7 se menciona que “Todos los habitantes de la entidad tienen derecho a las mismas oportunidades de ingreso al sistema educativo estatal, sin más limitaciones que satisfacer los requisitos que establezca la reglamentación respectiva”. Reconociendo a la educación como un derecho humano y al estado como agente encargado de garantizarla, libre de discriminación, sólo hace referencia a la educación obligatoria (básica) y no a otra.

Dentro de lo que podemos referir como marco normativo de la discapacidad en México, son dos las leyes que directamente podemos relacionar con el tema, (aunque han sufrido transformaciones):

- Ley General de las Personas con Discapacidad (LGPD)
- Ley Federal para prevenir y Eliminar la Discriminación

Para efectos de este trabajo, solamente se analizará la primera, pues es la que particularmente está directamente relacionada con nuestro objeto de estudio. En su artículo 5, la LGPD establece los principios que deberán seguir las políticas públicas en materia de discapacidad:

- a) La equidad;
- b) La justicia social;
- c) La igualdad, incluida la igualdad de oportunidades;
- d) El respeto por la diferencia;
- e) El respeto a la dignidad y a la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas con discapacidad;
- f) La integración a través de la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;

- g) El reconocimiento y la aceptación de la discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;
- h) La accesibilidad, y
- i) La no discriminación.

Como se puede observar, la congruencia en el plano discursivo está presente, pues siguiendo la lógica racional de las leyes y políticas, aspectos como los anteriores están desde la Constitución, pasando por las leyes de educación y siendo visibles en otras más específicas como ésta. Sin embargo, cuando enfocamos detalladamente, empiezan a ser visibles las omisiones, pero también posicionamientos ontológicos y epistémicos diversos.

Cabe decir que en otro apartado ya se había abordado el modelo imperante desde el cual se explicaba y diseñaban políticas en torno a la discapacidad, es decir el modelo médico, en este sentido no es casual que dentro de los primeros artículos, y antes de abordar cuestiones como por ejemplo la educación, se mencione en el número 7 que “Las personas con discapacidad tienen derecho a servicios públicos para la atención de su salud y rehabilitación integral”. Aquí se hace visible que antes que otra cosa, lo importante es la rehabilitación y asistencia, si bien podemos pensar y así es, que esta cuestión es importante sobre muchas otras, ya que sin salud es difícil que cualquier persona, no sólo aquellas que posean alguna discapacidad, pueda desenvolverse en la sociedad, lo crítico viene en los siguientes artículos en donde se supondría que una vez que se tuviera prevista la estrategia política a seguir en el plano de la salud, los otros derechos se darían por añadidura, aspecto que no ha ocurrido.

Por ejemplo, en su artículo 9, la LGPD menciona que “Las personas con discapacidad tienen derecho al trabajo y la capacitación, en términos de igualdad de oportunidades y equidad”, lo cual cualquiera puede considerar un derecho justo, no obstante, esta prioridad que va antes que la educativa, no puede ser del todo alcanzada si no se cuenta con una educación adecuada, pertinente y de calidad (entendiendo calidad como lo que puede propiciar un desenvolvimiento en la sociedad libre, armónico y feliz), ¿cómo llegamos primero al trabajo y a la



capacitación? ¿es lo mismo hablar de capacitación que de educación?, por lo regular cuando pensamos en capacitación, se entiende que es parte de una estrategia de actualización dada aun cuando ya hubo un proceso de educación formal o bien, cuando no se ha alcanzado a realizar estudios. Por ejemplo en el nivel superior. Sin embargo, lo anterior tampoco es casual, el hecho de anteponer la capacitación a la educación tiene una intención determinada o más bien, bajo esa idea subyace una representación de las personas con discapacidad como aquéllas que no teniendo las habilidades y capacidades como las demás, sólo pueden aspirar a una formación para el trabajo, lo cual cobra sentido cuando observamos que cada escuela de educación especial tiene una formación para el mismo y no precisamente para seguir estudiando ( pasar a la Educación Superior).

Cuando dicha ley (LGPD) aborda la educación, lo hace hasta el artículo 10, donde menciona que “La educación que imparta y regule el Estado deberá contribuir a su desarrollo integral para potenciar y ejercer plenamente sus capacidades, habilidades y aptitudes”. Todo hasta aquí en un plano general podemos denominarlo como positivo, sin embargo, cuando se abordan cuestiones como las acciones para garantizar lo anterior lo observado es muy diferente. Por ejemplo, un aspecto que es central es la elaboración de programas de educación especial e integración educativa, donde se garantice el acceso a todos los niveles, ésta es de las primeras menciones que se hace en lo que respecta a la educación superior, aunque no se enuncia, cuando se dice “todos los niveles” se puede entender que ésta está incluida, sin embargo, se despliega la misma problemática que ha sido observada en este análisis, cuando se omiten palabras, cuando se dan por sentadas inclusiones, la ley se torna borrosa, ambigua y difusa.

Prueba de lo anterior es que, en esta lista de acciones, propias de la LGPD, inmediatamente sí es concreta al mencionar que una prioridad es “III. Admitir y atender a menores con discapacidad en los centros de desarrollo infantil y guarderías públicas y privadas”; aquí sí es específico pero ¿qué pasa con los demás? ¿qué pasa en las instituciones de educación superior? ¿por qué ahí no hay garantía?

Por otra parte, si bien se busca el fomento de la lengua de señas y alfabeto Braille, ya no se menciona nada más que pueda propiciar el diseño de una política que favorezca el acceso de personas con discapacidad desde la educación media superior. Parece que el derecho a recibir y acceder a la educación sólo es para la infancia y no para otros años en donde las personas también se hacen sujetos de derecho. No basta con enseñarles lo básico, para poder garantizar una vida plena, se debe garantizar una educación hasta donde las posibilidades se agoten.

La Ley General para Personas con Discapacidad, también hace referencia a las adecuaciones o ajustes arquitectónicos, cuestión todavía más problemática si se toman en cuenta las escasas modificaciones realizadas a los espacios públicos, a los transportes, etc. sobre todo cuando en los artículos transitorios de la misma se menciona que “Octavo.- La renovación y adaptación del parque vehicular de transporte público deberá incluir espacios especiales para personas con discapacidad en un periodo máximo de 5 años, a partir de la entrada en vigor de la presente Ley”. ¿Cuántos años han pasado desde su entrada en vigor?, ¿qué se ha hecho?, éste es un ejemplo claro de lo discursivo, utópico y poco realizable de las leyes cuando este aspecto tan concreto está muy lejos de haberse logrado.

Lo anterior puede entenderse también desde otra arista, por ejemplo, que cuando la ley es violada, las sanciones que provengan de dicha acción estarán a cargo de lo estipulado en la Ley federal de responsabilidades de los servidores públicos, la cual en su artículo 7 menciona que :

Redundan en perjuicio de los intereses públicos fundamentales y de su buen despacho:

- I.- El ataque a las instituciones democráticas;
- II.- El ataque a la forma de gobierno republicano, representativo, federal;
- III.- Las violaciones graves y sistemáticas a las garantías individuales o sociales;
- IV.- El ataque a la libertad de sufragio;
- V.- La usurpación de atribuciones

Aquí la cuestión es que la balanza o el peso se encuentra en el no perjuicio del aparato estatal y de sus instituciones, no de personas físicas o entes individuales, por otra parte, cuando se habla de infracciones, las “graves” son las que serán objeto de investigación y seguimiento, el caso es ¿qué se considera grave y qué no? Si a eso le sumamos que una violación al derecho de una persona con discapacidad puede distar mucho de ser perjudicial para el estado. Por ejemplo, ¿qué se toma en cuenta?:

VII.- Las omisiones de carácter grave, en los términos de la fracción anterior; y VIII.- Las violaciones sistemáticas o graves a los planes, programas y presupuestos de la Administración Pública Federal o del Distrito Federal y a las leyes que determinan el manejo de los recursos económicos federales y del Distrito Federal. (Ley Federal de Responsabilidades de los Servidores Públicos, 2012: Art. 7)

Si las leyes que deben sancionar el incumplimiento de otras leyes como la de personas con discapacidad nunca las mencionan, es lógico pensar que el efecto es la poca o nula relevancia de la ley al no tener ésta un carácter vinculante.

Por otra parte, como ya se había mencionado, las leyes nacionales conviven, por así decirlo con los tratados internacionales en su propósito de defender los derechos de los ciudadanos y en hacer visibles las problemáticas que acontecen en el tiempo y el espacio. Por tanto, a continuación se presenta una aproximación al estado actual de los tratados, convenios y convenciones que México ha firmado y mediante los cuales ha adquirido compromisos, la pregunta hasta aquí es ¿en qué medida los ha cumplido?

Retomando en lo que en un primer momento se citó de la Constitución Mexicana en su artículo 1, no sólo ésta es un referente en torno a los derechos de los ciudadanos, son también los tratados internacionales reconocidos como parte de los ordenamientos jurídicos tan válidos como los nacionales. Se entiende por Tratado Internacional:

convenio regido por el Derecho Internacional Público, celebrado por escrito entre el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos y uno o varios sujetos de Derecho Internacional Público, ya sea que su aplicación requiera o no la celebración de acuerdo en Materias específicas, cualquier que sea su denominación, mediante el cual

los Estados Unidos Mexicanos asumen compromiso (Ley sobre celebración de tratados, 1992)

Cabe mencionar que en estos temas el nivel discursivo siempre ha sido el imperante, pues muchas veces es en donde quedan, es decir, aunque el derecho internacional esté planteado con validez, prácticamente poco se retoma y si a eso le aumentamos que lo nacional poco se aterriza en políticas, esto se vuelve un “galimatías”.

México posee, como resultado de su ingreso al mundo globalizado, varios tratados, sin embargo, los que para efectos de este trabajo interesan son los que hacen referencia a los derechos humanos, a la educación y la discapacidad. Si bien la celebración de tratados se remonta a varias décadas atrás, a principios del Siglo XX, los derechos humanos y sociales comenzaron a ser visibles sólo en las últimas décadas del mismo, sobre todo lo relativo a los derechos de los niños, los indígenas, de las personas con discapacidad y los derechos humanos.

Dentro de los derechos humanos, la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial cuyo depositario es la Organización de las Naciones Unidas (1975), es un referente importante y un antecedente para los demás tratados relacionados con la discapacidad. Otro igualmente influyente es la Convención de los Derechos del Niño (1990), la cual hizo visible muchas necesidades sobre todo relativas al desarrollo integral de los niños, donde la educación jugó un papel central.

Por otra parte, varios son los tratados centrales que abordan el tema de la discapacidad, si bien existen diversos documentos, aquí abordaremos la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ratificado 2008). Documento vigente y en donde se tocan cuestiones importantes del objeto de estudio. Cabe mencionar que en dicho texto no se hace alusión específicamente a lo educativo, sino a los derechos que en general deben estar presentes en relación a las personas con alguna discapacidad.

Como antecedente, la ONU, establece la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. La Asamblea General estableció en 2001 un Comité

Especial para negociar la convención. La primera reunión se llevó a cabo en agosto de 2002, y la redacción del texto comenzó en mayo de 2004. En agosto de 2006, el Comité llegó a un acuerdo en torno al texto. Los delegados del Comité Especial representaban a las organizaciones no gubernamentales, a los gobiernos, a las comisiones nacionales de derechos humanos y a las organizaciones internacionales. Fue la primera vez que las organizaciones no gubernamentales participaron activamente en la formulación de un tratado de protección a los derechos humanos.

El propósito de la convención fue promover, proteger y garantizar el disfrute pleno y por igual del conjunto los derechos humanos para las personas con discapacidad. Ésta cubre una serie de ámbitos fundamentales tales como la accesibilidad, la libertad de movimiento, la salud, la educación, el empleo, la habilitación y rehabilitación, la participación en la vida política, y la igualdad y la no discriminación. La convención marca un cambio en el concepto de discapacidad, pasando de una preocupación en materia de bienestar social a una cuestión de derechos humanos, que reconoce que las barreras y los prejuicios de la sociedad constituyen en sí mismos una discapacidad.

Este documento reconoce, además, que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que es el resultado de la interacción entre la deficiencia de una persona y los obstáculos tales como barreras físicas y actitudes imperantes que impiden su participación en la sociedad. Las discapacidades incluyen deficiencias físicas, mentales, intelectuales y sensoriales tales como ceguera, sordera, deterioro de la movilidad y deficiencias en el desarrollo.

Por otra parte se encuentra el tratado sobre los Derechos de los Discapacitados. Cabe mencionar que existen siete tratados reconocidos de las Naciones Unidas sobre Derechos Humanos que protegen a las mujeres, niños, trabajadores migratorios, etc., pero hasta que el Convenio sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad entró en vigor el 3 de mayo de 2008, no había un tratado general tan específico que atendiera las necesidades de las personas con discapacidad, las cuales conforman la minoría más grande del mundo.

Cabe mencionar que en este caso se ha presentado una polémica, pues mientras que muchos sostenían que los tratados existentes se aplicaban a las personas con discapacidad al igual que a las demás, resultaba claro que sin un tratado que fuera “legalmente vinculante” y que explicara sus derechos detalladamente, este grupo se enfrentaba a la invisibilidad en su sociedad. El resultado ha sido que las personas con discapacidad siguen enfrentando obstáculos serios y prácticas discriminatorias en sus vidas cotidianas.

El propósito del Convenio, según se estipula en el Artículo 1, es “promover, proteger y garantizar que todas las personas con alguna discapacidad disfruten totalmente y de la misma manera de todos los derechos humanos y libertades fundamentales y que se fomente el respeto a su dignidad inherente”. (Convenio sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2008)

Este acuerdo es un punto clave para la defensa de la discapacidad, pues va más allá de las cuestiones sobre el acceso al entorno físico, a problemas más amplios sobre igualdad y a la eliminación de las barreras legales y sociales, hasta la participación, las oportunidades sociales, la salud, la educación, el empleo y el desarrollo personal. Promueve las normas de derechos humanos y su aplicación desde una “perspectiva de la discapacidad”, fomentando la igualdad de ciudadanía después de una larga historia de discriminación.

Un cambio radical en la concepción de la discapacidad se puede observar en este documento, pues este tratado considera la discapacidad como el resultado de la interacción entre un ambiente inaccesible y una persona, más que como un atributo inherente a un individuo. Reemplaza el antiguo “modelo médico” de la discapacidad por un modelo social y de derechos humanos que se basa en el hecho de que la sociedad es la que “inhabilita” a las personas con discapacidad para que ejerzan sus derechos humanos como ciudadanos. No obstante lo actual y adecuado que se pueda pensar este tratado, la pregunta obligada es ¿se ha cumplido en México?, ¿ha devenido de políticas públicas y educativas acordes a sus principios (del tratado)?

Hasta aquí en un primer plano, el jurídico, se ha hecho una revisión de los principales documentos normativos que se han diseñado en materia de discapacidad y derechos humanos, sin embargo, estas leyes, se supone, pueden hacerse operables sólo mediante el diseño de políticas encaminadas a coadyuvar en el cumplimiento de los derechos.

Como se pudo observar, hablar de políticas y leyes sobre discapacidad es muy basto, no obstante lo que aquí se presentó fue una primera aproximación a este terreno, partiendo del plano jurídico tanto internacional como nacional y terminando en cuestiones de políticas educativas específicamente en educación superior.

A grandes rasgos, lo que se puede concluir es que en el plano operativo no existen procedimientos jurídicos que se traduzcan en sanciones u obligaciones; en palabras de Courtis (2009) lo que ahí se menciona queda al libre albedrío de los sujetos, cayendo otra vez en esta idea de caridad y buena voluntad. Tampoco se instituye cómo operativamente se van a ir cumpliendo dichas normas, lo mencionado es ambiguo y utópico para la realidad que viven las personas con discapacidad en México. En este marco, la escuela es uno de los espacios donde no se han aterrizado los preceptos normativos, pues las adecuaciones de acceso, la atención y la inclusión son aspectos que siguen en el papel y no hacen referencia a una realidad palpable.

## **Capítulo IV. Las políticas de discapacidad en la Universidad Veracruzana: una invisibilidad discriminatoria**

En este apartado se reconoce que la revisión normativa y de políticas institucionales en concordancia con los ordenamientos internacionales es una tarea impostergable, pues la vía para poder garantizar la igualdad y equiparación de oportunidades, la justicia y el respeto de los derechos humanos.

Se reconoce que antes de la llegada de ciertos ordenamientos que sobre discapacidad ya se han abordado, históricamente, en México, las PCD han sido excluidas de las instituciones de educación superior (IES). Estructuras que en un principio estaban destinadas a atender a la élite, soslayando a mujeres, indígenas, y PCD. Actualmente, los procesos de masificación y diferenciación han permitido cambios significativos en las IES.

En la UV, por ejemplo, se puede observar cómo se congrega una gran diversidad de estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, creencias y características físicas. Es de reconocer que, con los cambios en las políticas educativas y públicas, han intentado atender a alumnos con discapacidad, tomando como referencia que los estudiantes que aquí asisten son diferentes y, por tanto, poseen necesidades diversificadas. Sin embargo, ¿existe una inclusión, accesibilidad, políticas concretas, cambios normativos?

Parece ser ha sido escaso o insuficiente el acceso de PCD en los niveles universitarios, como es el caso de la UV. La cuestión aquí es repensar ¿qué ha pasado con las políticas institucionales? ¿Existen políticas claras y concretas para estudiantes con discapacidad? ¿Éstas se han traducido en normas para defender el derecho de los estudiantes con discapacidad? ¿Cuáles han sido los cambios realizados?

En la primera parte de presenta un análisis y la selección de documentos institucionales. Se buscaron aquellos donde estuvieran contenidas las políticas



institucionales de la UV. Una vez identificados, se prosiguió a buscar artículos, párrafos, acuerdos, en donde el tema de la discapacidad y su inclusión en la universidad se hiciera presente. Cabe mencionar que lo aquí presentado sólo hace referencia a lo encontrado en dicho textos y con base en ello se realizó el análisis.

En un segundo momento se muestran las políticas y leyes que tienen que ver con la accesibilidad, reconociendo a ésta como un elemento central para poder hablar de no discriminación, principio importante en el tema de los derechos humanos. Aquí se explican los principios de la accesibilidad, los diseños y se plantean algunas problemáticas y vías desde las cuales se puede implementar. Haciendo énfasis en que estas condiciones son necesarias para garantizar el ingreso a las IES de los alumnos con discapacidad.

Posteriormente, en torno a no sólo recuperar como importante el ingreso, se presentan las características generales de los programas, las traducciones institucionalizadas de las políticas educativas sobre el tema de la inclusión, la diversidad y la discapacidad. El recorrido es por las diversas instancias que hoy tienen presencia al interior de la UV y que como principal propósito tienen coadyuvar a los estudiantes en su tránsito por la institución.

Cabe señalar que dichas instancias, aunque están pensadas en los alumnos y su apoyo, fueron diseñadas para fines diversos, fines que van desde la defensa hasta la atención más psicológica. No obstante, estructuras que pueden permitir la posibilidad de los estudiantes con discapacidad en espacios universitarios.

#### **4.1 Políticas: un análisis desde el caso de la Universidad Veracruzana**

Históricamente, en México, las personas con discapacidad han sido excluidas de las IES, pues en un principio, las universidades estaban destinadas a atender a la élite, soslayando a mujeres, indígenas, y personas con discapacidad. Actualmente esto ha cambiado, en la UV, por ejemplo, se puede observar cómo se congrega una gran diversidad de estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, creencias y características físicas. Es de reconocer que la UV, comprometida con los cambios en

las políticas educativas y públicas, ha adoptado un modelo partiendo de la idea que los estudiantes que aquí asisten son diferentes y, por tanto, poseen necesidades diversificadas.

Se reconoce que el tema de la discapacidad ha cobrado fuerza en los últimos años debido a las exigencias propias del contexto, sobre todo en su parte legislativa, en donde se han estipulado leyes cuya finalidad ha sido establecer las bases que permitan la plena inclusión de las personas con discapacidad en un marco de igualdad, equidad, justicia social, valorando a la diferencia, dignidad, integración, respeto, accesibilidad y equiparación de oportunidades en los diversos ámbitos de la vida. Sin embargo, ha sido escaso el acceso de personas con discapacidad en los niveles universitarios, como es el caso de la UV. Pero, ¿qué han pasado con las políticas? ¿Existen políticas claras y concretas para estudiantes con discapacidad? ¿Éstas se han traducido en normas para defender el derecho de los estudiantes con discapacidad? ¿Cuáles han sido los cambios realizados?

Uno de los documentos rectores es “La Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana” reformada en 1996, donde

La Universidad Veracruzana consciente de las condiciones actuales, asume el compromiso de adecuar sus estructuras e incrementar los esfuerzos que permiten atender y satisfacer las demandas que le presentan tanto su propia comunidad como la sociedad en general, a la cual se debe y se obliga a servir, asegurando en todo tiempo que su actuación genere el conocimiento que impulse a la sociedad hacia un elevado nivel de desarrollo.

Como se había mencionado, una de las demandas de la comunidad es la atención e inclusión de estudiantes con discapacidad, sin embargo, aunque el documento menciona la respuesta y el compromiso que debe permanecer en la institución, en ningún apartado se menciona algo específico sobre la discapacidad. En este sentido se observa el grado de invisibilidad que presentan estos actores y aunque podemos pensar que dentro de lo estipulado se incluye a la diversidad del estudiantado y que lo que ahí está plasmado se debe traducir en acciones concretas a este sector de la población, en la realidad esto puede no ser así. El problema es lo ambiguo y general

que puede quedar y por tanto entenderse, caso similar a lo acontecido con la creación en otros planos de políticas específicas sobre discapacidad, pues al no ser atendido este sector, las acciones afirmativas han tendido a la invisibilidad.

Si en su Artículo 11, apartado VI, se menciona que es atribución de la UV: “Impulsar en sus programas académicos, los principios, valores y prácticas de la democracia, la justicia, la libertad, la igualdad, la solidaridad y el respeto a la dignidad humana”. ¿Por qué no es visible el tema de la discapacidad? ¿No son las personas con discapacidad sujetos de derecho?

En el “Estatuto general” vigente, está plasmada la legislación universitaria, éste es otro de los documentos que rigen en el tenor de la organización de la institución, aquéllas funciones administrativas, así como las obligaciones de las diferentes instancias que forman parte sustantiva de la misma, no obstante, aunque es un texto de suma importancia, incluso para la toma de decisiones en lo presupuestal, la discapacidad sigue siendo invisible. No se menciona alguna idea que tenga que ver con el acceso, adecuación o instancias encargadas de supervisar y defender los derechos de alumnos con discapacidad, en otras palabras, para este documento el tema de la discapacidad es inexistente.

Otro de los documentos que intentan normar las políticas institucionales es el “Estatuto del personal académico” vigente, dicho documento tiene como finalidad hacer explícitas algunas obligaciones y derechos de los mismos. Una de las prioridades sustantivas de la UV es la docencia, en este sentido para los profesores, en el Artículo 196 se menciona lo siguiente:

Son obligaciones específicas del personal académico en funciones de docencia: I. Asistir puntualmente a la impartición de sus clases en los horarios que le sean señalados por la entidad académica de su adscripción; II. Concurrir en las épocas en que no haya labores lectivas y fuera del periodo vacacional a cumplir con el número de horas de carga académica, desarrollando actividades derivadas del cumplimiento del plan de desarrollo institucional de la entidad académica de que se trate; III. Asistir y participar en las reuniones de academia; IV. Cumplir los programas aprobados de su materia y darlos a conocer a sus alumnos el primer día de clases; V. Impartir las clases que correspondan a su asignatura en el calendario escolar; VI. Proporcionar tutorías grupales o individuales; VII. Presentar y registrar periódicamente el avance programático; VIII. Aplicar y evaluar los

exámenes de asignatura remitiendo en su caso la documentación relativa en un plazo que no exceda de cinco días hábiles; IX. Abstenerse de impartir clases particulares remuneradas o no a sus propios alumnos; X. Pasar lista de asistencia.

Si bien dicho documento no menciona nada que tenga que ver con la discapacidad, se podría pensar que dentro de las funciones de los profesores se encuentra la realización de ajustes razonables para alumnos con alguna condición especial, en este sentido, para los académicos es invisible a nivel normativo el tema de la discapacidad. Lo anterior puede implicar la falta de acciones encaminadas a que la diversidad del alumnado pueda acceder al curriculum y por ende, hasta cierta forma de discriminación.

Sólo es hasta el “Estatuto de los alumnos”, tanto el de 1996 como el del 2008, donde aparece de forma más concreta y específica lo relativo a la discapacidad. En dicho documento vigente desde 2008, en el Capítulo 1, Artículo 168, apartado II Bis, concerniente a los derechos de los alumnos, se menciona que:

En caso de contar con alguna discapacidad, recibir la atención y apoyos académicos para realizar las actividades propias a su calidad de alumno. Para tal efecto las autoridades y funcionarios de la Universidad Veracruzana adoptarán, de acuerdo a la disponibilidad presupuestal, las medidas pertinentes para que las entidades académicas cuenten con material educativo, así como infraestructura y tecnología que les permitan hacer efectivo el derecho a la educación sobre la base de la igualdad de oportunidades.[el subrayado es mío]

Sin embargo, aunque uno de los derechos es el que las autoridades y funcionarios realicen las adecuaciones pertinentes, el problema radica en la disponibilidad de un presupuesto. Si agregamos que no existe dentro de todos los documentos antes mencionados la asignación específica a todo lo que concierne en cuanto a infraestructura y tecnología de un presupuesto capaz de hacer realizable lo que en el papel está estipulado, lo aquí expuesto es “letra muerta”. Es decir, la única referencia no es tan real puesto que no existe una norma que implique obligatoriedad por parte de la UV para hacer cumplir sus convenios, las leyes, no sólo institucionales, sino de carácter jurídico que como se mencionó anteriormente, por desgracia, no implican responsabilidad jurídica y obligatoriedad por incumplimiento u omisión. En este sentido, se puede decir que las políticas sobre discapacidad en la UV, o son

inexistentes o no son realizables en su totalidad trayendo consigo invisibilidad y discriminación en alumnos con discapacidad.

En la actualidad ya se ha dicho que se ha avanzado en lo referente a la discapacidad, hoy en día existen varias posturas que pretenden dignificar a la persona con discapacidad haciendo visible su estatus de ciudadano, de persona, de sujeto de derecho, son múltiples las formas y lógicas desde las que se pretenden abordar la problemática, si bien algunos como Barton (1998) abordan la temática desde un plano sociológico, otros lo hacen desde la pedagogía (Skliar, 2002) y otros desde lo sociohistórico (Broyna, 2009), no obstante, la finalidad creemos es la misma, lograr la inclusión de las personas con discapacidad.

En este marco, las Instituciones de Educación Superior, deben reconfigurarse para permitir el acceso a la diversidad, a la diferencia, a la discapacidad, no basta la equiparación tecnológica ni una infraestructura innovadora si por medio de esto no se puede permitir que personas con distintas condiciones puedan participar de una educación de calidad, entendiendo esto como la forma en que la universidad brinda a sus alumnos herramientas para poder transformar su realidad no importa cual sea. Se cree que una nueva función de las IES es sensibilizarse y hacer sensible, mediante la educación, a la sociedad en torno al respeto de los derechos humanos de grupos de personas que históricamente fueron excluidos de todo tipo de beneficio y libertad de elección.

En este sentido debe garantizar el desarrollo de competencias en cualquier estudiante para poder desempeñarse en el mundo laboral. Lo anterior puede ser asequible si, además de la visión sociológica, la pedagógica y la sociohistórica, también se generan proyectos y propuestas para hacer visible a la discapacidad, operativizar lo estipulado en las políticas haciéndolas más reales y alcanzables y haciendo a un lado la fuerte discriminación que ha hegemonizado un paradigma de discapacidad que poco ha beneficiado a los sujetos que se encuentran en esta situación.

## **4.2 Accesibilidad y discapacidad en la UV**

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en el 2010 en México había 5 millones 739 mil 270 personas con discapacidad (PCD), es decir el 5.1% de la población mexicana. En la gráfica de población con discapacidad se presenta la información por grandes grupos de edad y sexo, dentro del grupo de edad de 85 años o más, 58.7% tienen discapacidad. En el grupo de edad de 60 a 84 años, el 23% tiene discapacidad. En el rango de 30 a 59 años, 4.8% viven con esta condición. Y entre los más jóvenes, de 15 a 29 y de 0 a 14 años, son 1.9 y 1.6 por ciento, respectivamente.

No obstante estos datos, todavía al día de hoy, poco se ha trabajado en hacer visible el tema de la discapacidad desde una visión más social y sobre todo de respeto a sus derechos, pues según los datos anteriores, más de 200 mil personas menores de 29 años poseen en México alguna discapacidad, sin embargo, esta población que como se podría pensar está en edad de ser escolarizada ¿en realidad lo está siendo? ¿Cuántas de estas personas están integradas en escuelas? y ¿Cuántas asisten a la Universidad?

Es de reconocer que aunque en últimas fechas se ha dado un fuerte impulso al tema de los derechos de las personas con discapacidad, también se debe observar que poco ha sido lo que ha podido ser operativizado, es decir, son escasas las acciones emprendidas para alcanzar lo que a nivel normativo se ha estipulado. Ejemplo de lo primero puede ser visto (como ya se abordó en apartados anteriores) en una serie de acuerdos, convenios, tratados, convenciones, etc. en pro de esta temática, como ya se abordó anteriormente. Todas éstas con personalidad y alcances diferente, pero con un solo propósito, hacer visible el tema de la discapacidad y coadyuvar en la inclusión plena de estas personas.

Si bien México cuenta con una Ley de Ciencia y Tecnología (reformada en 2011), no existen al interior de ésta disposiciones relativas al tema de la discapacidad, es decir, si la innovación y el uso de la tecnología son visibles para el avance científico, no lo es así cuando se aborda el tema de la discapacidad, no obstante cuando se revisa la Ley General para la Inclusión de las personas con Discapacidad,

en su Capítulo III, Art. 12, párrafo II, menciona que la Secretaría de Educación Pública debe:

Impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado;

Esta ley intenta regular y brindar orientaciones específicas para el uso de TIC, involucrando otras instancias como la Ley de Ciencia y Tecnología, sin embargo, aunque dicha ley establece apoyos en cuanto a recursos humanos, financieros y técnicos, esto todavía no se ve reflejado en políticas específicas relacionadas con las TIC, la educación y la discapacidad.

Es decir, no obstante esta gran variedad de esfuerzos, todavía existen muchos impedimentos para que lo aquí estipulado se cumpla y es que antes de poder siquiera pensar en una participación activa, autónoma y real de las personas con discapacidad en la sociedad, lo primero que se tendría que revisar y evaluar es lo referente a la accesibilidad, es decir, a los espacios que permiten o impiden dicha participación.

La accesibilidad se puede entender como un principio que reconoce que en el plano social existe diversidad y que por tanto éste debe garantizar la libre y eficaz participación de todos en el contexto y entorno. Lo anterior se puede traducir en que no importa la situación personal, siempre el medio debe permitir el acceso, una comunicación y seguridad al realizarlo, lo cual puede traducirse en una vida independiente (Lepiz, 1999).

En este tenor se puede decir que como acción concreta, el hacer accesibles los espacios tanto físicos como virtuales es condición *sine qua non* para poder iniciar la inclusión que tanto se presenta en el plano discursivo y normativo. En línea con lo anterior, un medio indispensable para el logro de la inclusión de las personas con discapacidad, es la educación, pues es ésta la que desde la infancia podrá coadyuvar en la realización personal atendiendo sus necesidades y potencializando sus

capacidades, además de ser el primer espacio de socialización y de encuentro de relaciones interpersonales fundamentales para vivir en sociedad. Mucho también se ha tocado en torno a este tema, por ejemplo, desde la Declaración de Salamanca en 1994, hasta, en el nivel de Educación Superior, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas, en donde la Universidad Veracruzana se adhiere a la Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades, celebrada en Mérida, Yucatán en el año 2008.

Por su parte en la Ley General de Inclusión de Personas con Discapacidad (2011) en México, si bien toca un apartado sobre la accesibilidad mencionando que en su Artículo 2. Párrafo I:

Accesibilidad. Las medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales;

Sin embargo, la accesibilidad no está siendo aterrizada en políticas concretas que permitan hacer visible el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Un ejemplo de ello es la mención en esta misma ley en su Capítulo IV sobre Accesibilidad y vivienda, donde se establece como un derecho la accesibilidad universal y para ello la creación de normas, lineamientos y reglamentos que la garanticen de manera obligatoria, cuando la mayoría de, en este caso, las escuelas, no cuentan con la infraestructura adecuada, la UV es una de ellas.

En este marco y para hacer vigente todo lo establecido tanto en lo legislativo como en lo propio de lo educativo, es imperante que los espacios tanto físicos como virtuales estén al alcance de todo tipo de persona sin importar su situación. En este sentido ¿Qué políticas institucionales de acceso y de infraestructura en el ingreso, permanencia y egreso coadyuvan y garantizan el cumplimiento de lo que a nivel legislativo nacional y normativo institucional se ha estipulado?



Si revisamos el recorrido que el estudiante debe realizar para poder acceder a los estudios superiores en la UV, primero nos encontramos con que su admisión se encuentra precedida por un proceso administrativo que, en primera instancia, se realiza en línea, es decir, en la Web de la universidad, pero ¿Existe accesibilidad en la web para personas con alguna discapacidad auditiva, visual, motriz, intelectual? ¿Hay una política que respalde esto?

Para que un sitio Web se considere accesible debe cumplir con varias características, una de ellas es que debe ser perceptible a nuestros sentidos, es decir, debe permitir que cualquier persona pueda acceder a él sin importar se encuentre privada de alguno. Por otra parte, la Web debe poder adaptarse a la tecnología que alguna personas con discapacidad requiera. Existen actualmente pruebas de accesibilidad, por ejemplo, la Asociación w3c, desde 1999 ha trabajado para aproximarse a estándares que permitan evaluar la accesibilidad de los sitios, estableciendo diversos niveles de prioridad que dan cuenta de lo accesible de una web. Son tres los niveles estipulados (A, AA, AAA). Hoy en día existe de forma gratuita test que pueden dar una primera información acerca de la accesibilidad de la Web y diversas pruebas manuales para complementar lo que en línea es imposible revisar. Para los sitios Web que han realizados estos procesos se incorpora al final del mismo los gráficos CSS:t.a.w.3 A, AA, AAA, según sea el nivel de la página.

Cabe mencionar que dicho gráfico no aparece en el reciente reestructurado sitio Web de la UV, si éste es el primer filtro para el ingreso a los estudios y no es accesible a todos ¿Cuántos jóvenes con discapacidad pueden aspirar al ingreso en la misma? Por lo anterior, como una de las primeras acciones debe ser el trabajar para hacer una web accesible, lo cual es la primera condición de posibilidad para poder tener diversidad estudiantil en toda la extensión de la palabra. Lo anterior no sólo quiere fijar la atención en las dificultades visuales, sino en el resto, pero siguiendo la misma lógica.

Hablar de accesibilidad también y sobre todo implica espacios físicos adaptados; en el marco de la Educación Superior, la Asociación Nacional de

Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) junto con la Secretaría de Educación Pública (2002), dan a conocer el “Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior” donde se encuentran plasmadas las acciones a seguir para lograr dicha inclusión, cabe señalar que uno de los puntos centrales que toca para alcanzar este objetivo es la realización de adecuaciones arquitectónicas.

Dicho documento menciona que es una prioridad hacer accesibles los espacios y los recursos a cualquier tipo de persona sin importar su condición personal o discapacidad. Para lo anterior, sugiere la realización y elaboración de un diagnóstico de la institución donde se pongan en evidencia las condiciones de acceso arquitectónico a los diversos espacios en donde los estudiantes deben movilizarse (auditorios, aulas, áreas verdes, sociales, deportivas, culturales, de enfermería y de gestión administrativa, etc.), así como el establecimiento de las indicaciones de ubicación e información, alarmas, zonas de seguridad que permitan el seguro tránsito de los estudiantes; también lo referente a la estipulación de las condiciones de accesibilidad y ergonomía de: mostradores, sillas, escritorios, mesas, pupitres, además de estimar los equipos de cómputo, laboratorio/s y biblioteca.

No obstante dichas recomendaciones, cuando se tiene la oportunidad de recorrer algunos espacios de la UV mucho de lo mencionado anteriormente es invisible. Todavía imperan las estructuras diseñadas para la gente “normal”, en lo edificios, por ejemplo, son las escaleras el único medio para acceder a las segundas plantas de los mismos. Si el alumno, para poder presentar su examen de admisión, debe asistir a dichos espacios ¿Cómo se espera que sea su acceso? ¿No es ésta una primera barrera para estudiantes que posean alguna discapacidad? La solución no es que sólo se les brinde apoyo cambiándolos de salón o ubicándolos en las plantas bajas, pues el impacto para estas personas al encontrar inaccesibles los edificios puede ser motivo de abandono y de desmotivación.

Ahora, las dificultades en el proceso de admisión son las menos si las comparamos con aquéllas en torno a su permanencia, y es que un principio para

poder hablar de inclusión, es la autonomía, su movilidad y libertad lo que deber ser punto nodal y lo cual es soslayado en el momento que requieren del apoyo y auxilio casi de caridad de otras personas para poder llegar a su aula o al lugar donde tendrá que realizar sus actividades. El documento de ANUIES presenta una propuesta de cómo las universidades partiendo de sus recursos humanos, utilizando sus propios programas y realizando un trabajo interdisciplinario puede coadyuvar a generar una integración e inclusión de alumnos con discapacidad. ¿Puede la UV trabajar en lo que dicho texto propone?

Con base en lo anterior, teniendo como marco la parte normativa y las recomendaciones en torno a las políticas institucionales en la Educación Superior, ¿Qué se ha hecho en la Universidad Veracruzana sobre el tema? Si bien, la Universidad Veracruzana, crea el Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad, presentado el día 3 abril del 2009, el cual tiene como propósito “Visualizar a la Universidad Veracruzana, como un espacio en el que se pueda realizar a plenitud el potencial del ser humano, brindando a cada universitario la posibilidad de hacer su proyecto de vida, que le permita atender con éxito el proceso enseñanza-aprendizaje y lo prepare para insertarse laboralmente en la sociedad”.

El alcance de esta instancia ha sido limitado a intentar concienciar a la comunidad universitaria impartiendo experiencias formativas, a dar recomendaciones, pero, hasta la fecha, poco se ha logrado en crear una plataforma presupuestaria para que todo lo estipulado a nivel normativo y de discurso se cumpla, todavía el tema de la discapacidad no es visible en documentos importantes como La Ley Orgánica, o estatutos generales y de académicos, sólo se menciona en el documento dirigido a los alumnos, sin embargo señala que se darán dichos apoyos si hay presupuesto, lo cual convierte dicha norma el letra muerta.

Es entonces cuando surgen cuestionamientos como ¿qué se está haciendo con este sector de la población? ¿De quiénes estamos hablando? ¿Cuántos son? ¿Qué características tiene? Para responder lo anterior, a continuación se presenta un

análisis de los principales datos estadísticos que se han realizado en torno al tema de la discapacidad y cómo se encuentran esos datos en la UV.

### **4.3 Instancias que apoyan a los alumnos con discapacidad en la UV**

Dentro de la atención que brinda la Universidad Veracruzana son varias las instancias que se crean con el firme propósito de coadyuvar en la permanencia de los estudiantes en general, sin embargo el hecho que exista, en muchos casos, no ha sido garantía en el caso de alumnos con discapacidad para un trayecto educativo equitativo y en igualdad de oportunidades. Por otra parte, si bien estas instancias pueden funcionar y lograr sus objetivos, desde la idea de una inclusión educativa y social, cabe mencionar que la lógica de trabajo no debe darse de forma aislada, es decir, si bien podemos ver positivo que estén presentes estructuras que coadyuvan en el trayecto de los estudiantes y en su caso de aquellos que presenten alguna discapacidad, cuando no existe un encadenamiento o concatenación, pensando los procesos como un círculo que hay que cerrar, poco ayudan a que se den inclusiones plenas.

En otras palabras, las instancias están para los alumnos registrados, es decir, que han sido admitidos de acuerdo al proceso meritocrático, sin embargo, como la admisión es segregatoria y desigual, la atención que se puede dar a los alumnos con discapacidad puede llegar a ser mínima pensando que, después de este primer filtro, los sujetos que lograron pasar pueden presentar el mínimo de apoyos e incluso ni siquiera requerir o acudir a estas instancias.

Esto puede ser evidente cuando se observa el pequeño número de alumnos que se encuentran en la UV estudiando y que presentan alguna discapacidad. No obstante a continuación se presentan las características generales de dichos programas, así como sus finalidades, pues son evidencia de un tipo de política en la universidad que puede ser importante en la lucha por la no discriminación de personas con discapacidad.

### 4.3.1 Programa de Derechos Humanos

Uno de los primero programas que se aborda es “El Programa de Derechos Humanos”, éste intenta promover una cultura de garantía, protección y defensa de los Derechos Humanos, mediante tareas sustantivas de docencia, investigación, extensión y divulgación. Otorgando además las herramientas necesarias que permitan construir y consolidar un verdadero Estado de Derecho, donde el pleno respeto a los Derechos Humanos, sea la característica esencial de las instituciones democráticas.

Dicho programa fue creado por acuerdo del Consejo Universitario bajo la iniciativa del *Dr. Raúl Arias Lovillo*, Rector de la Universidad, el 1 de marzo de 2010.

El Programa ofrece un enfoque multidisciplinario a las nuevas perspectivas sociales en el ámbito de los Derechos Humanos a través de áreas específicas:

- Promover la capacitación de excelencia de estudiantes, docentes, agentes estatales y la sociedad civil, en materia de Derechos Humanos, que facilite la implementación de éstos en su quehacer profesional y en sus relaciones humanas.
- Propiciar el intercambio de alumnos, docentes e investigadores de la Universidad Veracruzana con instituciones nacionales e internacionales para realizar estudios de posgrado en Derechos Humanos.
- Generar productos de investigación como libros, artículos científicos y otras publicaciones especializadas en Derecho Internacional de los Derechos Humanos.
- Apoyar el acceso a la información en Derechos Humanos promoviendo el enriquecimiento del acervo de las bibliotecas.
- Impulsar la formación de una Red de Universidades e Instituciones de Educación Superior que realice actividades a favor de la consolidación de una cultura de defensa, docencia, investigación, difusión y promoción de los Derechos Humanos.

- Proponer convenios de colaboración entre instituciones de Educación Superior, Instituciones gubernamentales e Instituciones Internacionales para la realización de investigaciones y actividades en materia de Derechos Humanos que coadyuven a la eliminación de cualquier forma de discriminación por razones de sexo, raza, etnia, condición social, de salud, económica, religión, opinión, preferencias, estado civil o pertenencia política.
- Fomentar la realización de foros, seminarios, conferencias, congresos y todo tipo de eventos en materia de Derechos Humanos, apoyando nuevos y diversos espacios de debate, con la participación de los alumnos, personal académico, especialistas internacionales y la sociedad civil.
- Promover la creación de materiales didácticos y desarrollar productos multimedia, así como programas informáticos en el campo de los Derechos Humanos, para su uso y difusión en la Universidad Veracruzana.

Aquí se pueden encontrar elementos importantes para que como universidad se trabaje el tema de la discapacidad, pues como ya se abordó en capítulos anteriores, los derechos humanos y la discapacidad han estado íntimamente vinculados en los últimos años. Sin embargo, dentro de las áreas mencionadas, no hay referencia del tema de la discapacidad, en este sentido, no es que se considere que no quieren o puedan, dentro de sus funciones sustantivas, trabajar con ella, pero desde éstas la omisión puede ser significativamente negativa.

Y es que como vemos, las labores y actividades que realiza esta instancia pueden ser un semillero importante para apoyar la temática, para generar espacio en torno a la discapacidad y diseñar planes y vías para la defensa de los derechos humanos. Aquí cabría preguntarse ¿Por qué siendo un tema relevante y siendo este programa fundamental para lograr la inclusión plena, es invisible la discapacidad otra

vez? ¿Por qué si se han firmado acuerdos, las políticas siguen haciendo a un lado y segregando el tema de la discapacidad?

#### **4.3.2 Programa de Defensoría de los Derechos Universitarios**

Por otra parte se encuentra el programa de Defensoría de los derechos universitarios, creado el día 6 de Octubre del 2006, el Dr. Raúl Arias Lovillo, Rector de la Universidad, con fundamento en lo dispuesto por los artículos 11 fracción XXI, 25 fracciones I y VI, 35 y 38 fracciones I y XIX de la Ley Orgánica de esta Institución, emitió un acuerdo para adicionar con un Título Séptimo al Estatuto General de nuestra máxima Casa de Estudios mediante el cual creó el órgano independiente denominado Defensoría de los Derechos Universitarios; dicho acuerdo fue sometido al conocimiento del H. Consejo Universitario el día 23 de noviembre de 2006, habiendo sido aprobado.

El Defensor de los derechos Universitarios tendrá las atribuciones siguientes:

- I. Conocer y resolver las quejas que a título individual formulen los integrantes de la comunidad universitaria, cuando consideren que se han violado los derechos conferidos por la legislación universitaria; o cuando se alegue que no se ha dado respuesta a solicitudes o peticiones dentro de un plazo razonable;
- II. Solicitar informes y practicar las investigaciones necesarias para el conocimiento del caso;
- III. Proponer soluciones a las autoridades o funcionarios de la Universidad que correspondan;
- IV. Formular recomendaciones y observaciones a las autoridades y funcionarios de la Universidad;
- V. Comparecer ante el Consejo Universitario General, anualmente, a rendir un informe de labores, o cuando éste se lo solicite;
- VI. Desahogar las consultas que, en materia de derechos universitarios le formulen los miembros de la comunidad universitaria;
- VII. Procurar la conciliación entre las partes, respecto al conflicto que enfrenten;

VIII. Conocer las quejas sobre evaluaciones académicas practicadas a los alumnos, solamente por cuanto hace a violaciones del procedimiento establecido en el Estatuto de los Alumnos.

IX. Solicitar cuando proceda, que los funcionarios, autoridades o cualquier instancia competente de la Universidad, una vez admitida a trámite la queja ante la Defensoría, tomen medidas precautorias, con carácter provisional, para evitar daños de difícil reparación; y

X. Las demás que le confiera la legislación universitaria.

Los Defensores Adjuntos tendrán las atribuciones siguientes:

I. Integrar los expedientes relativos a los asuntos que le turne el Defensor;

II. Llevar el registro y control de los expedientes radicados en la Defensoría;

III. Desahogar todas las diligencias necesarias para integrar los expedientes que le asigne el Defensor;

IV. Acordar con el Defensor, el trámite de los asuntos bajo su responsabilidad;

V. Informar al Defensor de la conclusión de la investigación y su turno para resolverlo;

VI. Efectuar las acciones que se requieran para la difusión de las actividades de la Defensoría;

VII. Coadyuvar con el Defensor en la organización administrativa de la Defensoría;

VIII. Suplir al Defensor en los casos de ausencia temporal o excusa; y

IX. Las demás actividades que les asigne el Defensor.

Este programa se puede pensar íntimamente relacionado con los derechos humanos, pues ¿qué derechos podría defender si no son los de base que todo ser humano tiene?, por supuesto existen otros derechos que como alumno, una vez que ingresas a una institución se tienen, dichos derechos se encuentran en los estatutos de los alumnos. Pero sólo existe en dicho estatuto una mención a la discapacidad, donde se dice que el alumno con discapacidad tendrá derecho recibir la atención y apoyos académicos para realizar las actividades propias a su calidad de alumno, en este



sentido, y de acuerdo al presupuesto de dotará a las entidades académicas para que cuenten con material educativo, así como infraestructura y tecnología que les permitan hacer efectivo el derecho a la educación sobre la base de la igualdad de oportunidades.

En primer lugar, el hecho de supeditar los derechos de los alumnos con discapacidad a la parte presupuestaria, convierte inmediatamente en letra muerta dichos derechos y por tanto favorece fácilmente su omisión. En segundo lugar, en los casos que sí pudieran incidir, pasa como en el primero, si no hay alumnos con discapacidad, pues poco podrán ayudarlos y si los alumnos no asisten o no requieren del servicio, pues o no están enterados de sus derechos o simplemente se trayectoria no ha tropezado con alguna problemática, la verdadera ayuda puede quedar flotando.

Por ejemplo, cuando se realizó una entrevista a este programa<sup>10</sup>, la persona encargada mencionó que sí han tenido casos donde se han apoyado a los alumnos con discapacidad, por ejemplo con algunos pasa:

PDU “Que no acuden a la defensoría ehhh en ocasiones pues se van no saben que existe un un una dependencia encargada de defender sus derechos, entonces no vienen” [...]

No obstante, en algunos casos, se han presentado alumnos y se ha trabajado en la defensa de sus derechos:

PDU “de la facultad de comunicación [...] Ese es uno que bueno nosotros recomendamos ella también intervino y al final bueno se logró que porque solo le faltaba hacer experiencia educativa y se logró que le volvieran a aplicar un examen de última oportunidad y salió”.

El caso anterior, y según el programa, llegó a una buena resolución, sin embargo, al no estar estipulado en el estatuto de los profesores o académicos dichas adecuaciones al examen, era de esperar que situaciones como ésta se dieran. Como ya se había hecho mención, el tema de la discapacidad no es visible en los estatutos ni en los documentos, sin embargo, el hecho que existan instancias como ésta

---

<sup>10</sup> Cabe mencionar que en este caso se consideró necesario ya que se contó con información interesante sobre estudiantes con discapacidad.

pueden coadyuvar, mediante un determinado proceso, a que se cumplan y respeten los derechos de los alumnos.

No obstante puede o no ser suficiente, por ejemplo, se puede pensar que si existieran políticas claras y concretas, muchas veces los alumnos no tendrían que verse envueltos en procesos de queja donde tengan que mediar instancias universitarias. En este sentido, cabe apuntar que se necesitan no sólo políticas remediales sino preventivas. ¿Por qué esto es importante?

PDU: Tenemos otro caso de un chico de Peñuela que tenía que tiene discapacidad creo que parálisis cerebral entonces él iba allá y eh con una maestra de laboratorio, el acusó bueno sus papás él ni siquiera fueron los papás presentaron un escrito por que decía que lo discriminaba, por que no permitía que sus compañeros. El por ejemplo, pues si tiene parálisis sus manos no tiene tino en el laboratorio, pues tenían que estar precisos entonces a él lo ayudaban sus compañeros y la maestra decía no que, lo haga el solo cosas de esas pues entonces empezó a salir mal después ya no quería ir y los papás intervinieron el doctor Gidi habló para que le cambiaran de maestra y para que intervinieran y pues de alguna manera, pues sancionar a la maestra no esté ahí no hubo ninguna recomendación fue nada mas de oye pasa esto directo. No no no ahorita lo vemos en consejo técnico y que lo iban a cambiar pero el muchacho ya no quiso ir y ya después sus papás nos mandaron una carta diciendo pues que que el muchacho se había sentido muy dañado y que ya no quiso continuar con la carrera.

Casos como éste hacen evidente la necesidad del diseño y establecimiento de políticas concretas para apoyar a alumnos con discapacidad, aquí es donde cobra sentido lo que ya en páginas anteriores se había planteado sobre la necesidad de establecer en los estatutos y demás documentos oficiales aspectos como éste. Pues si bien vía defensoría se pueden arreglar las problemáticas, hay que recordar que muchas veces la afección que no es reparable es la emocional. El hecho de minimizar y hacer evidente el déficit de las personas con discapacidad afecta las expectativas que tenían y da como resultado el abandono y la deserción. En el ideal, el alumno en cuestión en realidad nunca debió haber necesitado este recurso, pues con la existencia de políticas la docente hubiera estado informada y realizado los ajustes razonables para apoyar el trayecto formativo del alumno.

Otro ejemplo puede verse en lo comentado a continuación sobre una alumna ciega que intenta, como es su derecho hacer uso de las instalaciones de la universidad, presentando un problema que no tendría que serlo, pues para su

movilidad y desplazamiento autónomo, requiere de un perro guía. Aquí lo ocurrido cuando intentó ingresar a la biblioteca:

PDU: Es este que trae su perro guía y no se le permitía entrar con su perro entonces en conjunto Alma (Programa de inclusión e integración de alumnos con discapacidad) este en conjunto con la maestra Leticia Rodríguez que es la Secretaria de la Rectoría, se implementaron talleres de sensibilización para las bibliotecas y para esto porque tampoco en una biblioteca le permitieron entrar a una persona que traía un perro y bueno nosotros como defensoría colaboramos en su taller dándoles este el tema del marco normativo aja de las personas con discapacidad y así les hablamos de la convención derechos humanos de la ONU para personas con discapacidad de la Constitución del artículo 1 que habla de todos los derechos humanos a los que tenemos, sin ninguna diferencia de discapacidad, sexo, la religión y todo esto en la ley general de personas esta para personas con discapacidad de la Ley de prevención que hay para personas con discapa.....ehhhh prevención de discriminación. La ley que tenemos en nuestro Estado este para personas con discapacidad incluso yo les hablaba de que en nuestro estado en el código penal también e contemplan sanciones para las personas que discriminan y que en un punto dado como institución podíamos correr el riesgo de que nos acusaran ante un juez penal, así es como nosotros participamos ósea como que vamos

No podría pensarse que las medidas adoptadas no son las acertadas, pues la sensibilización en las bibliotecas es importante para la defensa de los derechos de las personas con discapacidad, al igual que los talleres para personas con discapacidad, sin embargo, volvemos al punto anterior, el que no existan de forma concreta y clara políticas institucionales, como en este ejemplo, que den a conocer los derechos de las personas con discapacidad, seguirá pasando que sólo después de las quejas, si es que las hay, se darán medidas remediales, sin embargo, como vimos en el caso anterior, no sabemos si éstas podrán incidir en la deserción de los pocos alumnos con discapacidad que logran ingresar a la UV.

Este programa, como lo menciona él mismo, trabaja atendiendo las necesidades y defendiendo los derechos universitarios, sin embargo, otro punto que podrían pensarse poco favorable es la escasa presencia en todas las regiones donde hay UV, si bien ellos mencionan:

PDU: nosotros nos trasladamos a las regiones, se da por videoconferencia, por ejemplo la experiencia educativa de "vive saludable, vive sin violencia" con el Dr. Hernández Jesús lo hacemos a través de video conferencia esta vez nos toca en Ixtacotitlán se imparte otras veces nos toca aquí en la USBI otras veces en Veracruz, nos vamos a todas las regiones y de ahí se les pasa por videoconferencia y nosotros, yo por ejemplo hice un recorrido este como somos defensores luego el doctor al Lic. Olvera lo manda a

la región sur y a mí me manda al norte y él se va a la región de Córdoba este entonces yo veo Tuxpan, Poza Rica, Ixtahuatlán de Madero porque tenemos la Intercultural también eh bueno hacemos... nosotros vamos nosotros recorremos nada más que luego les pedimos a los vicerrectores agenden, los regresan y pues luego no nos incluyen por eso en Coatzacoalcos es donde tenemos un poquito de más así como e más resistencia, en Veracruz bien la está Liliana Betancourt viene nos organiza y yo eh cubierto Veracruz eh ido hasta toda la semana para abarcar la de ciencias de la salud este institutos este humanidades, contaduría todo esto y sábado voy al sistema abierto también para cubrir el sistema de enseñanza.

¿Cuáles son las oportunidades de que un alumno con discapacidad pueda dar su queja y tener una atención inmediata?, con esto no se quiere decir que los miembros del programa no estén atentos, pues como en la entrevista se menciona, ellos van a las regiones, pero siendo un número pequeño de visitantes y estando principalmente en la ciudad de Xalapa, es de esperarse que los trámites y los procedimientos sean más tardados y burocráticos.

Si bien se hace evidente la necesidad de establecer otros mecanismos y de acercar los programas a las regiones, pues es ahí donde poco o nada se sabe después de las problemáticas que pasan los alumnos, aquí se refuerza una vez más la carencia por no establecer políticas institucionales. Cuando no se respetan los derechos de los alumnos con discapacidad, el recorrido para pelear por los mismos puede tornarse engorroso y tortuoso, lo que muy probablemente devenga en deserción como el caso antes presentado.

Si a lo anterior le agregamos la poca difusión que se le da al programa, que también tendría que ser parte de una política concreta, ¿cuáles son las posibilidades reales de que un alumno con discapacidad tenga un trayecto formativo sin problemas y con un respeto a sus derechos?

PDU: No se enteran y falta información aunque en la página de la universidad está la figura de la defensoría, está el programa de inclusión e integración para personas con discapacidad, lo muchachos no exploran o sea no entonces no se enteran que esta la defensoría, no tienen a quien acudir y pues se van, este sin embargo nosotros al inicio de los semestres este les pedimos a las facultades que nos soliciten que nos agenden para darles pláticas en con el centro, de integración también nosotros también participamos con ellos, tenemos una ellos tienen una experiencia educativa de elección libre que se llama "vive sin violencia" nosotros también ahí tenemos un espacio ya vamos a darles este a hablarles sobre la defensoría de los derechos universitarios y hacemos un taller también para ponerles casos de los que hemos conocido aquí y como

se han ido resolviendo y que ellos también se enteren de los derechos que tienen contemplados en el estatuto de los alumnos, sí que falta quizás más publicidad.

Como se ha mencionado este programa trabaja de la mano con otro el cual tiene como especificidad la atención a alumnos con discapacidad, lo cual dentro de la UV puede ser una instancia que asegure el cumplimiento de sus derechos y la atención de sus necesidades.

#### **4.3.3 Programa Universitario para la Inclusión e integración de personas con discapacidad**

Otra instancia que es más apegada al tema de la discapacidad es el Programa Universitario para la Inclusión e integración de personas con discapacidad el cual tiene como objetivo “Visualizar a la Universidad Veracruzana, como un espacio en el que se pueda realizar a plenitud el potencial del ser humano, brindando a cada universitario la posibilidad de hacer su proyecto de vida, que le permita atender con éxito el proceso enseñanza-aprendizaje y lo prepare para insertarse laboralmente en la sociedad”.

Dicho programa está pensado en varias etapas para poderse llevar a cabo, pues se entiende que las políticas y prácticas educativas en torno al tema de la inclusión no pueden darse de un día para otro, pues deben ser resultado de cambios estructurales los cuales llevan un determinado espacio temporal para poder darse.

Por ejemplo, en una primera etapa el objetivo fue la integración de las Comisiones Coordinadoras Regionales. Posteriormente el inicio y diseño de Campañas de Sensibilización.

Otro trabajo a realizar fue un diagnóstico de salud para conocer la prevalencia y el tipo de discapacidad en la comunidad universitaria. Este diagnóstico se realizará a través del Examen de Salud Integral (ESI). El objetivo del diagnóstico es conocer el número de personas con discapacidad en la Universidad Veracruzana en un primer momento con la población estudiantil. En un segundo momento con maestros,

personal administrativo, manual y funcionarios. De la misma manera, la accesibilidad arquitectónica, a los equipos, oportunidades de admisión, permanencia y egreso.

Este diagnóstico también permitió identificar los planes curriculares, si existe formación docente para la inclusión, si se realiza investigación, si hay extensión de los servicios, servicio social y asesoría para la productividad. Además, este programa se plantea abrir sus puertas a aquellos estudiantes a nivel de posgrado que estén interesados en trabajar en este campo para aportar información que favorezcan el desarrollo integral de las personas con discapacidad.

Lo anterior ya sea mediante la realización de una experiencia recepcional la cual busca propiciar la construcción de un proyecto profesional, en cuya práctica se articula la formación adquirida y promueve el aprendizaje de habilidades de indagación, de observación y de reflexión que permiten el desarrollo del pensamiento lógico formal, analítico y crítico que tiene como finalidad principal la creación o generación de conocimientos; fomentando el desarrollo de actitudes sistemáticas, metodológicas y éticas, características del rigor de la investigación científica.

Por otra parte, se busca apoyar a los alumnos en cuanto a servicio social y prácticas profesionales intentando incluir e integrar en igualdad de derechos y oportunidades a los estudiantes con discapacidad a la Universidad Veracruzana, sensibilizando y ofreciendo experiencias formativas, además de realizar trabajos de investigación relacionados con el tema; diseñar y colaborar en la impartición de cursos, talleres y seminarios; organizar y diseñar actividades para sensibilizar tanto a la comunidad universitaria como al público en general (ciclos de cine, foros, entrevistas, reportajes, etc.); contactar a los estudiantes con discapacidad en las diferentes facultades para realizar un acompañamiento académico; y elaborar material para la difusión de las actividades del programa.

Con base en lo que dice esta instancia, el tema de la discapacidad en la UV está siendo visible mediante diversas estrategias, ya sea en forma de talleres y experiencias, ya sea como parte de un servicio que puedan brindar los alumnos o ya sea con la realización de documentos recepcionales donde premie la investigación en torno al tema.

Sin embargo, como una de las personas encargadas menciona PIIPC “muchas veces no se tiene el presupuesto ni el apoyo total para realizar las actividades, por tanto, muchas de las acciones aquí planteadas todavía no se han podido llevar a cabo, ya que para muchos el tema de la discapacidad no es muy importante”

#### **4.3.4 Centro para el Desarrollo Humano e Integral para los estudiantes**

Este programa tiene como objetivo crear un ambiente que permita a las personas disfrutar de vidas largas, saludables y creativas, creando posibilidades para que la población universitaria pueda elegir una vida con plenitud potencialmente como seres humanos.

Posee dos funciones sustantivas:

1. Articulación: Intra-universidad de las experiencias que en diversas dependencias universitarias se realizan en torno a los estudiantes universitarios. Incluye asesoría, regulación, normativa. Extra-universidad, aprovechando los convenios que ya existen con otras organizaciones y agregando los necesarios para contribuir en la internacionalización de nuestra universidad.

2. Función de Gestoría: Provocando que en toda dependencia de la universidad se apoye el desarrollo de los proyectos que más adelante se explicitan, reflejado en sus Programas Operativos Anuales.

Por otra parte, toca también el diseño y promoción de diversas experiencias, así como oportunidades de servicios social para los alumnos, generando proyectos de autocuidado, autonomía e investigación con el fin de coadyuvar a su desarrollo integral.

## **Capítulo V. Representaciones sociales sobre la discapacidad en la UV**

Las representaciones sociales se van forjando gracias a los intercambios simbólicos e imaginarios que se presentan en cualquier sociedad, reconociendo la parte procesual, histórica y comunicativa como característica predominante en su formación.

En este marco también se puede mencionar desde lo epistemológico que el sujeto aprende a través de su intercambio de creencias, mitos e ideas, las cuales son construidas en la intersubjetividad haciendo inteligible la realidad física y social. Esas representaciones no son estáticas, van cambiando de acuerdo al contexto y a sus características históricas, dotando al sujeto de nuevas significaciones que estarán constantemente modificando sus marcos interpretativos y conceptuales.

Se puede decir que las RS pueden ser vistas como una construcción, un dador de sentido, interrelaciones grupales, como determinaciones sociales que porta el sujeto para la producción de los esquemas de pensamiento socialmente establecidos y como una configuración discursiva donde convergen una serie de valores, creencias, suposiciones, ideologías, prácticas y conductas que obedecen a la relación sujeto-agente, las cuales son precarias, cambiantes e históricas, surgen de un cuestionamiento desde el pasado para ser analizado en el presente.

Si bien se puede mencionar que las RS se dan en la interacción, cada sujeto, representa su realidad de forma distinta, dotándola de formas diversas que devienen de un constructo personal enmarcado por un lugar de enunciación, espacio geopolítico y posicionamiento onto-epistemológico.

Es así como en este capítulo se presentan los resultados, producto de la encuesta aplicada a alumnos con y sin discapacidad, profesores, funcionarios y personal administrativo y que intentan rescatar y aproximarse al estudio de las representaciones sociales que la comunidad universitaria tiene sobre la inclusión de alumnos con discapacidad a las aulas.



En este sentido, en un primer momento, y tomando las dimensiones señaladas en el apartado metodológico, se rescatan los conocimientos que sobre discapacidad posee la comunidad universitaria. Esto ya sea en documentos y leyes, o en estructuras formales específicas.

Posteriormente se recogen las actitudes que, hacia el tema, la comunidad ha expresado. Para finalizar con el campo de representación, es decir el conjunto de valoraciones y significados que circula de forma holística alrededor del encuentro con los alumnos con discapacidad.

## **5.1 Representaciones sociales de la comunidad universitaria**

### **5.2.1 ¿Conocimiento o desconocimiento de la discapacidad?**

Como ya se había mencionado en el capítulo que versa sobre la metodología, una de las dimensiones que se trabajaron fue precisamente ésta, para lo cual se pensaron una serie de preguntas intentando rescatar qué tanto sabe la comunidad universitaria sobre el tema de la discapacidad. En un primer momento, se cuestionó si ellos sabían o tenían información sobre la existencia de alumnos con discapacidad en la UV, pues aunque pudiera parecer una pregunta que se pudiera obviar o poco relevante, a lo largo de las entrevistas realizadas tanto a funcionarios como alumnos con discapacidad, se pudo dar cuenta que muchas veces aunque se tenían ciertas nociones sobre la existencia de alumnos en esta condición, en muchos casos no era muy claro dónde estaban, ni siquiera se conocía. Esto debido a que en muchas ocasiones los alumnos con discapacidad lograban pasar desapercibidos o se mimetizaban con los demás compañeros.

En este sentido, se preguntó a la comunidad universitaria si tenían conocimiento de alumnos con discapacidad. En general se tuvieron las siguientes respuestas:

Tabla 29. ¿Sabe usted que hay alumnos con discapacidad que asisten a la UV?

Agente de la comunidad universitaria encuestado	Si	No
Personal administrativo	26	0
Alumnos sin discapacidad	38	2
Alumnos con discapacidad	11	2
Funcionarios	28	0
Profesores	29	1
Total	132	5

Fuente: elaboración propia

Como se pudo observar en la tabla anterior, para la totalidad del personal administrativo (26) y los funcionarios (28) no hubo problema con la identificación de alumnos con discapacidad, pues al parecer, dentro de sus funciones está la atención al grueso de los estudiantes, por tanto es fácil pensar que dicha relación les ha permitido una primera identificación. Situación similar se dio en lo que respecta a los profesores donde 29 de 30 mencionaron tener conocimiento.

Para el caso de los alumnos con y sin discapacidad, en el primer caso 38 de 40 alumnos mencionan tener conocimiento, mientras que en el segundo 11 de 13. En general, 132 de los 137 encuestados saben que asisten alumnos con discapacidad a la UV, lo cual puede permitirnos tener una idea sobre los conocimientos que éstos deben poseer en torno al tema. La visibilidad de la discapacidad está presente, por ende, es muy probable que situaciones relacionadas con ella hayan sido presenciadas por los agentes, lo que lleva también a repensar sus paradigmas y creencias acerca de cómo debe ser abordado el tema. Lo anterior es considerado positivo, aunque hasta aquí tendríamos que pensar si la actitud y el campo de representación es favorable para el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad, y, en este caso, los estudiantes.

Un punto que conviene rescatar es que precisamente los agentes que se pudieran pensar que conviven más o se encuentran de lleno inmersos en una socialización e interacción constante, como lo son los alumnos y los profesores, 5

participantes mencionaron no saber de la existencia de alumnos con discapacidad, lo cual puede reforzar la idea que muchos alumnos con discapacidad (ACD) logran pasar desapercibidos. Como se mencionó en la metodología, las personas encuestadas fueron aquellas que se supone estaban en el mismo grupo y habían interactuado con alguno de los trece alumnos con discapacidad.

Una vez que se sabe si existen o no estudiantes, la opción obligada fue conocer ¿cómo los identifican?, es decir, partiendo de lo que en la teoría se ha revisado en torno al concepto de discapacidad, donde se plantea lo polisémico y lo diverso de las representaciones, las cuales muchas veces, son confundidas con el déficit, se intentó ver como dichas ideas están dejando de fuera una visión más amplia y social.

A continuación se presenta de forma general los resultados a esta pregunta, cabe mencionar que las opciones que se consideraron fueron: si los identificaban por su apariencia, porque así se los habían informado los mismos estudiantes con discapacidad, por comentarios de otras personas y dimos la opción de “otra forma”, para que se pudiera ampliar la respuesta.

Tabla 30. ¿Cómo identifica a los alumnos con discapacidad

3. ¿Cómo los ha identificado?	Administrativos	Alumnos sin discapacidad	Funcionarios	Profesores	Total
a) Por su apariencia	26	32	23	30	111
b) Por que ellos así lo han informado	1	8	9	0	18
c) Por comentarios de otras personas	0	8	4	1	13
d) No los he identificado	0	3	0	0	3

Fuente: elaboración propia

En la tabla anterior, se puede observar como 111 sujetos participantes mencionan que es por su apariencia que identifican a los alumnos con discapacidad. Como primer aproximación, aunque habría que ser precavidos con este análisis, se puede

observar cómo es a través de la mirada, entendiendo a ésta como la que subjetiva y objetiva a la vez además de construir representaciones mentales que se traducen en conceptos, que los sujetos representan la discapacidad. Es a través del propio cuerpo como lugar simbólico y físico donde se hace presente. Aquí se puede apreciar una idea muy diferente a lo planteado por el modelo social de la discapacidad, pues relacionan el déficit o que se encuentre comprometida alguna función con la idea de discapacidad, dejando fuera al contexto y su interacción con la persona como fuente que discapacita. En un primer momento podemos pensar en cómo el modelo médico sigue presente, donde las situaciones recaen en los sujetos, en su cuerpo, en sus capacidades.

13 participantes informaron que fue gracias a los propios comentarios de las personas con discapacidad que ellos están informados de su presencia. Contrastando lo anterior con las entrevistas que se realizaron con los alumnos con discapacidad, varios de ellos mencionan que en muchos casos no han comentado su situación y han intentado comportarse y verse lo más “normalmente posible”, pues no quieren que se les etiquete o que se les de un trato especial. Es así como se puede pensar que algunos sólo se han podido enterar de propia voz de los estudiantes con discapacidad.

El siguiente paso fue conocer qué tipos de discapacidad estaban presentes, aquí cabe aclarar que las clasificaciones en torno a la discapacidad son variadas y cambian con el tiempo, por lo que para la elaboración de esta pregunta se partió de lo más básico con base en lo que la legislación vigente mexicana maneja y lo que los acuerdos internacionales han establecido.

Partiendo de cuatro opciones que se reconoce, pueden englobar al interior muchas sub-clasificaciones e incluso pueden presentarse de forma conjunta. Sin embargo, se inició de identificar cuestiones sobre lo intelectual, lo auditivo, lo visual y lo motriz y estos fueron los resultados. La pregunta fue:

Tabla 31. ¿Qué tipo de discapacidad ha o han presentado los alumnos con lo que ha tenido contacto?

¿Qué tipo de discapacidad ha o han presentado los alumnos con lo que ha tenido contacto?	Administrativos	Alumnos sin discapacidad	Alumnos con discapacidad	Funcionarios	Profesores	Total
a) Intelectual	1	13	1	7	2	24
b) Auditiva	2	3	2	5		12
c) Visual	9	21	0	11	2	43
d) Motriz	20	27	8	18	26	99
e) Otra.	4	1	1	4	0	10
f) Ninguna	1	3	1	2	0	7

Fuente: elaboración propia

Como se pudo observar en la tabla anterior, 99 menciones tuvo la cuestión motriz seguido por la visual con 43. Aquí cabe hacer una acotación, se puede comprender por qué es la mirada y la apariencia la que está en juego con la concepción de discapacidad, pues en su cotidianidad y escolaridad, son este tipo de deficiencias las que más han imperado cuando hablamos de inclusión educativa. Es de reconocer que la cuestión motriz es la que visiblemente es fácil ubicar y relacionar con la discapacidad, pero además, también integrar o incluir en espacios escolares, ya que su intelectualidad o habilidades cognitivas no se encuentran comprometidas.

Por otra parte, el que exista también predominio, por así decirlo de alumnos con un déficit visual es producto de lo que en la historia de la escolaridad se ha trabajado con alumnos ciegos, donde tampoco se encuentra comprometida su cognición, aspecto que al parecer es fundamental cuando hablamos de una educación superior.

Es curioso observar que lo que sigue al tipo de discapacidad es la intelectual (24), la cual está por arriba del auditivo (12), y que sean precisamente los alumnos sin discapacidad los que expresen o den cuenta de ello, sin embargo, esta cuestión de la intelectualidad no deja de tener elementos oscuros, pues ¿qué es lo que los alumnos entienden por discapacidad intelectual? Queda claro que posiblemente tenga relación, desde sus representaciones, con los problemas de aprendizaje, falta de hábitos de

estudio, etc. que algunos de sus compañeros puedan presentar, ya que la cuestión del *logos* en la universidad es delicada.

Hay que recordar que el primer filtro para que el alumno pueda acceder a una educación universitaria (en la UV) es el examen de admisión, por lo que esta idea de alta racionalidad socava la posibilidad de que alumnos con discapacidad intelectual, dígase, síndrome de down, limítrofes, etc. puedan compartir las aulas con los otros compañeros. El examen de admisión que se aplica precisamente intenta medir inteligencia y conocimiento, por tanto segrega otras formas de estar en el mundo y otras habilidades y competencias. Entonces podemos hablar de que la estructura de la universidad favorece un logocentrismo<sup>11</sup>.

Hasta aquí hay varias cuestiones importantes que se pueden apuntar y que tienen que ver con la información o el conocimiento directamente de la discapacidad. Primero, existen nociones, conceptos, significaciones y representaciones que permean los imaginarios de la comunidad universitaria en torno a lo que es la discapacidad. No obstante la visión hegemónica es la médica, esto al pensarse un cuerpo discapacitado poseedor del déficit, y por ende del problema. La mirada médica está fuertemente presente en la información y representación, pues la discapacidad se ve, es evidente, la posee una persona o varias, por tanto no es relacional, no tiene que ver con el contexto, no posee relación con los ajustes, con las barreras ni con las propias leyes.

Segundo, con base en esta construcción, en esta visión médica, la representación que es socialmente compartida tiene que ver con el cuerpo, por tanto las diversidades funcionales motrices hegemonizan el campo, pues éstas son las más evidentes de acuerdo a la mirada médica. Si la discapacidad se ve y se posee, el cuerpo incompleto, defectuoso, frágil es el poseedor de la discapacidad y por ende del problema.

Ya en capítulos anteriores se había abordado la diferencia de visión o modelo que a lo largo de la historia se ha tenido en torno a la discapacidad, no cabe duda que

---

<sup>11</sup> Esta idea que si no somos sujetos racionales es casi imposible poder relacionarnos e interactuar en ambientes normalizados.

actualmente los acuerdos y convenios internacionales, así como las leyes nacionales y locales han intentado coadyuvar en una visión más social y por ende basada o sustentada en los derechos humanos, no obstante, esto no se ha logrado del todo, en este sentido, conviene rescatar la información que tienen acerca de la parte normativa. Cabe mencionar que, y como ya se ha abordado en este documento, esta parte es extensa y basta, pues muchos son los documentos que versan sobre esta temática, sin embargo, para efectos de este análisis, sólo se preguntó sobre cuatro en específico.

Con base en lo anterior, se indagó sobre el grado de conocimiento de las mismas, dando opción a un alto conocimiento, uno medio y uno bajo. Lo anterior con la finalidad de identificar la información que tienen acerca del tema, lo cual puede estar influyendo en sus representaciones sociales sobre la discapacidad. Las leyes y documentos que se presentaron fueron seleccionados del propio marco normativo mexicano y el criterio de elección fue de acuerdo a su orden de importancia, aspecto que se maneja en el derecho, donde la Constitución está por encima de todas las leyes, las cuales devienen de ésta.

Tabla 32. Conocimiento del Marco normativo: personal administrativo

Marco Normativo	Alto	Medio	Bajo
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	2	8	16
Ley General de las Personas con Discapacidad	3	2	20
Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación	2	3	20
Ley Número 222 de Integración para Personas con capacidades Diferentes del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave.	3	3	19

Fuente: elaboración propia

Como se puede ver en la tabla anterior, se reconoce un bajo conocimiento en toda la parte normativa acerca del tema de la discapacidad. En lo que corresponde a la Constitución Mexicana, 16 de los 26 agentes dicen tener un conocimiento bajo o

escaso. Para la Ley General de las Personas con Discapacidad, pasa algo similar con tan sólo 3 menciones en torno a un alto conocimiento, aspectos similar acontecido en las siguientes leyes.

En general, existe un gran desconocimiento en torno a estos documentos, sólo siendo poco significativo la Constitución de México. Si tomamos en cuenta que el personal administrativo, aunque no interactúa mucho tiempo con los estudiantes, su labor puede ser muy importante, sobre todo a la hora de agilizar trámites, de ser posiblemente el medio entre ellos y el funcionario ¿cómo poder apoyar desde sus funciones el respeto de los derechos si no los conocemos?

Por otra parte, si bien los siguientes agentes no se encuentran en posiciones donde la toma de decisiones sea central, o que en sus manos se halle el coadyuvar en el trayecto formativo de los alumnos con discapacidad, se reconoce que es con sus pares donde los alumnos socializan, con quienes pasan la mayor parte del tiempo, conviven e interactúan, por tanto, con la finalidad de no caer en discriminación alguna, sea la que fuere, sus compañeros- alumnos también podrían pensarse como importantes para la permanencia escolar.

Tabla 33. Conocimiento del marco normativo: alumnos con discapacidad

Marco Normativo	Alto	Medio	Bajo
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	0	8	5
Ley General de las Personas con Discapacidad	2	5	6
Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación	1	4	8
Ley Número 222 de Integración para Personas con capacidades Diferentes del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave.	1	3	9

Fuente: elaboración propia

Para el caso de los alumnos con discapacidad, es interesante ver que en su mayoría tampoco reconocen un conocimiento de la normativa. Lo que mas alto puntaje tuvo tiene nuevamente que ver con la Ley General de las Personas con discapacidad,



donde 2 de 13 mencionaron poseer un conocimiento alto y 5 de 13 uno medio. Otro dato importante es la reiteración del desconocimiento de la Ley Estatal frente a los ordenamientos nacionales.

Tabla 34. Conocimiento del marco normativo: estudiantes sin discapacidad

Marco Normativo	Alto	Medio	Bajo
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	5	20	15
Ley General de las Personas con Discapacidad	6	11	23
Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación	10	10	20
Ley Número 222 de Integración para Personas con capacidades Diferentes del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave.	4	7	29

Fuente: elaboración propia

Para el caso de los estudiantes sin discapacidad, se reconoce un mayor conocimiento en la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (10 sobre 40), mientras que la ley propia del Estado de Veracruz es de las menos conocidas (4 de 40). No obstante el conocimiento a la Constitución fue de los más elevados, esto si tomamos en cuenta que 20 de 40 mencionaron conocerla medianamente.

Los alumnos dicen tener un mayor conocimiento en comparación con el personal administrativo. No obstante, sigue siendo bajo y presenta la misma tendencia, es decir, conforme el documento es más local es menor su conocimiento y por tanto su especificidad en torno a la información que es importante se conozca. Aquí pasa algo que puede rescatarse y es que la ley que tiene que ver con la prevención sobre discriminación parece haber tenido mayores alcances, aunque no los deseables.

En el caso de la Constitución, parece ser ésta la que permea lo que los alumnos pueden saber sobre derechos y discriminación. Se perfila en este documento un mejor conocimiento estando por encima la representación de un grado medio a uno bajo. Aún así, los documentos sobre el tema específico de discapacidad siguen

estando segregados, lo cual también muestra la escasa formación que al interior de las propias experiencias formativas se puede abordar.

En este sentido, cuando hablamos de universidades inclusivas, se espera que no sólo haya rampas y cambien las políticas, sino que también en las experiencias educativas de los alumnos esté presente no sólo el tema de la discapacidad, sino el de discriminación y todas las leyes que coadyuven para la instauración de una justicia social y relaciones simétricas entre los individuos. No sólo los estudiantes que cursen carreras como las de Derecho tendrían que estar informados de las leyes, los arquitectos, médicos, psicólogos, biólogos, etc. también deberían estarlo. Lo que se intenta es que la inclusión no sólo quede en la escuela, sino que rompa esos límites territoriales para poderse observar en lo social. Para ello la formación debe ser primordial en cualquier programa universitario, pues sin duda ahí se está preparando a los futuros ciudadanos que permitirán o no la inclusión de los diferentes.

Tabla 35. Conocimiento del marco normativo: funcionarios

Marco Normativo	Alto	Medio	Bajo
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	6	11	11
Ley General de las Personas con Discapacidad	5	7	16
Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación	6	10	12
Ley Número 222 de Integración para Personas con capacidades Diferentes del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave.	4	4	20

Fuente: elaboración propia

Con base en la tabla anterior, se puede observar cómo en el caso de los funcionarios también se reconoce un desconocimiento importante en torno a esta normativa, cuya tendencia es similar a los otros agentes, mientras más local es la ley, mayor su desconocimiento. Por otra parte, y en esta misma lógica, es la Constitución la que

mejor representa el ordenamiento más conocido, teniendo entre alto y medio un total de 17 puntos frente a 30. Es decir, más de la mitad de los encuestados.

Los funcionarios, en comparación con el personal administrativo, son los que mayormente expresan tener conocimiento de la legislación vigente. Esto puede ser debido a que las funciones que realizan en el puesto exigen poseer determinada información. No obstante, si se piensa desde una visión de lo deseable, el panorama es poco esperanzador, ya que el funcionario es el tomador de decisiones por excelencia, en él recaen muchos aspectos de las prácticas de las operaciones de los acuerdos que pueden o no llevarse a cabo, por tanto, sus omisiones pueden ser mucho más significativas. De presentarse un problema, si él está bien enterado, la situación podría arreglarse sin tener que recurrir a otra instancia y alargar los procesos. Se reconoce entonces que en sus manos mucho de lo que se puede hacer o no puede ser la diferencia entre la permanencia y deserción de alumnos con discapacidad.

Aquí también fue visible el hecho de que sean tan escasas, por no decir inexistentes, las políticas institucionales sobre discapacidad, lo cual dan como resultado invisibilidad de los estudiantes y sus derechos. Por otra parte, si se pide que en una universidad inclusiva los estudiantes tengan experiencias educativas rescatando elementos de la diversidad y derechos humanos, es en la figura del funcionario y trabajadores de la universidad donde se puede empezar a sensibilizar. ¿Qué acciones ha realizado la UV a partir de la firma de los acuerdos para una universidad inclusiva entonces? ¿Será que sólo es labor del programa universitario de inclusión e integración de alumnos con discapacidad conocer y velar por los derechos de esta población? ¿No es responsabilidad de toda la institución así como lo es de la sociedad en general? ¿Qué tipo de acuerdos se toman cuando pueden estar en detrimento de algunos alumnos? ¿Qué tan visibles son los alumnos con discapacidad cuando posiblemente como funcionario no estoy consiente de que una decisión mal tomada puede afectar a un tercero? ¿acaso no hablamos aquí de discriminación indirecta?

Tabla 36. Conocimiento del marco normativo: profesores

Marco Normativo	Alto	Medio	Bajo
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	5	10	15
Ley General de las Personas con Discapacidad	3	4	23
Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación	2	4	24
Ley Número 222 de Integración para Personas con capacidades Diferentes del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave.	3	6	21

Fuente: elaboración propia

En el caso de los profesores se vuelve a repetir lo referido con los funcionarios, es la Constitución Mexicana el elemento jurídico mejor conocido, mientras que las leyes sobre discapacidad son las que presentan menor puntaje.

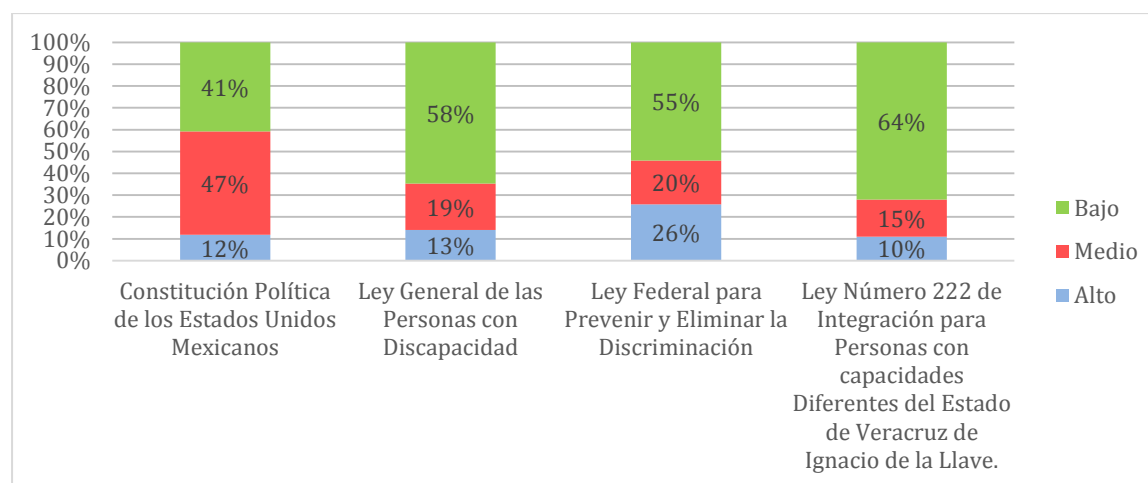
Aquí es contrastante lo que dicen saber de las leyes a nivel nacional con la ley local, pues mientras mencionan tener un mediano conocimiento de la Constitución, las otras leyes no los han interpelado. Por ejemplo, es baja la idea de la Ley sobre Discriminación, lo cual es puede ser negativamente significativo, considerando las personas con discapacidad todavía se suponen un grupo bastante discriminado. Aquí el problema recae en saber cuando indirectamente se está o no discriminando. Si tomamos en cuenta que son los profesores los agentes relacionados directamente con los alumnos, su conocimiento se torna muy deseable y necesario.

Lo anterior también ilustra el estado que guarda el tema de la discapacidad en general, no sólo los alumnos poseen un conocimiento bajo de las leyes, sino que los que deberían diseñar políticas para atender a la diversidad en la universidad y hacer de ésta un espacio de convivencia equitativa y justa ¿lo están haciendo? ¿Qué acuerdos pueden tomar cuando desconocen muchas veces el piso donde están parados? ¿Qué tipo de representación social puede tenerse que no sea ver a las personas con discapacidad no como sujetos de derecho, sino de conmiseración y caridad? ¿Qué visión o modelo de la discapacidad subyace a las representaciones de

la comunidad universitaria? ¿Podrá ser una social y de derechos humanos cuando el conocimiento es escaso?

La lógica que guía a las leyes y las políticas es precisamente la concatenación de éstas con documentos y acuerdos más específicos y menos abarcativos, en este sentido toca abordar lo que a nivel de acuerdos y documentos institucionales conoce la comunidad universitaria.

Gráfico 5. Conocimiento del Marco normativo: visión de conjunto



Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en el gráfico, el 41% de la comunidad universitaria dice tener un conocimiento bajo de la Constitución Mexicana, un 47% uno medio y un 12% un alto. En cuanto a la Ley general de las Personas con Discapacidad, un 58% dice tener un conocimiento bajo, un 19% uno medio y un 13% uno alto. En la Ley Federal para prevenir y Eliminar la Discriminación, un 55% alto, un 20% medio y un 26% alto. Y la ley del Estado de Veracruz, 64% un conocimiento bajo, un 15% uno medio y un 10% uno alto.

En este sentido, en cuanto al conocimiento del marco normativo por parte del conjunto de la comunidad universitaria, de forma general, es bajo, y contrario a lo que se podría pensar, mientras más cercano geográficamente es el documento, menor es su conocimiento. Lo anterior se presenta problemático sobre la reflexión que se puede hacer sobre los derechos de las personas con discapacidad, ¿cuándo se están violando sus derechos? ¿Cuándo se les está discriminando?, pues si no sabemos o

conocemos nuestros derechos es difícil identificar el momento o la situación en donde no se está cumpliendo con la ley. En este sentido sólo sobresale un conocimiento medio de la Constitución, sin embargo en ésta las disposiciones se dan de forma general sin hacer casi distinciones, contrario a las demás leyes que se presentan.

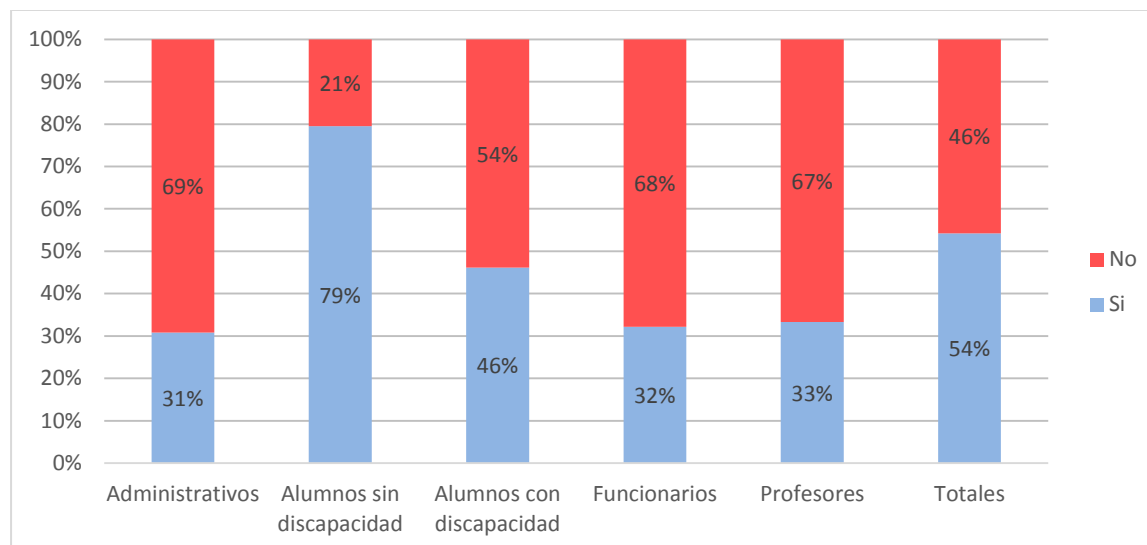
Con esta información queda en tensión si en verdad han incidido directamente en las representaciones sociales de las personas, pues no es que no exista promoción de las mismas, sin embargo, poco se conocen, lo cual implica cierto desconocimiento también en el plano del derecho y la presencia de determinadas omisiones y por tanto, posibles discriminaciones.

Esta parte presentada de la información a nivel normativo es muy relevante, pues posicionados desde un enfoque de derechos y social de la discapacidad, el cambio paradigmático debe darse a partir del reconocimiento de los mismos. Lo anterior implica no sólo saber que existen leyes que los defienden y velan por sus derechos, sino tener conciencia de qué derechos tienen y saber de forma precisa, cuándo estamos indirectamente violando derechos o discriminando. No obstante, se puede pensar que del conjunto de la comunidad universitaria hay agentes que deberían, por su papel en las instituciones, tener un mayor conocimiento, ya que de ello dependen muchas de las decisiones que se toman. Por tanto, afinando más este acercamiento a los datos, a continuación se presenta desagregado de acuerdo a los agentes, esto con la finalidad de poder hacer una comparación por participante.

Por otra parte, a la hora de la construcción de instrumento se pensó que sería necesario observar, bien lo que pasa con leyes nacionales, pero ver qué acontecía con las propias de la UV, es decir, la siguiente pregunta en torno al conocimiento que tiene la comunidad universitaria sobre la discapacidad se caviló en los propios documentos y normas institucionales, para lo cual se les cuestionó acerca de su existencia y su relación con el tema de la discapacidad.

La pregunta fue: ¿Existen documentos oficiales en la UV donde estén expresadas políticas que apoyen los derechos de las personas o alumnos con discapacidad? Dando como resultado lo siguiente.

Gráfico 6. Documentos oficiales en la UV



Fuente: elaboración propia

Con base en el gráfico, en el caso del personal administrativo, un 31% dice sí tener conocimiento, mientras un 69% no. Para los alumnos sin discapacidad un 79% dijo que sí, mientras un 21% no. Los alumnos con discapacidad tuvieron los siguientes porcentajes: 32% sí y 68% no. En lo que respecta a los funcionarios, 32% sí y 67% no. Y por último los profesores: 54% sí y 46% no.

Como ya se había identificado en otros apartados de este trabajo, es evidente la inexistencia de documentos oficiales e institucionales que aborden el tema de la discapacidad en la UV, sólo se hace mención en el estatuto de los estudiantes, sin embargo, la dispersión que incluso los funcionarios y demás trabajadores de la universidad presenten en torno a lo que dicen conocer en los documentos es significativa.

Primero porque la pregunta así como fue planteada debería dar cuenta que sí existen documentos, sin embargo el hecho de que sólo en uno se expresen puede dar lugar a pensar que no, sobre todo cuando dicho ordenamiento está dirigido a un solo agente en particular (los alumnos). Lo anterior es visible en el caso de los alumnos, pues en su mayoría identifican dicho documento (esto en contraste con otros agentes

como el personal administrativo, los funcionarios y profesores que en su mayoría desconocen que sólo en éste se menciona el tema de la discapacidad).

Por otra parte, cabe cuestionarse sobre ¿cuáles pueden ser sus posibles repercusiones? ¿Si sólo los alumnos conocen el documento, únicamente en ellos recae el tener que realizar quejas para defender sus derechos? ¿Cómo poder respetar los derechos de los alumnos con discapacidad cuando en lo institucional se tiene un vago conocimiento? ¿Es el personal que trabaja en la UV el que va o no a permitir que se violen derechos, que se tenga un trato justo, que no se discrimine?

Cabe mencionar que el hecho de que se diga que existen documentos tampoco puede dar cuenta de un conocimiento real, por ejemplo, si sólo existe información en uno, lo ideal o deseable es que por lo menos se acceda a dicha información que aunque escasa, puede dar luz en varias situaciones. Sin embargo, de no ser así, puede quedar sólo a nivel de una intuición, incluso en pensar que, aunque no esté enterado, posiblemente o lo más seguro es que dichos documentos existan.

Con base en lo anterior, se presentó otro cuestionamiento. Aquí se buscó dar varias opciones para que la comunidad universitaria pudiera identificar el documento que, en la pregunta anterior, habían aceptado su existencia. Cabe decir que el hecho de que se haya colocado más de una opción no fue casual, más bien se consideró que de esta forma podríamos identificar el conocimiento que se tiene en torno a la parte normativa institucional.

Como a continuación se presenta, fueron seleccionados los documentos considerados principales y que además, deberían contener aspectos relativos al tema.



Tabla 37. Documentos sobre discapacidad en la UV

	Personal administrativo	Alumnos sin discapacidad	Alumnos con discapacidad	Funcionarios	Profesores	Totales
a) Plan de Desarrollo	0	3	0	8	2	13
b) Estatuto General	6	7	0	0	2	15
c) Estatuto General de los Alumnos	20	15	7	4	6	52
d) Ley Orgánica	0	2	0	0	0	2
e) Reglamento de la Junta de Gobierno	0	2	0	0	0	2
f) Reglamento de servicios informáticos	0	1	0	0	0	1
g) Reglamento de Tutorías	0	1	3	4	4	12
h) Reglamento de Ingreso	0	3	3	0	4	10
i) Otro:	0	1	0	3	0	4

Fuente: elaboración propia

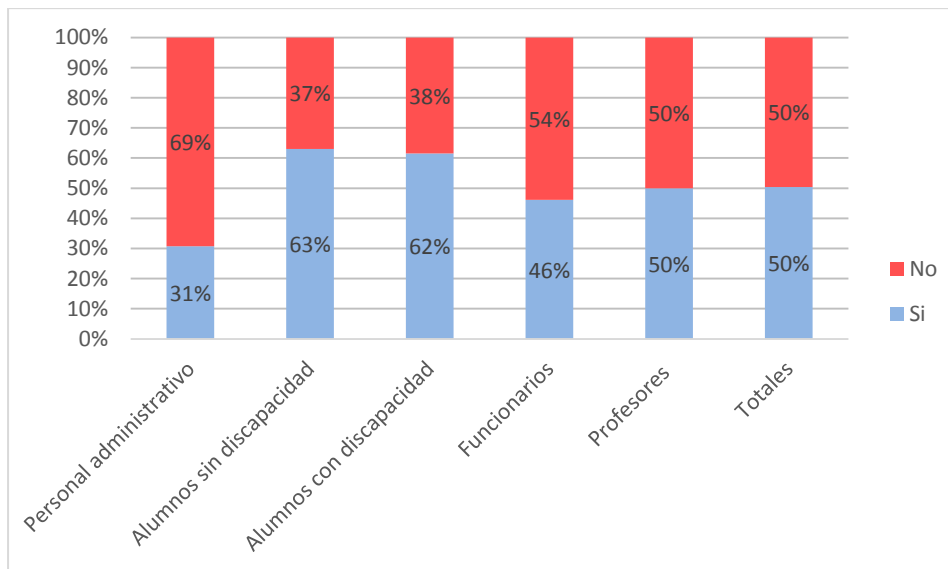
De los participantes que dijeron saber, sobre la existencia de documentos oficiales, se puede observar que 52 apuntan al documento preciso que contiene información, no obstante, aunque son los menos, se dan menciones a otros que no contienen la información solicitada.

Es el personal administrativo y los alumnos los que mayor conocimiento dicen tener, lo cual puede considerarse, deseable, sobre todo en el caso de los alumnos, pues este documento es plenamente de su interés, va dirigido a ellos. No así lo observado en los profesores e incluso funcionarios, donde el desconocimiento es mayor, lo cual puede pensarse grave al ser éstos los que están más tiempo y con una función mucho más cercana y significativa que impacta al trayecto formativo de los estudiantes, esto en el caso de los primeros. En este marco, todavía es más inverosímil para el caso de los funcionarios, pues son éstos los principales tomadores de decisiones.

Con base en lo anterior, se puede pensar fuertemente en la cuestión de la discriminación, sobre todo para el caso de los alumnos con discapacidad cuyas leyes

se han volcado por la realización de acciones afirmativas para poder empoderarlos, sin embargo cuando se habla de discriminación, no sólo se debe hacer referencia a la que es directa, sino a aquella que posiblemente pueda pasar desapercibida por los sujetos al no estar claramente conectada con la cuestión de la discapacidad. Es aquí donde los elementos infraestructurales cobran relevancia, pues en algunas ocasiones son las principales barreras con las que se encuentran las personas con discapacidad, aspecto del que no es ajena la UV. Por tal motivo, se hizo una pregunta a los sujetos participantes sobre si tienen conocimiento de la realización de dichas adecuaciones. Los resultados fueron los siguientes:

Gráfico 7. Realización de adecuaciones arquitectónicas en la UV



Fuente: elaboración propia

Con base en este gráfico, desde la representación del personal administrativo existe un 31% que opina que sí se realizan adecuaciones arquitectónicas en la UV, mientras un 69% considera que no. En el caso de los alumnos sin discapacidad, un 63% dice que sí y un 37% que no. Para los alumnos con discapacidad, un 62% opina que sí y un 38% que no. En el caso de los funcionarios, un 46% que sí y un 54% que no. Por último están los profesores, los cuales opinan en un 50% que sí y un 50% que no.

Desde una visión de conjunto, la información que se tiene sobre la realización de adecuaciones es muy similar siendo levemente mayor la representación de que sí se realizan. Lo anterior puede tornarse positivo, pues en una universidad inclusiva dichos ajustes son condición necesaria para poder dar cabida a alumnos con discapacidad. Sin embargo, en el caso de los funcionarios y personal administrativo, agentes muy cercanos a la toma de decisiones y a la planificación de las instituciones, al parecer la representación carece de lo deseable, pues impera una visión de no realización de los arreglos para hacer accesible la institución a cualquier persona en situación de discapacidad.

Cabe mencionar que cuando hablamos de adecuaciones arquitectónicas no sólo se hace referencia a rampas, que es el común denominador de la representación cuando se cuestiona sobre ello. Por tanto para afinar e identificar mejor cuáles son las ideas sobre este aspecto, se cuestionó también sobre el grado de necesidad de algunos aditamentos que no sólo pretenden favorecer un tipo de discapacidad, sino, de acuerdo a la clasificación de las diferentes discapacidades, a todas ellas.

En este orden de ideas, cuando se cuestionó sobre el grado de necesidad en cada facultad de algunas adecuaciones arquitectónicas, estos fueron los resultados.

Tabla 38. Adecuaciones arquitectónicas

Especifique el grado de necesidad en su facultad de cada uno de las siguientes adecuaciones	Muy necesario	Poco necesario	Nada necesario
a) Rampas para sillas de ruedas en los edificios que conoce	122	7	4
b) Espacios especiales para estacionamiento	102	28	3
c) Elevadores en edificios	103	19	10
d) Guías para débiles visuales o personas con discapacidad visual	99	30	4
e) Baños con acceso para sillas de ruedas	116	12	5
f) Semáforos para personas con discapacidad visual	88	40	4
g) Señalizaciones en espacios generales para personas con discapacidad visual	95	35	3

Fuente: elaboración propia

En general existe casi común acuerdo en que son necesarias las adecuaciones de acceso y arquitectónicas en las instalaciones de la UV, pues casi cualquier ajuste es considerado oportuno para poder atender a la diversidad. Posiblemente destaca como medianamente necesario el establecimiento de semáforos especiales, esto considerando que la pregunta apuntó a la facultad donde laboran o estudian los participantes.

Lo anterior es prueba de que la representación social que se sustenta en un determinado conocimiento es positiva, pues aunque no están presentes en todos los casos alumnos que una diversidad significativa de déficits funcionales, la idea de que la universidad y los espacios deben ser accesibles permea en gran parte.

No obstante cabe cuestionarse sobre las opiniones de poca o nula necesidad, pues habla también, aunque no es estadísticamente la mayoría, que todavía conviven ideas poco inclusivas donde obviamente el grado de necesidad estará dado cuando se presenten los casos de alumnos con discapacidad, no antes. Por consiguiente las medidas remediales *a posteriori* siguen siendo hegemónicas, pues mientras no se visualicen sujetos con esa necesidad o alumnos que la exijan como derecho, porque eso es lo que es, un derecho a una vida autónoma e independiente, no será necesario hacer adecuaciones en las instalaciones y espacios varios de la UV.

### **5.2.3 Actitudes y valoraciones en torno a la discapacidad: un campo de representación**

Uno de los aspectos clave en el estudio de las representaciones sociales tiene que ver con la actitud, ésta:

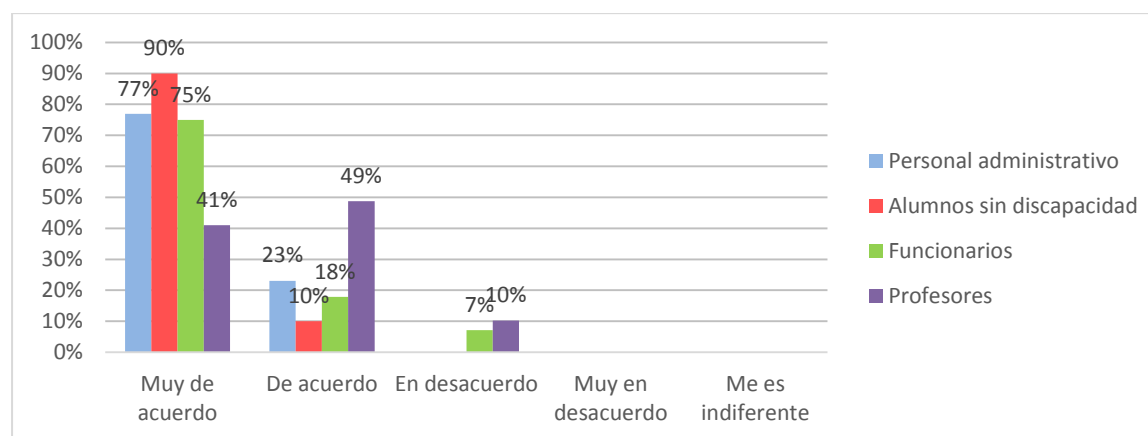
Consiste en una estructura particular de la orientación en la conducta de las personas, cuya función es dinamizar y regular su acción. Es la orientación global positiva o negativa, favorable o desfavorable de una representación. Su identificación en el discurso no ofrece dificultades ya que las categorías lingüísticas contienen un valor, un significado que por consenso social se reconoce como positivo o negativo, por tanto, es la más evidente de las tres dimensiones. (Araya, 2002:39)

En este sentido, la actitud tiene que ver con cuestiones emocionales, por tanto es un aspecto central para poder abordar las representaciones sociales, pues es el elemento más primitivo y resistente, hallándose en cualquier comentario. Cualquier persona tenga o no información debe tener una reacción emocional o emotiva, por tanto esto hace que esta parte se central en el estudio.

A continuación se presenta un análisis de las actitudes que, con base en el instrumento aplicado, se pudieron rescatar sobre la discapacidad, a partir de los integrantes de la comunidad universitaria.

Como primer cuestionamiento realizado, se preguntó a la comunidad qué tan de acuerdo estaba con la idea de que las personas con discapacidad tienen derecho a una educación universitaria, obteniendo los siguientes resultados:

Gráfico 8. Derecho a una educación universitaria



Fuente: elaboración propia

Con base en el gráfico, se puede observar, que en el caso del personal administrativo, un 77% dice estar muy de acuerdo, mientras para los alumnos sin discapacidad en un 90% expresan el grado de importancia que creen el tema posee. En el caso de los funcionarios un 75% también dice estar muy de acuerdo, mientras en los profesores sólo un 41%.

Lo anterior se puede complementar con lo siguiente, el personal administrativo dice en un 23% estar de acuerdo, los alumnos sin discapacidad un 10% restante.

Para los funcionarios un 18% y para los profesores un 49%. Sólo en desacuerdo hubo un 7% por parte de funcionarios y un 10% de profesores.

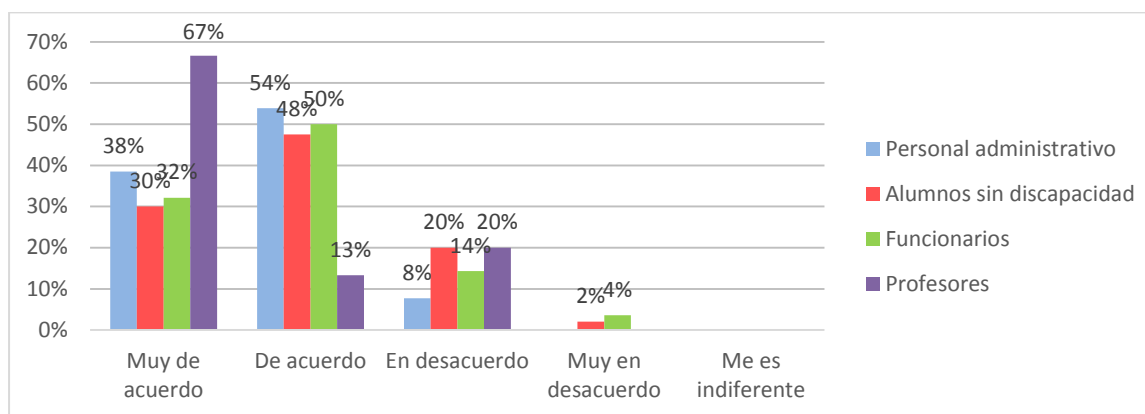
Cuando la comunidad universitaria está de acuerdo con el acceso de personas con alguna discapacidad a la universidad abre este campo de significación a posibilidades de inclusión, a miradas donde el cuerpo incompleto del sujeto es inexistente y donde la situación como humano portador de derechos parece central. En el juego de lo político entre la inclusión y exclusión, lo primero está permeando imaginarios positivos, lugares de encuentro con los otros, la ruptura de limitantes simbólicos y representacionales.

Por qué tendrían que estar las personas con discapacidad en las aulas de educación superior, sino para socializar, ser parte de las reglas del campo, cohabitar los ideales, participar de forma activa en los mecanismos de construcción identitarias, de subjetividades sobre ser ciudadano del mundo, de un país, de una ciudad.

El hecho de pensar a la persona con discapacidad como sujeto de una educación superior permite hacer evidente el cambio incluso ontológico, el reconocimiento del otro, una mirada de derecho que viene a soslayar el déficit o el cuerpo frágil. ¿Por qué esto es importante? Porque permite repensar la educación superior como un lugar para la diversidad, no sólo en clave meritocrática. El acento viene dado desde los derechos y es el camino deseable.

En línea con lo anterior se decidió, una vez abordadas las cuestiones que tienen que ver con los derechos de los alumnos con discapacidad, explorar si, desde las representaciones de la comunidad, en la UV éstas se estaban respetando.

Gráfico 9. Respeto a los derechos de los alumnos con discapacidad por parte de la UV



Fuente: elaboración propia

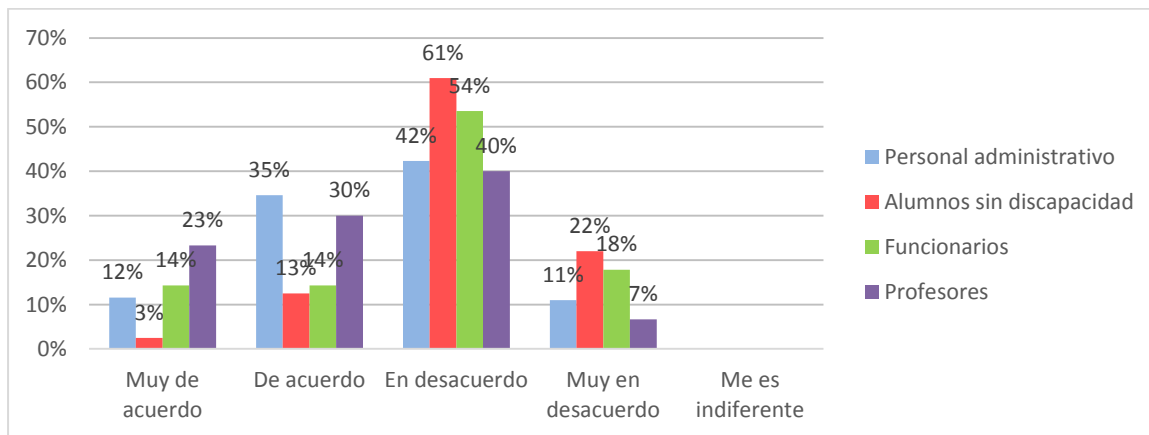
Con base en el gráfico anterior, el personal administrativo dijo estar muy de acuerdo en un 38%, mientras que en un 30% y 32% los alumnos sin discapacidad y los funcionarios, quedando los profesores con un 67%. Como apoyo a lo anterior, está para el personal administrativo un 54%, alumnos sin discapacidad un 48%, funcionarios un 50% y profesores un 13%, esto señalando su nivel de acuerdo.

En desacuerdo quedó se la siguiente forma: el personal administrativo con un 8%, los alumnos sin discapacidad un 20%, los funcionarios un 14% y los profesores un 20%. Muy en desacuerdo sólo captó información de los alumnos sin discapacidad (2%) y los funcionarios (4%).

Como se pudo observar, en su mayoría circula una creencia de respeto hacia el otro, de apertura a la diferencia, de lugar de posibilidad y acción para los alumnos con discapacidad. Esta creencia casi generalizada en torno al cumplimiento y respeto de los derechos de los alumnos con discapacidad la podemos entender desde dos perspectivas. Desde la primera que, los sujetos desde su lugar están intentando hacer visibles dichos derechos y en su actuar cotidiano llevan a cabo acciones que coadyuvan a los mismos. Es decir, existe disposición para con los alumnos con discapacidad, los sujetos están atentos a lo que podría parecer una injusticia e intentan no permitirla o cometerla.

Por otro lado, podemos pensarlo desde una visión no tan positiva, lugar de la sospecha del desconocimiento en concreto del derecho, de la conformidad de estar como elemento suficiente. Por ejemplo, se habla sobre la accesibilidad; se dice que se debe garantizar el acceso a todos los lugares: edificios, escuelas, hospitales, viviendas, etcétera., desarrollando normas que permitan que las personas con discapacidad puedan entrar y salir de todos los lugares. En este sentido, ¿la UV ha qué tanto cumplido con este derecho? Cuando se cuestionó sobre la accesibilidad en la universidad se obtuvieron las respuestas.

Gráfico 10. Accesibilidad en la UV



Fuente: elaboración propia

Con base en el gráfico anterior se puede observar cómo hay una escasa referencia positiva en esta cuestión. El personal administrativo dice estar muy de acuerdo sólo en un 12%, los alumnos sin discapacidad en un 3%, los funcionarios en un 14% y los profesores en un 23%. Para el caso del acuerdo, el personal administrativo presenta un 35%, los alumnos sin discapacidad un 13%, los funcionarios un 14% y los profesores un 30%. Los alumnos sin discapacidad un 61% y un 22%. Con respecto a los funcionarios, hoy un 54% en desacuerdo y un no despreciable 18% en muy en desacuerdo. Para finalizar los profesores optan por un 40% y 7%, en desacuerdo y muy en desacuerdo respectivamente.



Es en el grado de desacuerdo donde se ha concentrado en esta ocasión la mayoría de los puntajes. El personal administrativo tiene un 42% de desacuerdo y un 11% en muy en desacuerdo.

La mayoría de la comunidad opina que la institución no es accesible para las personas con discapacidad, destacándose la opinión o creencia de los alumnos en este sentido. Cómo se puede pensar, por un lado, que en la UV se respetan los derechos de las personas con discapacidad y, por otro, reconocer que no es accesible, cuando uno de los aspectos clave para hablar de inclusión de las personas con discapacidad es la accesibilidad.

Las prácticas discursivas están atravesadas por lo político, lo cual en este plano muestra representaciones y actitudes positivas hacia el tema de la discapacidad, se cree que este punto no es el que debe ser cuestionado, más bien la mirada debe profundizarse, ser más fina. La cuestión aquí es la discriminación que por omisión o indirectamente puede estar presente a pesar de todas las “buenas intenciones”; en este sentido, no basta con que la representación social sea positiva cuando no está sustentada en una información que permita a las personas hacer visible cuándo están discriminando y cuándo no.

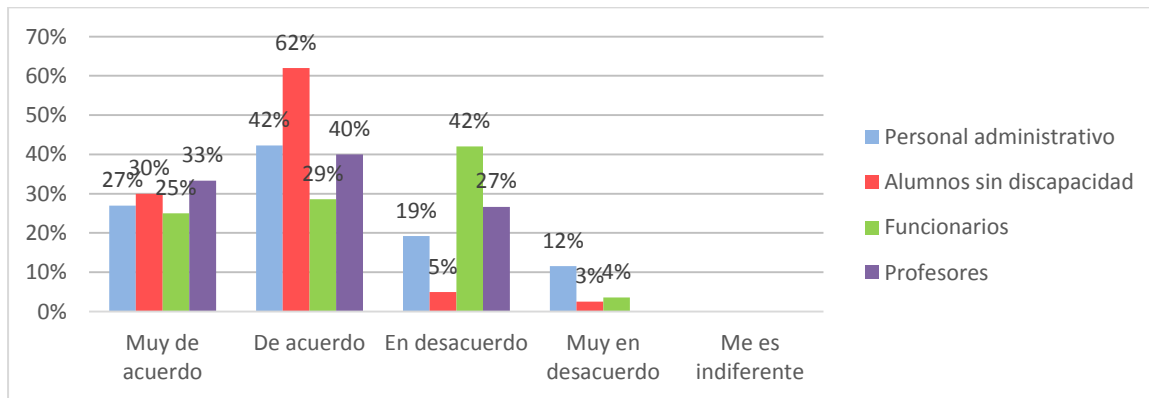
He aquí la importancia de las políticas, leyes y acciones que desde el ámbito institucional no deben ser invisibles, pues las omisiones pueden hacerse presentes, no tanto en las representaciones, pero sí en aspectos como la accesibilidad. Es de reconocer que es desde una determinada práctica discursiva, en *pro* de la diversidad donde podemos apoyar y procurar el respeto de los derechos de las personas con discapacidad, pero ¿qué tanto procuramos su autonomía? El límite entre la caridad-asistencia y el derecho puede tornarse difuso y poroso.

En línea con lo anterior, en este punto se toca un aspecto importante que tiene que ver con la discriminación. Tanto en el plano internacional como en el nacional mucho se ha abordado este tema en interacción con la discapacidad. Las personas con discapacidad siguen siendo un grupo discriminado en la actualidad, por ende, las aproximaciones y esfuerzos a este aspecto se han multiplicado significativamente.

El camino hacia la no discriminación de las personas con discapacidad ha sido lento y a veces atropellado, pues la situación estriba en pensar desde dónde podemos afirmar que se está discriminando o no. No está clara la línea que divide el hecho del derecho.

Por tal motivo, otro de los cuestionamientos realizados tuvo que ver con la representación de la comunidad sobre si los alumnos con discapacidad participan en igualdad de oportunidades y equidad.

Gráfico 11. Participación en igualdad de oportunidades y equidad



Fuente: elaboración propia

Con base en el gráfico anterior, el personal administrativo dijo estar muy de acuerdo en un 27%, mientras que en un 30% y 25% los alumnos sin discapacidad y los funcionarios, quedando los profesores con un 33%. Como apoyo a lo anterior, está para el personal administrativo un 42%, alumnos sin discapacidad un 62%, funcionarios un 29% y profesores un 40%, esto señalando su nivel de acuerdo.

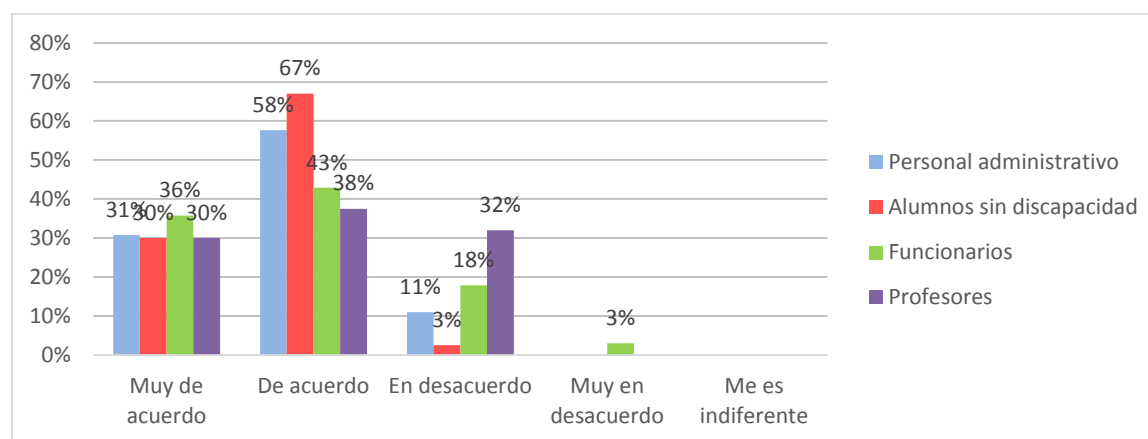
En desacuerdo quedó se la siguiente forma: el personal administrativo con un 19%, los alumnos sin discapacidad un 5%, los funcionarios un 42% y los profesores un 27%. Muy en desacuerdo sólo captó información del personal administrativo (12%) de los alumnos sin discapacidad (3%) y los funcionarios (4%).

Parece ser que lo que no está operando en este universo simbólico es lo ontológico de la igualdad de oportunidades y la equidad. Es decir, la cuestión de las representaciones sociales no es tanto identificar un tipo de práctica discursiva, sino cómo lo político está presente en dichos ejercicios. Si hablamos de igualdad de oportunidades, en el caso de la discapacidad, necesitamos mirar hacia las oportunidades de empoderamiento y no sólo que a los alumnos en esta condición se les permita entrar al campo y jugar con todos los demás sin los apoyos requeridos. ¿No se acaba de mencionar la creencia de que la institución no es accesible? ¿El criterio de accesibilidad no es uno de los prioritarios para poder afirmar que cualquier persona está en igualdad de condiciones? ¿Cómo pueden participar con equidad cuando el campo de juego es desigual?

Al parecer, la invisibilidad a partir de las normas y políticas institucionales con referencia al tema de la discapacidad poco ha permitido que dentro de las representaciones de la comunidad esté presente información de primera mano que vincule las actitudes positivas, las cuales son mayoría, con las prácticas inclusivas de respeto a los derechos, de no discriminación y de no exclusión.

Mucho de esta última idea también es visible cuando a la comunidad se le planteó lo siguiente: “El que existan leyes, que defiendan el desarrollo de las personas con discapacidad ha permitido que los estudiantes con discapacidad tengan un trato más justo en la UV”.

Gráfico 12. Trato justo en la UV



Fuente: elaboración propia

Como se pudo observar, el 31% del personal administrativo opina estar muy de acuerdo, mientras que, en el caso de los alumnos sin discapacidad es un similar 30%. Para el caso de los funcionarios, la nota sube un poco, con un 36% y en los profesores se queda en un 30%, similar a los otros agentes. En donde se apuntaron más porcentajes fue en el “de acuerdo”. El personal administrativo con un 58%, los alumnos sin discapacidad 67% superando a todos los agentes. Los funcionarios con un 43% y los profesores con un 38%.

No obstante los elevados datos presentados, hubo desacuerdo también. Por ejemplo, el personal administrativo con un 11%, los alumnos sin discapacidad con un escaso 3%, los funcionarios con un 18% y un fuerte porcentaje de profesores con un 32%. Como apoyo a este aspecto, hubo “muy en desacuerdo” por parte de los funcionarios con un 3%.

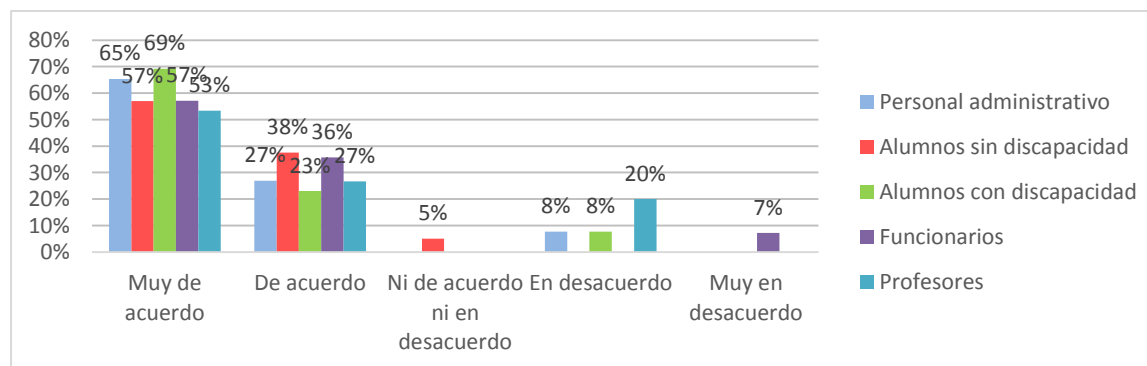
En general, la comunidad está de acuerdo en que las leyes que se han diseñado en el plano nacional e internacional han ayudado a que las personas con discapacidad vivan mejor, entendiendo esto como el respeto a sus derechos básicos y el trato justo al recibirlos. Sin embargo, ¿qué tanto sabe la comunidad de las leyes que defienden los derechos de las personas con discapacidad? ¿Es la UV un ejemplo de ese respeto a los derechos o más bien de una visión caritativa? Porque si no se tiene un conocimiento amplio de los derechos poco se puede saber cómo cumplirlos y mucho menos cuando se están violentando derechos básicos como el de la accesibilidad.

Aunque la representación es positiva y se cree en ello, el hecho de que no existan políticas y acuerdos institucionales lejos está de poder coadyuvar al cumplimiento de las leyes y más lejos aún de crear una actitud de respeto. Posiblemente puede estar presente sólo una práctica de buenas intenciones por parte de los agentes, producto de una visión donde la conmiseración es hegemónica. En este sentido, parece haber un efecto de realidad (Foucault), prácticas discursivas permean las representaciones de los sujetos, cambiando una percepción negativa a una positiva, sin embargo, nuevamente el conflicto está presente, lo político circula en

algunos, permitiendo la diferencia y el anclaje desde otras perspectivas, incluso intentando nuevas reestructuraciones en lo social.

Ejemplo de lo anterior se observa cuando se cuestiona a los participantes sobre si ellos creen que en la Universidad Veracruzana es un espacio donde se admite la diversidad.

Gráfico 13. UV espacio donde se admite la diversidad



Fuente: elaboración propia

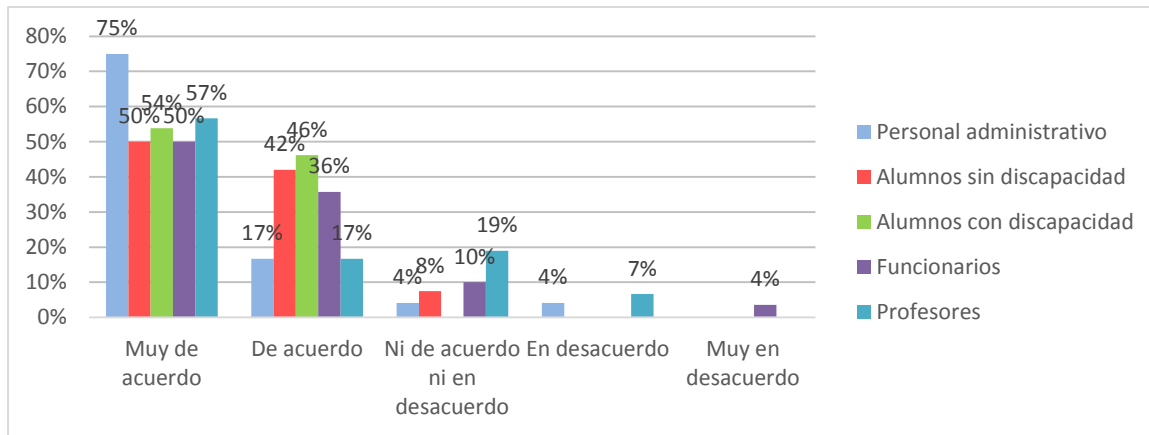
Con base en el gráfico, se puede observar, que en el caso del personal administrativo, un 65% dice estar muy de acuerdo, mientras para los alumnos sin discapacidad en un 57%. Los alumnos con discapacidad un 69%. En el caso de los funcionario un 57% también dice estar muy de acuerdo, mientras en los profesores sólo un 53%.

Lo anterior se puede complementar con lo siguiente, el personal administrativo dice en un 27% estar de acuerdo, los alumnos sin discapacidad un 38%. Para los alumnos con discapacidad un 23% los funcionarios un 33% y para los profesores un 27%. Ni en acuerdo ni en desacuerdo un 5%.

Sólo en desacuerdo hubo un 8% por parte del personal administrativo, un 8% de alumnos sin discapacidad, y de profesores un 20%. Para este caso se presentó un muy desacuerdo (7%) esto por parte de los funcionarios. Como se observa la mayoría de los agentes opina que la diversidad es bien acogida en la UV; sin embargo, ¿de qué diversidad se está hablando? ¿Cómo están entendiendo la diversidad? Si la discapacidad es parte de la diversidad, ¿cómo se entiende que se acepta ésta cuando no hay adecuaciones de acceso o reglamentación que defiendan sus derechos? Por

otra parte, se puede plantear que la actitud es positiva, en la medida que las personas con discapacidad son consideradas por la mayoría de los participantes como agentes que han cambiado y se han superado.

Gráfico 14. Progreso de las personas con discapacidad



Fuente: elaboración propia

Con base en el gráfico anterior, tenemos los siguientes datos. En el caso del personal administrativo un 75% de muy de acuerdo, un 50% por parte de los alumnos sin discapacidad, un 54% de alumnos con discapacidad, un 50% en los funcionarios y un 57% de los profesores. En el caso de la opción “de acuerdo”, un 17% (personal administrativo, un 42% (alumnos sin discapacidad), un 46% (alumnos con discapacidad), un 36% (funcionarios) y un 17% (profesores).

En la opción de “ni acuerdo ni en desacuerdo” se obtuvo lo siguiente: 4% (personal administrativo), 8% (alumnos sin discapacidad), 10% (Funcionarios), 19% (profesores). Sólo en desacuerdo hubo un 4% por parte del personal administrativo, un 7% de profesores. Para este caso se presentó un muy desacuerdo (4%) esto por parte de los funcionarios.

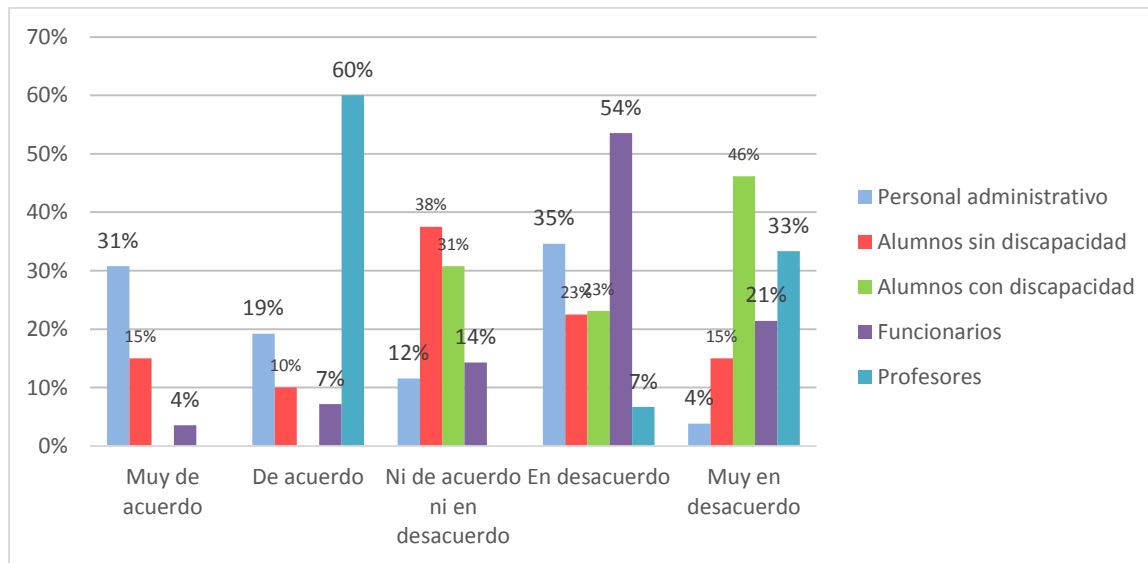
Es pertinente cuestionarse sobre la posibilidad de que esta visión sea individualista, donde la mirada precisamente se focaliza en los logros personales que están cargados directamente al cuerpo y a la persona sin tomar en cuenta los elementos contextuales que podrían permitir o no dichos avances. Actualmente, en el

terreno educativo y sobre todo en el universitario, se buscan cuerpos eficaces, eficientes y capaces de desempeñarse, por influencia de una política neoliberal, donde se premia a un hombre económicamente, activo y donde, por ende, se valora a aquéllos que logran serlo. Es así como podemos entender las lógicas que subyacen cuando pensamos en la superación de las personas con discapacidad. ¿Se han superado porque han logrado integrarse y volverse más normales o porque la sociedad los ha incluido movilizandando las barreras que no les habían permitido estar en este mundo?

La mirada que se empieza a apuntar de manera todavía más fina tiene que ver con el sujeto en condición de discapacidad, pero no en la sociedad sino dentro de una IES, donde dos prácticas discursivas se encuentran y reconfiguran para formular de manera casi dialéctica uno solo: el alumno universitario con discapacidad. Sujeto que a pesar de encontrarse en dicha condición está determinado por las reglas del juego, las que desde el inicio debe franquear para hacerse un lugar y las que a lo largo del recorrido debe superar, pues la finalidad de estar ahí es la conformación de un “ente biopsicosocial”, capaz de desempeñarse en esta sociedad.

¿Podemos hablar de acciones afirmativas en la educación superior?, cuando no se han establecido mecanismos en donde el ingreso pudiera tomarse en cuenta y favorecer, mediante la aplicación de alguna cuota la entrada, a alumnos con discapacidad. Es pertinente preguntarnos entonces de si ¿hablamos del cumplimiento de un tipo de justicia que empodere a grupos vulnerados al juego social? O cuando sólo logran ingresar aquéllos que no tienen comprometida considerablemente alguna facultad mental, intelectual, visual o auditiva, ¿ya no estamos hablando de igualdad de oportunidades y equidad?

Gráfico 15. Acceso de alumnos con discapacidad. Reducción de ingreso



Fuente: elaboración propia

Se tienen los siguientes datos con respecto a este gráfico. En el caso del personal administrativo un 31% de muy de acuerdo, un 15% por parte de los alumnos sin discapacidad, y un 4% en los funcionarios. En el caso de la opción “de acuerdo”, un 19% (personal administrativo, un 10% (alumnos sin discapacidad), un 7% (funcionarios) y un 60% (profesores).

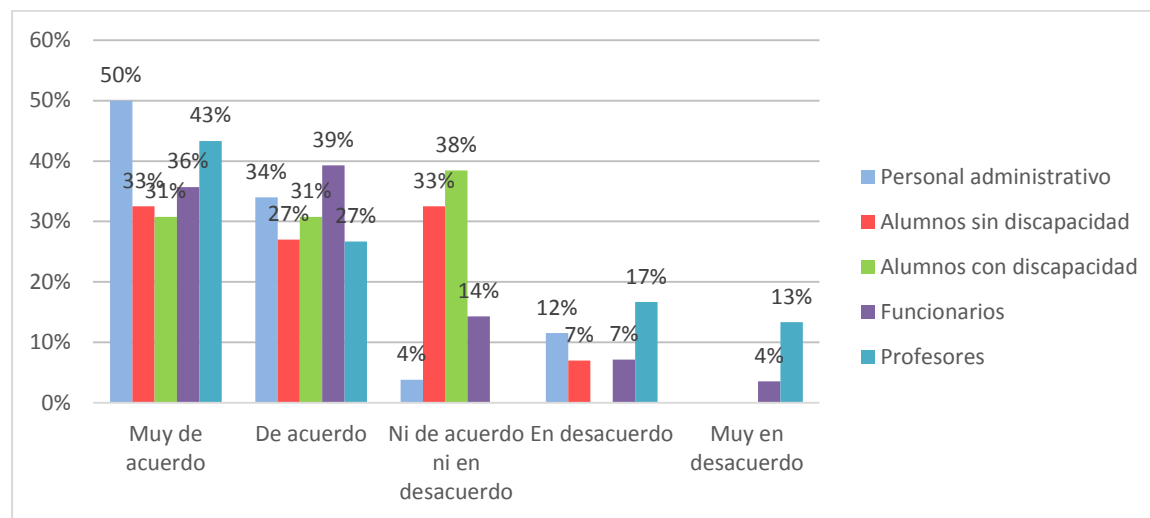
En la opción de “ni acuerdo ni en desacuerdo” se obtuvo lo siguiente: 12% (personal administrativo), 28% (alumnos sin discapacidad), 31% (alumnos con discapacidad), y 14% (Funcionarios), En desacuerdo hubo un 35% por parte del personal administrativo, un 23% de alumnos sin discapacidad, un 23% de alumnos con discapacidad, un 54% funcionarios y un 7% de profesores. Para este caso se presento una cantidad considerable en los “muy desacuerdo”. Personal administrativo (4%), alumnos sin discapacidad (15%), alumnos con discapacidad (46%), funcionarios (21%) y profesores (33%).

La mayoría no está de acuerdo en que dicha reducción de posibilidades se haya dado, sin embargo cabe destacar que son los profesores los que significativamente opinan que esto es así, tornando a una representación negativa el ingreso de alumnos con discapacidad.



No obstante la inexistencia de mecanismos claros para aterrizar las políticas y la invisibilidad en las mismas que son objeto los alumnos con discapacidad, en general, la comunidad universitaria cree que las leyes y acuerdos están siendo cumplidos en la UV.

Gráfico 16. Cumplimiento de leyes y acuerdos en la UV sobre discapacidad



Fuente: elaboración propia

En el caso del personal administrativo un 50% de muy de acuerdo, un 33% por parte de los alumnos sin discapacidad, un 31% de alumnos con discapacidad, un 36% en los funcionarios y un 43% de los profesores. En el caso de la opción “de acuerdo”, un 34% (personal administrativo, un 27% (alumnos sin discapacidad), un 31% (alumnos con discapacidad), un 39% (funcionarios) y un 27% (profesores).

En la opción de “ni acuerdo ni en desacuerdo” se obtuvo lo siguiente: 4% (personal administrativo), 33% (alumnos sin discapacidad), 38% (Funcionarios), 14% (profesores). Sólo en desacuerdo hubo un 12% por parte del personal administrativo, un 7% de alumnos sin discapacidad, un 7% de funcionarios y un 17% de profesores. Para este caso se presentaron dos muy desacuerdo (4%) esto por parte de los funcionarios y 7% profesores.

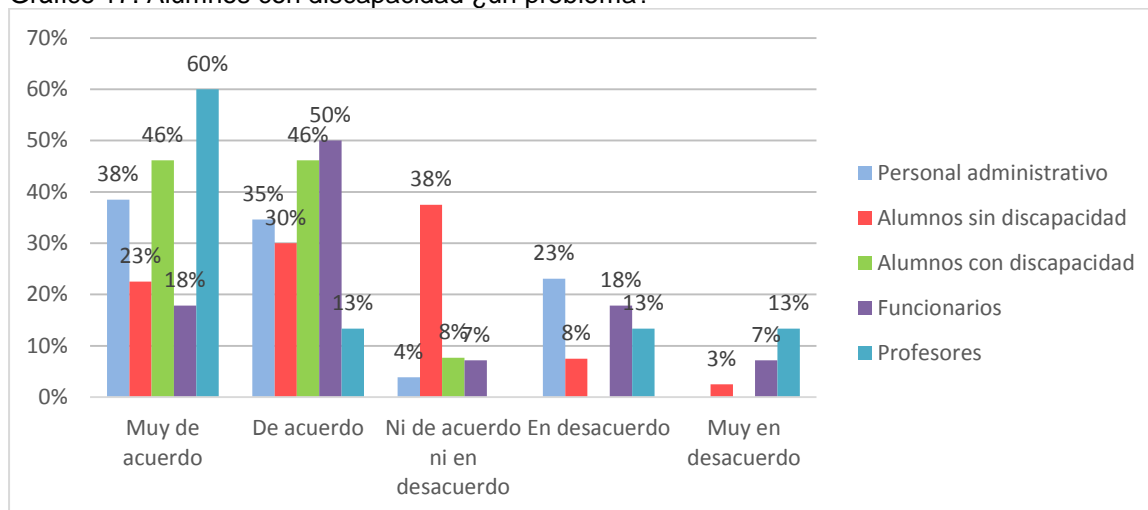
Como se pudo observar, pocos son los que reconocen este incumplimiento, destacan por agentes los profesores, sin embargo en su mayoría dicen estar de

acuerdo con la consigna sobre las leyes. Como ya se había planteado antes, el problema es que si no se conocen cuáles son esas leyes y acuerdos, es muy complicado poder establecer en qué medida se han cumplido o no al interior de cualquier institución, pero otra vez el discurso con su efecto de realidad se hace presente.

¿Por qué esto puede ser posible? Sólo falta ver las opiniones cuando se pregunta a la comunidad si los alumnos con discapacidad representan un problema por la falta de información que se tiene de cómo tratarlos, enseñarlos o guiarlos.

¿Es un problema para los docentes el que ingresen y estudien alumnos con discapacidad pues no se sabe trabajar con ellos?

Gráfico 17. Alumnos con discapacidad ¿un problema?



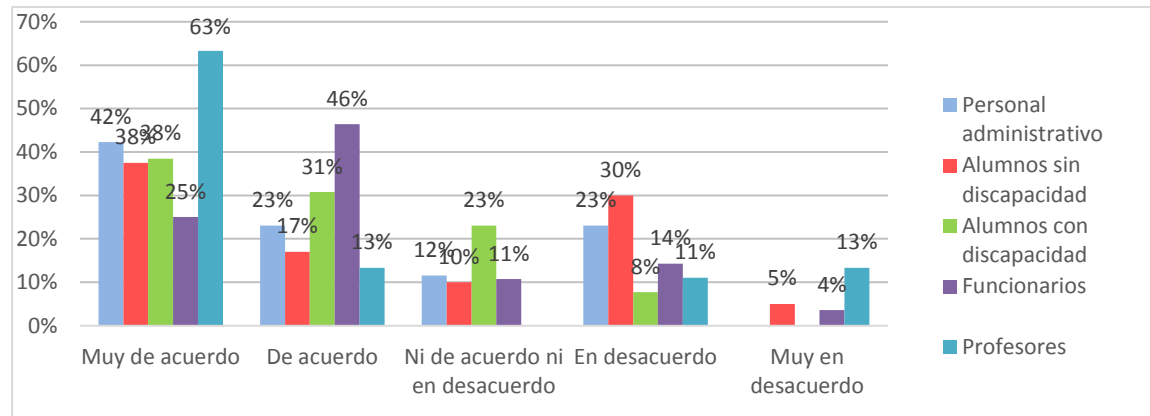
Fuente: elaboración propia

Con base en el gráfico anterior, tenemos los siguientes datos. En el caso del personal administrativo un 38% de muy de acuerdo, un 23% por parte de los alumnos sin discapacidad, un 46% de alumnos con discapacidad, un 18% en los funcionarios y un 60% de los profesores. En el caso de la opción “de acuerdo”, un 35% (personal administrativo, un 30% (alumnos sin discapacidad), un 46% (alumnos con discapacidad), un 50% (funcionarios) y un 13% (profesores).

En la opción de “ni acuerdo ni en desacuerdo” se obtuvo lo siguiente: 4% (personal administrativo), 38% (alumnos sin discapacidad), 8% (alumnos con discapacidad) y 7% (Funcionarios), En desacuerdo hubo un 23% por parte del personal administrativo, un 8% de alumnos sin discapacidad, 18% funcionarios y 13% profesores. Para “muy desacuerdo” 3%, alumnos sin discapacidad, 7% funcionarios y 13% profesores.

Aquí son los profesores quienes se sintieron más interpelados con esta cuestión, pues les atañe directamente, aunque en su mayoría se piensa de forma similar, es aquí donde se desdibuja las representaciones positivas que se venían observando, el hecho de aceptar que son un “problema” implica connotaciones negativas que contradicen los buenos decires donde todos tenemos derechos y donde la diversidad, la diferencia y sobre todo la discapacidad debe ser aceptada.

Gráfico 18. ¿Es un problema para los funcionarios y autoridades pues hay que hacer adecuaciones a los edificios?



Fuente: elaboración propia

Aquí se encontraron los siguientes datos. En el caso del personal administrativo un 42% de muy de acuerdo, un 38% por parte de los alumnos sin discapacidad, un 38% de alumnos con discapacidad, un 25% en los funcionarios y un 63% de los profesores. En el caso de la opción “de acuerdo”, un 23% (personal administrativo),

un 17% (alumnos sin discapacidad), un 31% (alumnos con discapacidad), un 46% (funcionarios) y un 13% (profesores).

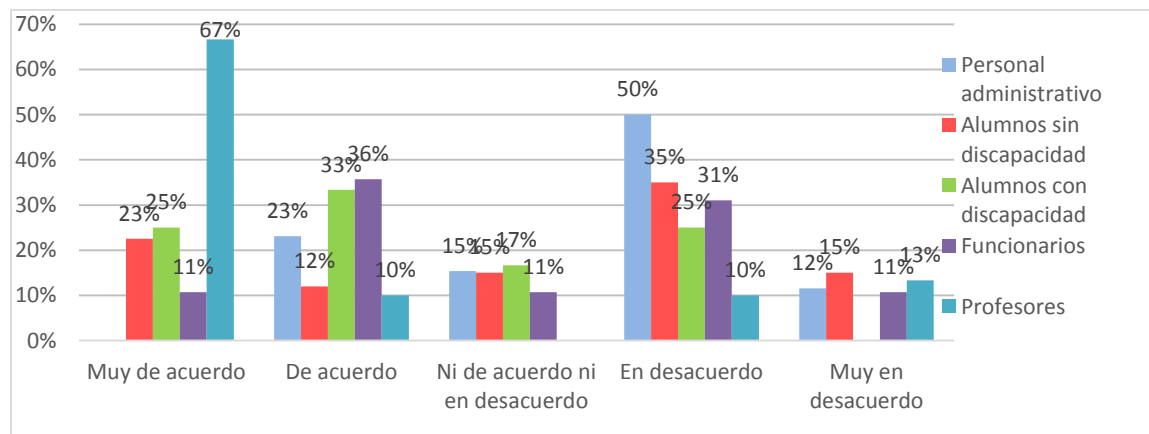
En la opción de “ni acuerdo ni en desacuerdo” se obtuvo lo siguiente: 12% (personal administrativo), 10% (alumnos sin discapacidad), 23% (alumnos con discapacidad, y 11%% (Funcionarios). Para el desacuerdo, 23% personal administrativo, 30% alumnos sin discapacidad, 8% alumnos con discapacidad, 14% funcionarios, y 11% profesores. Hubo para el “ muyen desacuerdo” un 5% por parte de los alumnos sin discapacidad, un 4% por parte de funcionarios y un 13% de profesores.

Algo similar sucede cuando se plantea la necesidad de realizar adecuaciones arquitectónicas por la sola presencia de estudiantes con discapacidad, la situación se vuelve problemática, lo político hace presencia de forma más evidente. En estas prácticas discursivas no se alcanza a vislumbrar al alumno con discapacidad como sujeto de derecho, el cual debe transitar autónomamente por las instalaciones, ¿qué tanto se respetan las leyes y acuerdos en la UV si no se ven las adecuaciones como el derecho de los alumnos y se observan como un problema?

Lo anterior no es exclusivo de esta institución, más bien es una consecuencia de lo que estructuralmente se viene dando en todos los niveles de gobierno, pues la cuestión de los presupuestos entra en tensión (lo político) con la de los derechos limitando a estos últimos en pro de las necesidades que según las representaciones son más prioritarias.

Posiblemente en cuestiones que tienen una menor relación con los alumnos con discapacidad se considere menos problemático el tratamiento, por ejemplo, cuando se cuestionó sobre si era un problema para el personal administrativo que tenía que adecuar su labores a las características de los alumnos con discapacidad, el resultado fue diferente.

Gráfico 19. Problema para el personal administrativo



Fuente: elaboración propia

Con respecto al gráfico anterior tenemos, un 23% por parte de los alumnos sin discapacidad, un 25% de alumnos con discapacidad, un 11% en los funcionarios y un 67% de los profesores. En el caso de la opción “de acuerdo”, un 23% (personal administrativo), un 12% (alumnos sin discapacidad), un 33% (alumnos con discapacidad), un 36% (funcionarios) y un 10% (profesores).

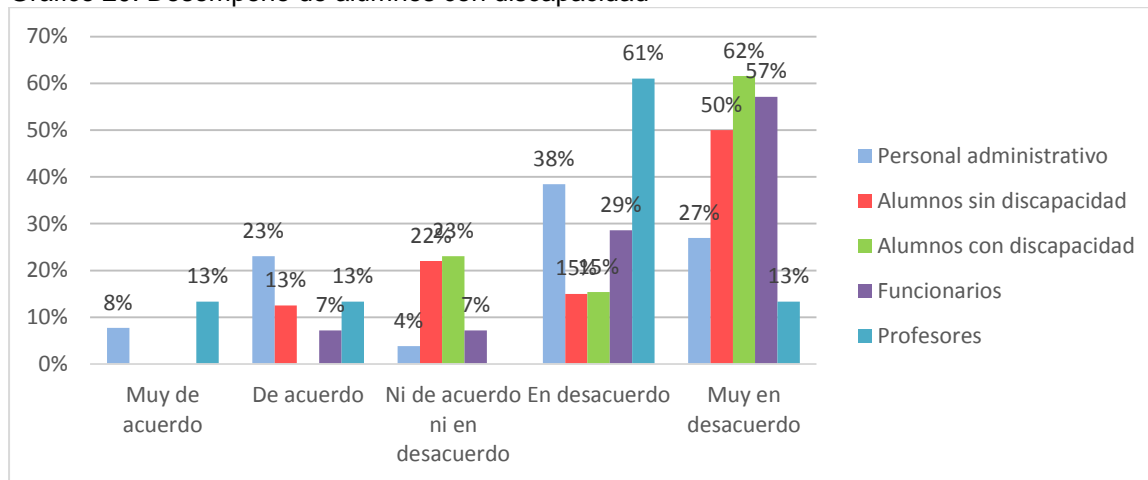
En la opción de “ni acuerdo ni en desacuerdo” se obtuvo lo siguiente: 15% (personal administrativo), 15% (alumnos sin discapacidad), 17% alumnos con discapacidad, 11% (Funcionarios). Para el caso de la parte en desacuerdo, quedó de la siguiente forma: 50% (personal administrativo), 35% (alumnos sin discapacidad), 25% (alumnos con discapacidad), 31% (funcionarios) y 10% (profesores). En los “muy en desacuerdo”, 12% (personal administrativo), 15% (alumnos sin discapacidad), 11% (Funcionarios) y 13% (profesores).

Las opiniones, como se observa en el gráfico anterior, están más dispersas, incluso en el lado del propio personal administrativo y alumnos sin discapacidad se considera poco problemático, no así en el caso de los profesores quienes siguen viendo como una cuestión “especial” el trato a los alumnos con discapacidad. No obstante lo anterior, se puede pensar que, en general, no existen muchos conflictos frente a esto, pero tampoco procedimientos continuos y sistemáticos que se den del

día a día, donde la labor puede tornarse difícil por la presencia de alumnos con discapacidad.

Si preguntamos sobre el ideal, el deber ser, y en este caso el que los alumnos con discapacidad sean capaces de desempeñarse en una profesión, el tipo de representación es positiva, pues cuando se menciona “Que no deberían permitir su ingreso, pues no son capaces de desempeñarse en una profesión”, la mayoría dice no estar de acuerdo, por considerar a los alumnos con discapacidad capaces de realizar lo que ellos así deseen.

Gráfico 20. Desempeño de alumnos con discapacidad



Fuente: elaboración propia

Con base en el gráfico anterior, tenemos los siguientes datos. Un 8% por parte del personal administrativo, y un 13% de los profesores. En el caso de la opción “de acuerdo”, un 23% (personal administrativo), un 13% (alumnos sin discapacidad), un 7% (funcionarios) y un 14% (profesores).

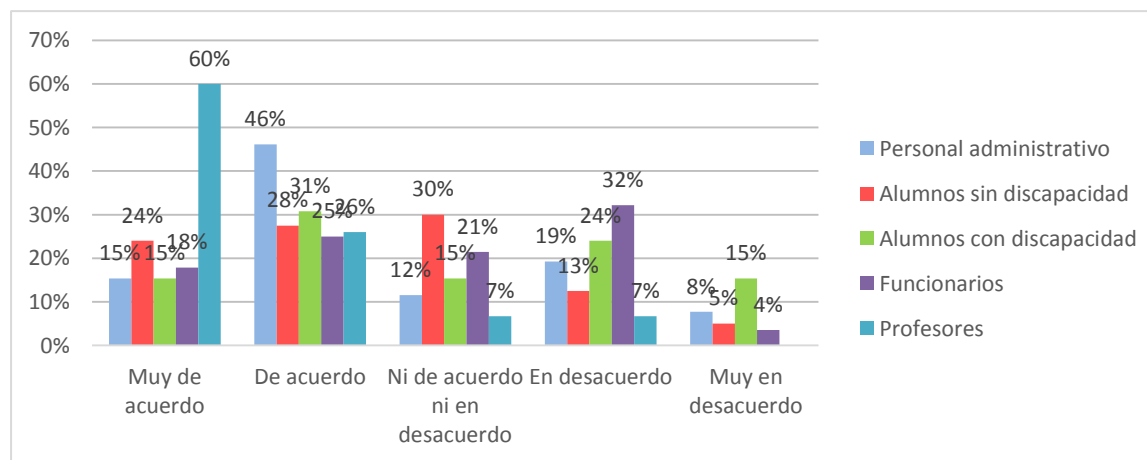
En la opción de “ni acuerdo ni en desacuerdo” se obtuvo lo siguiente: 4% (personal administrativo), 22% (alumnos sin discapacidad), 23% (alumnos con discapacidad), 7% (Funcionarios). Para el caso de la parte en desacuerdo, quedó de la siguiente forma: 38% (personal administrativo), 15% (alumnos sin discapacidad), 15% (alumnos con discapacidad), 29% (funcionarios) y 61% (profesores). En los “muy en

desacuerdo”, 27% (personal administrativo), 50% (alumnos sin discapacidad), 62% (alumnos con discapacidad), 57% (Funcionarios) y 13% (profesores).

Cabe señalar que, aunque en menor medida, todavía coexisten representaciones negativas con las positivas (lo político) y es que cuando se menciona lo referente a la profesión, definitivamente tiene que ver con cuestiones prácticas que muchas veces no logran cumplirse cuando se habla de una inclusión laboral, es aquí donde destacan curiosamente los profesores quienes son los encargados de formar a los alumnos y quienes también dicen tener problemas para hacerlo. Vemos también como una cuestión instrumental permea y hace jugar las representaciones.

Ejemplo de lo anterior también puede ser visible en el hecho de pensar que no deben existir acciones afirmativas para el ingreso de alumnos con discapacidad, pues deben ser sus propios méritos y habilidades las que deben permitir o no el que los alumnos ingresen a la universidad. Sin embargo hay que recordar que no existe ninguna adecuación al examen, por tanto este instrumento pasa a ser una medida desigual para los diferentes.

Gráfico 21. “Que no se deben tener preferencias con ellos y debe exigírseles lo mismo como a los demás estudiantes”



Fuente: elaboración propia

Con respecto al gráfico anterior tenemos, un 15% del personal administrativo, un 24% por parte de los alumnos sin discapacidad, un 15% de alumnos con discapacidad, un 18% en los funcionarios y un 60% de los profesores. En el caso de la opción “de acuerdo”, un 46% (personal administrativo), un 28% (alumnos sin discapacidad), un 31% (alumnos con discapacidad), un 25% (funcionarios) y un 26% (profesores).

En la opción de “ni acuerdo ni en desacuerdo” se obtuvo lo siguiente: 12% (personal administrativo), 30% (alumnos sin discapacidad), 15% alumnos con discapacidad, 21% (Funcionarios) y 7% (profesores). Para el caso de la parte en desacuerdo, quedó de la siguiente forma: 19% (personal administrativo), 13% (alumnos sin discapacidad), 24% (alumnos con discapacidad), 32% (funcionarios) y 7% (profesores). En los “muy en desacuerdo”, 8% (personal administrativo), 5% (alumnos sin discapacidad), 15% (alumnos con discapacidad) y 4% (Funcionarios).

La cuestión meritocrática salta a la vista y es que al no ser visible la persona con discapacidad como sujeto de derecho, donde las adecuaciones y cuestiones de accesibilidad no son una caridad sino una obligación de las autoridades para garantizar la igualdad de oportunidades. Es posible pensar que las acciones afirmativas no deben ser, pues la discapacidad en lugar de ser considerada una cuestión relacional y contextual, sigue permeada de un discurso o visión médica y rehabilitadora, donde sólo lo que lograr normalizarse, es decir, ser tan normal como los demás puede acceder a los mismos beneficios que el de las mayorías.

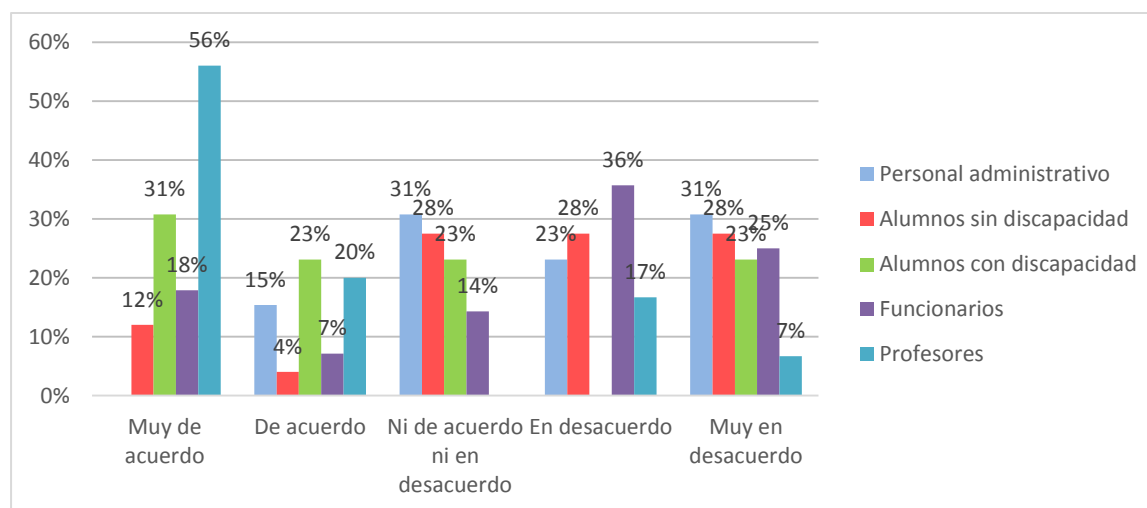
¿Cómo pensar en una meritocracia cuando de entrada la accesibilidad no es equitativa? Aquí vuelve el tema de el desconocimiento significativo de las leyes y los acuerdos internacionales donde la figura de los ajustes es inexistente, y donde el alumno para poder ser “incluido” debe ser lo más normal posible y por ende lo menos problemático posible.

Como se observó en el gráfico anterior, la mayoría de las opiniones se tornan hacia un cúmulo de competencias que los individuos deben poseer lo cual, como todos los demás, los hará acreedores de un educación terciaria. Sin embargo, cuando no se han cumplido los estándares de normalidad, es difícil que se sea incluido.



Por ende, mientras la representación caiga en esta idea normalizadora y rehabilitadora, se seguirá pensando que no es necesario que se gaste mucho en los alumnos con discapacidad, pues sólo los que son más “normales” son los que llegan a la universidad, además, aquéllos que son sujetos de normalidad y de universidad en realidad son pocos. Esto se puede observar en la siguiente gráfica.

Gráfico 22. Implicación de más gastos



Fuente: elaboración propia

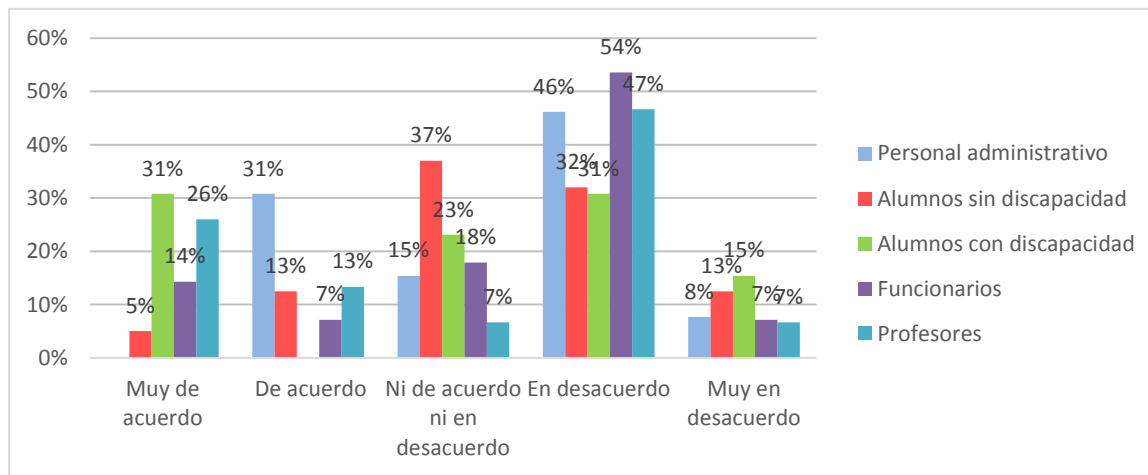
Con base en el gráfico anterior, se tienen los siguientes datos. En el caso del personal administrativo un 12% de muy de acuerdo, un 31% por parte de los alumnos sin discapacidad, un 18% de alumnos con discapacidad, y un 56% de los profesores. En el caso de la opción “de acuerdo”, un 15% (personal administrativo), un 4% (alumnos sin discapacidad), un 23% (alumnos con discapacidad), un 7% (funcionarios) y un 20% (profesores).

En la opción de “ni acuerdo ni en desacuerdo” se obtuvo lo siguiente: 31% (personal administrativo), 28% (alumnos sin discapacidad), 23% (alumnos con discapacidad y 14% (Funcionarios). En desacuerdo hubo un 23% (personal administrativo), 28% (alumnos sin discapacidad), 36% (funcionarios) y 17% (profesores). Para este caso se presentó en la opción de muy desacuerdo 31%

(personal administrativo, 28% (alumnos sin discapacidad, 23% (alumnos con discapacidad), 25% (funcionarios) y 7% (profesores).

Aquí se puede ver cómo, por ejemplo, en el caso de los profesores, esta idea está más arraigada que en los demás agentes, no obstante, se puede decir que en general no se está de acuerdo. Se refleja un deber ser y no se aterriza al alguna situación concreta. Caso contrario ocurre cuando se menciona el hecho de que los estudiantes con discapacidad puedan tener preferencia de ingreso, como se ilustra en el gráfico siguiente.

Gráfico 23. Preferencia en el ingreso



Fuente: elaboración propia

Con respecto a los datos anteriores se puede mencionar lo siguiente: “muy de acuerdo”, un 5% por parte de los alumnos sin discapacidad, un 31% de alumnos con discapacidad, un 14% en los funcionarios y un 26% de los profesores. En el caso de la opción “de acuerdo”, un 31% (personal administrativo), un 13% (alumnos sin discapacidad), un 7% (funcionarios) y un 13% (profesores).

En la opción de “ni acuerdo ni en desacuerdo” se obtuvo lo siguiente: 15% (personal administrativo), 37% (alumnos sin discapacidad), 23% (alumnos con discapacidad), 18% (Funcionarios), 19% (profesores). En desacuerdo hubo un 46%(personal administrativo), 32% (alumnos sin discapacidad), 31% (alumnos con

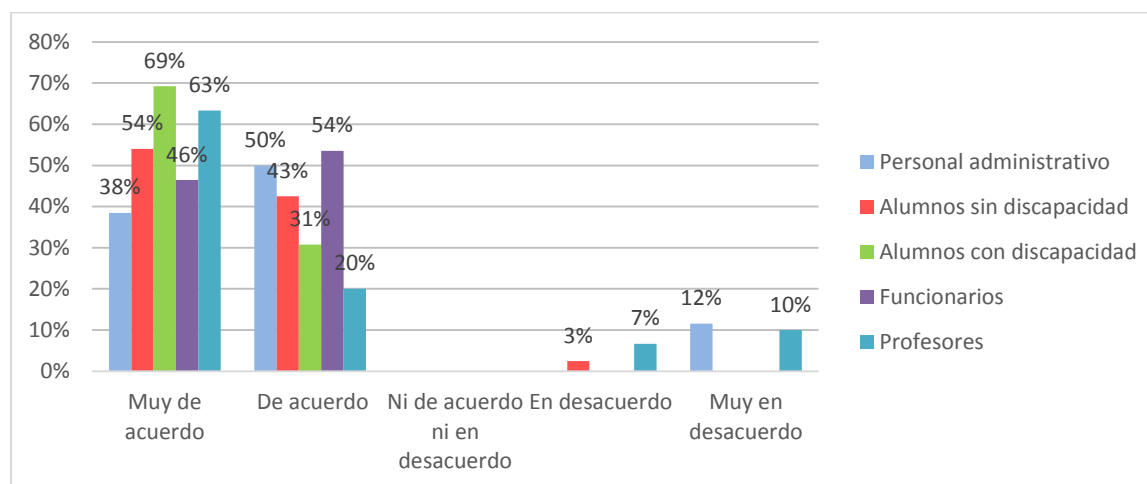
discapacidad), 54% (funcionarios), 47% (profesores). Para este caso de “muy desacuerdo”, 8% (personal administrativo), 13% (alumnos sin discapacidad), 15% (alumnos con discapacidad), 7% (funcionarios) y 7 % (profesores).

Cuando se cuestiona a la comunidad universitaria si los estudiantes con discapacidad deberían tener algún tipo de apoyo o preferencia para su ingreso, el juego de lo político, este ejercicio de inclusión/ exclusión, deja ver al segundo con claridad. Entonces, las buenas intenciones de ajustes y acciones afirmativas no son muy evidentes, pues salimos del marco del discurso (políticamente correcto) para posicionarnos en un tipo de exclusión que tiene que ver con el ingreso de alumnos con discapacidad y el establecimiento de cuotas para que puedan acceder.

Como se pudo observar, la mayoría de las representaciones (actitudes) de los agentes se concentran en el desacuerdo con esta acción afirmativa, reiterando la idea que subyace a la discapacidad, es decir, la normalidad. No obstante, aunque mínimamente, hay indicios de cambio cuando el personal administrativo y los profesores encabezan ese escaso pero significativo número de opiniones a favor.

En este sentido, es necesario rastrear las situaciones discriminatorias que todavía coexisten en el juego de la inclusión y exclusión, de discursos bien intencionados, para esto ya se apuntó que dentro de las opiniones emitidas se acepta la existencia de cierta discriminación hacia los alumnos con discapacidad.

Gráfico 24. Condiciones necesarias para permanecer en la UV



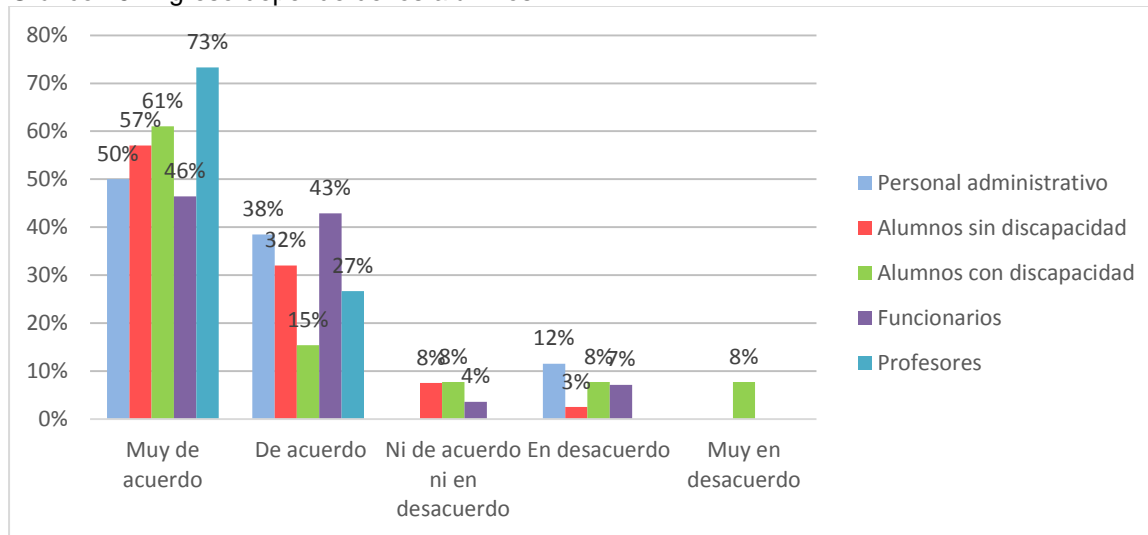
Fuente: elaboración propia

Como se pudo observar, en lo que respecta a la opción “muy de acuerdo”, un 38% (personal administrativo), 54% (alumnos sin discapacidad), 69% (alumnos con discapacidad), 46% (funcionarios) y un 63% (profesores). Para la siguiente opción, “de acuerdo”, 50% (personal administrativo), 43% (alumnos sin discapacidad), 31% (alumnos con discapacidad), 54% (funcionarios) y 20% (profesores).

Sólo hubo dos tipos de agentes que mencionaron estar en desacuerdo y muy en desacuerdo. 3% (estudiantes sin discapacidad) y 7% (profesores), 12% (personal administrativo) y 10% (profesores).

Cuando se concretan espacios de responsabilidad la situación en las representaciones cambian. Por ejemplo, si el ingreso debe depender de los propios estudiantes y sus habilidades, es una forma de decir que el contexto no es tan relevante y por ende las condiciones no importan tanto como las personas en su individualidad.

Gráfico 25. Ingreso depende de los alumnos



Fuente: elaboración propia

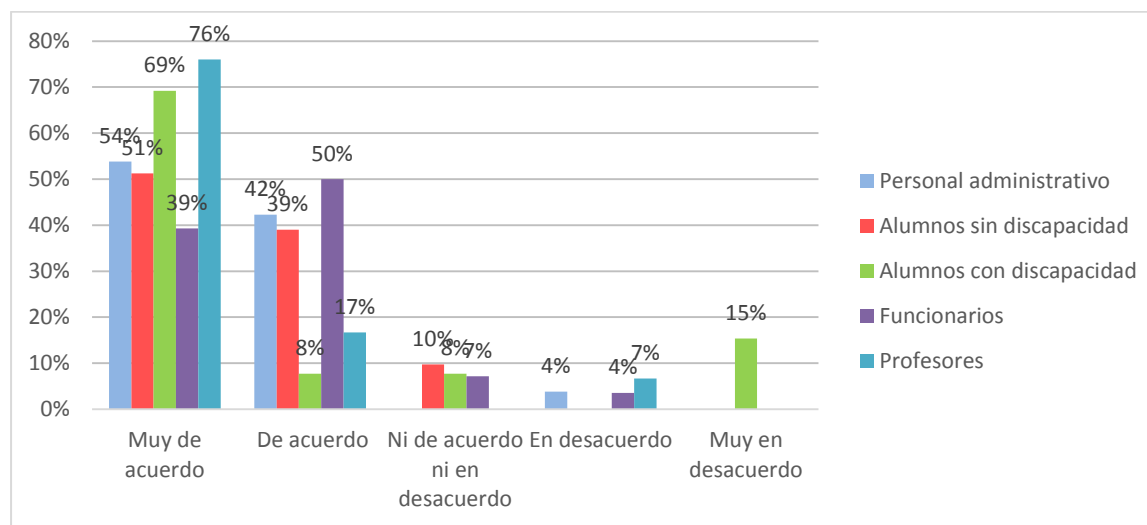
En lo que respecta a la opción “muy de acuerdo”, un 50% (personal administrativo), 57% (alumnos sin discapacidad), 61% (alumnos con discapacidad), 46% (funcionarios) y un 73% (profesores). Para la siguiente opción, “de acuerdo”, 38%

(personal administrativo), 32% (alumnos sin discapacidad), 15% (alumnos con discapacidad), 543% (funcionarios) y 27% (profesores).

Sólo hubo tres tipos de agentes que mencionaron estar ni en acuerdo ni en desacuerdo, 8% (estudiantes sin discapacidad) y 8% (alumnos con discapacidad) y 4% (funcionarios). En la opción de en desacuerdo se presentó la siguiente distribución. 12% (personal administrativo), 3% (estudiantes sin discapacidad), 8% (estudiantes con discapacidad) y 7% (funcionarios). Sólo hubo un “muy en desacuerdo” y fue de 8% (alumnos con discapacidad).

Esto es más significativo cuando es hora de deslindar responsabilidades, pues las condiciones deben darse, pero dicha responsabilidad y la condición individual serán las que garanticen la permanencia de los alumnos con discapacidad. Por ejemplo, “Que su permanencia debe depender de los propios estudiantes y sus habilidades”. Como se observa en la siguiente gráfica, las opiniones siguen centradas en el individuo.

Gráfico 26. La permanencia depende de los propios estudiantes



Fuente: elaboración propia

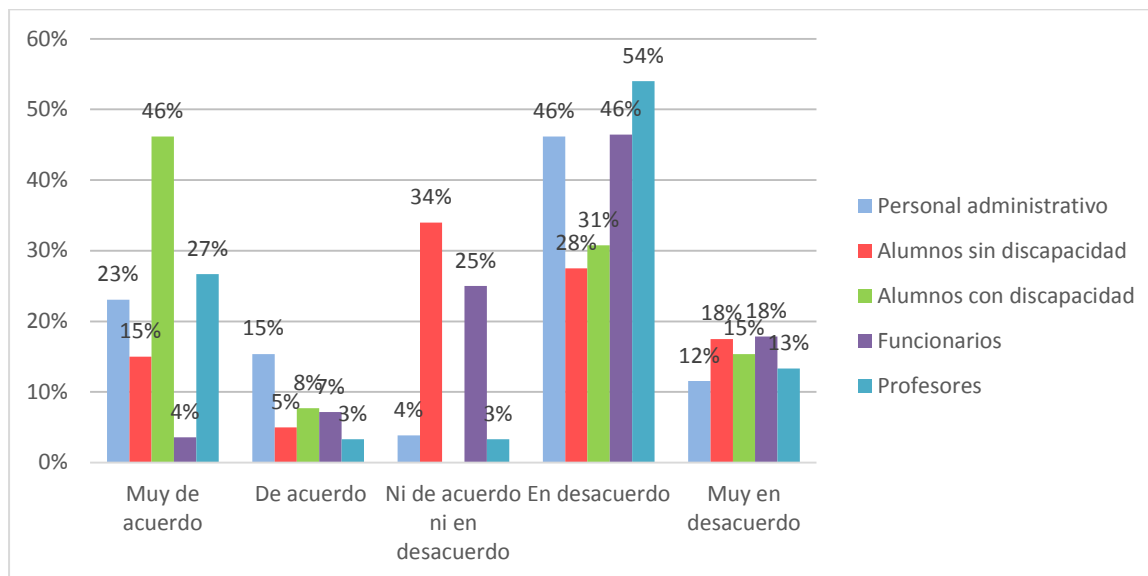
De acuerdo a la gráfica, la distribución de presentó de la siguiente forma. En Muy de acuerdo, 54% (personal administrativo), 51% (alumnos sin discapacidad), 69%

(alumnos con discapacidad), 39% (funcionarios) y 76% (profesores). En de acuerdo, 42% (personal administrativo), 39% (alumnos sin discapacidad), 8% (alumnos con discapacidad), 50% (funcionarios) y 17% (profesores).

En la opción de “ni acuerdo ni en desacuerdo”, 10% (alumnos sin discapacidad), 8% (alumnos con discapacidad) y 7% (funcionarios). En desacuerdo: 4% (personal administrativo), 4% (funcionarios) y 7% (profesores). Por último, un 15% (alumnos con discapacidad) en la opción muy en desacuerdo.

Hasta aquí, como se decía, las responsabilidades recaen prioritariamente en los sujetos con discapacidad, no en el contexto, esto se puede ver más claramente en las siguientes gráficas, donde es el alumno el que debe actuar como protagonista de su preparación profesional, olvidando cuestiones contextuales y de ajustes que incluso los docentes deberían hacer lo cual también los hace corresponsables.

Gráfico 27. “Que es tarea de los docentes, personal administrativo y funcionarios que los estudiantes con discapacidad deban ingresar a la UV”



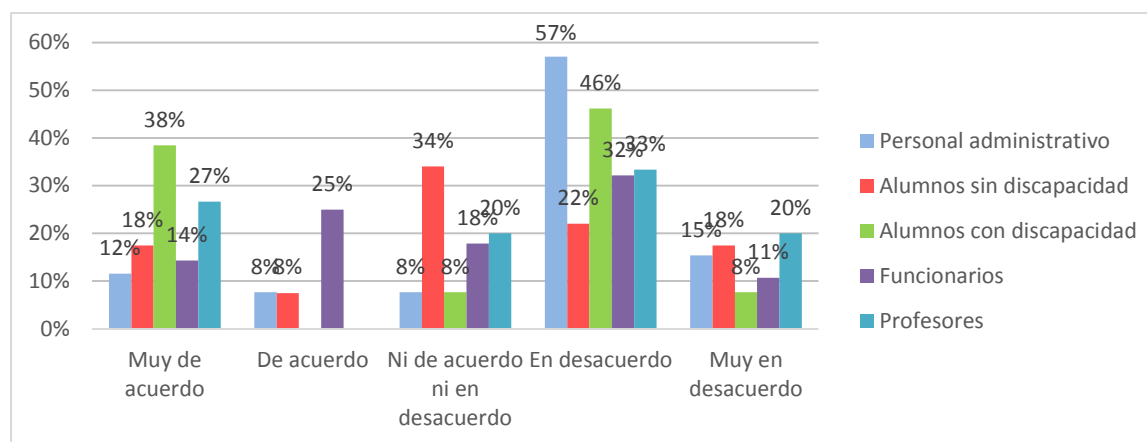
Fuente: elaboración propia

De acuerdo a la gráfica, la distribución de presentó de la siguiente forma. En Muy de acuerdo, 23% (personal administrativo), 15% (alumnos sin discapacidad), 46%

(alumnos con discapacidad), 4% (funcionarios) y 27% (profesores). En de acuerdo, 15% (personal administrativo), 5% (alumnos sin discapacidad), 8% (alumnos con discapacidad), 7% (funcionarios) y 3% (profesores).

En la opción de “ni acuerdo ni en desacuerdo”, 4% (personal administrativo), 34% (alumnos sin discapacidad), 25% (funcionarios) y 8% (profesores). En desacuerdo: 46% (personal administrativo), 28% (alumnos sin discapacidad), 31% (alumnos con discapacidad), 46% (funcionarios) y 54% (profesores). Por último, un 12% (personal administrativo), 18% (alumnos sin discapacidad), 15% (alumnos con discapacidad), 18% (funcionarios) y 13% (profesores), en la opción muy en desacuerdo.

Gráfico 28. “Que es tarea de los docentes, personal administrativo y funcionarios que los estudiantes con discapacidad deban permanecer a la UV”.



Fuente: elaboración propia

De acuerdo a la gráfica, la distribución de presentó de la siguiente forma. En Muy de acuerdo, 12% (personal administrativo), 18% (alumnos sin discapacidad), 38% (alumnos con discapacidad), 14% (funcionarios) y 27% (profesores). En de acuerdo, 8% (personal administrativo), 8% (alumnos sin discapacidad), y 25% (funcionarios).

En la opción de “ni acuerdo ni en desacuerdo”, 8% (personal administrativo), 34% (alumnos sin discapacidad), 8% (alumnos con discapacidad), 18% (funcionarios) y 20% (profesores). En desacuerdo: 57% (personal administrativo), 22% (alumnos sin

discapacidad), 46% (alumnos con discapacidad), 32% (funcionarios) y 33% (profesores). Por último, un 15% (personal administrativo), 18% (alumnos sin discapacidad), 8% (alumnos con discapacidad), 11% (funcionarios) y 20% (profesores), en la opción muy en desacuerdo.

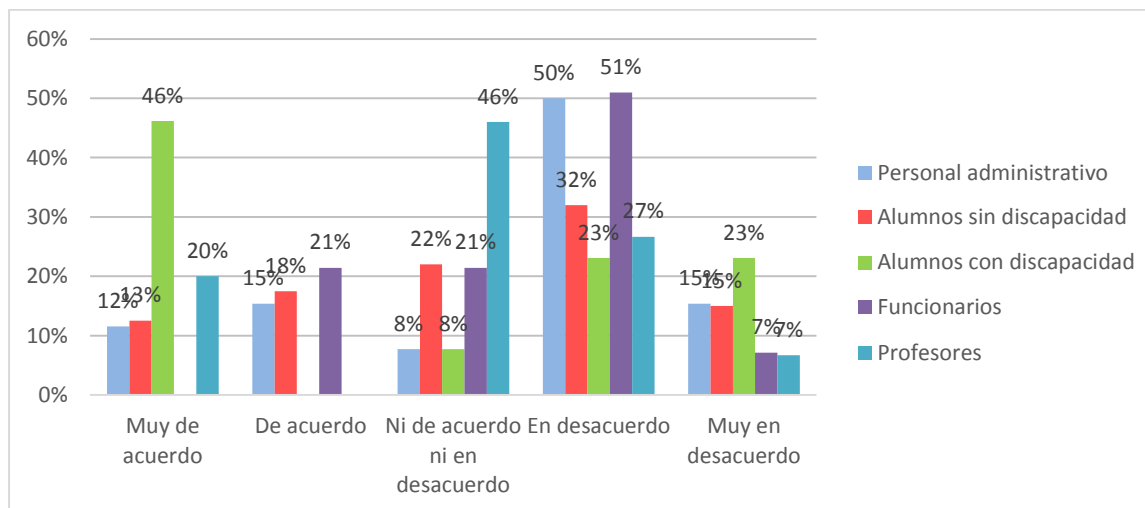
Hay una dialéctica interesante entre el pensar en la corresponsabilidad y la responsabilidad de los otros, en este caso de los alumnos con discapacidad, pues aunque coexisten representaciones positivas con las negativas (lo político), en este caso, son estas últimas las que hegemonizan, al poner en el centro otra vez la parte individual, las habilidades personales y dejar fuera el contexto como factor importante para el ingreso, permanencia y egreso de los alumnos con discapacidad, incluso la propia colocación de los mismos en el sector laboral pasa por la misma lógica ¿cuándo podemos hablar de inclusión entonces? ¿No la inclusión debe darse no sólo en la escuela sino en el contexto social?

Como se observará a continuación, se sigue pensando que es sólo el alumno quien debe ser responsable de incluso su inserción, si bien es claro que debe ser capaz de desempeñarse en un trabajo y de tener conocimientos necesarios para hacerlo, aquí se habla de ciertos apoyos para lograr su inclusión que también tiene que ver directamente con la forma en que fueron formados, con la labor de los docentes para con el alumno y de los posibles acuerdos para, como institución, propiciar que sus egresados, sean cuales sean las condiciones individuales, puedan insertarse laboralmente y completar esta cadena que debe ser la inclusión social. Cadena que no acaba en la escuela, sino sigue en el terreno amplio de lo social y laboral, donde podrá continuarse el aseguramiento de los derechos humanos, los cuales sin un trabajo y un sueldo digno, será difícil pensar incluso en una salud adecuada.

En los siguientes gráficos se cuestiona si la inserción al mercado laboral es responsabilidad de la UV y de los empleadores o si debe ser sólo de los propios estudiantes con discapacidad y sus habilidades, presentándose en ese orden.



Gráfico 29. Responsabilidad de la UV y de los empleadores su inserción al mercado laboral

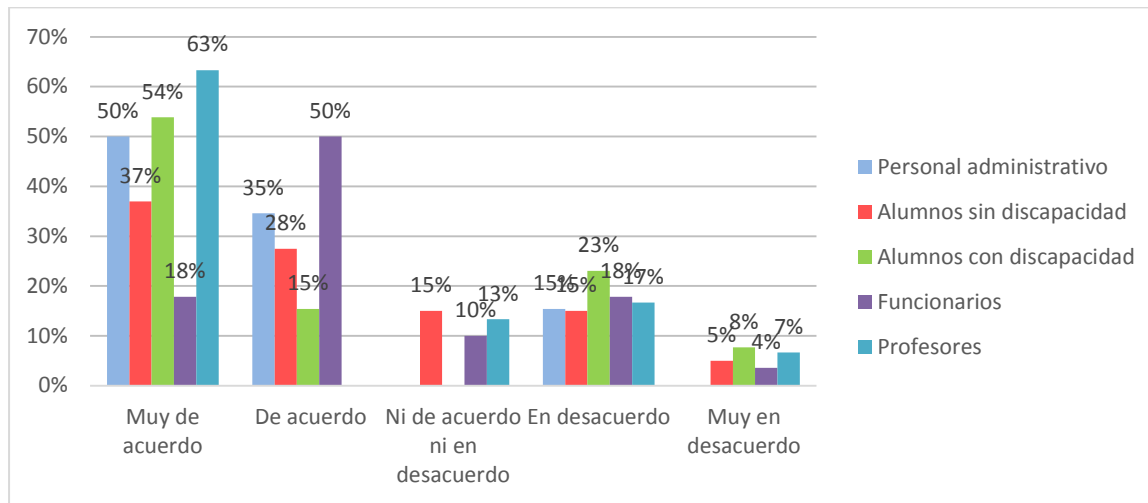


Fuente: elaboración propia

De acuerdo a la gráfica, la distribución de presentó de la siguiente forma. En Muy de acuerdo, 12% (personal administrativo), 13% (alumnos sin discapacidad), 46% (alumnos con discapacidad), y 20% (profesores). En de acuerdo, 15% (personal administrativo), 18% (alumnos sin discapacidad), y 21% (funcionarios).

En la opción de “ni acuerdo ni en desacuerdo”, 8% (personal administrativo), 22% (alumnos sin discapacidad), 8% (alumnos con discapacidad), 21% (funcionarios) y 46% (profesores). En desacuerdo: 50% (personal administrativo), 32% (alumnos sin discapacidad), 23% (alumnos con discapacidad), 51% (funcionarios) y 27% (profesores). Por último, un 15% (personal administrativo), 15% (alumnos sin discapacidad), 23% (alumnos con discapacidad), 7% (funcionarios) y 7% (profesores), en la opción muy en desacuerdo.

Gráfico 30. Responsabilidad de los propios estudiantes



Fuente: elaboración propia

De acuerdo a la gráfica. En Muy de acuerdo, 50% (personal administrativo), 37% (alumnos sin discapacidad), 54% (alumnos con discapacidad), 18% (funcionarios) y 63% (profesores). En de acuerdo, 35% (personal administrativo), 28% (alumnos sin discapacidad), 15% (alumnos con discapacidad) y 50% (funcionarios).

En la opción de “ni acuerdo ni en desacuerdo”, 15% (alumnos sin discapacidad), 10% (funcionarios) y 13% (profesores). En desacuerdo: 15% (personal administrativo), 15% (alumnos sin discapacidad), 23% (alumnos con discapacidad), 18% (funcionarios) y 17% (profesores). Por último, 5% (alumnos sin discapacidad), 8% (alumnos con discapacidad), 4% (funcionarios) y 7% (profesores), en la opción muy en desacuerdo.

Se observa como es evidente el peso que tiene todavía esta idea individualista que cae sobre el cuerpo, apuntando la mirada a las capacidades y habilidades personales y apartando la misma de los contextos que representan barreras para las personas con discapacidad. Si bien las actitudes sobre la discapacidad en general son positivas, el juego de lo político está en los intersticios de las diversas prácticas discursivas presentes. Encuentro que por desgracia incluye unos valores mientras excluye otros, ejemplo de ello son las creencias hegemónicas sobre la rehabilitación y

normalización, pues en lo social este tipo de miradas siguen apuntando al cuerpo de los condenados, de los sujetos frágiles, de los anormales. Hace falta aterrizar los acuerdos y leyes, ya que aunque éstas posean un sesgo hacia los sujetos de derechos, las acciones siguen siendo principalmente rehabilitadoras y normalizadoras.

#### **5.2.4 Campo de representación sobre la discapacidad**

Para la teoría de las representaciones sociales desde Moscovici, el campo de representación designa al saber de sentido común, cuyos contenidos hacen manifiesta la operación de ciertos procesos generativos y funcionales con carácter social. Por lo tanto, se hace alusión a una forma de pensamiento social. Es decir, este campo de representación hace referencia principalmente a un tipo de orden y jerarquía que está presente en diversos elementos conceptuales y de contenido.

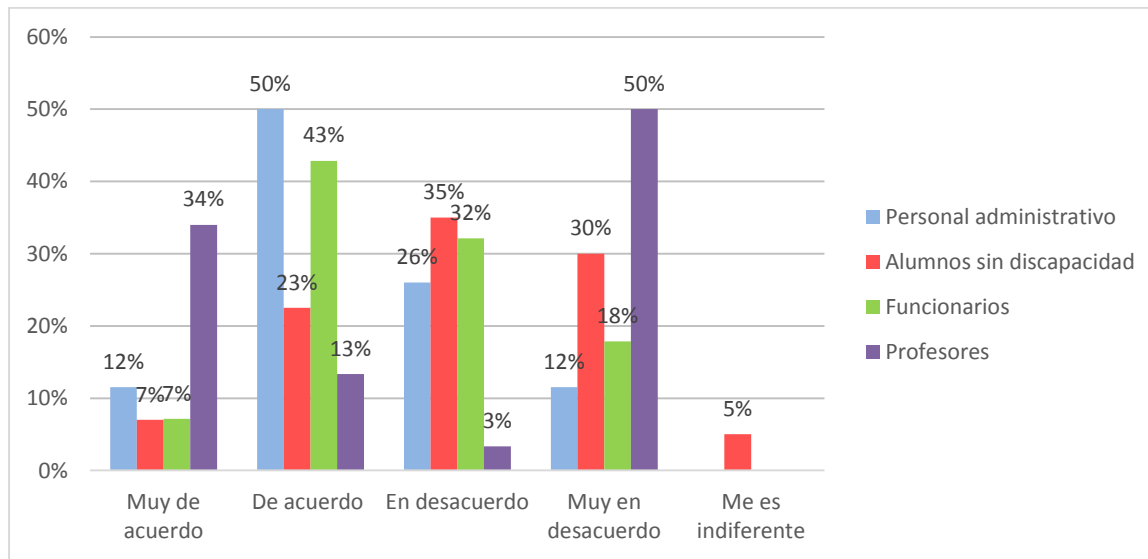
Este campo constituye el conjunto de actitudes, opiniones, imágenes, creencias vivencias y valores que se encuentran en una representación social.

Se diferencia de los demás en apuntar un núcleo que pudiera denominarse duro de la representación, donde los conocimientos y las actitudes se anudan para formar un tipo de esquema objetivado, lo cual da sentido y peso a ciertos elementos presentes en este campo.

Por tanto, a continuación, con base en los resultados del cuestionario, se presentan elementos que pueden ayudar a identificar ese punto y a coadyuvar al análisis aquí realizado.

Para poder realizar una aproximación a dicho campo, se hicieron diversos cuestionamientos que, en cierto sentido apoyaban lo hasta aquí visto en las otras dimensiones de las RS. Por ejemplo, en un primer momento se cuestiona sobre la opinión o creencia que tiene la comunidad universitaria sobre la idea de que “los alumnos con discapacidad en la institución se encuentran en desventaja académica”.

Gráfico 31. Los alumnos con discapacidad en desventaja académica



Fuente: elaboración propia

De acuerdo a la gráfica, en Muy de acuerdo, 12% (personal administrativo), 7% (alumnos sin discapacidad), 7% (funcionarios) y 34% (profesores). En de acuerdo, 50% (personal administrativo), 23% (alumnos sin discapacidad), 43% (funcionarios) y 13% (profesores).

En desacuerdo: 26% (personal administrativo), 35% (alumnos sin discapacidad), 32% (funcionarios) y 3% (profesores). Un 12% (personal administrativo), 30% (alumnos sin discapacidad), 18% (funcionarios) y 50% (profesores), en la opción muy en desacuerdo. Sólo hubo un “me es indiferente” 5% (alumnos sin discapacidad).

Dentro de las ideas de la comunidad universitaria, como se observa en el gráfico anterior, existe una diversidad en torno a la creencia de desventaja académica, por ejemplo, mientras un número considerable opina estar de acuerdo, otro número no menor piensa totalmente lo contrario. En este sentido, tiene mucho que ver la experiencia que los agentes han tenido en torno a la discapacidad y el tipo de discapacidad con la que han podido interactuar.

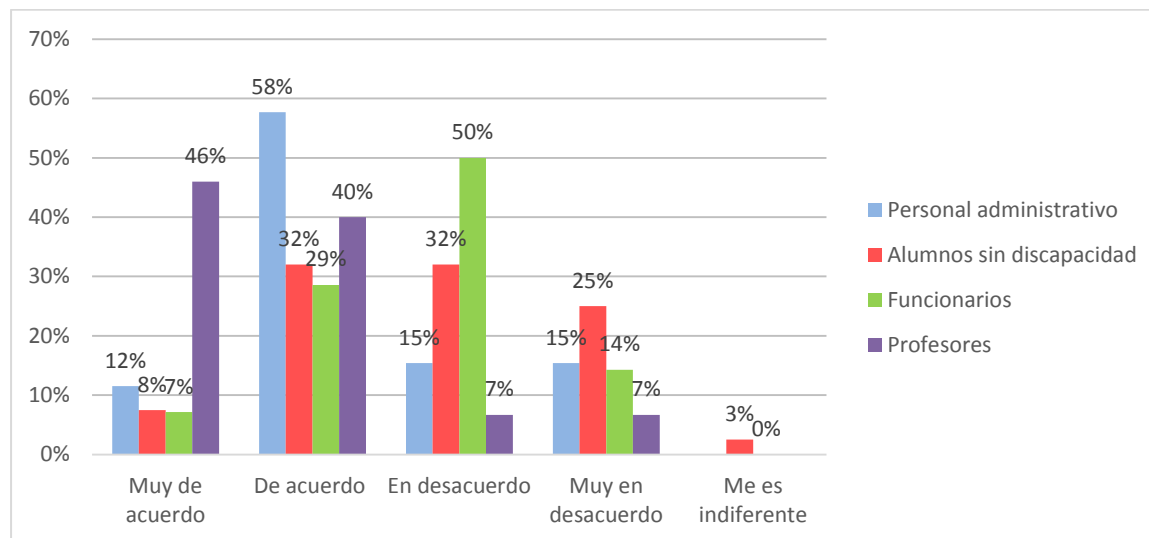
No obstante es significativo cierto reconocimiento que, a pesar de que en muchas ideas se haya asegurado la igualdad de condiciones entre los sujetos,

cuando esto se piensa desde lo político, en una situación conflictiva, que enfrenta varias prácticas discursivas, puede no resultar tan positivo.

Hay una representación que circula, donde compañeros con algún déficit han tenido que enfrentar situaciones cuando su condición no les ha permitido destacarse, incluso, los profesores, a pesar de haber expresado en alguna ocasión cierta idea negativa en torno a las habilidades de los alumnos con discapacidad, desde su *habitus* docente, desde las ideas que tienen en torno a los procesos de evaluación, a la enseñanza y al aprendizaje, no consideran desventaja, pues muchas veces el hecho de realizar lo mismo para todos posee una idea de justicia, lo cual oculta la fuerte discriminación que pueden estar ejerciendo a determinados alumnos.

En este sentido, se puede conectar con la siguiente cuestión, la cual apunta hacia la forma en que avanzan los alumnos con discapacidad. La pregunta giró en torno a si “los alumnos con discapacidad avanzan más lentamente en su trayectoria, obteniendo lo siguiente:

Gráfico 32. Los alumnos con discapacidad avanzan más lentamente



Fuente: elaboración propia

Con base en el gráfico anterior, el personal administrativo dijo estar muy de acuerdo en un 12%, mientras que en un 8% y 7% los alumnos sin discapacidad y los

funcionarios, quedando los profesores con un 46%. Como apoyo a lo anterior, está para el personal administrativo un 58%, alumnos sin discapacidad un 32%, funcionarios un 29% y profesores un 40%, esto señalando su nivel de acuerdo.

En desacuerdo quedó se la siguiente forma: el personal administrativo con un 15%, los alumnos sin discapacidad un 32%, los funcionarios un 50% y los profesores un 7%. Muy en desacuerdo sólo captó información del personal administrativo (15%) de los alumnos sin discapacidad (25%), los funcionarios (14%) y los profesores (7%). Sólo hubo un 3% por parte de los alumnos sin discapacidad expresando un “me es indiferente”.

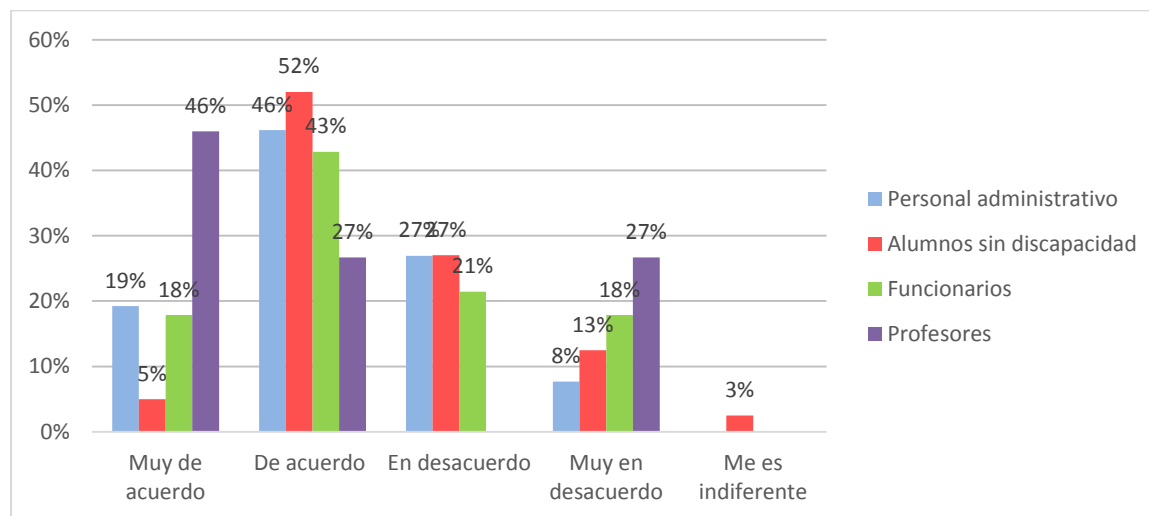
En esta idea se puede observar que a pesar de que existe una diversificación en las respuestas, es significativo apuntar a aquellas representaciones donde sobresale, por ejemplo, el hecho de que un número importante de profesores así lo piensen, pues son ellos quienes acompañan a los alumnos en su trayectoria, son ellos quienes pueden tejer puentes para que puedan acceder a los aprendizaje o también construir barreras para que no lo hagan.

Otro agente con una idea similar es el personal administrativo, que a pesar de no estar en contacto directo con los alumnos, sí acceden a sus documentos donde se ven reflejadas sus trayectorias, en este sentido cabe hacerse el siguiente cuestionamiento ¿qué está pasando con los alumnos con discapacidad en sus trayectorias? ¿Qué es lo que refleja esta idea del personal administrativo? ¿Existen prácticas que están haciendo muy evidente el retraso de los alumnos? ¿Con qué elementos se cuenta para que un tipo de agente que no es parte de los procesos académicos de aprendizaje y enseñanza pueda pensar así? ¿Qué situaciones concretas han tenido la oportunidad de presenciar? ¿Qué pasa en la UV con los alumnos con discapacidad?

Apartándonos lo políticamente correcto, colmado de buenas intenciones, desde esta cuestión podemos acercarnos a las prácticas discursivas muy concretas que son significativas para poder hacerse una idea de esta temática sobre la inclusión de alumnos con discapacidad. Sin embargo, todavía cabe la posibilidad de que sólo sean ideas permeadas por el discurso caritativo y rehabilitador, de conmiseración.

Siguiendo esta línea, la siguiente cuestión apunta hacia las dificultades concretas que presentan los alumnos con discapacidad para asistir a sus clases.

Gráfico 33. Dificultades para asistir a clase



Fuente: elaboración propia

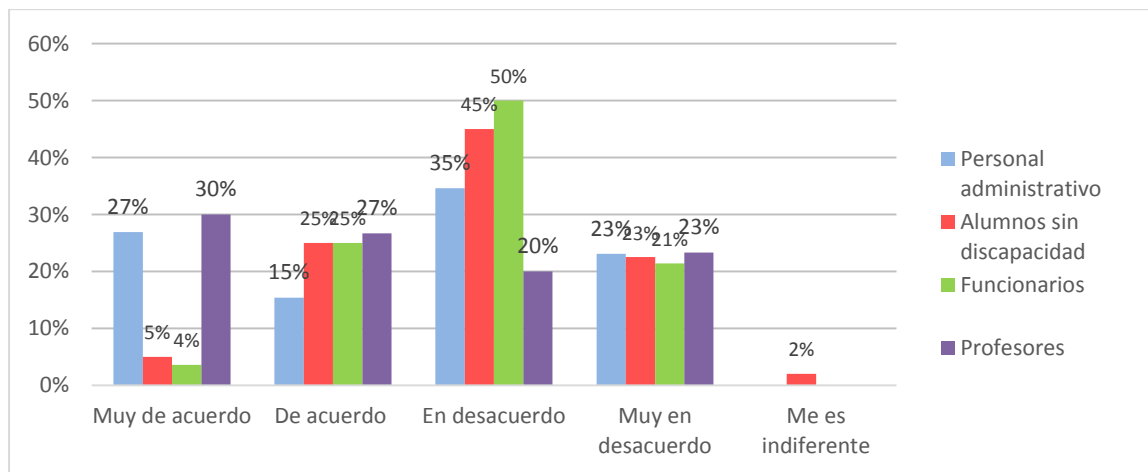
Con base en el gráfico anterior, el personal administrativo dijo estar muy de acuerdo en un 19%, mientras que en un 5% y 18% los alumnos sin discapacidad y los funcionarios, quedando los profesores con un 46%. Como apoyo a lo anterior, está para el personal administrativo un 46%, alumnos sin discapacidad un 52%, funcionarios un 43% y profesores un 27%, esto señalando su nivel de acuerdo.

En desacuerdo quedó se la siguiente forma: el personal administrativo con un 27%, los alumnos sin discapacidad un 27% y los funcionarios un 21%. Muy en desacuerdo; información del personal administrativo (8%) de los alumnos sin discapacidad (13%), los funcionarios (18%) y profesores (27%).

Aquí se puede apuntar una de las cuestiones que apoya un tipo de representación y que tiene relación con una práctica discursiva concreta, la asistencia a clases, aspecto central en los sistemas escolarizados, donde se pone en juego mucho de la calificación y formación de los estudiantes. En este sentido, ¿qué pasa con los alumnos con discapacidad? ¿Qué ocurre con este punto de asistencia?,

cuando vemos en el gráfico anterior, cómo la mayoría de los participantes opinaron, apunta a que esto es una problemática que se está presentando en este colectivo. En esta línea se cuestiona también como forma para reforzar la pregunta anterior y poder hacer una triangulación en este campo de representación, si los alumnos con discapacidad son más propensos a faltar a clases. En el siguiente gráfico se puede ver que en su mayoría dicen estar en desacuerdo, siendo contradictorio con la anterior cuestión y posiblemente invalidando alguna de ellas o ambas. Sin embargo, cuando hablamos de propensión y dificultades podemos estar haciendo diferencias que implicarán dicho cambio en la representación, pues la propensión puede parecer un aspecto a futuro mientras que las dificultades además de estar presentes, las posee la persona o el propio contexto.

Gráfico 34. Propensión a faltar a clases



Fuente: elaboración propia

Con base en el gráfico anterior, el personal administrativo dijo estar muy de acuerdo en un 27%, mientras que en un 5% y 4% los alumnos sin discapacidad y los funcionarios, quedando los profesores con un 30%. Como apoyo a lo anterior, está para el personal administrativo un 21%, alumnos sin discapacidad un 25%, funcionarios un 25% y profesores un 27%, esto señalando su nivel de acuerdo.

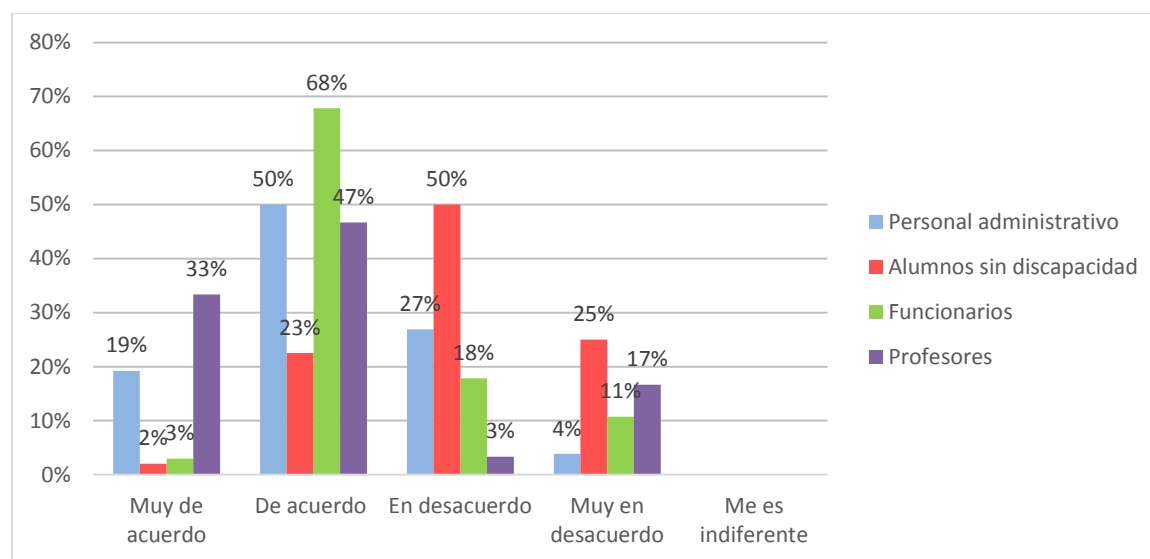
En desacuerdo quedó se la siguiente forma: el personal administrativo con un 35%, los alumnos sin discapacidad un 45%, los funcionarios un 50% y los profesores



un 20%. Muy en desacuerdo sólo captó información del personal administrativo (23%) de los alumnos sin discapacidad (23%), los funcionarios (21%) y profesores (23%). Un 2% en “me es indiferente” de alumnos sin discapacidad.

En general, el que se les dificulte o no asistir a la escuela ¿con qué se relaciona? ¿No tiene que ver la accesibilidad, no sólo de la institución, sino de la comunidad, del contexto?, si bien no se puede soslayar la cuestión médica o de salud, el hecho de que se haya reconocido que una fuerte problemática tenía que ver con cuestiones de acceso, puede estar repercutiendo en esta situación. Por otra parte, y no menos importante, la relación que esto puede tener con las prácticas educativas realizadas en la institución, los ajustes y adecuaciones propios de los agentes. Pues no es casual el que en estas condiciones algo así pase cuando el acceso es complicado, y cuando hablamos de acceso, también pensamos en el propio a los contenidos, a los aprendizajes a una enseñanza que sea flexible y adecuada a cada necesidad y caso. En este sentido se planteó la siguiente cuestión que apunta precisamente a las dificultades de los alumnos con discapacidad para realizar y entregar tareas y trabajos.

Gráfico 35. Dificultad para entregar tareas



Fuente: elaboración propia

Con base en el gráfico anterior, el personal administrativo dijo estar muy de acuerdo en un 19%, mientras que en un 2% y 3% los alumnos sin discapacidad y los funcionarios, quedando los profesores con un 33%. Como apoyo a lo anterior, está para el personal administrativo un 50%, alumnos sin discapacidad un 23%, funcionarios un 68% y profesores un 47%, esto señalando su nivel de acuerdo.

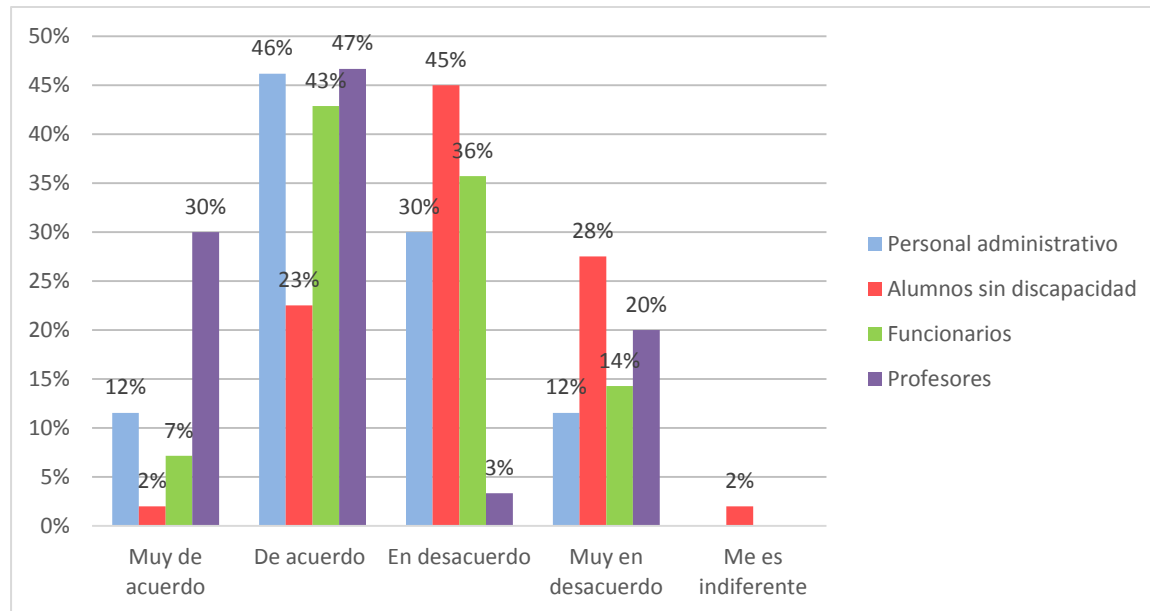
En desacuerdo quedó se la siguiente forma: el personal administrativo con un 27%, los alumnos sin discapacidad un 50%, los funcionarios un 18% y los profesores un 3%. Muy en desacuerdo sólo captó información del personal administrativo (4%) de los alumnos sin discapacidad (25%) , los funcionarios (11%) y profesores (17%).

Una de las actividades principales que todo estudiante debe realizar es la elaboración de productos que puedan ser objeto de evaluación y dar una idea de los aprendizajes adquiridos en el día a día. ¿Qué características deben poseer dichos productos o evidencias para poder ser objeto de evaluación y por ende representen aprendizajes significativos? Observando la gráfica anterior, se ve cómo la mayoría de la comunidad universitaria opina que ciertamente la entrega de trabajos y tareas es una dificultad para los alumnos con discapacidad, ciertamente cada disciplina, de acuerdo a su naturaleza representa ciertas tareas a realizar, a lo mejor algunas más complejas que otra o donde intervienen cuestiones que tienen que ver más con habilidades físicas o intelectuales.

El punto es que si se habla de inclusión, serían cuestionables no sólo las habilidades de los alumnos con discapacidad, sino el tipo de tarea que, al no tener ciertos ajustes, no está permitiendo la realización de los mismos. En este sentido es repensar las prácticas de los docentes y la naturaleza de los productos, los cuales posiblemente pueden estar pensados desde sólo un tipo de sujetos. ¿Cómo pensar entonces la igualdad de oportunidades así? ¿Cómo decir que gracias a las leyes los alumnos con discapacidad son más respetados? ¿Qué cambios concretos en las prácticas se han realizado para no pensar en los alumnos como aquellos cuerpos frágiles, incompletos y para muchas cosas incapaces de realizar sus tareas como los demás “normales”?

En este sentido viene al caso la siguiente cuestión, donde las dificultades están presentes en los alumnos y no son elementos relacionales, sino, desde una postura esencialista, son individuales, portables, incorporadas en los sujetos, donde lo contextual no tiene que ver, donde los ajustes no son justos. ¿Tienen dificultades los alumnos con discapacidad para participar en clase?

Gráfico 36. Dificultad para participar en clase



Fuente: elaboración propia

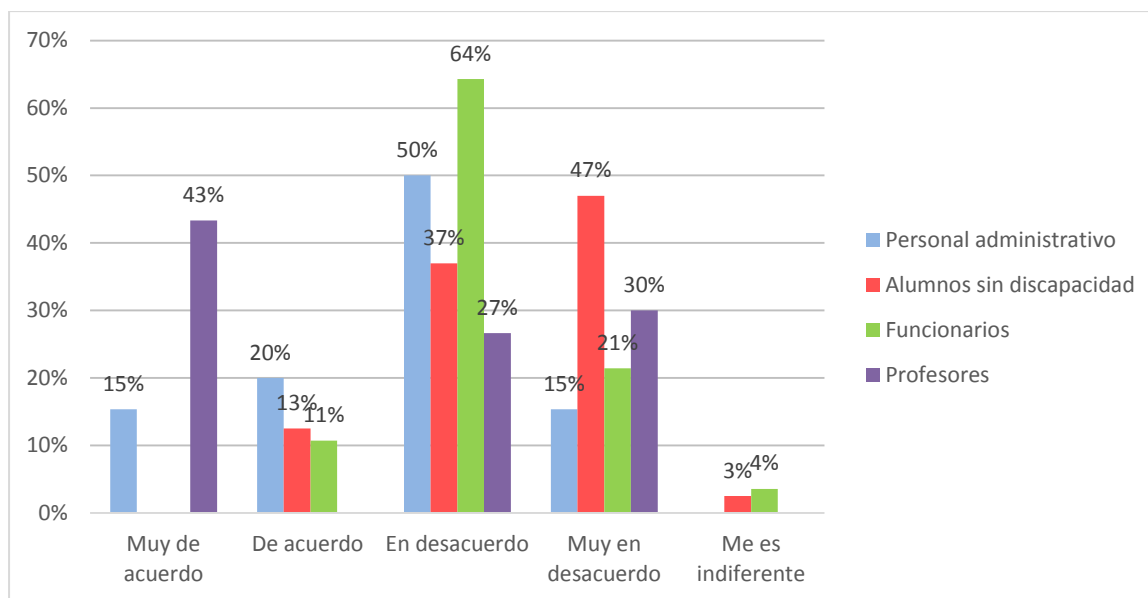
Con base en el gráfico anterior, el personal administrativo dijo estar muy de acuerdo en un 12%, mientras que en un 2% y 7% los alumnos sin discapacidad y los funcionarios, quedando los profesores con un 30%. Como apoyo a lo anterior, está para el personal administrativo un 46%, alumnos sin discapacidad un 23%, funcionarios un 43% y profesores un 47%, esto señalando su nivel de acuerdo.

En desacuerdo quedó se la siguiente forma: el personal administrativo con un 30%, los alumnos sin discapacidad un 45%, los funcionarios un 36% y los profesores un 28%. Muy en desacuerdo sólo captó información del personal administrativo (12%) de los alumnos sin discapacidad (3%), los funcionarios (14%) y profesores (20%).

¿Qué dinámicas de participación se dan en las aulas? ¿Por qué se puede pensar en que participar es más problemático para alumnos con discapacidad? Como se puede ver, son un tipo prácticas discursivas las que pueden dar cuenta de determinados *habitus* en la comunidad universitaria, donde se piensa, sobre todo por docentes que la participación es menor ¿Qué ajustes se realizan a este tipo de actividades? ¿Cómo se considera al alumno con discapacidad: capaz o incapaz? Seguimos pensando que el problema está en el sujeto no afuera, el pensamiento y la mirada se detienen en los cuerpos, no en las relaciones. Pues las actividades tendrían que ser un reto para todos, no sólo para alumnos con discapacidad, pero un reto alcanzable que implique la movilización de las habilidades y destrezas que se poseen, lo cual implica un conocimiento del alumno no de un sujeto promedio y normal inexistente.

En línea con lo anterior, se cuestiona también sobre las notas de los alumnos, donde se intenta destacar si dentro de las creencias o más bien representaciones sociales que se tienen, se piensa que las notas son peores cuando son de alumnos con discapacidad o que son más propensos a reprobar.

Gráfico 37. Notas de los alumnos con discapacidad más bajas



Fuente: elaboración propia

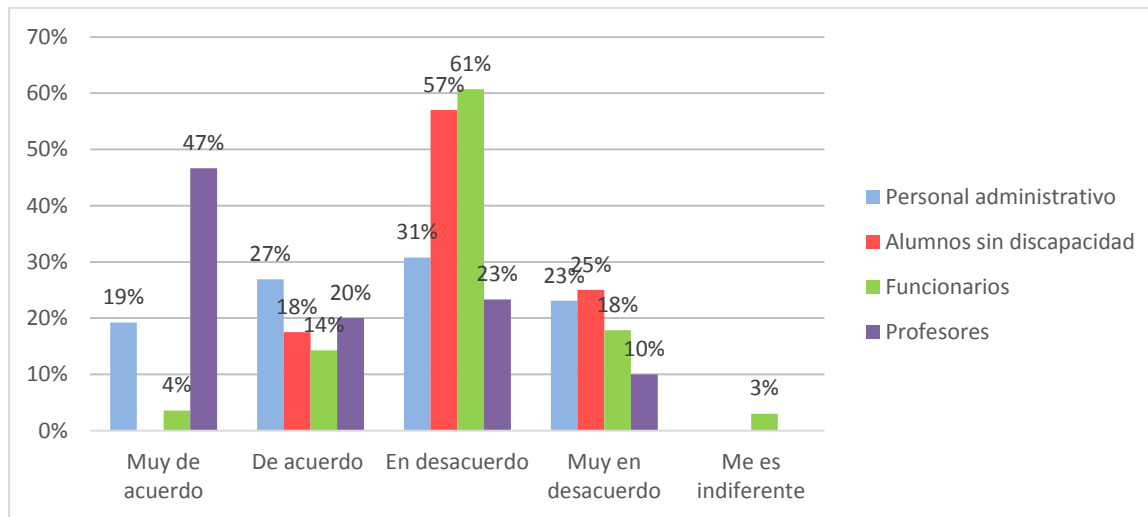
Con base en el gráfico anterior, el personal administrativo dijo estar muy de acuerdo en un 15%, mientras que los profesores un 43%. Como apoyo a lo anterior, está para el personal administrativo un 20%, alumnos sin discapacidad un 13% y funcionarios un 11%.

En desacuerdo quedó se la siguiente forma: el personal administrativo con un 50%, los alumnos sin discapacidad un 37%, los funcionarios un 64% y los profesores un 27%. Muy en desacuerdo sólo captó información del personal administrativo (15%) de los alumnos sin discapacidad (47%), los funcionarios (21%) y profesores (30%). Me es indiferente tuvo 3% (alumnos sin discapacidad) y 4% (funcionarios)

Las representaciones en este punto cambian, salvo lo que podría ser significativo en el caso de los profesores, en su mayoría se apunta a que las notas en general no son peores, es decir, el rendimiento de los alumnos es bueno. En este sentido queda en suspenso pensar, si la participación, la asistencia y las tareas se les dificulta, ¿en qué consiste su mejora a la hora de asignar una calificación? Si bien no se expresa, cabe la sospecha de un *habitus* donde lo caritativo entra en juego, donde las simulaciones están a la orden del día, donde la idea de apoyar a las personas con discapacidad se traducen en ayudas directas sin que medie una reflexión de las propias prácticas que deben estarse realizando para que dichos alumnos se puedan desempeñar en el terreno laboral. ¿Son capaces de incluirse laboralmente en igualdad de condiciones y oportunidades los alumnos con discapacidad? ¿O sólo la escuela los entretiene y les da su derecho a estudiar sin que por ello se crea que en verdad van a poder ejercer profesionalmente? ¿Qué pasa con estas representaciones sociales? ¿Cómo explicar esta contradicción?

En el caso de la idea de reprobación ocurre algo similar, salvo en los profesores, los demás agentes apuntan a que en las prácticas esto no sucede, lo cual refuerza el punto anterior de los notas.

Gráfico 38. Reprobación en los alumnos con discapacidad



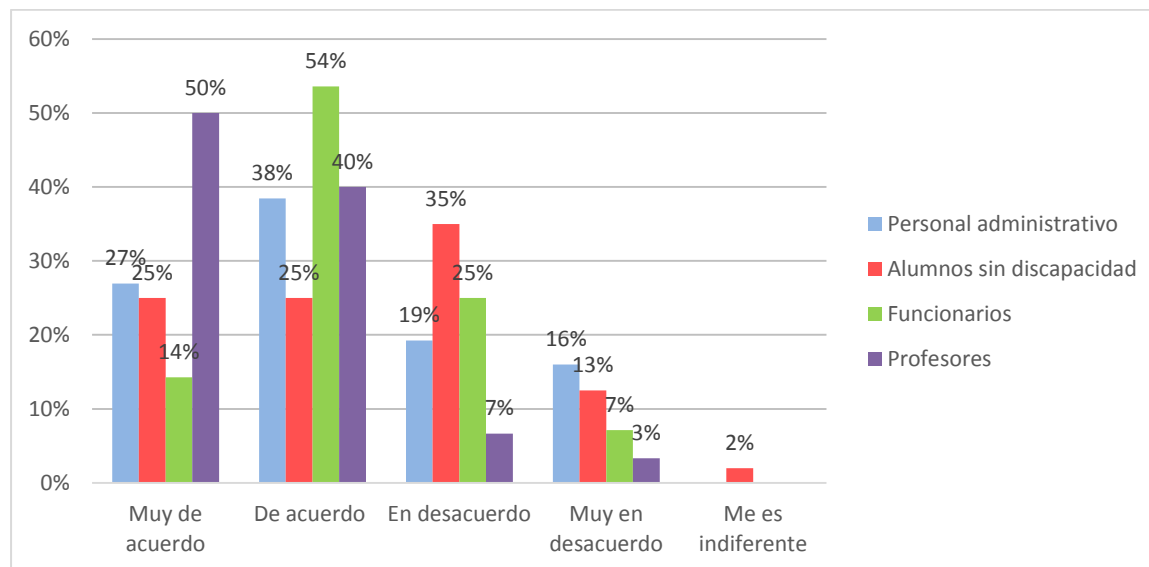
Fuente: elaboración propia

Con base en el gráfico anterior, el personal administrativo dijo estar muy de acuerdo en un 19%, mientras que los funcionarios un 4%, quedando los profesores con un 47%. Como apoyo a lo anterior, está para el personal administrativo un 27%, alumnos sin discapacidad un 18%, funcionarios un 14% y profesores un 20%, esto señalando su nivel de acuerdo.

En desacuerdo quedó se la siguiente forma: el personal administrativo con un 31%, los alumnos sin discapacidad un 57%, los funcionarios un 61% y los profesores un 23%. Muy en desacuerdo sólo captó información del personal administrativo (23%) de los alumnos sin discapacidad (25%), los funcionarios (28%) y profesores (10%).

Si uno de los puntos que puede ser clave para esa preparación profesional tiene que ver con las mismas prácticas que los alumnos pueden hacer, las cuales son cercanas a una realidad laboral y si esto es una actividad que casi en cualquier carrera tiene peso en la evaluación ¿qué sucede con los alumnos con discapacidad. Con base en esto, se cuestionó sobre si los alumnos con discapacidad presentaban mayores dificultades para realizar prácticas de campo.

Gráfico 39. Dificultades para realizar sus prácticas de campo



Fuente: elaboración propia

Con base en el gráfico anterior, el personal administrativo dijo estar muy de acuerdo en un 27%, mientras que en un 25% y 14% los alumnos sin discapacidad y los funcionarios, quedando los profesores con un 50%. Como apoyo a lo anterior, está para el personal administrativo un 38%, alumnos sin discapacidad un 25%, funcionarios un 54% y profesores un 40%, esto señalando su nivel de acuerdo.

En desacuerdo quedó se la siguiente forma: el personal administrativo con un 19%, los alumnos sin discapacidad un 35%, los funcionarios un 25% y los profesores un 7%. Muy en desacuerdo sólo captó información del personal administrativo (16%) de los alumnos sin discapacidad (13%), los funcionarios (7%) y profesores (3%). Hubo un 2% asignado por parte de los alumnos sin discapacidad a la opción, “me es indiferente”.

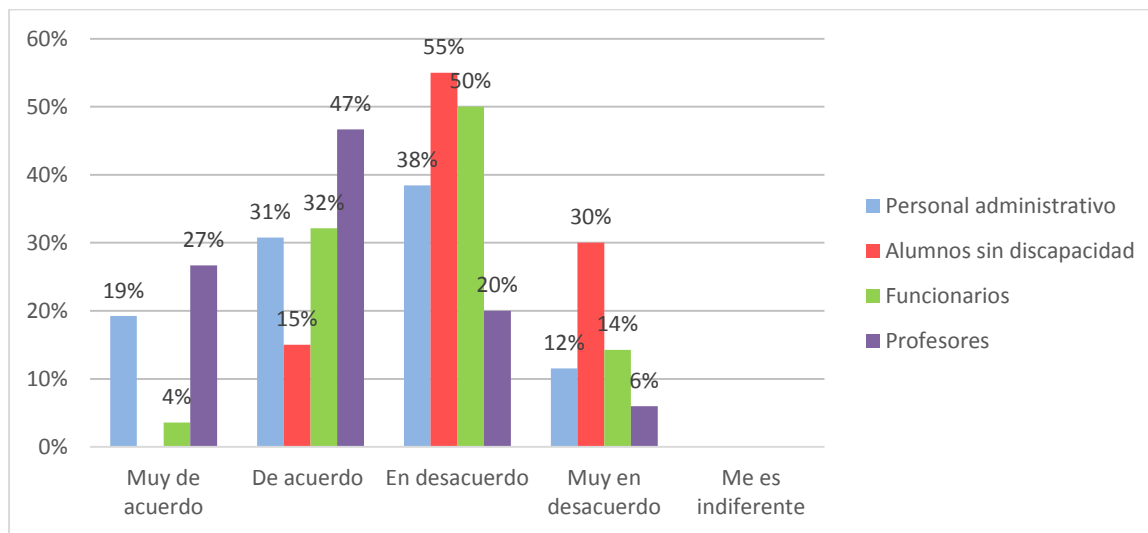
Como se pudo observar, aunque es contradictoria con la idea presentada anteriormente, podemos identificar cuál es esa parte dura de la representación, pues ¿Cómo son esas buenas notas construidas si elementos importantes como las prácticas son consideradas por la mayoría de la comunidad universitaria como un problema para los alumnos con discapacidad? ¿O es que en este punto se hacen los ajustes pertinentes? ¿O de entrada no es elemento central en la evaluación de los

alumnos con discapacidad? Lo anterior apunta al final hacia las posibilidades de inserción de los mismos a cuestionar la formación que está recibiendo.

Aunque no es claro cómo se realiza y evalúa esta parte, las visiones y modelos en torno a la discapacidad pueden apoyar en la interpretación que debe hacerse. Por ejemplo, si vemos a un sujeto de derecho, entonces las adecuaciones realizadas permitirán que las habilidades de los propios alumnos sean aprovechadas y por ende las prácticas realizadas no tendrían que ser una dificultad, pero cuando desde este *habitus* de caridad se apunta a la discapacidad, entonces, lo importante no es que aprenda de forma significativa, sino apoyarlos por el hecho de que porta discapacidad.

Lo anterior puede ser visible cuando se plantea si los alumnos con discapacidad tienen dificultades para egresar.

Gráfico 40. Dificultades para egresar por parte de los alumnos con discapacidad



Fuente: elaboración propia

Con base en el gráfico anterior, el personal administrativo dijo estar muy de acuerdo en un 19%, mientras que los funcionarios un 4%, quedando los profesores con un 27%. Como apoyo a lo anterior, está para el personal administrativo un 31%, alumnos



sin discapacidad un 15%, funcionarios un 32% y profesores un 47%, esto señalando su nivel de acuerdo.

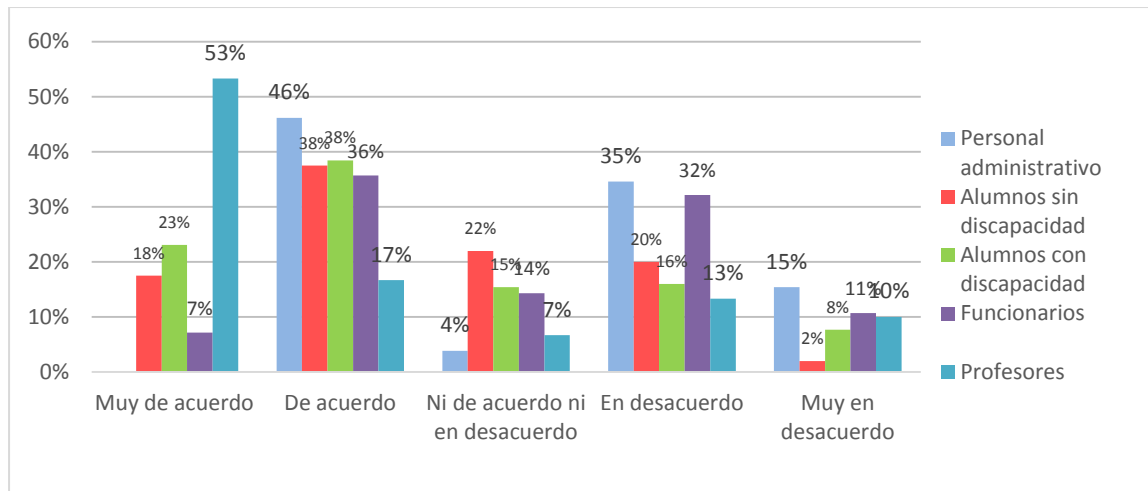
En desacuerdo quedó se la siguiente forma: el personal administrativo con un 38%, los alumnos sin discapacidad un 55%, los funcionarios un 50% y los profesores un 20%. Muy en desacuerdo sólo captó información del personal administrativo (12%) de los alumnos sin discapacidad (30%), los funcionarios (14%) y profesores (6%).

El egreso para la mayoría de la comunidad universitaria no es un problema, así como tampoco las notas, los cual está íntimamente relacionado. La cuestión hasta aquí es lo contradictorio de ciertas representaciones, es entonces cuando podemos sospechar que dichas situaciones así son en la UV, el elemento importante aquí es interpretar el porqué.

Un supuesto tiene que ver con las propias ideas que sobre la discapacidad se han construido y que son respuesta de un determinado *habitus* escolar. *Habitus* que refleja la exclusión simbólica de los alumnos a las prácticas y exigencias que permiten conformar su preparación. Si consideramos que como persona con discapacidad sólo puede hacer unas cosas y otras no, lo cual puede ser una realidad, hay dos opciones, o ajustamos nuestras intervenciones u omitimos elementos importantes por considerar *a priori* que no será posible que dichos alumnos lo realicen. Es aquí donde se puede hablar de una exclusión/inclusión simbólica, donde se dice que se incluyen, pero a la vez se excluyen de situaciones y exigencias formativas que serán necesarias para poder desempeñarse a futuro en el terreno laboral.

En línea con lo anterior, cuando se cuestiona sobre la consideración de que si las personas o alumnos con discapacidad son capaces, se encuentra lo siguiente:

Gráfico 41. Que no son tomados en cuenta como personas capaces



Fuente: elaboración propia

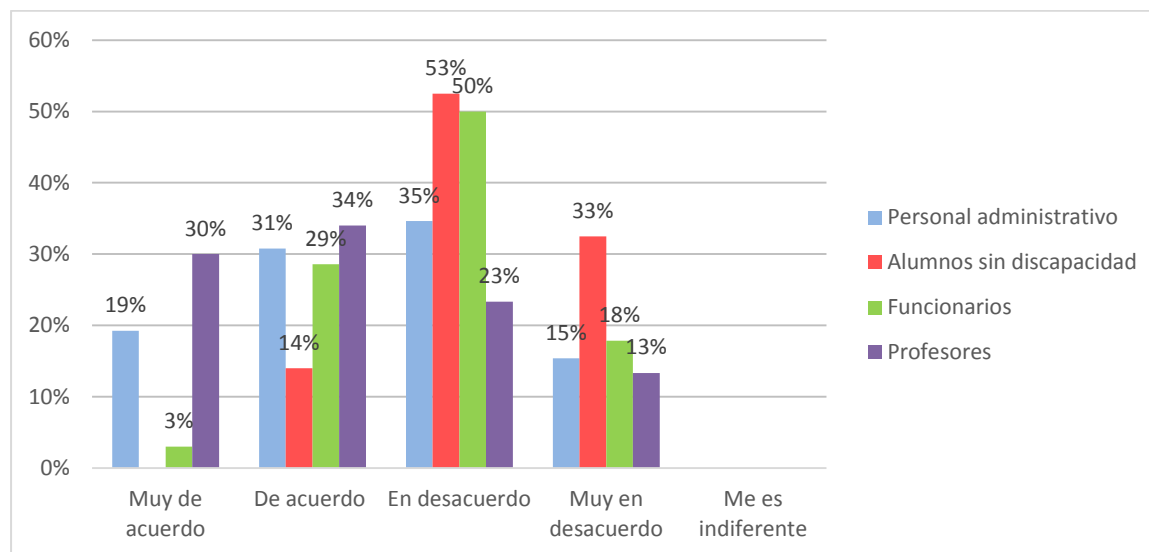
De acuerdo a la gráfica, la distribución de presentó de la siguiente forma. En Muy de acuerdo, 18% (alumnos sin discapacidad), 23% (alumnos con discapacidad), 7% (funcionarios) y 53% (profesores). En de acuerdo, 46% (personal administrativo), 38% (alumnos sin discapacidad), 38% (alumnos con discapacidad), 36% (funcionarios) y 17% (profesores).

En la opción de “ni acuerdo ni en desacuerdo”, 4% (personal administrativo), 22% (alumnos sin discapacidad), 15% (alumnos con discapacidad), 14% (funcionarios) y 7% (profesores). En desacuerdo: 35% (personal administrativo), 20% (alumnos sin discapacidad), 16% (alumnos con discapacidad), 32% (funcionarios) y 13% (profesores). Por último, un 15% (personal administrativo), 2% (alumnos sin discapacidad), 8% (alumnos con discapacidad), 11% (funcionarios) y 10% (profesores), en la opción muy en desacuerdo.

Apuntando de nuevo a esta exclusión simbólica y a la visión caritativa de la discapacidad, podemos ver en el gráfico anterior, cómo la mayoría de los participantes en realidad cuestiona las capacidades, ¿si no son capaces, cómo se explican las notas buenas? ¿Qué tipo de prácticas subyacen en relación con determinado *habitus*?

Otro ejemplo se puede encontrar en el caso de la titulación, la cual tiende a ser un elemento problemático en general, no por nada se han buscado otras formas para realizarlo, no se considera (por la mayoría de los participantes) que sea una dificultad para los alumnos con discapacidad en comparación con los demás alumnos.

Gráfico 42. Dificultades para titularse



Fuente: elaboración propia

Con base en el gráfico anterior, el personal administrativo dijo estar muy de acuerdo en un 19%, mientras que en un 3% los funcionarios, quedando los profesores con un 30%. Como apoyo a lo anterior, está para el personal administrativo un 31%, alumnos sin discapacidad un 14%, funcionarios un 29% y profesores un 34%, esto señalando su nivel de acuerdo.

En desacuerdo quedó se la siguiente forma: el personal administrativo con un 35%, los alumnos sin discapacidad un 53%, los funcionarios un 50% y los profesores un 23%. Muy en desacuerdo sólo captó información del personal administrativo (15%) de los alumnos sin discapacidad (33%), los funcionarios (18%) y profesores (13%).

En este gráfico, salvo en la opinión de alumnos sin discapacidad, por ejemplo en el caso de los profesores y el personal administrativo, la representación apunta

hacia lo problemático que sí es la titulación, lo cual tiene que ver con otro tipo de procesos que son homogéneos y en donde las estructuras son menos flexibles. Aquí el alumno debe demostrar que aprendió, sin embargo ¿qué pasa con las exclusiones a las que han sido objeto de los alumnos con discapacidad? Claro que repercuten en esta parte, pues las simulaciones realizadas no les ayudan a poder desarrollarse y si a eso le agregamos que no existen ajustes que puedan realizarse con base en las características personales, la situación se agrava.

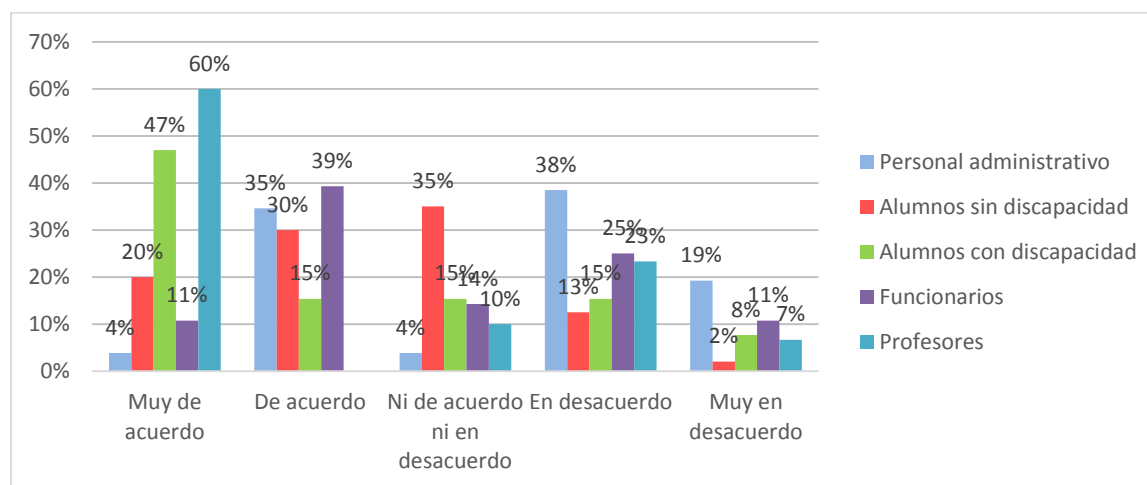
El problema con la visión caritativa es que de fondo no ayuda a la persona con discapacidad, sólo le da paliativos que a la larga se traducen en más exclusiones y esto en una discriminación que no le permitirá poder tener una vida más digna. Por otra parte, no ayuda tampoco a la transformación de un contexto como sujeto de derecho, pues sólo se ve a la persona frágil, incompleta y se intenta ayudar, pero es el sistema y la estructura la que al no moverse esté generando exclusión social.

Por ejemplo, cuando se cuestiona sobre la propensión de los alumnos con discapacidad a la deserción, nos encontramos con una representación que vincula la condición personal con la trayectoria escolar solamente. Si en las prácticas esto está ocurriendo, como apunta la mayoría de los participantes, es necesario identificar exclusión no sólo simbólica, sino también de la institución, pues aunque en el nivel superior hasta cierto punto es cotidiano que alumnos por diversas razones deserten de sus carreras, aquí la cuestión es la propensión mayor de esta colectivo (PCD). Saliendo a relucir entonces cuestiones como la poca accesibilidad, la inexistencia de políticas concretas, las prácticas también discriminatorias y de simulación en torno a los alumnos.

En este sentido, si los alumnos con discapacidad están en igualdad de condiciones y oportunidades, si se respetan sus derechos, ¿por qué en la práctica son más propensos a desertar que los demás? ¿Qué está pasando con el sistema escolar que no está permitiendo la realización de trayectorias satisfactorias para todos? Vemos otra vez como esto da cuenta del *habitus*, en y desde la comunidad universitaria.

Aquí la representación, a pesar de haber podido hacer visible el estado actual de determinadas prácticas discursivas sigue provocando un efecto de realidad, como se podrá observar en el siguiente gráfico que ilustra las representaciones sobre el respeto de los derechos de los alumnos con discapacidad el interior de la institución.

Gráfico 43. Que no se respetan sus derechos



Fuente: elaboración propia

De acuerdo a la gráfica, la distribución de presentó de la siguiente forma. En Muy de acuerdo, 4% (personal administrativo), 20% (alumnos sin discapacidad), 47% (alumnos con discapacidad), 11% (funcionarios) y 60% (profesores). En de acuerdo, 35% (personal administrativo), 30% (alumnos sin discapacidad), 15% (alumnos con discapacidad) y 39% (funcionarios).

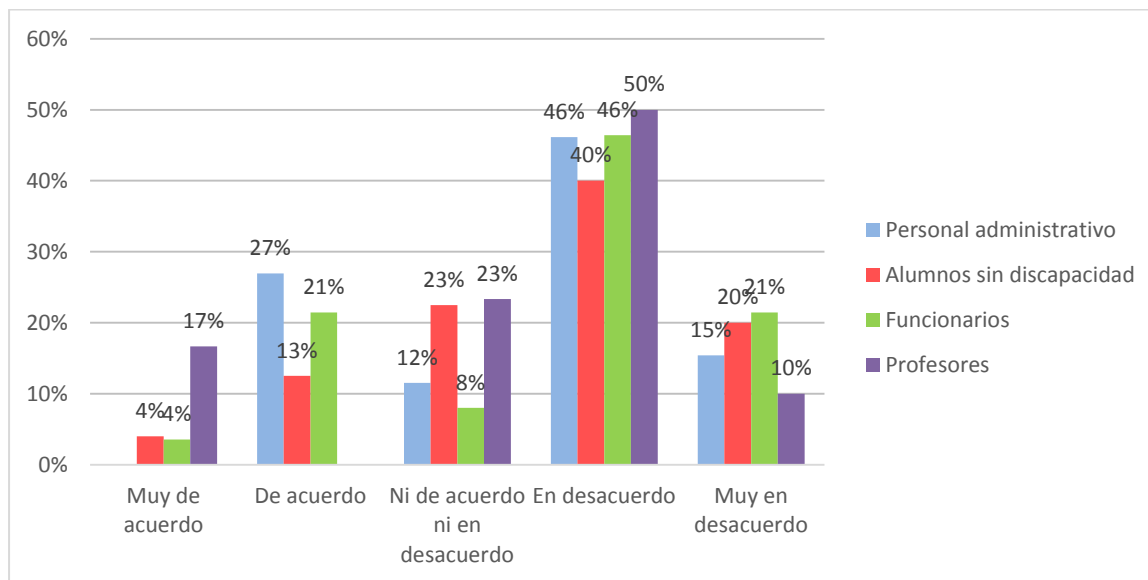
En la opción de “ni acuerdo ni en desacuerdo”, 4% (personal administrativo), 35% (alumnos sin discapacidad), 15% (alumnos con discapacidad), 14% (funcionarios) y 10% (profesores). En desacuerdo: 38% (personal administrativo), 13% (alumnos sin discapacidad), 15% (alumnos con discapacidad), 25% (funcionarios) y 23% (profesores). Por último, un 19% (personal administrativo), 2% (alumnos sin discapacidad), 8% (alumnos con discapacidad), 11% (funcionarios) y 7% (profesores), en la opción muy en desacuerdo.

Aquí la idea es que no importa cuantas problemáticas presenten, que no haya accesibilidad, que exista exclusión simbólica, los derechos siguen siendo respetados, ¿por qué? Pues es este efecto de realidad de los discursos que poco tienen que ver con las prácticas.

Esto puede ser más visible en las siguientes cuestiones que se presentan a continuación, donde otra vez los sujetos se plantean una realidad diferente a lo que opinan en situaciones concretas, por ejemplo, si creen que se les dificulta realizar actividades como los demás, estamos abordando una determinada idea se sujeto normal, si la discapacidad es una esencia que se posee y que se porta en lo individual, son los alumnos los sujetos de problemáticas, sin embargo el hecho de no considerarlos normales no es bien visto.

Por ejemplo, cuando se pregunta si los alumnos con discapacidad no son normales se obtiene lo siguiente:

Gráfico 44. Los alumnos con discapacidad no son normales



Fuente: elaboración propia

De acuerdo a la gráfica, la distribución de presentó de la siguiente forma. En Muy de acuerdo, 4% (alumnos sin discapacidad), 4% (alumnos con discapacidad), y 17%

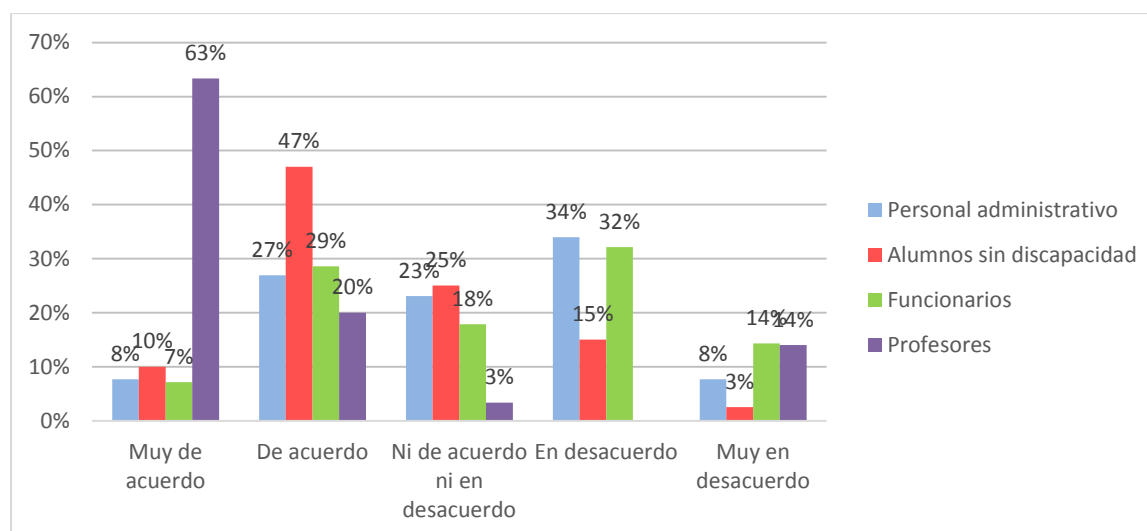
(profesores). En de acuerdo, 27% (personal administrativo), 13% (alumnos sin discapacidad), 21% (funcionarios).

En la opción de “ni acuerdo ni en desacuerdo”, 12% (personal administrativo), 23% (alumnos sin discapacidad), 8% (funcionarios) y 23% (profesores). En desacuerdo: 46% (personal administrativo), 40% (alumnos sin discapacidad), 46% (funcionarios) y 50% (profesores). Por último, un 15% (personal administrativo), 20% (alumnos sin discapacidad), 21% (funcionarios) y 10% (profesores), en la opción muy en desacuerdo.

La mayoría opina que son normales, sin embargo, para las actividades homogéneas manejadas para determinadas habilidades, para poder desempeñarse, para realizar una evaluación justa con sus características, parecen no serlo tanto, pues en las comparaciones con los demás, en torno a lo que pueden hacer o no, se sospecha que posiblemente se haya algo poco normalizado, por tanto se excluyan o incluso se hable de inclusión.

Por ejemplo, cuando se les cuestiona sobre si los alumnos con discapacidad tienen problemas para realizar tareas normales, la situación cambia.

Gráfico 45. Los alumnos con discapacidad tienen problemas para realizar tareas normales



Fuente: elaboración propia

De acuerdo a la gráfica, la distribución de presentó de la siguiente forma. En Muy de acuerdo, 8% (personal administrativo), 10% (alumnos sin discapacidad), 7% (funcionarios), y 63% (profesores). En de acuerdo, 27% (personal administrativo), 13% (alumnos sin discapacidad), 29% (funcionarios) y 20% (profesores).

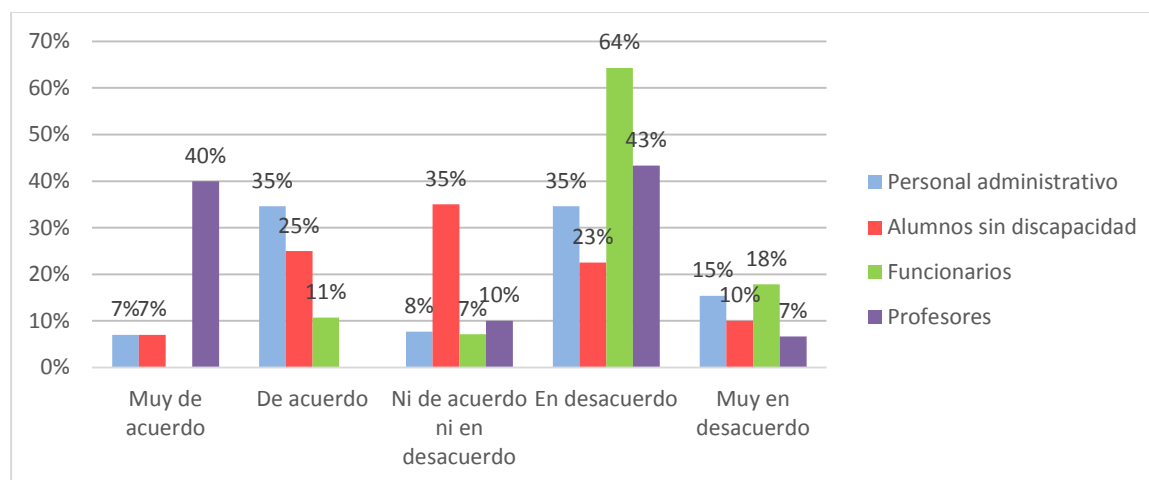
En la opción de “ni acuerdo ni en desacuerdo”, 23% (personal administrativo), 25% (alumnos sin discapacidad), 18% (funcionarios) y 3% (profesores). En desacuerdo: 34% (personal administrativo), 15% (alumnos sin discapacidad), 32% (funcionarios). Por último, un 8% (personal administrativo), 3% (alumnos sin discapacidad), 14% (funcionarios) y 14% (profesores), en la opción muy en desacuerdo.

Aquí la mayoría opina estar de acuerdo, es así como se pone en tensión esta idea de anormalidad, donde existe sospecha de la misma aunque la palabra sea tan fuerte que no se permita ser usada haciendo referencia directa a los sujetos, pero sí en el terreno de las acciones que pueden realizar. ¿Existe o no anormalidad? ¿Qué es considerado normal y anormal? Obviamente en esta parte escolar, son las tareas que todos “deberían realizar” así como los docentes o profesores las piden las que dan este estado de normal. En este sentido si se habla de la imposibilidad y dificultad de la realización de algunas de las actividades, como se vio en gráficas anteriores, podemos atribuir un juego de normalidad/anormalidad, donde una visión médica sigue siendo hegemónica, pues apunta a la falta, al cuerpo incompleto, enfermo, carente.

En este sentido, se puede hablar de una relación también con el aspecto social, con el contexto inmediato y mediato, pero ¿quién debe adaptarse a quién? ¿es el contexto el que debe cambiar y el que discapacita? O ¿es la persona la que debe integrarse y adaptarse?, a propósito de este punto se cuestionó a los sujetos participantes si los alumnos con discapacidad se adaptan o no a su contexto.



Gráfico 46. Los alumnos con discapacidad no se adaptan a su contexto



Fuente: elaboración propia

Con base en el gráfico anterior, se identifica que, con un 7% el personal administrativo y los alumnos sin discapacidad, están de acuerdo. Los profesores con un 40% también. En la opción de acuerdo, el personal administrativo tuvo un 35%, los alumnos sin discapacidad un 25%, los funcionarios un 11%.

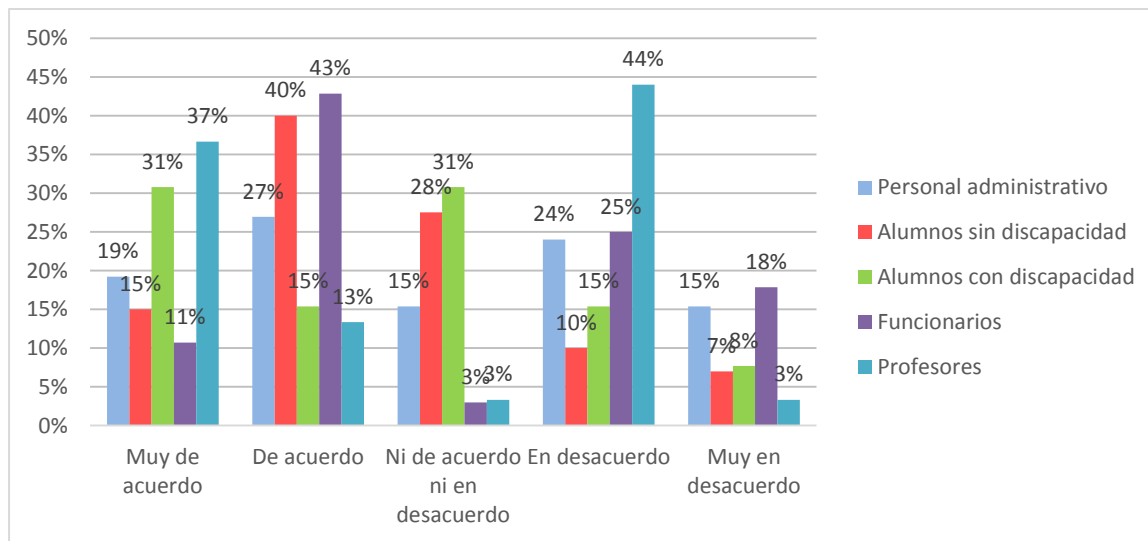
En lo referente a “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, un 8% representa el personal administrativo, un 35% los alumnos sin discapacidad, un 7 % los funcionarios y un 10% los profesores. En el plano del desacuerdo, un 35% el personal administrativo, un 23% los alumnos sin discapacidad, un 64% los funcionarios y un 43% los profesores. Para la siguiente opción (muy en desacuerdo), 15% el personal administrativo, 10% los alumnos sin discapacidad, 18% los funcionarios y 7% los profesores.

Si la cuestión era si los alumnos con discapacidad no se adaptan a su contexto, las respuestas apuntaron en su mayoría a un desacuerdo, pues consideran entonces que los alumnos que logran integrarse son los que se adaptan, esto muy visible posiblemente en la institución, pues como hemos visto, las estructuras no son flexibles, las políticas no son concretas, los espacios no son accesibles, es entonces

como aquellos estudiantes en situación de discapacidad ciertamente se adaptan, o de lo contrario, como ya se apuntaba en este trabajo, desertan.

Se puede hablar entonces de la existencia de discriminación en las prácticas, pues cuando se cuestiona sobre los principales problemas que enfrentan los alumnos con discapacidad, esta cuestión se torna significativa.

Gráfico 47. Los alumnos con discapacidad son discriminados



Fuente: elaboración propia

De acuerdo a la gráfica, la distribución de presentó de la siguiente forma. En Muy de acuerdo, 19% (personal administrativo), 15% (alumnos sin discapacidad), 31% (alumnos con discapacidad), 11% (funcionarios) y 37% (profesores). En de acuerdo, 27% (personal administrativo), 40% (alumnos sin discapacidad), 15% (alumnos con discapacidad), 43% (funcionarios) y 13% (profesores).

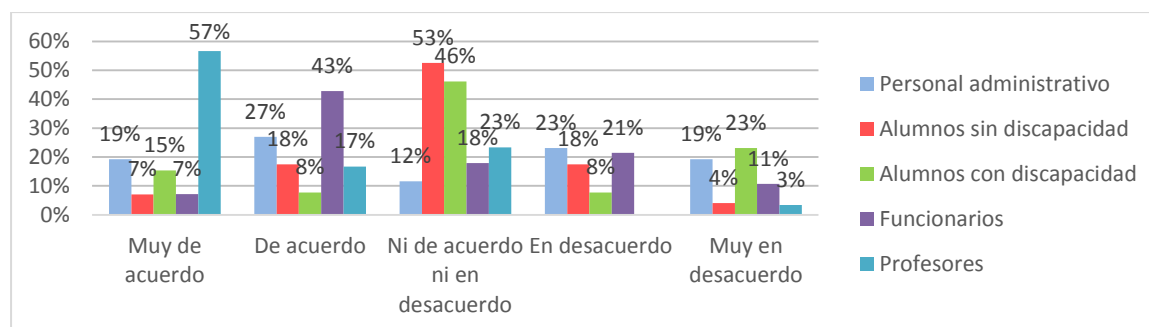
En la opción de “ni acuerdo ni en desacuerdo”, 15% (personal administrativo), 28% (alumnos sin discapacidad), 31% (alumnos con discapacidad), 3% (funcionarios) y 3% (profesores). En desacuerdo: 24% (personal administrativo), 10% (alumnos sin discapacidad), 15% (alumnos con discapacidad), 25% (funcionarios) y 44% (profesores). Por último, un 15% (personal administrativo), 7% (alumnos sin

discapacidad), 8% (alumnos con discapacidad), 18% (funcionarios) y 3% (profesores), en la opción muy en desacuerdo.

Como se puede observar en el gráfico anterior, la tendencia fuerte es a pensar que existe discriminación en torno a espacio concreto, y es que si hablamos de una exclusión simbólica de las actividades escolares, también esto lleva a la discriminación por omisión. Aquí hay una oportunidad de contraste entre lo bien intencionado y las realidades que acontecen alrededor de los alumnos con discapacidad. ¿Por qué si se respetan sus derechos, si las leyes los protegen, si están en igualdad de oportunidades se les discrimina? ¿De qué forma se hace?, se cree que mucho de lo abordado aquí apunta a que en las situaciones el efecto cambia, que son en las prácticas discursivas atravesadas por lo político cuando las cuerdas se rompen y los alumnos con discapacidad son objeto, ya sea de caridad o de exclusión. Ambos ciertamente muy apegados a una fuerte discriminación, pues el hecho que asistan a la escuela no sólo tiene que ver con el buen trato o con ayudarlos a modo de un paternalismo mal entendido, más bien se les debe brindar una oportunidad de aprender, pero es el contexto, no los alumnos el que tiene que modificarse.

Porque incluso ni es significativo aquí la cuestión económica como lo es la relacional, la social, la que tiene que ver con las acciones concretas, pues cuando se les cuestiona sobre la problemática de apoyos económicos, los cuales de entrada consideramos necesarios, dentro de las representaciones sociales de este campo, no son pensadas significativas para el éxito escolar en realidad.

Gráfico 48. Los alumnos con discapacidad no tienen apoyos económicos



Fuente: elaboración propia

De acuerdo a la gráfica, la distribución de presentó de la siguiente forma. En Muy de acuerdo, 19% (personal administrativo), 7% (alumnos sin discapacidad), 15% (alumnos con discapacidad), 7% (funcionarios) y 57% (profesores). En de acuerdo, 27% (personal administrativo), 18% (alumnos sin discapacidad), 8% (alumnos con discapacidad), 43% (funcionarios) y 17% (profesores).

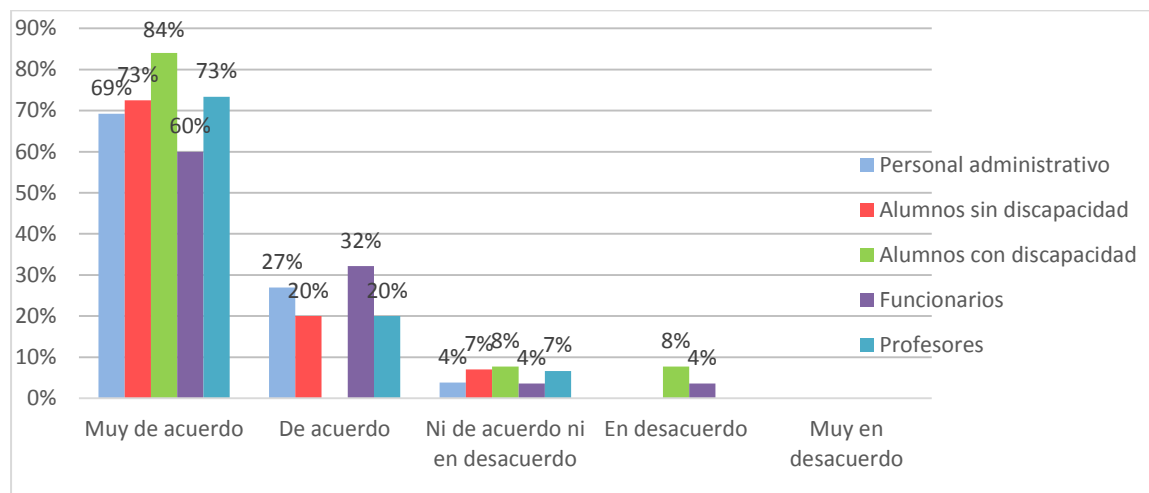
En la opción de “ni acuerdo ni en desacuerdo”, 12% (personal administrativo), 53% (alumnos sin discapacidad), 46% (alumnos con discapacidad), 18% (funcionarios) y 23% (profesores). En desacuerdo: 23% (personal administrativo), 18% (alumnos sin discapacidad), 8% (alumnos con discapacidad), 21% (funcionarios). Por último, un 19% (personal administrativo), 4% (alumnos sin discapacidad), 23% (alumnos con discapacidad), 11% (funcionarios) y 3% (profesores), en la opción muy en desacuerdo.

Aquí se presenta una dispersión en las opiniones que no permiten tener muy clara una postura mayoritaria, lo cual también se asumirá con las propias experiencias vividas al interior de las aulas y que posiblemente hayan sido determinantes en las trayectorias o experiencias escolares, como lo puede ser la falta de accesibilidad y de ajustes, donde lo económico juega un papel secundario para la toma de decisiones. ¿Entonces cuando hablamos de deserción, cuáles habrán sido los motivos? ¿serán más de índole pedagógica y política que económica?, por desgracia no tenemos acceso a esa información, pues quienes podrían darla ya no están en la institución, sin embargo el hecho de que la comunidad lo apunte puede ayudarnos a aproximarnos a tomar en cuenta más el contexto que otra cosa.

En línea con todo lo anterior, y como ya se había destacado en otros apartados rescatados del análisis de los datos, al parecer existe una representación positiva de la discapacidad, que si bien no aterriza en espacios concretos. Otro ejemplo de esto se puede encontrar en las cuestiones sobre los beneficios de la inclusión de las personas con discapacidad. Cuando se cuestionó sobre quiénes eran los beneficiados se encontró con lo siguiente.

En el caso de los alumnos con discapacidad, la mayoría apunta a que el beneficio es para ellos, como se observa en el siguiente gráfico.

Gráfico 49. Beneficio para los alumnos con discapacidad el que asistan a la universidad



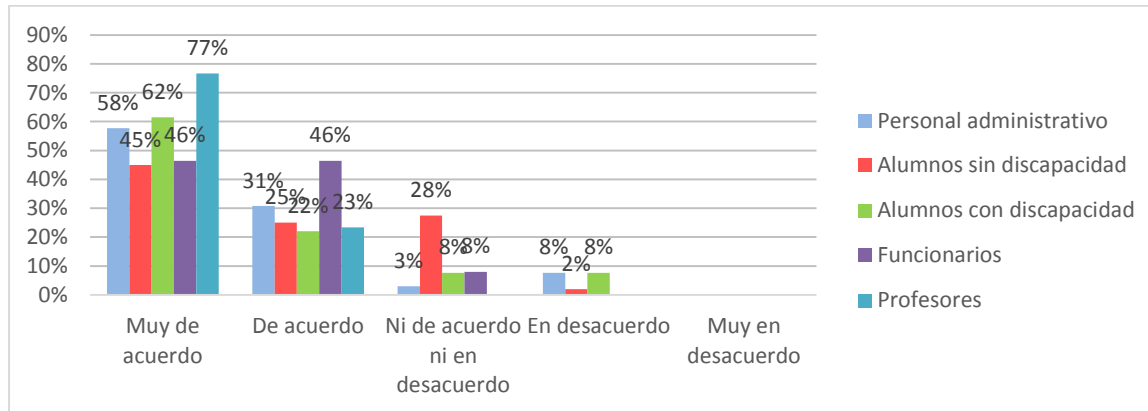
Fuente: elaboración propia

De acuerdo a la gráfica, la distribución de presentó de la siguiente forma. En Muy de acuerdo, 69% (personal administrativo), 73% (alumnos sin discapacidad), 84% (alumnos con discapacidad), 60% (funcionarios) y 73% (profesores). En de acuerdo, 27% (personal administrativo), 20% (alumnos sin discapacidad), 32% (funcionarios) y 20% (profesores).

En la opción de “ni acuerdo ni en desacuerdo”, 4% (personal administrativo), 7% (alumnos sin discapacidad), 8% (alumnos con discapacidad), 4% (funcionarios) y 7% (profesores). En desacuerdo: 8% (alumnos con discapacidad), 4% (funcionarios).

También se considera que la propia comunidad universitaria se ve beneficiada con la incorporación en estos espacios de los alumnos con discapacidad.

Gráfico 50. Beneficio a la comunidad universitaria

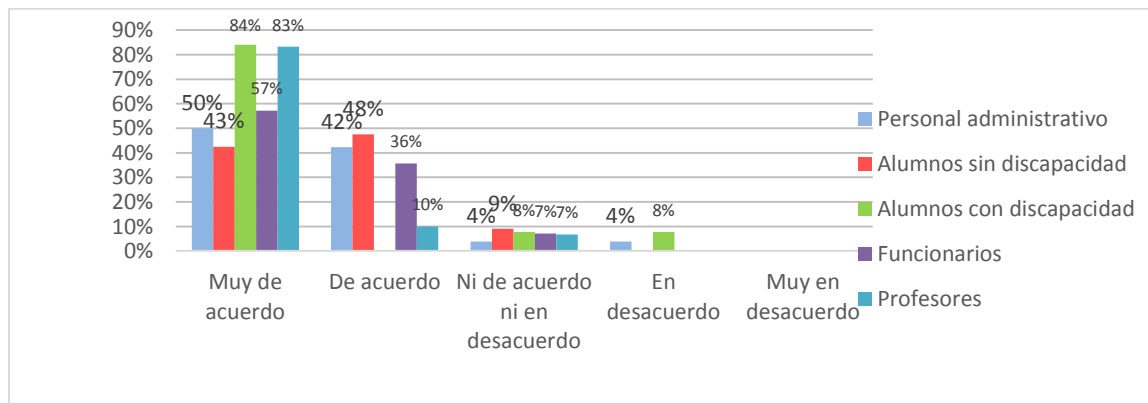


Fuente: elaboración propia

De acuerdo a la gráfica, la distribución de presentó de la siguiente forma. En Muy de acuerdo, 58% (personal administrativo), 45% (alumnos sin discapacidad), 62% (alumnos con discapacidad), 46% (funcionarios) y 77% (profesores). En de acuerdo, 31% (personal administrativo), 25% (alumnos sin discapacidad), 22% (alumnos con discapacidad), 46% (funcionarios) y 23% (profesores).

En la opción de “ni acuerdo ni en desacuerdo”, 3% (personal administrativo), 28% (alumnos sin discapacidad), 8% (alumnos con discapacidad), 8% (funcionarios). En desacuerdo: 8% (personal administrativo), 2% (alumnos sin discapacidad) y 8% (alumnos con discapacidad). Y yendo más allá, es toda la sociedad la beneficiada de la diversidad.

Gráfico 51. Beneficio a la sociedad



Fuente: elaboración propia

De acuerdo a la gráfica, la distribución de presentó de la siguiente forma. En Muy de acuerdo, 50% (personal administrativo), 43% (alumnos sin discapacidad), 84% (alumnos con discapacidad), 57% (funcionarios) y 83% (profesores). En de acuerdo, 42% (personal administrativo), 48% (alumnos sin discapacidad), 36% (funcionarios) y 10% (profesores).

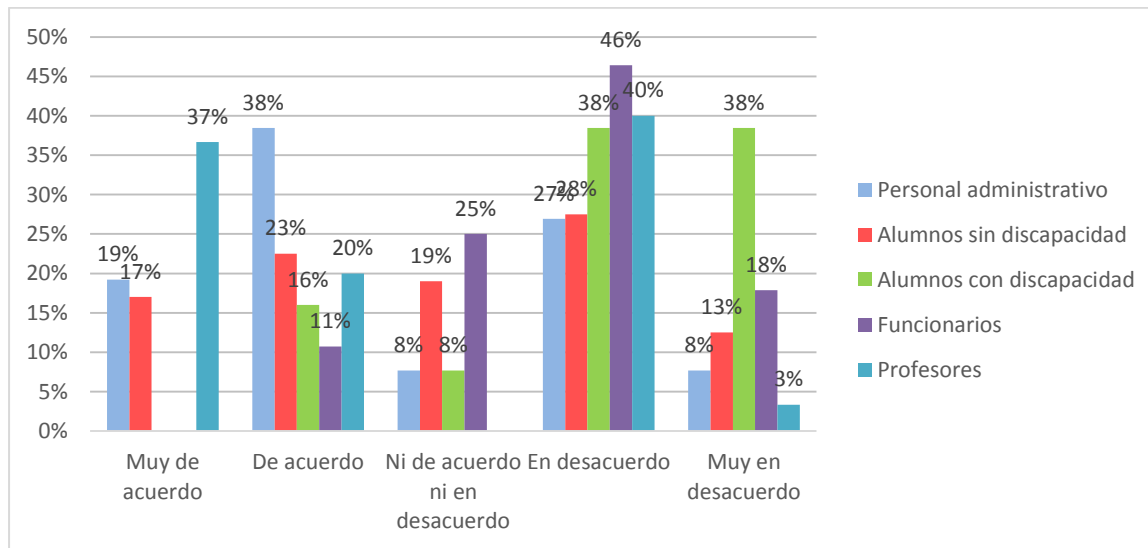
En la opción de “ni acuerdo ni en desacuerdo”, 4% (personal administrativo), 9% (alumnos sin discapacidad), 8% (alumnos con discapacidad), 7% (funcionarios) y 7% (profesores). En desacuerdo: 4% (personal administrativo), y 8% (alumnos con discapacidad).

Es aquí como el discurso de los derechos humanos ha permeado las representaciones, pero si el beneficio es para todos, ¿por qué en los hechos poco se ha realizado para hacer accesibles, para no discriminar, para no excluir, para respetar derechos? Lo políticamente correcto guía las prácticas discursivas, pero el núcleo duro de la representación sigue pensando a las personas con discapacidad como sospechosas de anormalidad, como carentes, como frágiles, deficitarias, etc.

Esto último ciertamente expresa la importancia de la propia representación que se tiene de la discapacidad, pues dependiendo el cómo la entendamos serán las acciones también, pero aquí no tiene que ver sólo lo políticamente correcto, sino la mirada que construye discapacidad y realidad, el cómo miramos cuando miramos a un alumno con discapacidad y lo que esto puede representar para nosotros.

Por tanto, la cuestión sobre la propia representación de la discapacidad no podía faltar para poder realizar un análisis de la misma. En el instrumento giró a identificar con qué elemento teórico o modelo estaban relacionadas dichas representaciones: si era uno médico, donde la enfermedad es central, si lo era como una tragedia personal donde la discapacidad tiene una connotación negativa, además de ser un problema para los familiares, si tenía que ver más con esta idea de lo biopsicosocial o si se cargaba más a lo social donde la discapacidad es considerada una construcción relacional.

Gráfico 52. Discapacidad es una enfermedad



Fuente: elaboración propia

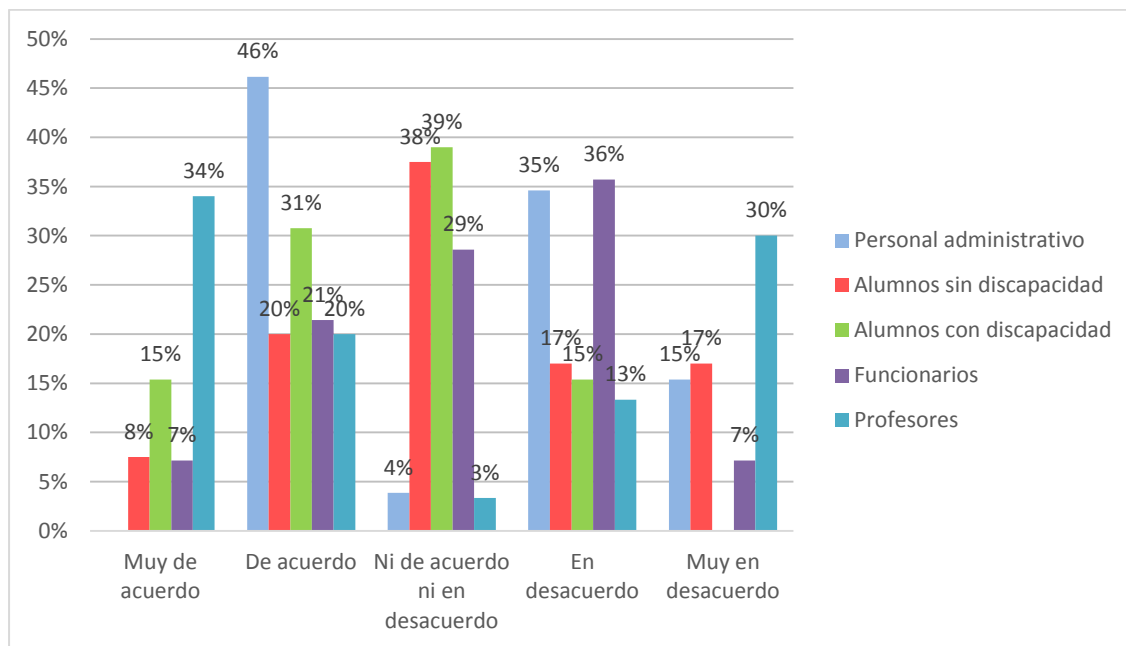
De acuerdo a la gráfica, la distribución de presentó de la siguiente forma. En Muy de acuerdo, 19% (personal administrativo), 17% (alumnos sin discapacidad), 37% (profesores). En de acuerdo, 38% (personal administrativo), 23% (alumnos sin discapacidad), 16% (alumnos con discapacidad), 11% (funcionarios) y 20% (profesores).

En la opción de “ni acuerdo ni en desacuerdo”, 8% (personal administrativo), 19% (alumnos sin discapacidad), 8% (alumnos con discapacidad), 25% (funcionarios). En desacuerdo: 27% (personal administrativo), 28% (alumnos sin discapacidad), 38% (alumnos con discapacidad), 46% (funcionarios) y 40% (profesores). Muy en desacuerdo: 8% (personal administrativo), 13% (alumnos sin discapacidad), 38% (alumnos con discapacidad), 18% (funcionarios) y 3% (profesores).

Aunque hay opiniones encontradas, se puede ver cómo la mayoría apunta hacia negar precisamente que la discapacidad sea sinónimo de enfermedad, claro que hay sus casos en los que no se puede negar, pues se encuentran comprometidos cuestiones que tienen que ver directamente con la salud, sin embargo, parece aquí que el discurso de los derechos humanos desde su visión social ha interpelado.



Gráfico 53. La discapacidad es un problema para los familiares



Fuente: elaboración propia

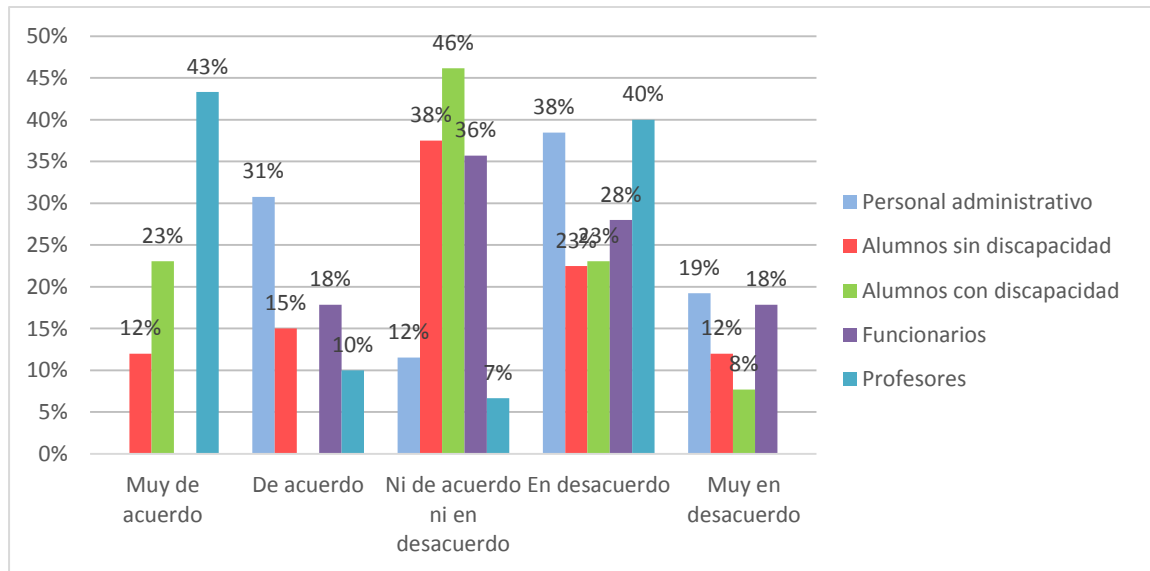
De acuerdo a la gráfica, la distribución de presentó de la siguiente forma. En Muy de acuerdo, 8% (alumnos sin discapacidad), 15% (alumnos con discapacidad, 7% (funcionarios) y 34% (profesores). En de acuerdo, 46% (personal administrativo), 20% (alumnos sin discapacidad), 31% (alumnos con discapacidad), 21% (funcionarios) y 20% (profesores).

En la opción de “ni acuerdo ni en desacuerdo”, 4% (personal administrativo), 38% (alumnos sin discapacidad), 39% (alumnos con discapacidad), 29% (funcionarios) y 3% (profesores). En desacuerdo: 35% (personal administrativo), 17% (alumnos sin discapacidad), 15% (alumnos con discapacidad), 36% (funcionarios) y 13% (profesores). Muy en desacuerdo: 15% (personal administrativo), 17% (alumnos sin discapacidad), 7% (funcionarios) y 30% (profesores).

Si bien la discapacidad no del todo es sinónimo de enfermedad, existe una tendencia a considerarla ya en otro plano un problema para los familiares, aunque hay opiniones que se polarizan, es significativo apuntar a esta representación, pues supuestamente la visión es positiva, pero el problema que representan es real, no de

en balde los estudios actuales sobre genética que señalan la identificación de personas que puedan estarse formando en el vientre materno con algún defecto para que, en caso de comprobarse, poder deshacerse del producto. Ya que esta sociedad busca “normales”. Es entonces como se puede ver esta idea algo borrosa del problema que en los hechos pueden representar.

Gráfico 54. La discapacidad es una tragedia personal



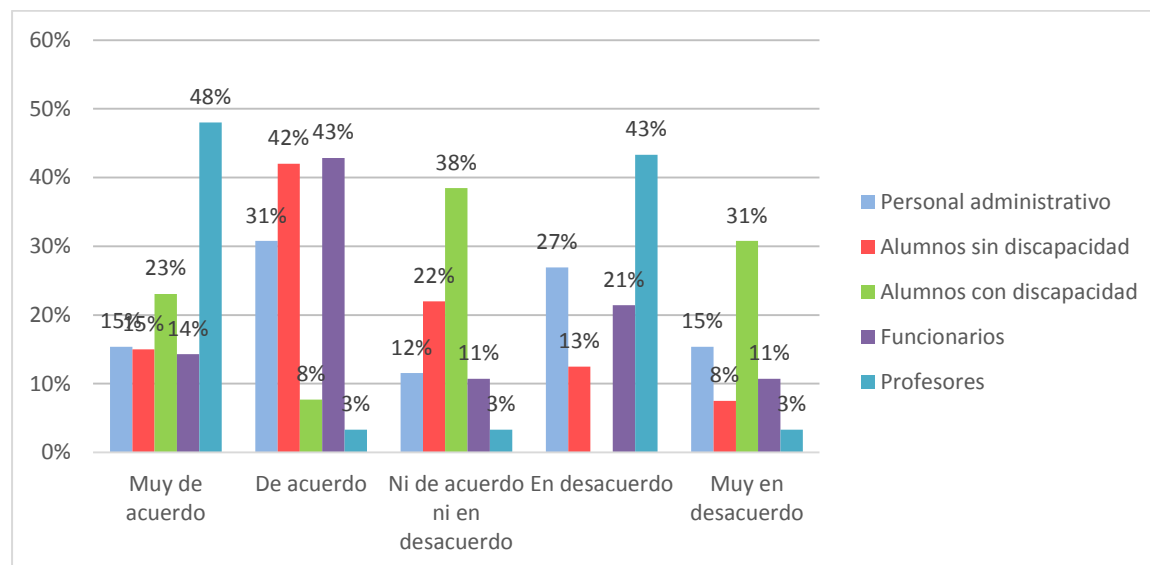
Fuente: elaboración propia

De acuerdo a la gráfica, la distribución de presentó de la siguiente forma. En Muy de acuerdo, 12% (alumnos sin discapacidad), 23% (alumnos con discapacidad), 43% (profesores). En de acuerdo, 31% (personal administrativo), 15% (alumnos sin discapacidad), 18% (funcionarios) y 10% (profesores).

En la opción de “ni acuerdo ni en desacuerdo”, 12% (personal administrativo), 38% (alumnos sin discapacidad), 46% (alumnos con discapacidad), 36% (funcionarios) y 7% (profesores). En desacuerdo: 38% (personal administrativo), 23% (alumnos sin discapacidad), 23% (alumnos con discapacidad), 28% (funcionarios) y 40% (profesores). Muy en desacuerdo: 19% (personal administrativo), 12% (alumnos sin discapacidad), 8% (alumnos con discapacidad), 18% (funcionarios).

Algo similar pasa con el tema de la tragedia personal, pues aunque la mayoría no lo considera como tal, las prácticas actuales eugenésicas no ayudan a pensar lo contrario, donde no se reconoce la diversidad y el beneficio que trae la inclusión de personas con discapacidad.

Gráfico 55. Es un Estado mental y/o físico permanente o transitorio



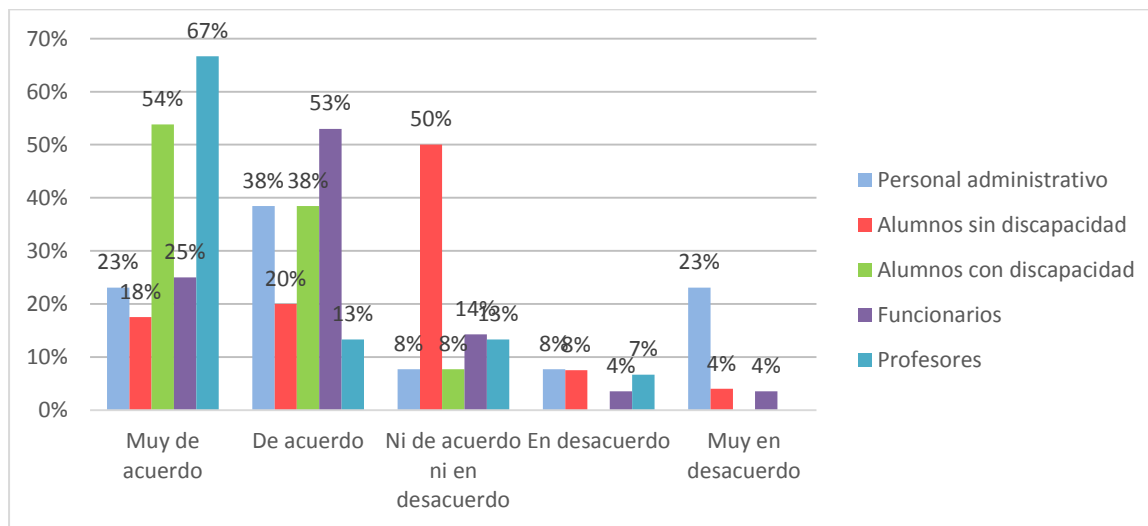
Fuente: elaboración propia

De acuerdo a la gráfica, la distribución de presentó de la siguiente forma. En Muy de acuerdo, 15% (personal administrativo), 15% (alumnos sin discapacidad), 23% (alumnos con discapacidad), 14% (funcionarios) y 48% (profesores). En de acuerdo, 31% (personal administrativo), 42% (alumnos sin discapacidad), 8% (alumnos con discapacidad), 43% (funcionarios) y 8% (profesores).

En la opción de “ni acuerdo ni en desacuerdo”, 12% (personal administrativo), 22% (alumnos sin discapacidad), 38% (alumnos con discapacidad), 11% (funcionarios) y 3% (profesores). En desacuerdo: 27% (personal administrativo), 13% (alumnos sin discapacidad), 21% (funcionarios) y 43% (profesores). Muy en desacuerdo: 15% (personal administrativo), 8% (alumnos sin discapacidad), 31% (alumnos con discapacidad), 11% (funcionarios) y 8% (profesores).

Una idea de rehabilitación subyace a esta concepción, es la ciencia médica y la tecnología la que permea también las representaciones de la discapacidad, desde este modelo biopsicosocial, donde el sujeto puede ser “normalizado”, donde la discapacidad puede ser pasajera, pero al final se posee, se porta, lo cual se aleja del discurso de los derechos humanos y da cuenta de construcciones que se han realizado con la ayuda de un contexto globalizado donde la medicina y el médico son hegemónicos y construyen realidad.

Gráfico 56. Es una Construcción social



Fuente: elaboración propia

De acuerdo a la gráfica, la distribución de presentó de la siguiente forma. En Muy de acuerdo, 23% (personal administrativo), 18% (alumnos sin discapacidad), 54% (alumnos con discapacidad), 25% (funcionarios) y 67% (profesores). En de acuerdo, 38% (personal administrativo), 20% (alumnos sin discapacidad), 38% (alumnos con discapacidad), 53% (funcionarios) y 13% (profesores).

En la opción de “ni acuerdo ni en desacuerdo”, 8% (personal administrativo), 50% (alumnos sin discapacidad), 8% (alumnos con discapacidad), 14% (funcionarios) y 13% (profesores). En desacuerdo: 8% (personal administrativo), 8% (alumnos sin

discapacidad), 4% (funcionarios) y 7% (profesores). Muy en desacuerdo: 23% (personal administrativo), 4% (alumnos sin discapacidad), 4% (funcionarios).

Aquí se puede ver más claramente el discurso de los derechos humanos y también las contradicciones a las que se entra, pues si la discapacidad es una construcción ¿cómo es a la vez un atributo personal que se porta?, sin embargo es lo políticamente correcto. Con esto como cierre de esta dimensión que tiene que ver con el campo de representación, no podemos negar las diferencias existentes, las cuestiones positivas pero también las negativas. El hecho de decir que es una construcción social no ha ayudado del todo a que cambien las acciones que se realizan día a día, donde la anormalidad se observa caminando por los intersticios menos visibles de los cuerpos “discapacitados”.

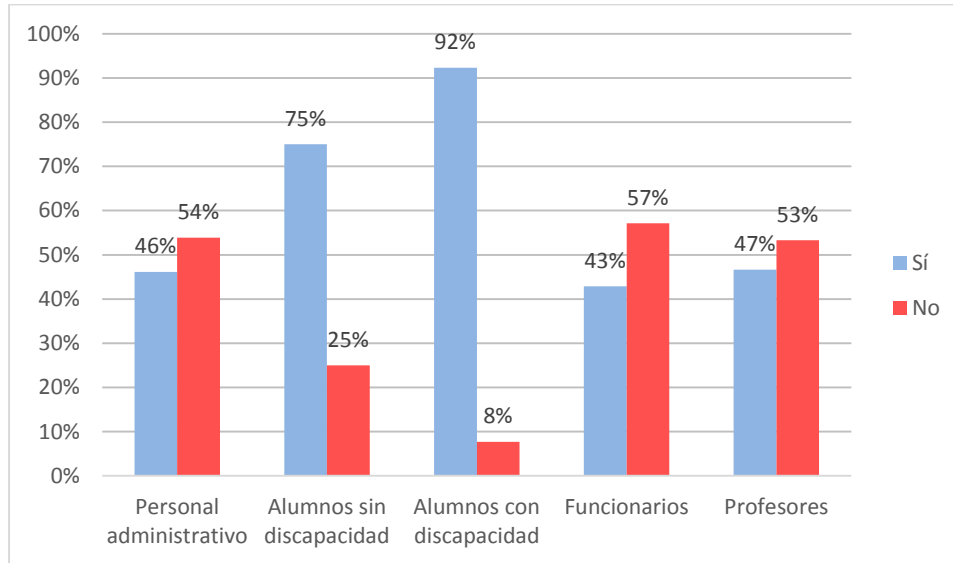
En general estas últimas cuestiones en torno a las representaciones de la discapacidad sirven como nudo que atora un tipo de representación, donde todavía no está claro de qué se está hablando cuando hablamos de discapacidad y mucho menos cómo debemos actuar cuando ésta irrumpe lo establecido y mueve las fronteras de lo normal. Lo cual es más evidente en las situaciones cotidianas que en otros aspectos. No hay consenso, sin embargo ya inició un cambio paradigmático, pero falta la modificación de los *habitus* en la UV. Por eso se hace hincapié en la necesidad de políticas concretas que hagan visible el tema de la discapacidad y que también hagan operable lo que a nivel de discurso se oye tan bien.

En este sentido es necesario rastrear las prácticas discriminatorias que todavía coexisten con discursos bien intencionados, para esto ya se apuntó que dentro de las opiniones emitidas se acepta la existencia de cierta discriminación hacia los alumnos con discapacidad. Por tanto a continuación se presentan resultados de preguntas directas sobre este aspecto, cabe mencionar que esto se dejó al final, pues está íntimamente relacionado con las experiencias escolares de los alumnos con discapacidad entrevistados, es entonces que lo aquí presentado sirva para ir introduciendo las propias narrativas de los alumnos y coadyuvar al análisis.

Cómo primer punto, se presenta la opinión sobre la existencia de discriminación, para después identificar, de acuerdo a las creencias de los

participantes, cuáles agentes son los que discriminan. A la pregunta ¿Creen que existe discriminación hacia los alumnos con discapacidad? Se obtuvo lo siguiente:

Gráfico 57. ¿Existe discriminación hacia los alumnos con discapacidad?



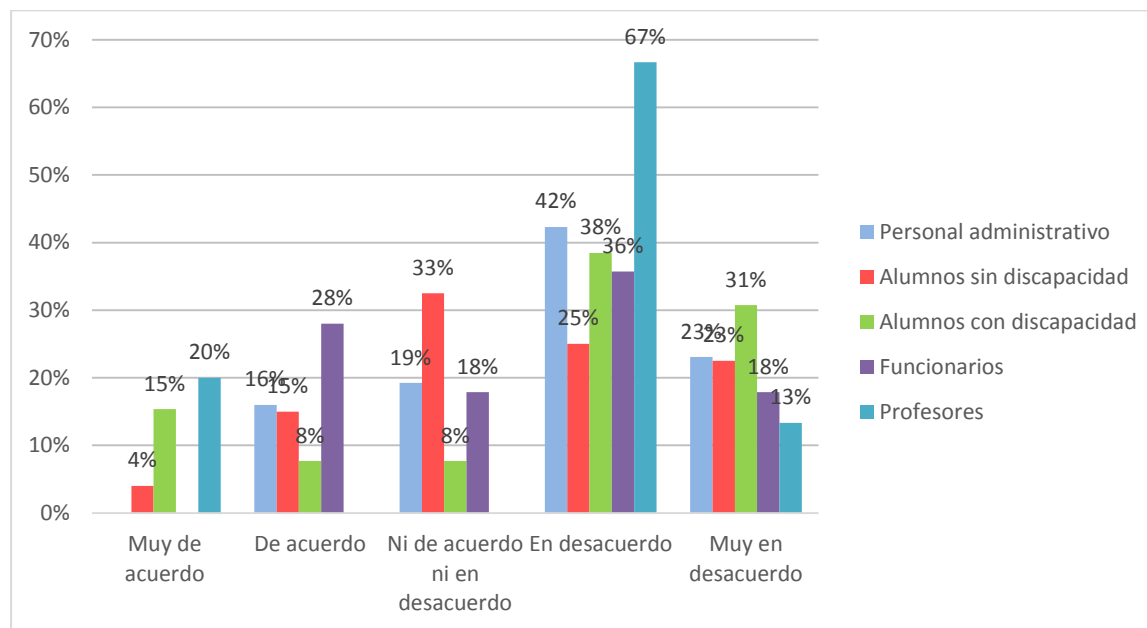
Fuente: elaboración propia

Con base en el gráfico anterior, el 46% del personal administrativo, considera que sí, mientras que el 54% dice no. En el caso de los alumnos sin discapacidad, hay un 75% (sí) y un 25% (no). Alumnos con discapacidad 92% (sí) y 8% (no). Funcionarios, 43% (sí) y 57% (no). Profesores 47% (sí) y 53% (no).

¿Quiénes son los que dicen que en su mayoría no existe discriminación? Son los trabajadores de la institución, no así los alumnos. Lo que se dice también depende del rol que estás jugando en el campo, en este sentido, aceptar discriminación no puede ser sencillo para los que tienen papeles protagónicos. Por otra parte, habría que cuestionar qué se entiende por discriminación, pues si el hecho que no exista accesibilidad ¿no estaría haciendo referencia a una discriminación indirecta? Por desgracia al parecer las omisiones no son tomadas en cuenta, sólo las acciones directas, las cuales, como es lo correcto no son visibles, pues hay una representación que permea también éticamente lo que desde mi rol puedo o no puedo hacer o más bien debo o no debo hacer.

Sin embargo, cuando se cuestionó sobre los agentes que discriminan los resultados fueron los siguientes.

Gráfico 58. Son discriminados por los profesores

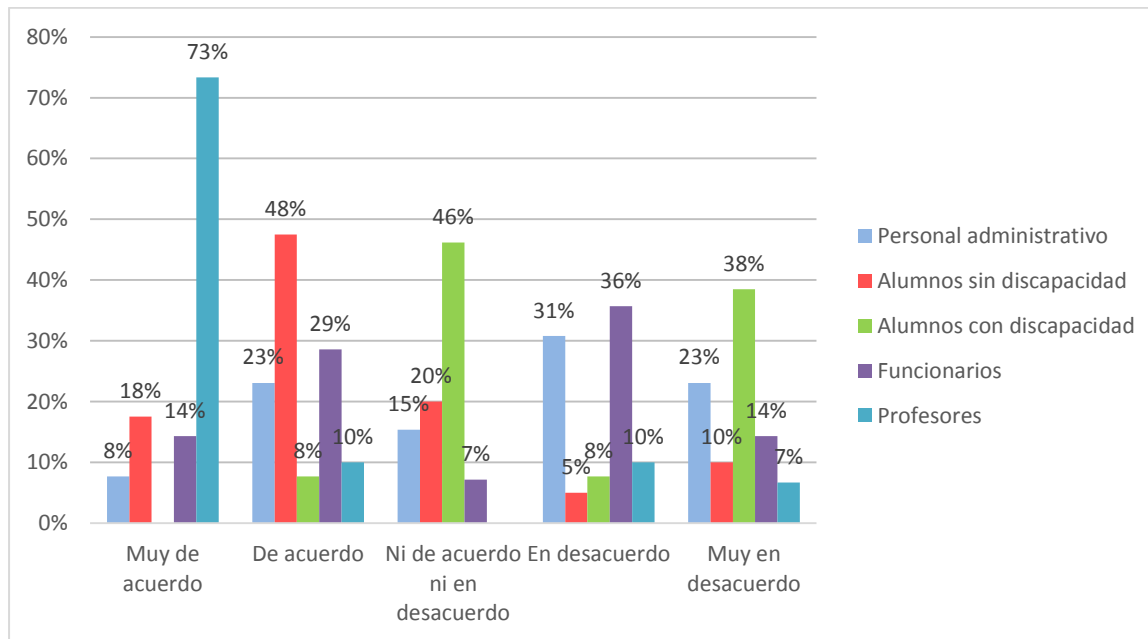


Fuente: elaboración propia

De acuerdo a la gráfica, la distribución de presentó de la siguiente forma. En Muy de acuerdo, 4% (alumnos sin discapacidad), 15% (alumnos con discapacidad) y 20% (profesores). En de acuerdo, 16% (personal administrativo), 15% (alumnos sin discapacidad), 8% (alumnos con discapacidad) y 28% (funcionarios).

En la opción de “ni acuerdo ni en desacuerdo”, 19% (personal administrativo), 33% (alumnos sin discapacidad), 8% (alumnos con discapacidad), 18% (funcionarios). En desacuerdo: 42% (personal administrativo), 25% (alumnos sin discapacidad), 38% (alumnos con discapacidad), 36% (funcionarios) y 67% (profesores). Muy en desacuerdo: 23% (personal administrativo), 23% (alumnos sin discapacidad), 31% (alumnos con discapacidad), 18% (funcionarios) y 13% (profesores).

Grafico 59. Discriminación por sus compañeros



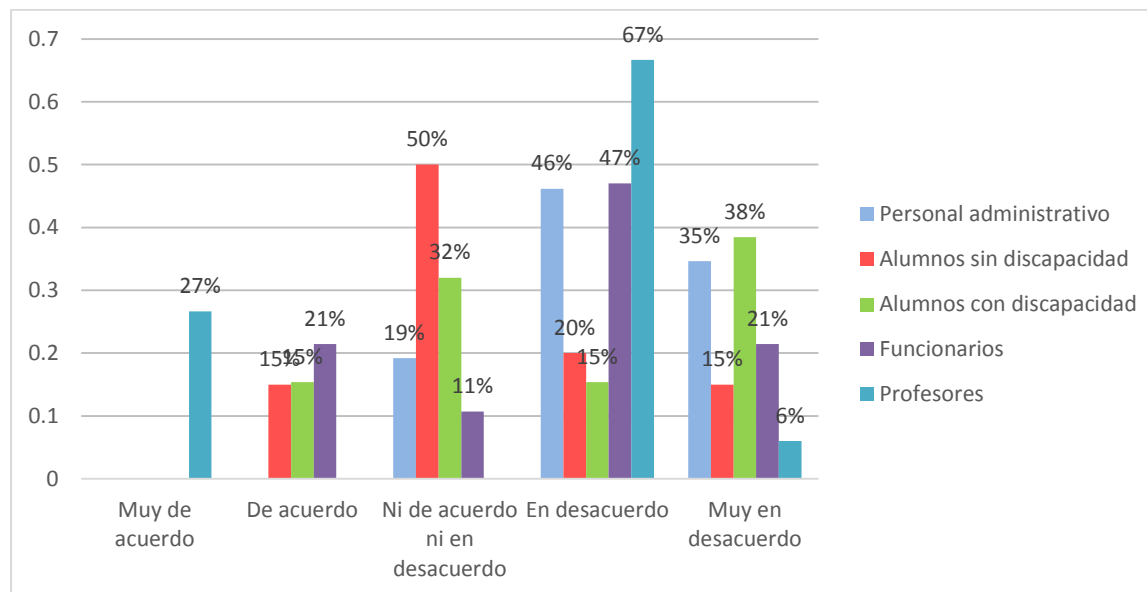
Fuente: elaboración propia

De acuerdo a la gráfica, la distribución de presentó de la siguiente forma. En Muy de acuerdo, 8% (personal administrativo), 18% (alumnos sin discapacidad), 14% (funcionarios) y 73% (profesores). En de acuerdo, 23% (personal administrativo), 48% (alumnos sin discapacidad), 8% (alumnos con discapacidad), 29% (funcionarios) y 10% (profesores).

En la opción de “ni acuerdo ni en desacuerdo”, 15% (personal administrativo), 20% (alumnos sin discapacidad), 46% (alumnos con discapacidad), 7% (funcionarios). En desacuerdo: 31% (personal administrativo), 5% (alumnos sin discapacidad), 8% (alumnos con discapacidad), 36% (funcionarios) y 10% (profesores). Muy en desacuerdo: 23% (personal administrativo), 10% (alumnos sin discapacidad), 38% (alumnos con discapacidad), 14% (funcionarios) y 7% (profesores).



Gráfico 60. Son discriminados por los funcionarios y directivos

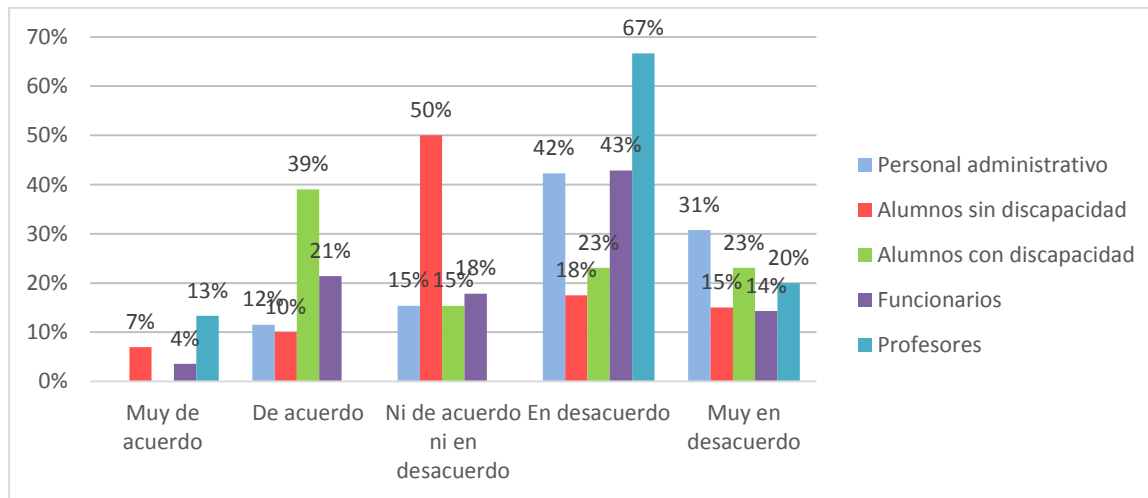


Fuente: elaboración propia

De acuerdo a la gráfica, la distribución de presentó de la siguiente forma. En Muy de acuerdo, 27% (profesores). En de acuerdo, 15% (alumnos sin discapacidad), 15% (estudiantes con discapacidad), y 21% (funcionarios).

En la opción de “ni acuerdo ni en desacuerdo”, 19% (personal administrativo, 50% (alumnos sin discapacidad), 32% (alumnos con discapacidad), 11% (funcionarios). En desacuerdo: 46% (personal administrativo), 20% (alumnos sin discapacidad), 15% (alumnos con discapacidad), 47% (funcionarios) y 67% (profesores). Muy en desacuerdo: 35% (personal administrativo), 15% (alumnos sin discapacidad), 38% (alumnos con discapacidad), 21% (funcionarios) y 6% (profesores).

Gráfico 61. Son discriminados por el personal administrativo:



Fuente: elaboración propia

De acuerdo a la gráfica, la distribución de presentó de la siguiente forma. En Muy de acuerdo, 7% (alumnos sin discapacidad), 4% (funcionarios) y 13% (profesores). En de acuerdo, 12% (personal administrativo), 10% (alumnos sin discapacidad), 39% (alumnos con discapacidad), 21% (funcionarios).

En la opción de “ni acuerdo ni en desacuerdo”, 15% (personal administrativo), 50% (alumnos sin discapacidad), 15% (alumnos con discapacidad), 18% (funcionarios). En desacuerdo: 42% (personal administrativo), 18% (alumnos sin discapacidad), 23% (alumnos con discapacidad), 43% (funcionarios) y 67% (profesores). Muy en desacuerdo: 31% (personal administrativo), 15% (alumnos sin discapacidad), 23% (alumnos con discapacidad), 14% (funcionarios) y 20% (profesores).

En general, si bien es relevante reconocer el agente que discrimina, pues dependiendo el rol en el campo puede ser más o menos significativo. La cuestión es que se reconoce la existencia de discriminación en le UV donde todos los agentes están involucrados, directa o indirectamente, desde un determinado rol contribuyen a la configuración del entramado de la discapacidad.

Esta última parte es importante, para poder profundizar más en las experiencias escolares de los alumnos con discapacidad y en sus propias historias

donde la discriminación y la exclusión pudo haber jugado un punto central. A continuación se presenta una aproximación al tema de la exclusión social como antecedente a la discriminación, esto con la finalidad de poder tener herramientas teóricas para poder analizar las entrevistas realizadas a los alumnos con discapacidad.

## Capítulo VI. Experiencia escolar y discriminación desde la voz de los alumnos con discapacidad

En este capítulo se pretende contestar la siguiente pregunta: ¿qué importancia pudieron tener las experiencias escolares de personas con discapacidad para coadyuvar en un recorrido óptimo o adecuado hasta la educación superior?

Se reconoce que abordar las experiencias escolares implica también una mirada a las instituciones vistas como constructoras de un saber-poder y como legitimadoras de un tipo de persona. 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.

Aquí es necesaria la apertura a la diferencia, pero no sólo en espacios institucionalizados para la segregación, sino la totalidad de lo social como campo de posibilidad para una territorialización de grupos históricamente excluidos

Es por tal motivo que es importante aproximarse a las experiencias escolares<sup>12</sup> de personas con discapacidad, pues solo de esta forma se pueden comprender cuáles son los elementos que entran en juego para que dichas personas puedan ser o no futuros profesionistas, sujetos<sup>13</sup> de la educación. En esta parte se abordan las experiencias escolares de 13 alumnos de la Universidad Veracruzana, los cuales se encontraban inscritos en la misma al momento de realizar la investigación. Se parte aquí 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.

Para lograr lo anterior, se construyeron 10 categorías de alcance medio. Dichas categorías se establecieron en la relación de la perspectiva teórica revisada en este trabajo y los datos arrojados del referente empírico. Quedando se la siguiente forma

---

<sup>12</sup> Entendemos a las experiencias escolares como la interacción que los sujetos han tenido con las instituciones donde estudian, eso traducido en las relaciones con sus profesores, compañeros, también lo referente a su rendimiento académico al igual que el estado que esto guarda frente a los apoyos familiares.

<sup>13</sup> En los casos que se hace referencia a un “sujeto” es en el sentido foucaultiano de sujeción.

en orden y nominación: 1. Cuerpos y mentes frágiles; 2. Lazo familiar: constitución de una subjetividad; 3. Universidad Veracruzana: ¿única opción? ; 4. La escuela como institución de encuentro y desencuentro; 5. Ingreso y selección en la Universidad Veracruzana; 6. Selección universitaria y examen de admisión: discriminación logocéntrica; 7. Accesibilidad y admisión: dos caras de una misma moneda; 8. Proceso de inscripción y problemáticas; 9. Experiencia universitaria: la estancia en la UV; y 10. ¿Lazo escolar?: compañeros, docentes, curriculum

### **6.1 Desde la voz de los estudiantes con discapacidad**

Lo que a continuación se presenta en este apartado es lo referente a los resultados obtenidos de las entrevistas a alumnos con discapacidad realizadas en las regiones Xalapa y Veracruz de la Universidad Veracruzana. En este sentido cabe decir que dichas entrevistas fueron fruto de una búsqueda de facultad en facultad, también por medio del correo electrónico.

Como ya se había mencionado en el apartado de metodología, las preguntas realizadas a los alumnos fueron con el objetivo de intentar, en un primer momento, abordar lo referente a su experiencia escolar, esto porque se cree que mucho de lo que pudo haber pasado en dicho recorrido educativo por las instituciones fue determinante para que los alumnos llegaran o no a poder ingresar a una institución de educación superior como lo es la Universidad Veracruzana, por tanto una de las primeras preguntas centrales que se realizó fue: ¿Cómo fue tu experiencia escolar antes de tu ingreso a la universidad?, para poder abordar esta cuestión, hubo necesidad de realizar varias preguntas de apoyo, por ejemplo sobre su rendimiento escolar, la relación que tuvieron con sus profesores, el apoyo de la familia, la opinión de los propios padres sobre que los alumnos estudiaran, la propia construcción de la aspiración de ellos para seguir estudiando, la elección de carrera y de universidad, su dependencia económica, los apoyos para el estudio, las dificultades asociadas a la discapacidad que pudieron haber tenido en su recorrido, y la relación con sus compañeros y profesores.

En este sentido, todo giró alrededor de su experiencia previa a ser estudiante universitario, lo cual podía coadyuvar a identificar las características o algunos factores que pudieron ser significativos para que los estudiantes ingresaran a la universidad.

### **6.1.1 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 pueden 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. Situación similar a aquéllos que congénitamente adquirieron el déficit, las barreras, la discriminación y la exclusión ha sido la nota diaria de su vivencia.

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?

Con base en las respuestas que los estudiantes dieron, se pudieron identificar tres subcategorías: la primera tiene que ver con que la discapacidad no estuvo presente en los años anteriores a su ingreso a la universidad, por tanto no existieron problemáticas en torno al rendimiento académico.

FAEI: “Mi rendimiento fue bueno, pues antes de mi baja temporal, no existieron problemas en la académico, pues no tenía la enfermedad que ahora está presente en mi vida”

MHM: “Mi etapa anterior al accidente no tuve ningún problema, pero a partir del accidente cambió, pues tuve que dejar la carrera de Educación Física, pues mi condición no me permitía poder desempeñarme”.

MPM: “No hubo problema previo a mi accidente, el cual fue a los 15 años, pero después todo cambió, pero no por eso dejé de estar estudiando”.

MCCM: “Pues en la primaria y secundaria no tuve problemas, fue a partir de mi accidente en la preparatoria cuando empecé a tener problemas, pues no contaba donde asistía con las condiciones necesarias para que yo pudiera transitar y estar como se debía”.

FLEL: “Fue bueno incluso yo tengo otra carrera, pero fue a partir de mi accidente que la cuestión cambió un poco, sin embargo, creo que no voy tan mal”.

En una segunda subcategoría se identificaron a los alumnos que mencionan haber tenido un buen rendimiento a pesar de encontrarse en situación de discapacidad.

MEFM: “Fue bueno, pues en realidad los maestros no se enteraron de mi problema físico, gracias al deporte, pude pasar desapercibido”.

FIAI: “Mi rendimiento fue bueno, yo me he apurado, pero también siempre he tenido apoyo médico y de terapias”.

MIM: “Fue bueno, tuve la suerte que las instituciones hicieran las modificaciones necesarias para que yo pudiera sentirme acoplado con todos”.

FCCM: “Muy bueno, siempre estuve en cuadro de honor y con las mejores calificaciones”.

FMM: “Fue bueno, en realidad siempre ha sido bueno, realmente no tuve grandes problemas”.

En una tercera a aquéllos donde el rendimiento no fue el deseado y la situación de discapacidad tuvo que ver significativamente. Cabe hacer mención que, desde el posicionamiento de este trabajo, la situación de discapacidad es socialmente construida por las barreras que la misma sociedad impone, sin embargo, históricamente se ha pensado en que la condición se porta, el déficit, es del cuerpo, es individual, por ende propia responsabilidad. Por tanto, se cuestionó sobre las creencias de los alumnos con discapacidad congénita en este punto.

MHI:” Mi rendimiento no fue muy bueno, me cuesta trabajo aprender, pues soy algo lento, también esto repercute en mi escritura”.

MHIL: “Mi rendimiento siempre fue regular, sólo sacaba siete u ocho, pero esto último muy poco”.

FBL: “En la primaria fue bueno, pero en la secundaria no, pues tuve problemas para trabajar ahí, pues era excluida por mi forma de hablar y mi problema de lenguaje”.

Para entender lo anterior hay que situarse en el contexto, sobre todo en las cuestiones de acceso que presentaron los alumnos. En el primer caso, 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 tardíamente, advierten 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.

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 y el iniciar terapias de rehabilitación, por lo regular, no fue sencillo y significó 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 entrar en un proceso de subjetivación mediante la objetivación realizada en dichas experiencias por aquéllos que desde un determinado lugar van naturalizando la “anormalidad” (médicos y, en algunos casos la familia y los propios apoyos construidos para lograr la inclusión).

Sin embargo, no todos pudieron expresar buenas experiencias de escolaridad, y es aquí donde hay que enfocar mejor la mirada. Además de hablar desde un determinado contexto, las personas 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 en lo referente al currículum escolar. Teniendo su punto crítico en las relaciones con los contenidos. Podemos identificar un tipo de 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 pueda 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”.



¿Qué cambia en la escuela con la discapacidad?, se cree que los que vivieron esto pudieron darse cuenta que las formas de estar son totalmente diferentes. Cabe decir que dentro del abanico que abarca la discapacidad en general, coexisten problemas más agudos, siendo la discapacidad intelectual la que abandera situaciones de conflicto donde muchas veces la exclusión y discriminación se hacen presente al no ser el contexto el que se ajuste al tipo de alumno, al estar presentes una serie de representaciones donde el sujeto de la normalidad es hegemónico.

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 equivocada o 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 se habla de discapacidad y educación, pues ambos discursos parecen en ocasiones contraponerse.

Una segunda pregunta que tiene una fuerte concordancia con la anterior: ¿Cómo fue la relación con los profesores que tuviste? Si bien en muchos de los casos se pronunciaron por un buen trato, 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. Aquí fueron las barreras del contexto las que se impusieron 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 en la UV, pero por mi cuestión de salud los maestros no me apoyaron y me dieron de baja”.

Esta exclusión devenida 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 propició un tipo de discriminación.

Se considera 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. Posiblemente lo importante radica en la sensibilidad y conocimiento que puedan poseer en torno al tema, ya que en la medida que esto esté presente en las prácticas escolares cotidianas, 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.

### **6.1.2 Lazo familiar: constitución de una subjetividad**

Una de las fortalezas o elementos positivos que se pueden encontrar en todos los casos de los alumnos entrevistados fue el apoyo que recibieron de casa para poder seguir estudiando. Siempre hubo la ayuda económica y moral para construir aspiraciones a estudios superiores. En este sentido se pueden rescatar comentarios en torno a las opiniones de apoyo a seguir estudiando. (¿Cómo fue el apoyo que has recibido de tu familia para proseguir con tus estudios?, ¿Qué opinión tenían tus padres acerca de que estudiaras?): “FMM: para mis padres no era opcional yo tenía

que estudiar, siempre me dijeron que yo podía realizar lo que deseara y estudiar lo que quisiera”, “MHI: ellos la verdad me dijeron que tenían confianza en mí, por eso”, “MBL: en mi familia siempre me dieron muchos ejemplos, mis hermanos tienen estudios también”, situaciones como estas fueron las que permitieron también que los participantes pudieran el día de hoy poder estar en espacios universitarios estudiando una carrera.

Se puede ver ese lazo familiar existente, pues el apoyo tanto económico como moral coadyuvó a la construcción de una persona capaz de desenvolverse y realizar lo que deseara, es aquí como las cuestiones de salud, si bien son cuidadas por los padres de familia “MPM: ellos temían que yo no aguantara tantas horas sentado”, la creencia de que como cualquier otra persona debían tener la posibilidad de estudiar, estuvo presente en todos los casos, no importando las adversidades.

Se observa todo un proceso de subjetivación, en donde la construcción de aspiraciones viene desde los padres y la creencia de que las personas con discapacidad, desde esta postura de derecho, también pueden educarse y desenvolverse en la sociedad. Por otra parte, en varios casos son los padres los que asisten con los alumnos a la escuela:

“FIAI: vengo de lejos, pero mis papás no me dejan sola, pues corro el riesgo de perderme, mi papá siempre me viene a dejar y viene por mí”, “MPM: mi papá está pendiente, siempre está dispuesto a llevarme donde necesito y si con cuestiones escolares más”, “MHM: mi papá me acompaña a la escuela, me deja y viene a recogerme, incluso me lleva al salón si lo necesito”, “FCCM: mi mamá se está todo el rato que estoy en la escuela, pues como vivimos fuera”.

Es así como en todos los casos se puede hablar que para que los alumnos con discapacidad continúen sus estudios, un factor importante es el lazo familiar, el apoyo de los padres en la construcción de una persona capaz de realizar lo que desee sin importar la condición de discapacidad. Aquí la sobreprotección y los miedos se dejan a un lado para dar paso a las acciones y movilizaciones en torno a lo que posiblemente es un reto para sus hijos, pero también un logro significativo.

En este sentido, cuando se les cuestionó sobre ¿cómo han construido una aspiración para realizar estudios universitarios?, el lazo familiar estuvo siempre presente, pues no había opción, la discapacidad no iba a ser una limitación. Por parte de la familia no existió una mente o un cuerpo frágil, los apoyos que necesitaban de su parte estuvieron presentes. Lo anterior es visible en uno de los comentarios de los participantes:

“MCCM: cuando iba a sacar la ficha para la universidad, una compañera de la prepa me dijo que yo era muy egoísta, pues a pesar de todo lo que mis padres habían gastado en mí, los iba a hacer gastar más, así que como yo estudiaba con mi primo le pedí que me prestara el celular y le hablé a mi mamá para decirle que no gastara, que no pagara la ficha, ella me contestó que lo sentía mucho pero ya la había pagado, lo cual era una mentira, así que si estoy estudiando aquí en la UV ahora es gracias a mis padres”.

¿Cómo difiere la mirada de la familia y de la escuela? En el primero no cabe la exclusión ni la discriminación, ser parte de una familia no da oportunidad a que por situación de discapacidad se abandone a la persona (como pasó en algunos casos con las instituciones escolares). El lazo es más fuerte, la comprensión y los apoyos se hacen presentes y dan como resultado el logro académico de los participantes. Muchas veces es esta última parte la que puede o no hacer la diferencia, aspecto que debe ser también propiciado en la escuela para evitar exclusiones.

Por ejemplo, todos los estudiantes entrevistados mencionaron que siempre han dependido económicamente de sus padres y son éstos quienes los proveen para que puedan seguir con sus estudios. En ninguno ha cabido la posibilidad de trabajar y estudiar al mismo tiempo, pues son ellos (padres) quienes han hecho un esfuerzo especial porque los alumnos sólo se dediquen a estudiar.

Por otro lado, han sido los padres quienes apoyaron a los alumnos a estudiar en todo momento. En el caso de aquéllos cuyo déficit fue de nacimiento, mencionan que pronto aprendieron a estudiar solos. “MCCM: yo siempre estudié solita, hacía mis tareas”, “MMM: estudiaba solita, siempre me dijeron que yo podía”, “HIM: yo estudié sólo”.

No obstante, el problema de esta diferencia radica en que el sujeto estudiante no es el mismo que el sujeto hijo, la mirada en la familia apunta hacia las posibilidades, hacia los retos, y los apoyos, es la escuela, muchas veces apunta hacia el déficit, es decir, las limitaciones, lo que no puede hacer, mientras en casa es pensar en las cosas que es capaz de realizar.

Si se parte de que la mirada se posa pero también construye, las instituciones deberían poder ser capaces de, además de permitir estudiar, fijarse en las posibilidades y los medios para que los alumnos puedan acceder a la misma. Esto sería un buen inicio.

Pero no hay que olvidar que las instituciones persiguen un tipo de ideal, un perfil una caracterización específica de persona, con determinadas habilidades, aquí el currículum parece ser una limitante para el logro de muchos estudiantes. La visión es casi o especialmente “logocéntrica”, es decir, la persona, sujeto de educación, debe poseer determinadas habilidades, conocimientos y destrezas que lo puedan hacer resolver problema de forma eficaz, eficiente y rápida. Por tanto todos aquellos que no lo logren tendrán que declinar sus aspiraciones. He aquí un serio problema, dos subjetivaciones atravesando una misma persona, dos contextos que pueden ser lo opuesto. Pero como también se observó, hay instituciones que dentro de su labor, invitan a la flexibilidad, la apertura y la posibilidad de interactuar de forma diferente, de abrir espacios y oportunidades. Recordando que según los participantes, fue así como lograron tocar las puertas de la universidad, pues los recorridos les permitieron hacerlo, y en los que no, fue la tenacidad y el apoyo de eso que aquí hemos llamado lazo familiar.

### **6.1.3 Universidad Veracruzana: ¿única opción?**

Ahora, muchas de estas aspiraciones se decantaron para este caso en la posibilidad de ver a la UV como el espacio para poder desarrollarse académicamente, en este sentido cobra importancia identificar el por qué los estudiantes seleccionaron a esta institución y también la carrera en la cual se encuentran en el momento de realizar este estudio.

Para lo anterior, se cuestionó a los alumnos sobre lo siguiente: ¿por qué escogiste a la UV? y ¿Por qué escogiste tu carrera? En lo referente a la primera cuestión es interesante ver cómo en su mayoría los alumnos con discapacidad deciden estudiar en la UV no tanto porque la conocieran de antemano, o supieran que es accesible o incluso que fuera la mejor en cuanto a reconocimiento. La elección se hizo por cuestiones meramente económicas, lo cual habla de la necesidad de que las instituciones públicas deban ser accesibles a las personas con discapacidad y diseñen sus políticas inclusivas con acciones afirmativas. Reconociendo que son, en muchas ocasiones, la única opción y posibilidad de este sector para acceder a estudios universitarios.

Si la UV no trabaja en su accesibilidad posiblemente le está cerrando la oportunidad a muchos alumnos que, en condición de discapacidad, por los propios gastos que genera ya su situación, no puedan ingresar a otro tipo de institución, como por ejemplo en una escuela privada.

“MIAI: Porque era económica y me quedaba relativamente cerca, pues la otra opción era irse a México o estudiar en escuelas particulares”

“MPM: Fue gracias a las recomendaciones de un amigo, quien estudiaba aquí y me dijo que hiciera examen”.

“MAEI: Porque era la más económica”.

“MEFM: Por el prestigio, pero también porque era de gobierno, era económica”.

“MHI: Me gusta el sistema, ya que puedes escoger a tus maestros”

“MHM: Porque es la única escuela de gobierno aquí”.

“MHIL: Porque mi familia ha estado por tradición estudiando en la UV siempre”.

“MBL: Porque es una universidad pública”.

“MIM: Por la cosa de que no es muy cara es de gobierno”.

“MCCM: Porque es una escuela pública y es la máxima casa de estudios del estado”.

“MMM: Es la única de gobierno aquí que ofrece la carrera”.

Lo anterior, no sólo tiene que ver con la propia UV, sino con las instituciones de educación superior públicas en general. Si son pocas las universidades que han diseñado políticas que impliquen la accesibilidad de alumnos con discapacidad, puede provocar un fuerte problema de exclusión para ellos. Si consideramos que la condición de discapacidad también está acompañada muchas veces de pobreza, las aspiraciones a estudiar una carrera universitaria se pueden ver coartadas por el

escaso o nulo diseño de normas institucionales que defiendan los derechos a recibir una educación universitaria.

Entonces ¿existe exclusión o no? ¿Existe discriminación o no? Posiblemente de forma indirecta sí. Pues al no haber las posibilidades para que muchos alumnos con discapacidad puedan ingresar y, sean las instituciones públicas como la UV, las únicas opciones, es una evidencia clara de ello. Es aquí donde se puede hablar de la existencia todavía de cierta segregación a este colectivo. Todavía es invisible a los ojos de los encargados de llevar a cabo las políticas institucionales, ver por los derechos de los estudiantes y de la población en general, de equiparar oportunidades, de trabajar en beneficio de la equidad. No sólo es discriminatorio que no existan rampas o que los edificios no sean accesibles.

No sólo esto es salvado con el simple hecho de que la comunidad en general pudiera opinar que los derechos de los alumnos con discapacidad son respetados. De que hay apoyos y de que muchos docentes y personal en general están al pendiente de los alumnos. Si éstos no llegan a las aulas, de inicio se están excluyendo. Claro que hay discriminación de por medio, sin embargo no es visible puesto que antes de poder pensar en que esto se dé en la universidad, se borra de entrada la posibilidad al no tener políticas claras para el ingreso de los alumnos con discapacidad.

#### **6.1.4 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. También 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?

Las respuestas obtenidas a estos cuestionamientos fueron muy diversas, sin embargo, para fines analíticos se van a mostrar a partir de una subcategoría, pues muchos son los agentes que no nacieron con el déficit, sino que lo adquirieron pero en etapa tardía. Es decir, ya fuera estando en sus estudios universitarios o en el bachillerato. Cabe mencionar que en general se identificó que los alumnos cuya discapacidad no fue visible no tuvieron mayores problemas, pues su recorrido fue el “normal” y esperado de una persona que posee todas sus facultades. Sin embargo, la diferencia se pudo ver en los que nacieron con ella, los que tuvieron un recorrido donde el déficit o enfermedad estuvo presente en toda su escolaridad y la búsqueda de opciones educativas fue una constante.

Es desde este último punto o subcategoría donde se puede realizar un análisis de las respuestas, destacando que los recorridos o experiencias escolares que a continuación se abordarán, pertenecen exclusivamente a aquéllos cuya problemática en torno a la discapacidad se hizo presente antes de su ingreso a la UV.

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 sí apuntaron situaciones de conflicto mencionaron 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”,

“MHIL: Cuando llegué a Xalapa en la secundaria los compañeros empezaron a molestarme”,



“MCCM: O sufrí bulliing por parte de mis compañeros de prepa a tal grado que mi autoestima estaba muy mal y estuve a punto de no seguir estudiando ya que pensaba que no iba a hacer nada, que no iba a poder”.

No así en el siguiente caso, donde fue en la primaria la problemática con los compañeros. “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 es importante poder llegar a las aulas, pero también lo es el que los docentes y demás personal estén preparados para poder atender a la diversidad de alumnos.

“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 currículum, con los perfiles, con las habilidades, con el manejo pedagógico y metodológicos de los docentes en su actuar diario.

Como se observará en el siguiente comentario, esto fue importante también para poder sentirse parte e incluido.

“MCCM: pues a lo mejor fue en las clases de para-escolar, las que tenían que ver con cuestiones físicas, fue ahí donde tuve problemas, pues creo que ahí les hace falta a las escuelas ya que no están preparados para atender a alumnos que tengan algún problema como el mío. En cuanto a mis compañeros, siempre me llevé muy bien, sin embargo había unos que se te quedaban mirando de arriba para abajo pensando que estaba loco que por qué hacía eso, pero mis compañeros de tiempo ya me veían normal”.

En el comentario anterior, también se rescata lo concerniente a los compañeros y a lo importante que es la convivencia con la diferencia, con la diversidad. Como bien lo dice el alumno, cuando has compartido más espacios con personas diferentes, más “normal” los ves. Por otra parte el apoyo de sus pares, de los maestros, de los agentes en general, puede ser esa diferencia entre pensar la escuela como un lugar de encuentro con el otro o todo lo contrario; el desencuentro donde tienen lugar procesos discriminatorios y excluyentes.

“MPM: como mi accidente fue al ingresar a la prepa tuve que buscar una escuela en este caso IVES para poder hacer mi bachillerato, pues era una escuela abierta y mis compañeros me trataron muy bien, pues eran puras personas adultas, yo era el más joven, creo que eso me ayudó, además no había dificultad en cuanto a mi desplazamiento pues sólo era de un piso, los maestros no me encargaban mucha tarea de escribir, porque no podía, pero me hacían participar de diferentes formas”.

“MBL: mi problemática es que había maestros que me excluían, pero había los maestros buenos que me incluían”.

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 discursivas son afirmativas 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.

Por otro lado, no todo en la vida es estar aceptado en un sistema escolar. Una de las preguntas hechas a los alumnos versó sobre ¿qué otras actividades realizabas además de estudiar? Donde sólo dos mencionaron el hecho de poder tomar clases de baile y en otro caso hacer deporte. “MBL: me encanta el jazz, así que tomaba clases”, “MEFM: inicié haciendo deporte y eso fue lo que me motivo a estudiar, siempre estuve en movimiento constante”.

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? : “MMM: siempre estuve desde niña de doctor en doctor”, “MIAI: siempre fue a terapias de rehabilitación, todo el tiempo estuve ahí con los doctores”.

### **6.3 Ingreso y selección en la Universidad Veracruzana**

Uno de los aspectos ha estado en la mesa del debate ha sido el acceso a la Educación Superior por parte de las personas con discapacidad. Como ya se había apuntado en páginas anteriores, han sido las estructuras poco flexibles que no han permitido que las formas y lógicas para el acceso sean equitativos. En la mayoría de las universidades del país todavía es hegemónico un tipo de tecnología y mecanismo con el cual se intenta medir y seleccionar de la forma más objetiva a aquel sujeto que será el próximo estudiante universitario.

Si bien no se puede negar que ha existido masificación, ésta no ha sido capaz de cubrir al grueso de la población que pide estudiar en las universidades públicas. La demanda sigue hoy en día siendo muy significativa, por lo que es el examen de admisión el instrumento central para poder darle a los más capaces la oportunidad de ingresar a las aulas universitarias.

El problema con lo anterior es que dicho examen, como toda prueba estandarizada, está pensado desde una normalidad, desde un imaginario de lo que debe ser el estudiante universitario y poco aporta a repensar en la diversidad. La masificación ha hecho pensar que estudiantes de todas condiciones pueden entrar a la universidad, pero en ese discurso diverso sólo algunos han podido ser incluidos y otros, como lo son las personas con discapacidad lamentablemente han sido excluidos.

Dicha prueba dista mucho, sobre todo, en el caso de la Universidad Veracruzana de ser accesible, más bien sólo aquéllos alumnos que teniendo las

competencias necesarias pudieran franquearla fueron los que obtuvieron su ingreso a esta institución.

Si bien ya se había mencionado que no es que no se tome en cuenta del todo a los alumnos con discapacidad, ya que existen medidas que son realizadas por la instancia correspondiente, donde desde que llega algún estudiante que requiera algún apoyo es atendido de forma inmediata y atenta. Sin embargo, el hecho es que mientras todo lo demás pueda ser adecuado o ajustado, como el tener a alguien que lea las pruebas o rellene las hojas de respuesta, en esencia dicho instrumento es el mismo para todos. Pero el problema no es sólo eso, pues el propio diseño ha hecho también que su accesibilidad para algunos déficits sea un gran obstáculo para poder acceder a estudios superiores.

Por otra parte, no sólo es el examen el que puede servir de obstáculo para los alumnos con discapacidad, también la serie de trámites que necesitan realizar puede tornarse un problema al no existir las políticas adecuadas para el caso requerido. Por esto y todo lo anterior es que se decidió realizar, dentro de la entrevista una serie de preguntas encaminadas al ingreso y selección.

Para lo anterior, se tuvo como pregunta central: ¿Cómo fue tu experiencia escolar en tu ingreso y selección a la UV? la cual tuvo como objetivo el que los alumnos con discapacidad de la universidad Veracruzana pudieran relatar cómo les fue en este punto y poder así analizar uno de los elementos en donde las políticas tendrían que incidir. Algunas preguntas de apoyo que sirvieron para llevar a cabo la entrevista fueron las siguientes: ¿Cómo fue tu experiencia en el examen de admisión? ¿Quién te apoyó para que estudiaras? ¿Cómo fue tu proceso de inscripción? ¿Qué problemáticas tuviste?

### **6.3.1 Selección universitaria y examen de admisión: discriminación logocéntrica**

En el devenir de la historia de la universidad, debido a su característica propiamente elitista, no siempre estuvieron presentes los mismos mecanismos para el ingreso. La llegada del examen como medio para poder acceder a una educación superior estuvo

sustentada desde un ideal meritocrático, donde sólo los más “inteligentes” podían ser sujetos de educación universitaria.

Es de reconocer que esta mirada durante mucho tiempo fue considerada adecuada y justa, ya que desde un ideal de normalidad y de inteligencia, no cualquier persona podrían acceder a educación si no contaba con características elementales y deseables. En este sentido se construyó un sujeto de la educación superior, el cual ya no era el adinerado o de una clase social alta, sino aquel que pudiera responder de forma competente a los requerimientos del mercado, la lógica del capital, de la empresa.

Hoy en día, discursos como éstos empiezan a chocar con otros que buscan la equidad y justicia social, que pretenden propiciar igualdad de oportunidades para todos. En este sentido se da un cambio paradigmático en la forma de mirar al estudiante. Se reconoce que ha cambiado, pero estos ideales coexisten con aquéllos que siguen pensándolo como aquel poseedor de una serie de competencias que el contexto industrial y competitivo así lo requiere.

En línea con lo anterior, aquí se presenta una categoría que tiene que ver precisamente con un posicionamiento de lo que debe ser el sujeto universitario, donde premia el *logos* como la manera de poder estar en la universidad, prueba de ello es el examen estandarizado que se aplica en muchas instituciones de educación superior y que pretende hacer justicia cuando su génesis está precisamente sustentada en la desigualdad.

En torno a la experiencia del examen de admisión, se cree que éste es un buen punto por donde comenzar, sobre todo que es este momento el que parece muy relevante para todo estudiante, pues aquí se decide su estancia. Por tanto, si bien es importante lo que pasa antes del mismo, hay que ver este evento como todo un acontecimiento para los estudiantes.

Como ya había mencionado, los estudiantes que participaron en este trabajo fueron muy diversos, sin embargo hubo algo que los relaciona y homogeniza a todos y tiene que ver con la posibilidad de poder realizar actividades de orden intelectual como el resto de los estudiantes. Posiblemente nos encontramos con diversas

problemáticas que afectan el lenguaje de algunos y por ende la forma de comunicarse, no obstante, se cumple una característica que en educación superior es nodal: un nivel intelectual adecuado para poder desempeñarse académicamente.

Y es que la mayoría de los estudiantes entrevistados que mencionaron tener alguna problemática o déficit, lo hacían en torno a cierta cuestión motriz y de lenguaje, más que intelectual. En el caso de los que pudiera considerarse de este orden (intelectual) en sus comentarios no existió una fuerte problemática, sin embargo, las adecuaciones que se realizan no fueron las suficientes. Pues en general consideraron que de acuerdo a sus características, el hecho de no poseer más tiempo para la realización del mismo no fue del todo positivo.

MHI: "El examen de admisión fue fácil, aunque no terminé, pues fui el último en entregar, ya que soy algo lento, necesito leer más de una vez para poder entender bien, cosa que no se pudo". Me apoyaron mis padres tomando un curso especial para el ingreso".

MHI: "Yo lo contesté pero se me acabó el tiempo, ya que no te da tiempo, lo contesté a lo loco, pues necesitaba repensar las respuestas y regresar a pensarlas, por mis características personales, pero no hay adecuación de tiempo, pues necesitaba más tiempo para poder contestarlo. Mi mamá me apoyó para que estudiara para el examen".

MIAI: "No estudié para el examen, no estuvo difícil, pero siento que me faltó tiempo para contestarlo, ya que mi ritmo de trabajo no es igual que el de los demás".

Tomando en cuenta la importancia que tiene el examen de admisión para el ingreso de los estudiantes, pues no hay otra vía para realizar la selección, es de considerar que, aunque se apoye en una idea de igualdad, no está siendo equitativo ni justo, pues sólo está pensado desde un tipo de estudiante, el cual es capaz de entender rápidamente y con un nivel específico de competencia que se mide con el tiempo y el acierto, en este sentido, no cabe la posibilidad de la diferencia y la diversidad, de la existencia de otros niveles y estilos, así como ritmos de aprendizaje.

Las palabras antes expresadas de los propios estudiantes cuestionan, en el caso de los alumnos que tienen comprometida una cuestión intelectual, el hecho de enfrentarse en igualdad a otros puede significar ser algo injusto. Por otra parte, aunque la cuestión para estos alumnos es de carácter intelectual, ellos mencionaron que los contenidos del propio examen no eran la dificultad, más bien ésta tenía que

ver con el contexto, con los procesos, con las formas, las cuales en su rigidez no permiten la convivencia de la diversidad.

El que no existan políticas claras y específicas no permite a alumnos poder tener mayores oportunidades. Ahora, cuando se habla de contexto en el que se realiza el examen, no sólo se quiere decir que lo importante tiene que ver con el tiempo, pues existen otros factores que pueden o no permitir la realización de dicha prueba y por ende el ingreso a la universidad.

En este sentido se sigue viendo cómo es el examen la tecnología que intenta normalizar, clasificar y seleccionar, aspecto que está muy lejos de los discursos en torno a la atención a la diversidad y la inclusión social y educativa.

### **6.3.2 Accesibilidad y admisión: dos caras de una misma moneda**

Cuando se habla de accesibilidad no sólo se hace referencia a los espacios físicos, también a cuestiones como por ejemplo y retomando lo anterior, el que un examen pueda ser realizado por todos, no obstante que la mirada se ha decantado en pensar la accesibilidad sólo como lo arquitectónico, en el caso de muchas instituciones de educación superior, este significante (accesibilidad) no ha provocado grandes cambios para beneficio de la diversidad.

En líneas anteriores vimos cómo un examen poco accesible en tiempos y ajustes puede ser una limitante para el ingreso de personas con discapacidad en la universidad, sin embargo, para el ingreso no sólo esto tendría que cambiar. Los lugares físicos también. Si bien sólo se lleva a cabo el examen de admisión un día, la vida escolar de los estudiantes será de por lo menos cuatro años. Las experiencias que tengan desde el inicio son importantes para poder pensar en que en verdad estamos atendiendo a la diversidad sin discriminar a nadie.

Por tanto, cuando un alumno de nuevo ingreso se presenta por primera vez a lo que será posiblemente un día a día escolar, no se debe negar que dicha experiencia puede ser importante a la hora de sentirse preparado o no para afrontar lo que viene. En otras palabras, la experiencia de estudiante en los diversos espacios puede ser un

factor determinante para que éste decida o no el querer estudiar. Por ejemplo, si de entrada se reconoce que será un trayecto más difícil por diversas barreras presentadas, se puede optar por desertar antes de intentarlo.

Cuando se habla de inclusión precisamente se hace referencia a que sea el contexto el adecuado para poder recibir a los alumnos, en situaciones adversas se pierde mucho, pues de entrada se piensa que dicha empresa podrá tornarse imposible al poseer una limitante personal que estará presente todos los días y que propiciará problemas a futuro.

En este sentido, ¿qué pasa con determinadas experiencias de los alumnos con discapacidad cuando se enfrentan por primera vez a barreras de tipo arquitectónicas?

MPM: “El día del examen me llamaron para según adecuarme, tuve que hacer cola como todos, ya después me dijeron que pude haber pasado antes. Me dijeron que era tercer piso, pero se quedaron mirando sin saber qué hacer, después me llevaron a Vicerrectoría en un escritorio. Yo hice el examen sólo, me costó mucho trabajo por el llenado de las bolitas, aunque considero que necesitaba más tiempo”.

FCCM: “Me tocó por suerte en planta baja. Tuve que hacer el examen como todos en las mismas condiciones y en el mismo tiempo”.

MIM: “Me tocó en un aula de arriba, en ese momento sentí que no sé cómo iba a hacer, pero por suerte me cambiaron a un piso de abajo. El examen me pareció regular el examen, yo lo contesté sólo sin apoyo”.

En las ideas anteriores expresadas por los alumnos, se puede ver cómo una de las preocupaciones está relacionada, no con el examen, sino con las condiciones para realizarlo y en lo accesible o no de los edificios. En la UV existe todo un procedimiento para aquellos alumnos que se presentan con un déficit motriz el día del examen, esto no escapa de algunos casos que se dan y que por no poseer una estructura accesible, si bien se resuelven, no apoyan al estudiante a pensarse en la universidad asistiendo a las clases, pues es evidente que no las tomará en la biblioteca o en otras oficinas, es decir, en espacios especiales y segredasos. En algún momento tendrá que subir las escaleras y enfrentarse a lo que esto conlleve.

En este sentido no es sólo colocar al estudiante en un lugar especial el día del examen, es más bien, hacer el ambiente físico el adecuado desde el primer día, esto para asegurar al estudiante que sí logra ingresar, no tendrá que padecer la



inaccesibilidad. Tendrá los apoyos necesarios para ser independiente y trasladarse, para tomar sus clases si necesidad de toparse con barreras como una escalera, la cual no apoya a la autonomía del mismo.

Hay que recordar que una característica de la accesibilidad es que haga autónomo a la persona con discapacidad, que lo apoye pero no a realizar sus actividades por él, sino el dotarlo de herramientas para que por sí mismo lo logre. Es aquí donde también el evento del examen de admisión en la universidad presenta problemáticas.

El problema se decanta en la experiencia y poca autonomía permitida a los alumnos lo cual no cumple con un criterio de accesibilidad. Por ejemplo, en los siguientes fragmentos de las entrevistas, se podrán observar cómo se dan apoyos, pero en detrimento de la autonomía del alumno para contestar su instrumento como todos los demás, lo cual en primera instancia trasgrede la individualidad del estudiante.

FBM: “En el examen de admisión me ayudaron escribiendo y me pudieron en otro lugar. Nadie me explicó por qué me separaban. Pero dos chicas me apoyaron. Me iban leyendo las preguntas. Porque mi motricidad fina me falla. El tiempo fue el mismo para mí que para los demás. Fui a que me prepararan para el examen con un maestro”.

MHM: “A mí me apoyaron avisamos antes, desde el ingreso me pasan primero no tuve que hacer filas. El campus era grande pero me asignaron la biblioteca. A mí me falla el prensado fino, por lo que me asignaron a una persona para que me ayudara. Yo leía el examen y la persona rellenaba la hoja de respuestas”.

FMM: “No había rampas en el campus donde realicé el examen. Me tocó subir escaleras en un segundo o tercer piso. No me costó trabajo contestar el examen”.

El examen en sí no era el problema, pero una cuestión de accesibilidad sí lo fue. Es aquí donde se cuestionan las políticas existentes y las inexistentes, que no permiten a los alumnos con discapacidad poder realizar sus actividades, en este caso el examen de admisión.

Hasta ahora no se ha hablado de cierta discriminación a la hora de la realización del examen, pero posiblemente no estemos muy lejos de que así sea. ¿Qué se discrimina? La condición física e intelectual. Por ejemplo, en el siguiente comentario se hace evidente que las pruebas para el ingreso están sustentadas en un

ideal de sujeto que no es el de la discapacidad: MEFM: “El examen de admisión se me hizo relativamente fácil. Lo que me costó más trabajo fue el examen físico, pues como estudio Educación Física, si no pasas el físico es difícil que te quedes, en este sentido fue un reto, para mí fue difícil, pero me esforcé y aquí estoy”.

Aquí el problema ya no es simplemente el contenido, la adecuación que no permite la autonomía, aquí es la relevancia a las habilidades que de entrada anulan la diversidad funcional. Es la disciplina la que posee el poder de decidir entre los que son competentes y se quedan y los que no.

Cabe destacar que cuando se cuestionó a los alumnos sobre cómo habían estudiado para el examen, la gran mayoría mencionó que lo había hecho solo, lo cual habla de un determinado grado de autonomía que debería estar presente en los recorridos educativos en la universidad.

### **6.3.3 Proceso de inscripción y problemáticas**

El siguiente paso después del examen y saber si se ingresó o no es el proceso de inscripción, es aquí donde también se puede hacer observable la accesibilidad del propio proceso así como cuestiones más subjetivas de trato hacia los alumnos con discapacidad. Si bien se sigue cuestionando la accesibilidad, pues como primer encuentro los alumnos se topan con escaleras o aspectos que tienen que ver con la arquitectura de la facultad a la que han ingresado, el aspecto humano puede coadyuvar a que se de un recibimiento que permita empezar a generar el lazo que debe existir entre el estudiante y su escuela.

Por ejemplo: una alumna comenta: FCCM: “Mi proceso de inscripción fue excelente, esta facultad es como mi segunda casa, siempre me han apoyado en todo, yo me siento muy a gusto aquí, no tuve ninguna problemática, siempre me trataron bien”. Aquí se hace evidente lo significativo del primer contacto y como salva el hecho de que posiblemente no existe total accesibilidad sin embargo las personas con las que los alumnos con discapacidad deben tratar son los más accesibles.

En este sentido varios fueron los alumnos que mencionaron no tener problemáticas en su inscripción: MCCM: “No hubo problemáticas, fueron todos muy accesibles, las secretarias me atendieron muy bien” FBM: “Sólo me dijeron bienvenida, no hubo ningún problema”. FLIM: “ Todos muy amables, no hubo ningún problema en mi proceso, creo todos se portaron muy bien conmigo”. FMM: “No me fue difícil el proceso de inscripción”. El problema posiblemente siguió situado en cuestiones de accesibilidad, lo cual tiene que ver con una determinada política que no a acabado de aterrizar del todo.

MHM: “El proceso de inscripción no fue problema, pero cuando vine la primera vez a la facultad fue ahí donde vi el problema, pues a mí me cuesta mucho trabajo caminar y no vi rampas”.

MPM: “Cuando entré por primera vez, pensé en que no sabrían qué hacer con las escaleras. Los chicos me ayudaron cargando la silla para subir al audiovisual”

Lo anterior puede ilustrar las preocupaciones que ya antes se habían mencionado y que puede verse como una problemática para algunos alumnos. Aquí se interrogan a las políticas, a la discriminación y hasta la propia exclusión de la que ya se ha hablado. ¿Hay políticas o no en torno a la discapacidad en la UV? ¿Permiten la accesibilidad? ¿Queda la atención de los alumnos en el plano de las “buenas voluntades”?

#### **6.4 Experiencia universitaria: la estancia en la UV**

Una vez flanqueado el ingreso, siendo ahora formalmente un alumno matriculado, son otras las cuestiones que necesitan ser abordadas, sobre todo porque el camino empieza y las experiencias positivas o negativas subjetivarán y marcarán al alumno haciéndolo parte o no de este nuevo espacio también simbólico.

Por tanto se hizo necesario cuestionar a los alumnos sobre cómo había sido su experiencia en la Universidad Veracruzana, intentando rescatar aspectos como el propio rendimiento escolar, el apoyo recibido de la familia, así como sus ideas en torno a la continuación de estudios universitarios, pues como ya se había apuntado

anteriormente, es la familia una fuente de apoyo que ha estado presente en la escolaridad de los alumnos, por tanto el hecho de que exista determinado ajuste puede ser un elemento que impacte en su experiencia.

Otro de los aspectos tiene que ver con el agrado que los alumnos puedan tener en torno a la UV, así como las problemáticas que posiblemente se les pudieron haber presentado o que inclusive existen al momento de ser entrevistados y que pudieran tener relación con su discapacidad. Cuando se habla de experiencia también se entiende que es un todo, pues tiene que ver no sólo con cuestiones escolares sino también con cómo el alumno logra integrarse por medio de otro tipo de situaciones a la vida universitaria. Por tanto, la participación en otros espacios no precisamente escolares son una cuestión que es necesaria rescatar, así es que otra pregunta estuvo encaminada a que los alumnos narraran las actividades que a parte de estudiar realizaban y si éstas eran ofertadas con la UV.

Con respecto a la primera cuestión presentada, los alumnos entrevistados, como cualquier otro alumno, mencionan poseer un rendimiento que va desde muy bueno a bajo. En general, no se evidencian cuestiones donde existan barreras para que ellos aprendan, por lo menos no lo logran identificar, más bien atribuyen sus notas a su atención en clase, al nivel de complejidad de algunas materias, a las exigencias por parte de los profesores, que son para todos por igual. Lo anterior plantea un panorama común en la vida de los estudiantes, con altas y bajas, pero que logran sobrepasar.

FAEI: "Sólo tengo problemas con dos materias, pues con mi problema no les entiendo, de ahí en fuera me va bien"

MEFM: "Mi rendimiento es bueno, por lo mismo que no es muy notorio mi problema, y eso hace que no tenga muchas complicaciones, bueno tengo complicaciones en mi actividad física, pero al final no es tan notable, lo que hago es con menor intensidad"

MPM: "Afortunadamente ha ido bien, digamos que cuando entré no tenía muy buena formación matemática, la pasé pero me la llevé a extraordinario, ahí fue cuando decidí llevarla más tranquila con menos horas, afortunadamente no volví a reprobar, pero ahora voy bien en créditos, mi promedio en este último semestre fue de 9.6, pero sí creo que mi preparación del bachillerato no me ayudó mucho, sin embargo puede apurarme".

FIAI: "Bajo, muy bajo, por el MEIF, pienso que no debería estar, es bueno porque puedes acomodar tu horario, pero es malo porque no puedes adelantar ya que no encuentras lugar en las materias que quieres".

MHIL: “Yo tengo ochos y sietes, hasta nueve también, mi rendimiento es regular”.

MHM: “Bueno, ya que he podido llevar las materias como casi he querido”.

MHI: “Muy bueno, porque sí he participado, llevado algunos trabajos”.

FBL: “Bajo, porque he reprobado materias me cuesta trabajo”.

MIM: “No tan bueno, pero regular, me mantengo de cierta manera. Me ha costado un poco entender las experiencias educativas”.

MCCM: “En lo que cabe lo considero bueno, hemos aprendido varias cosas”.

FCCM: “Muy bien, pues he tenido el apoyo de mis maestros y me siento como en mi casa en la UV”.

FMM: “Es bueno”

Un aspecto que ha sido importante en los discursos de los alumnos tiene que ver con el apoyo por parte de la familia, a lo cual los alumnos mencionan que el apoyo continúa, que son los propios padres quienes están al pendiente de ellos y en las necesidades que presentan como estudiantes. Es el lazo familiar el que ha sido fuerte y que en el caso de algunos estudiantes les ha permitido seguir sus estudios, pues no sólo tiene que ver con la facilidad o el grado de inclusión de la universidad, sino con los apoyos económicos, de traslado, incluso de estudio con respecto a las materias que llevan: MHI: “Mi familia me sigue apoyando económicamente, y además a estudiar en algunas materias que no me quedan muy clara”. Estos apoyos posiblemente han hecho la diferencia entre la posibilidad de ser un universitario o no.

Por ejemplo, desde ver el estudio como la única opción u obligación: FAEI: “Mi familia me apoya en todo, con mi hija. Ellos me dicen que el dejar de estudiar no es una opción, tengo que entregar un título”. Hasta el propio reconocimiento de la misma en torno a los logros de los alumnos, donde los consideran incluso triunfadores y donde la concepción cambió de una visión caritativa al reconocimiento del otro como capaz.

MPM: “Mi familia me apoya, ya pasé del pobre chico que se lastimó al psicólogo de la familia. Ellos se preocupan, ya sólo les aviso, pues aunque no lo hacen de mala fe, pero como se preocupan y tengo discapacidad pues quieren protegerme, sin embargo por eso me limitan, intento ser más autónomo”.

MCCM: “Mi familia siempre me ha apoyado, en un momento pensó que yo ya no iba a salir adelante, ahora que ven que estoy a punto de ser licenciado me ven como un triunfador, por ellos yo les agradezco que siempre me han apoyado”.

Por ejemplo, una de las posibles limitaciones tendría que ver con el traslado, cuando las ciudades no son accesibles y los transportes menos, se hace necesario el uso de un vehículo que esté disponible en todo momento, es aquí donde el apoyo del padre es significativo para que el alumno pueda llegar a la universidad. A veces la distancia no es corta o los tiempos son complicados, pero es el lazo familiar el que desde su visión de posibilidad apoya constantemente y hace la diferencia entre estar y no estar.

FIAI: "Mi papá me apoya, yo vivo hasta banderilla, llego en una hora, tiene un taxi y me lleva y me trae, pues no soy muy independiente por mi condición para andar en la calle".  
MHM: "Mi familia me traen y me llevan siempre están conmigo, si no pueden llamo a un taxi que ya conozco, pero sólo en casos obligatorios, pero por lo regular ellos son los que me apoyan y me llevan a todos lados. Ellos les gusta la idea de que siga estudiando, pasó un proceso muy largo de 5 años de rehabilitación".

#### **6.4.1 ¿Lazo escolar?: compañeros, docentes, curriculum**

Como ya se había mencionado, además de la familia, la cuestión escolar es importante y no sólo porque es el fin del estudiante, sino porque los esfuerzos llevados a cabo en el plano familiar no tendrían frutos de no estar complementados con los apoyos escolares, es así como, el hecho de sentirse parte de, no sólo como estudiante, sino como miembro de una comunidad que ofrece, sí experiencias educativas, pero también espacios para estar, convivir, relacionarse y socializar, es fundamental.

Por tal motivo, una de las cuestiones rescatadas en las entrevistas fue lo referente al sentir de los alumnos, donde caben dos opciones, tanto lo que puede agradecerles como lo que sería considerado una problemática. En torno a lo agradable, una de las cuestiones que más es rescatada es el haber conocido a sus compañeros y convivir con ellos. Aquí la cuestión de la sociabilidad ha sido nodal para poder transitar en la escuela. Y es que ésta es una de las finalidades de las instituciones también. Finalidad que posiblemente se ha olvidado en el caso de los alumnos con discapacidad, pues sólo se piensa en que éstos deben acudir a las aulas para

prepararse en conocimientos, pero se olvida lo importante que es en el desarrollo de una persona el poder establecer lazos de amistad que les permitan no estar aislados y sentirse parte de este mundo. Es así como varios alumnos comentan lo siguiente:

FAEI: "Estar en contacto con los compañeros, pues tengo y he hecho varios amigos."

MEFM: "La solidaridad con mis compañeros, de hecho no ha todos los conozco, pero me saludan y me apoyan cuando lo necesito".

FIAI: "Los compañeros, el ambiente, los profesores si enseñaran un poco mejor jejeje. Mis problemáticas tienen que ver con las materias, pero es en general".

MHM: "Quizá no todos los compañeros se acercan y me auxilian, pero sí hay ese espíritu de amabilidad, aunque no los conozca ellos me apoyan si me ven."

MHI: "La estancia, todo, mis amigos, compañeros".

El hecho de poder establecer relaciones conocer gente, es considerado como importante más allá de los aprendizajes y de tener un título, Creo que este es un elemento que debe ser tomado en cuenta y que defiende el que e las instituciones se deba propiciar la inclusión de personas con discapacidad.

Por otra parte, existe también un reconocimiento a los docentes y al trato que éstos dan a los alumnos, lo cual, también lejos de pensar en el curriculum, nos acerca a repensar que mucho de lo que puede o no dar la posibilidad a los alumnos tiene que ver con las oportunidades de socializar y con las relaciones que puedan entablarse también entre docentes y alumnos.

El hecho es sentirse parte de una comunidad y ver que son respetados y tratados como lo que son, personas con derechos. MIM: "Los maestros son buenos, las materias son atractivas, te hacen pensar". Y cuando se hace referencia al trato no es que los alumnos esperen diferencia o paternalismo, sino un trato justo de acuerdo a las condiciones de todos.

Mucho hay de reconocimiento por parte de ellos de no necesitar caridad, sólo un ambiente en el que puedan sentirse a gusto.

FCCM: "El trato que me dan, no es un trato preferencial porque ella no camina o algo así, tengo muy grabadas las palabras de la directora, que me dice bienvenida, ya estás aquí, es tu casa pero se te va a tratar igual que a todos. Lo que sí puedo decir que yo me siento muy orgullosa, porque aquí nadie me regala nada."

Por tanto la elección de los docentes también es tomada en cuenta, ya que muchas de las problemáticas que pudieron mencionar algunos alumnos tenía que ver con el trato de los maestros y las oportunidades, adecuaciones y posibilidades que daban en el espacio áulico, lo cual es valorado por los alumnos. MHIL: “El ambiente, mis maestros, me procuro meter con los maestros más relajados y que me tanguen paciencia. Me he topado con un maestro que no me tenía mucha paciencia y no me entendía”.

En línea con lo anterior, es el aula y la relación con los docentes la que también tiene implicaciones importantes en el sentir de los alumnos, pues lo que puede ir desde la nula o escasa adecuación por parte de los docentes y en torno a las habilidades que poseen los alumnos (donde la discapacidad está presente y que podría resolverse tomándola en cuenta), hasta la propia reprobación y posible abandono de la escuela por la inexistencia de una visión más amplia de la evaluación y de los ajustes razonables que deberían existir en todo momento.

FAEI: “En el paso de la universidad sólo he tenido un problema con una maestra, por mi condición y cuestiones médicas no podía asistir, ella me dijo que no había problemas que le entregara los trabajos, pero al finalizar del periodo, a pesar de que había hablado con ella todas las semanas, me mando a última oportunidad, habló con ella el jefe de carrera a pesar de que le demostramos cuál era el problema, no quiso acceder”.

FBL “Mi principal problemática tiene que ver con las pipetas, pues por mi condición de motricidad me cuesta trabajo, lo cual me ha afectado en mi calificación por eso voy mal en bioquímica. Me cuesta trabajo pedir apoyo a mis compañeros son muy orgullosa. Les pido apoyo una vez pero si me dicen que no ya no les vuelvo a decir a mis compañeros”.

Lo anterior hace evidente que en algunos casos y al parecer los menos, todavía la disciplina, el curriculum, los contenidos están por encima de las otras posibilidades que le educación formal y universitaria abre a los jóvenes. Poco es tomado en cuenta la condición individual y los ajustes que se pueden realizar cuando está presente como ya se había comentado un tipo de sujeto universitario, donde premia el *Logos* sobre casi cualquier otro aspecto. Aquí las construcciones de ideales están por encima de las realidades de los alumnos y de sus formas de estar en el mundo. El



poder es ejercido a través de los *currricula* y el profesor muchas veces es el brazo ejecutor.

FMM: “No sabría decirte, creo que la escuela no te agrada por muchas cosas, creo que el horario es muy complicado, pues si yo quisiera trabajar no podría es entregar tu horario extra, pues te necesito aquí para cumplir horas extra de clínica en el hospital. Creo que la escuela sí ha puesto muchas limitantes, incluso si lo ves en otro plano, aquí se mueve el que lo conoce gente, si no, creo que la mayoría estamos aquí porque no hay otra escuela pública. Sí hay buenos maestros, pero hay otros que de plano no. Entonces a lo mejor qué me agrada, algunos de esos maestros que te enseñan a trabajar como debe. El personal es educado”.

La pregunta tendría que ver en este punto sobre si los ideales de sujetos universitarios donde se premia el manejo sólo curricular es la única finalidad que buscan los estudiantes en general. O mejor aún, si es lo único que aprenden por su paso en las aulas, cuando es evidente que mucho de lo que es valorado tiene que ver con cuestiones más subjetivas, de trato hacia las personas, de ejemplos a seguir. La vida y estar en el mundo no se reduce al área del trabajo o lo laboral, sino a una serie de condiciones donde el otro abre un espacio de posibilidad para la integración, la inclusión.

Otras problemáticas reconocidas se limitan más a cuestiones que ya se habían abordado en apartados anteriores y que tienen que ver con la accesibilidad, lo cual se presenta sólo en algunos espacios: MHM: “Las problemáticas más bien son de acceso, por ejemplo para el auditorio ya que no hay barandales y pues hay sólo escaleras, me tuvieron que apoyar los de seguridad”. O posiblemente también sea una constante que limite el autónomo y libre tránsito del alumno y que sin embargo pueda día a día ser resuelto. MIM: “La verdad es que no he tenido problemáticas, lo único es la entrada porque hay escalones, faltaría una rampa”. MCCM: “A lo mejor una problemática tenga que ver con las escaleras, no es que no pueda, al final lo logro, pero sí me cuesta trabajo”.

En este sentido, el mundo de los alumnos no se limita a lo escolar, si reconocemos la importancia de la convivencia, tendríamos que ver que los espacios

también deben ser ocupados por actividades que permitan seguir socializando y conociendo otros compañeros.

El problema es que si todavía existe un sujeto universitario que debe ser ante todo una persona capaz de acceder a un curriculum, Un individuo que premia los contenidos por encima de todo lo demás. Si reconocemos que frente a ese tipo ideal de sujeto, que es la medida para cualquier universitario, los alumnos con discapacidad están en desventaja y necesitan ampliar esfuerzos, no se sabe a ciencia cierta si exista la posibilidad de asistir o realizar otras actividades que no sean las propiamente escolares.

Por ejemplo, la mayoría de los alumnos mencionan que no les es posible asistir a otra actividad, ya sea por cuestiones de salud: MPM: "Por cuestiones de salud tuve que dejar de nadar en la alberca, pero estaba entrenando para competencia". O porque los tiempos de la escuela no se lo han permitido.

FAEI: "Quería ir al círculo de lectura pero no he podido ir, en realidad mis tiempos y mis obligaciones no me han permitido acceder a otras actividades promovidas incluso por la misma UV".

FIAI: "Nada, me gustan otros deportes, pero por las materias no puedo hacer otras cosa, solo estudiar. Quise hacer unas de las de la UV, pero no pude".

MHIL: "No hago ninguna actividad promovida por la UV, sólo estudio y a eso le dedico todo mi tiempo"

MHM: "Ninguna, sólo me dedico al estudio. Intento ir a eventos culturales de la UV, pero depende de mis tiempos ocupaciones y de la posibilidad de desplazarme".

MHI: "Me gusta jugar futbol, pero ahora no puedo hacer nada, me dedico sólo a estudiar".

FBL: "No puedo hacer otra actividad, la escuela me absorbe mi tiempo".

FLEL: "ninguna, debo dedicarme a estudiar, es lo que es por ahora prioritario".

FCCM: "No, acabo de cumplir mi servicio social y eso me llevó mucho tiempo".

FMM: "Yo no te puedo decir que me voy a ir a facultad de educación física tomar natación, pues no me dan mis horas, sólo he tomado otras materias, es que realmente nos ha tocado de que no me da tiempo de tomar jarana en Mocambo y aquí te necesitan todo el tiempo".

La cuestión hasta aquí es poder pensar a los alumnos desde su integralidad, desde las propias necesidades que tienen como jóvenes y que además de serlo se encuentran en una determinada condición, donde la oportunidad de socializar se limita a las aulas y si a esto le agregamos la poca disponibilidad que tienen las

instituciones para albergarlos, queda entonces sólo el consultorio y las rehabilitaciones como el espacio único para poder estar en el mundo: MIM: “Sólo voy a la rehabilitación de ahí a estudiar”.

La convivencia, el llevarse con sus compañeros bien, como todos han expresado con cuestiones que se encuentran en el centro de los discursos de los alumnos. Aquí el círculo familia y escuela se cierra con los compañeros, pero también con otro agente con el cual conviven día a día, el docente. Es así como desde la escuela se apoya o no a la inclusión de los alumnos.

En esta línea de ideas, parece ser que debe existir un lazo también en lo escolar que permita una experiencia grata y positiva. Se sabe que muchas veces en las instituciones, en el día a día esto es difícil por la carga de trabajo de los propios docentes, sin embargo, la posibilidad de brindar un espacio que atienda a la diversidad es posible, como varios alumnos ya lo han comentado. No obstante se puede encontrar la otra cara, donde FMM: “para los docentes ni te pelan, tu eres una alumna más, a lo mejor porque no doy tanto problema, como nada más llevo y me siento, algunos ni lo han notado”.

## **6.5 Discapacidad y discriminación desde la voz de los sujetos**

El problema de la discriminación, ha sido y es uno de los que más ha fijado las miradas de intelectuales y estudiosos de las Ciencias Sociales, pues no cabe duda que ha sido un problema recurrente en torno a determinados grupos, los cuales, en el devenir, han aumentado o disminuido, pues ¿cuáles son las esencias que constituyen a un grupo discriminado?, la historia de los mismos nos ha demostrado lo relativo, cambiante y a veces imprevisible, pues es de reconocer que en muchos casos, con los avances de la ciencia y la tecnología han emergido nuevos grupos que debido a su condición y su contexto se han visto en una situación de discriminación, por ejemplo, ¿qué pasa con los que ahora no tienen acceso a Internet?, definitivamente están en nuevas condiciones discriminatorias cuando procesos que se hacían de forma personal ahora se realizan en línea.

Con lo anterior se quiere recalcar el carácter vacío y abierto de la discriminación, de la que difícilmente alguien escapa en algún momento de su vida, sin embargo, algunos grupos han cargado con un estigma que no les ha permitido salir de ese cuadro discriminatorio. Grupos como los indígenas, homosexuales, mujeres y personas con discapacidad, aunque la legislación y las políticas han hecho un esfuerzo importante, los estados de realidad se han movido poco. ¿Por qué después de todos los esfuerzos la inercia hegemoniza en la sociedad?

En línea con lo anterior, una de las cuestiones que se intentan rescatar en este apartado tienen que ver con la discriminación que directa o indirectamente se han presentado tanto en la estancia en otras instituciones como en la propia UV. Aquí es importante retomar las visiones antes descritas: caritativa, médica y social. Pues éstas pueden ayudar a hacer observable algún tipo de discriminación que pase inadvertida o que en primera instancia no sea considerada como tal.

En este sentido, hablar de discriminación está relacionado con las acciones que directamente recaen en el sujeto discriminado, como negarle el acceso a la educación por ejemplo. Sin embargo, también aquéllas otras que sin buscar discriminar terminan haciéndolo indirectamente como el hecho de no existir rampas para que una persona en silla de ruedas pueda trasladarse de forma autónoma.

Para intentar rescatar las cuestiones que tienen que ver con discriminación se cuestionó a los alumnos sobre algunos eventos tanto antes de su ingreso a la UV como en la misma donde ellos se hayan sentido discriminados y algunos donde consideren que se dio una actitud solidaria a su persona por su condición.

El objetivo de ambas preguntas tiene que ver también con identificar discriminación, pues en ambos casos puede estar presente, sólo que en un segundo muy bien oculta en buenas intenciones, pero al fin de cuenta discriminación.

Cuando se cuestionó a los alumnos si en algún momento se habían sentido discriminados, la mayoría mencionó que tanto antes de entrar a la UV como en la misma nunca se les presentó dicho problema. Cabe destacar que la mayoría de los entrevistados adquirieron ya de adultos su condición por tanto la primera pregunta (Discriminación antes de la UV) para muchos no aplicó. Sin embargo para los casos

en donde la discapacidad está desde el nacimiento, fue muy difícil que identificaran si habían sido discriminados, parece ser que aunque en la actualidad se habla demasiado de esto, no está claro para los sujetos cuándo están en esta condición.

MIM: “No tuve una experiencia de discriminación siempre me incluyeron”.

Lo anterior tiene que ver también con el conocimiento de sus derechos, donde muchas acciones realizadas tendrían que estar acorde a esta condición y no como una cuestión de caridad. Por ejemplo los alumnos que mencionaron sentirse discriminados antes de su ingreso a la UV lo hicieron por lo siguiente:

FIAI: “Secundaria, porque siempre que escogían a gente para la danza a mí no me escogían, yo quería bailar”.

MHI: “Discriminado sólo me sentía para jugar, pues según mi condición me canso y pierdo”.

FBL: “Antes de la universidad, los maestros me excluían, no me metían a los bailes, yo quería participar en clase y lo hacía, pero no me hacían caso o le preguntaban a mis compañeros qué fue lo que dije en lugar de preguntarme a mí y eso me ofende”

FCCM: “Si en la prepa me sentí discriminada por mis compañeros. Yo estudié carrera técnica de turismo, en ese prepa se hacen viajes de estudio y yo tenía que ir acompañada, pero no querían que fuera acompañada, pero quién se va a hacer cargo de mí entonces, inclusive en las fotografías de generación fui porque me llevó el director”.

MEFM: “Antes de entrar a la uni tuve un evento de discriminación pero de más pequeño cuando usaba aparatos, ahí me empezaban a apartar porque veían que tenía problemas”

A lo largo de su escolaridad previa, algunos alumnos pudieron ver cómo directamente habían sido discriminados al no poder realizar todas las actividades que los demás compañeros hablaban, pues el estigma, la marca hacían que por su condición se pensarán sujetos incapaces por estar incompletos.

En los sentires de los alumnos se observa cómo la insistencia a realizar actividades está presente por parte de los sujetos, ya que no se sienten totalmente diferentes. Sin embargo, gracias a concepciones que tienen más que ver con la parte médica, el problema para los demás es visible en el sentido que como sujetos con discapacidad, es decir, “enfermos”, no es conveniente que realicen todas las actividades pues hay temor a que se lastimen. Luego entonces, la mejor solución en

estos casos es evitar que puedan suceder accidentes lo cual se traduce en la escasa participación de las personas con discapacidad.

No obstante, esta cuestión no fue muy evidente, aunque era directa para todos los alumnos, sobre todo para aquéllos que nacieron con el déficit, pues también en ellos posiblemente coexiste una visión médica de la discapacidad. Ya se mencionó que la condición era la que no les admitía realizar sus actividades. En este sentido es el déficit el que impide y no el contexto: MHM: “Lo que mi discapacidad no me ha permitido es participar en los eventos deportivos” FCCM: “ Siempre he querido patinar en hielo pero por mi condición no he podido”.

Cuando es evidente que existen concepciones basadas en la mirada médica mas que en una de derechos, es posible que muchas acciones de discriminación hayan sido pasadas por alto, esto al pensar que el problema recae en la persona y su déficit y no en el contexto y las barreras que pueden estar presentes para su inclusión plena.

Desde esta misma lógica se pueden pensar también los eventos solidarios en los que los alumnos se vieron envueltos. La característica principal expresada por los entrevistados en torno a una experiencia donde los demás se hayan presentado como apoyos tiene que ver con las acciones de ayuda tanto de compañeros como de personal de la escuela, acciones donde el centro fue ayudar en las tareas y actividades del día a día.

MPM: “Solidaria con mis compañeros y maestros que me apoyaron en el bachillerato”

MEFM: “Mucha gente he tenido de ayuda también, mucho es de compañerismo, me ayudaron , mis compañeros me ayudaban a cargar a mochila”

FIAI: “Una acción solidaria podría pensar en el bachillerato una amiga que me apoyaba bastante”.

MHIL: “Antes de la UV me apoyaron en cursos y me sentí muy apoyado para presentar el examen”

MHI: “Una actitud solidaria tendría que ver con la ayuda de mis amigos, de explicarme lo que no entendía”.

No obstante lo anterior, en otros casos las supuestas acciones solidarias no fueron más que situaciones de derecho, aquí posiblemente se hace evidente cómo es que están conceptualizando la discapacidad los propios alumnos. FBL: “He tenido

muchísimas acciones solidarias, por ejemplo, yo soy muy entusiasta, entonces yo me encantaba participar en todo, entonces cuando estaba en cuarto de primaria me metía a bailar, cantar, a todo y eso me gustó pues me incluyeron”.

En este sentido el hecho de estar incluida no podría considerarse como acción solidaria, más bien es un derecho y obligación por parte de la institución de brindar esos espacios formativos, sin embargo, al pensar esto como algo positivo, es posible que se pierda desde ahí una concepción apropiada de discriminación. Es decir, aquí no es visible el ser discriminado, porque pareciera que lo que se espera de los demás es que apoyen y den oportunidad de formar parte y no que esto sea lo mínimo como condición de aceptación o inclusión. Hay una interrogante sobre el hecho de que hayan sido apoyados para estudiar y trasladarse sea una cuestión de solidaridad o una actividad que debería estar presente para cualquier tipo de persona en todo momento.

Por otro lado, cuando se piensa en acción solidaria puede aparecer todo lo contrario, es decir, el estudiante puede considerar que lo ayudan y que son buenas personas, pues frente a eventos adversos lo han apoyado. Este es el caso de la siguiente alumna, la cual vio solidario el apoyo recibido, pero no identificó que el evento de agresión al que fue expuesta nunca debió estar presente. Incluso las mismas personas que se solidarizaron debieron haber denunciado e intentado corregir. FCCM: “Pues mis dos que tres amigas y mis maestros creo que ahí fue la situación solidaria, inclusive me tocó llorar en la prepa, yo llevaba mi comida y mis compañeros se ponían a jugar con mi traste y pues me moría de hambre”.

Las experiencias de solidaridad y de discriminación van de la mano, pues es casi imperceptible la línea que divide a los apoyos adecuados con aquéllos que no lo son, pues pertenecen al mínimo de acciones que deben estar presentes para evitar la exclusión y discriminación.

Si nos trasladamos en momento universitario que tiene como escenario la UV, encontramos que muchos de los estudiantes no identifican elementos discriminatorios, pues incluso encuentran a la universidad mejor que las otras instituciones donde habían estado. En este punto entonces toca rescatar a los que

mencionan eventos discriminatorios directos o indirectos y que tuvieron que ver ya con la propia experiencia en la UV.

Cabe mencionar que en muchos casos la discriminación fue de forma indirecta, donde premió la omisión y la intención no fue excluir o perjudicar, pero a falta de conocimiento y de acciones concretas estuvieron presentes.

Por ejemplo unos alumnos comentan: MPM: “Donde yo sentí una especie de burla, en donde me dijeron que me iban a adecuar el tercer piso”. Aquí, cuando la situación era su sujeción a una silla de ruedas, comenta que no fue intencional, pero que era obvio que aunque tenían buenas intenciones la elección para realizar la adecuación no era la adecuada.

Por otra parte se encuentra que otro alumno menciona MIM: “Lo único que pudiera ser de discriminación en la UV es la falta de rampas”. Aquí está presente una idea de discriminación en donde subyace la omisión, donde las acciones de los sujetos no están en detrimento de la persona, pero la infraestructura y los espacios sí.

Sin embargo, cuestiones como éstas podrían ser menores, pues pueden ser corregidas con el conocimiento de las situaciones de los alumnos y así proceder conforme a lo que actualmente, en cuestiones de accesibilidad, está vigente. En general hay discriminación, pero posiblemente es más sencillo de corregir que cuando éste se da de forma directa.

No obstante, no todas las experiencias fueron de esta características, pues los estudiantes mencionan eventos donde directamente se estuvo atacando a su persona o se cometieron injusticias, aún sabiendo las condiciones que estaban presentes.

FAEI: “Sólo tuve una situación de discriminación en la UV con una maestra que me reprobó sabiendo de antemano de mi condición”. En el mismo temor otro comentario donde además de la discriminación la alumna se sintió agredida en su persona y no precisamente por la condición física. FBL: “En la UV fue con una maestra con la que me llevé la materia a UO, me humilló en frente del equipo de laboratorio, me dijo que yo no podía apoyar a mi equipo cuando yo sí estaba trabajando. Iba con una gradilla que llevaba, pero me tropiezo y se me cayeron , pero yo casi me caigo, la maestra entonces me regañó”.



Estas acciones pueden ser consideradas graves en el sentido que ya no es sólo que no exista accesibilidad, sino que es la propia condición de discapacidad la que, estando presente, es blanco de los ataques. Con esto no se quiere dar a entender que por poseer un déficit se deba tener una actitud caritativa, sin embargo, se tiene que reconocer al sujeto con sus características e intentar realizar los ajustes razonables para poder equiparar las oportunidades y no por el contrario disminuirlos.

Lo mismo pasa con las experiencias solidarias, pues muchos de los que mencionan no sentirse discriminados, enaltecen acciones que no son sino ejemplos de derechos que deberían darse sin ver en ellas una cuestión extraordinaria. Es decir, parece que los apoyos que se dan no son en principio producto de algo que debería ser una práctica común en la escuela y que tendría que ser lo mínimo. Más bien son vistos como cuestiones donde los sujetos encargados de hacerlo son sensibles a la persona y buscan ayudarlo desde una postura de buena voluntad y escasa obligación.

FAEI: “Una experiencia solidaria fue y ha sido el apoyo de mis compañeros y ahora del nuevo jefe de carrera que sabe de mis problemáticas y me apoya”.

MHM: “Una experiencia solidaria la tuve en la ida al auditorio, fue día de muertos, pero ahí me auxiliaron personas que no conocía. También en la biblioteca, el guardia cada que llego se para de su lugar y me ayuda con la andadera para llevarla arriba”.

MIM: “ Al llegar si antes no había rampas pero al llegar y ver que las ponían me hizo sentir bien”

FBL: “Una experiencia solidaria en la UV fue cuando entré el primer día, una maestra me llamó y me dijo a mí y a un equipo que me incluyeran en todo”.

FMM: “Experiencia solidaria es con mis compañeros siempre, cuando hay una rampa y la gente en el hospital está pues me ayudan”.

MIM: “Una actitud positiva en la UV, como yo necesito un horario específico en las mañanas me facilitan acomodar mi horario”.

Como se pudo observar, mucho de lo que consideran solidario los alumnos más bien podría ser visto como un evento discriminatorio, pues si se habla de que las autoridades conocen el caso y apoyan al alumno es porque en la trayectoria todavía existen problemas que debe franquear y en donde la autoridad debe intervenir. Por otra parte, el hecho de la inaccesibilidad es evidentemente discriminatorio, si bien se rescatan las ayudas, esto no fuera un evento o situación de solidaridad, si no existiera

la barrera arquitectónica. La inclusión es un derecho indiscutible no una acción que puede decidirse o no, como lo muestra un comentario.

En general se ve como, a pesar de la cierta invisibilidad de acciones discriminatorias, cuando se cuestiona por lo que debería ser su contrario, o cuando la pregunta apunta a una visión caritativa, se pueden rastrear elementos importantes para hacer observable lo que a primera instancia era inexistente. Con lo anterior se cae en cuenta que la discriminación sigue existiendo, pero disfrazada de caridad y buena voluntad, y los alumnos siguen viendo los apoyos no como obligaciones de las escuelas sino como oportunidades que se les dan por su condición.

Algunas experiencias que podrían ser de solidaridad y que no tuvieran que ver con un acto discriminatorio indirecto son las relacionadas con el compañerismo, con se lazo de amistad que se genera a partir de la inclusión en escenarios donde la diversidad es moneda de uso corriente. Todos los estudiantes en algún momento necesitamos el apoyo de nuestros compañeros, eso no sólo tiene que ver con la cuestión de discapacidad.

MPM: "En el ingreso una experiencia fue que mis compañeros me ayudaron pues no podía estar mucho tiempo acostado, así que mis compañeros por solidaridad se acostaban ahí donde yo estaba".

FIAI: "Experiencia solidaria es con mis compañeros que siempre me han apoyado para hacer trabajos".

FCCM: " Miles fueron los de experiencias positivas en la UV, por ejemplo en la uni cada fin de semestre nos vamos a comer y a pasear, en una ocasión de las ocurrió hacer una albercada, yo pensé que no me invitarían, y cual fue mi sorpresa que me invitaron"

MHIL: "En la UV una experiencia solidaria con un compañero que mis respetos me ha apoyado mucho"

El lazo de amistad y compañerismo es una condición importante para todo estudiante tenga la situación que tenga. En este sentido el hecho de pensar acciones solidarias como simple cuestión de incluso convivencia hace desaparecer por un momento la discapacidad y coloca al alumno en una igualdad de condición donde el déficit es secundario y tienen más centralidad las vicisitudes que como alumno se presentan y

cómo se crean estrategias para alcanzar los objetivos y vencer los retos, cuestión que todo estudiante vive.

### **6.5.1 Discapacidad: ¿limitaciones?**

En línea con lo que se ha estado abordando, se puede mencionar que hoy en día coexisten diversas visiones en torno a la discapacidad, hay mucho por realizar todavía es cierto, pero lo que hay que hacer visible es cómo cierto modelo puede predeterminedar lo que podemos o no realizar y cómo no es sólo en lo individual desde donde se tiene que pensar el problema, sino en lo estructural. Son las barreras las que hay que derribar, es ese estigma del déficit, es la propia exclusión a la que son llevados y de las cuales surgen problemas.

Las personas con discapacidad pueden o no ser autónomos y autosuficientes en la medida en que el contexto también se los permita. Sin embargo, muchos todavía, posicionados en un modelo médico consideran que son ellos el problema.

F AEI: “Mi discapacidad me ha limitado bastante, pues yo ya hubiera terminado, por otra parte en lo laboral no sé si pueda trabajar a futuro, pues en las empresas hay un perfil y a veces viene el que no aceptan personas con discapacidad”. FBL: “Hacer ejercicio ha sido lo que he querido pero no he podido, todo el tiempo he estado en terapia, me gusta la natación, pero sólo he podido ir dos meses por lo económico”.

Pero los hay que desde otras trincheras ubican las problemáticas fuera de ellos, el es espacio: MIM: “Mis dificultades van en torno a encontrar lugares accesibles para mi que estoy en silla de ruedas”. No obstante, para los alumnos entrevistados no ha importado el obstáculo ni la barrera, han hecho lo que han querido en su mayoría y lo que no, no ha sido precisamente por su condición de discapacidad, sino por cuestiones que todo estudiante presenta en eso que podemos identificar como su trayectoria en la escuela.

FIAI: “He realizado todo lo que he querido, me ha costado pero lo he logrado”.

MHI: “He realizado todas las actividades que he querido hasta ahora, una de ellas es seguir estudiando”.

MIM: “He realizado todo lo que he querido hasta ahora, la verdad no pensé que llegaría a estar aquí en la UV”.

FMM: “He realizado todo lo que he querido, a lo mejor tiene que ver que acudí a terapia, desde chica me enseñaron que si necesito algo me tengo que adecuar para ver cómo le hago pero yo lo hago”.

Se ve como para muchos el hecho de estar en la universidad es su logro y fue su objetivo a seguir, por tanto el pertenecer y ser incluido los hace pensar que sus metas están siendo alcanzadas. La educación universitaria parece estar en el centro de los deseos y objetivos ,y parece también coadyuvar en la conformación de una idea de persona que en la actualidad, con el discurso del capital humano, es deseable. Pero también los hace ser parte, estar en el centro y no en la periferia.

La discapacidad entonces no tendría que ser vista como una limitante, más bien como un área de oportunidad que permitiera al sujeto poder buscar las alternativas más viables para ejercer o practicar lo aprendido, MPM: “Mi discapacidad sólo me ha impedido según el área, por ejemplo no trabajaría con niños, pero mi área ha sido más hacia los adolescentes dar terapia a parejas”. Con este ejemplo se hace visible que el campo tiene posibilidades, que las disciplinas no tienen porque ser estructuras cerradas, que vale más la creatividad y el ajuste para poder sortear las dificultades.

Como se ha visto, las limitaciones podrían pensarse más en el afuera que en la condición de discapacidad, en este sentido apunta la cuestión de la autonomía en los alumnos, los cuales todavía no pueden verse como los demás estudiantes, pues no sólo los ata a sus padres la cuestión económica que, para muchos otros estudiantes, se resuelve trabajando, sino también la libertad de poderse desplazar. En pocos casos ésta no ha sido la limitante: MHIL: “Me valgo por mí mismo, ando solito en camión, hago mis tareas solito”, sin embargo esto tiene que ver con el propio déficit todavía, pues es de reconocer que no todas las condiciones presentan las mismas posibilidades ante un escenario poco accesible.

FIAI: “No me considero muy autónoma, sólo para hacer las actividades diarias, pero salir no puedo, cruzar calles no, pues tengo también un problema de la vista y necesito compañía”.

MHI: “En lo que respecta a la autonomía, todavía salgo con mis papás y dependo de ellos, pues también por cuestiones económicas necesito estar con ellos”.

FBL: “ No me considero muy autónoma con mis papás, bueno es en lo económico principalmente, pues o salgo sola en realidad”.

MIM: “De cierta manera me siento más autónomo pues yo ya tengo que tomar las decisiones de qué materias debo tomar y las actividades que debo realizar”

En este sentido, una de las cuestiones que apunta la inclusión de personas con discapacidad es la capacidad de ser autónomos, lo cual para varios de los alumnos sigue siendo un problema todavía a enfrentar.

## Consideraciones finales

Las teorías que han explicado al ser, al hombre, al sujeto, al individuo, a los actores sociales, o como hayan decidido designarles, lejos están hoy en día de ser un conjunto unificado de axiomas. Las continuas transformaciones, los saltos de paradigmas y *epistemes* y las resignificaciones no han cesado de intentar aprehender un ente, un fenómeno, una relación o situación. ¿Quiénes somos? ¿Hacia dónde vamos?, se cree aún lejos estar de poder responder de forma consensuada. Posiblemente esto sea para muchos un aspecto conflictivo que no permite la tan anhelada completud que la modernidad nos ha prometido. Sin embargo, los horizontes hasta hoy abiertos, aunque lejanos y distantes, invitan a deconstruirnos día a día y mirar hacia otros espacios simbólicos.

El sistema frente a nosotros está abierto, no todo está dicho, nadie tiene la última palabra, si bien, aún la meta es borrosa y todavía lo que se tiene es poroso y a lo mejor poco transparente, no implica una total imposibilidad. Esto no es una mala noticia, pues el campo está abierto a la condición de plantearnos ¿Cómo pensar diferente? (Foucault) y ese es un buen punto de partida. No acaso dice el mismo Bourdieu (2000) en la “Dominación Masculina” que en el mismo objeto que nos hemos dignado delimitar ya tenemos una cierta incorporación de esquemas de percepción y apreciación, de estructuras históricas que de forma inconsciente dictan el orden de lo que se piensa.

Es desde este sistema de razón, desde esta lógica, desde este sentir como la veta se traza. La apertura es hacia lo no pensado, lo soterrado, lo inválido y hasta lo negado. Es replantear la subjetivación desde la cual la emergencia y el accidente nos han constituido como sujetos. Es reescribir y regresar a la historia. Es cuestionar incluso si hay posibilidad de pensarnos desde un solo lugar de enunciación, desde un solo tipo de saber o si necesitamos volver a empezar.

En este sentido, es cuestionar cómo nos miramos. Si la mirada es aquello que construye y objetiva (Foucault), que clasifica, que nombra y al hacerlo impone un ser ¿qué tenemos que hacer? Si además lo cuestiona, pero sólo con aquellas preguntas válidas, verdaderas, científicas, ¿qué posibilidad hay de desnaturalizar lo evidente?

Foucault (1973) habla de determinados principios de exclusión, oposiciones que se dan, por ejemplo, entre la razón y la locura. En estas distribuciones conceptuales conviene repensar la normalidad frente a la anormalidad, el capacitado frente al discapacitado. ¿Cómo pensar diferente?

¿Cómo van a poder compararse razonablemente la coacción de la verdad con separaciones como éstas, separaciones que son arbitrarias desde el comienzo o que cuando menos se organizan en torno a contingencias históricas; que no sólo son modificables sino que están en perpetuo desplazamiento; que están sostenidas por todo un sistema de instituciones que las impone y las acompañan en su vigencia y que finalmente no se ejercen sin coacción y sin cierta violencia? (Foucault, 1973 :18-19)

Replantearnos el problema de la discapacidad, del aprendizaje, de los discursos que nos aprehenden y nos dictan ser y destino, son necesarios. Es imperante un nuevo posicionamiento frente a un nuevo objeto. Es inevitable una nueva mirada que reconstruya y dignifique, que permita y sea la condición de posibilidad del ser y no su cierre. Es deseable la apertura al espacio de la reflexión.

Esto invita a re- pensar al otro, pero no sólo desde lo que tenemos a la mano y nos es “correcto”, “normal”, “típico”, “válido”, sino de todo aquello que no se cuestiona. Es el otro que no soy yo, pero que me constituye el tema aquí. Es la diferencia, la alteridad, lo social, el acontecimiento lo que interesa. Por tanto, temas como la discapacidad y todo lo que ella implica en sus relaciones con un cuerpo, una mente, una habilidad, un sentido, importan sobremanera.

La invitación es a “pensar diferente” y mirar, ajustar nuestro instrumento óptico, replantearnos imágenes acústicas sedimentadas por nuevas formas de ser y estar. La discapacidad es el pretexto, la meta es la apertura de lo simbólico, de la subjetividad y

de la posibilidad de transformación de las relaciones que nos han apuntalado un tipo de marco de referencia.

¿Qué es la discapacidad? ¿Qué tipo de discurso es el que la define, la nombra y la delimita? ¿Cómo es mirada? ¿Quién la posee? si es que es posible, ¿Qué relaciones y construcciones implica? ¿Qué sentido tiene hablar de ella? ¿Cuál es su condición de posibilidad? ¿Qué hemos hecho hasta ahora? Esto puede ser evidente cuando se trabaja desde lo local, desde un contexto concreto como lo es la universidad, como lo son los alumnos con discapacidad que aquí asisten.

Si queremos plantear problemas de manera rigurosa, precisa y apta para suscitar interrogantes serios, ¿no hay que ir a buscarlos justamente en sus formas más singulares y concretas?...[ ] si se quiere construir algo nuevo o, en todo caso, que los grandes sistemas se abran por fin a una serie de problemas reales, hay que ir a buscar los datos y las cuestiones en el lugar donde están....[ ] ¿qué dicen los locos?, ¿cómo es la vida en un hospital psiquiátrico?, ¿cuál es el trabajo de un enfermero?, ¿cómo reaccionan? (Foucault, 2013: 85)

Aquí pudiera agregarse, ¿Qué dicen los alumnos con discapacidad sobre su situación? ¿Qué pasa en las instituciones de educación superior? ¿Cómo se dan los procesos de la tan anhelada inclusión educativa? ¿Qué tanto las políticas han coadyuvado para el cambio de mirada?

En línea con lo anterior, este trabajo tuvo dos consignas principales: a) abordar el terreno de las políticas y normas en torno al tema de la discapacidad y b) aproximarse a las representaciones sociales que circulan alrededor del mismo. En este sentido es como aquí se presentan una consideraciones finales que tienen como propósito mostrar los resultados de esta investigación, pero además, invitar a repensar la realidad social, las clasificaciones, los conceptos, las teorías y los saberes que hoy en día están circulando sobre la persona con discapacidad, posibilitando o no su inclusión y su ser en este mundo.

Cabe decir que para poder fijar una postura, aprehender un objeto y establecer relaciones, fue necesario un ejercicio reflexivo y teórico que permitiera posicionar un sujeto objetivante y objetivarlo (Bourdieu). Trazar los hilos del tejido por donde



circularían los conceptos como categorías de análisis. Tensionar significados y significantes. Esta visión ontológica y epistémica necesaria para partir todo trabajo de investigación. Toda aportación a la subjetividad, a las formas de entender al otro, a su reorientación.

Entonces, tanto las políticas como documentos dictantes, normativos que imponen una subjetividad, como las representaciones sociales que signan realidades en perspectiva serán elementos centrales para cerrar este trabajo.

### Las políticas como representaciones

Las políticas deben ser vistas como un mandato representacional. Son y contienen representaciones de cosas, de derechos y de sujetos, implican una postura vertical y unidireccional del otro, de su ser, de su estado. Son a grandes rasgos visiones institucionalizadas, construidas desde el dispositivo de la modernidad, de la disciplina, de la norma, de la ley, la regla, lo típico, lo sano. Visiones dadas por naturaleza, pero escondiendo subrepticamente “la apariencia descriptiva de la regularidad, la posibilidad de individualizar y comparar ‘el ser’ con ‘el deber ser’”. (Angelino, 2009: 144)

Es la nueva tecnología de una razón de gobierno, una tecnología que permea en intersticios subjetivos, en lógicas de razonamiento, en posturas y relaciones sujeto-objeto, en construcciones de realidad. Las políticas educativas implican una visión dominante del campo (Bourdieu). El hecho educativo se ve atravesado por la visión de las políticas, por los ordenamientos jurídicos. La realidad está objetivada en documentos que implican una forma de gobernarse. No obstante que, “la realidad social se estructura de modo no líneal, en juegos de lenguaje y juegos de verdad que pugnan por lograr el consenso que los legitime. Por lo tanto, contruidos socialmente, todo discurso y toda práctica social puede cuestionarse y deconstruirse” (Broyna, 2009:28).

No se puede negar el impacto ontológico de dichos mandatos y algunas disposiciones. Las políticas en lo social, como una nueva forma de gobierno son hoy

en día los dispositivos por excelencia para reconfigurar el campo social. Sin embargo la imposición siempre es arbitraria, culturalmente hablando. El hecho de optar por una definición, una clasificación, un nombre siempre tensa las representaciones. Cuestiona constantemente y permea los escenarios en donde los sujetos se relacionan.

La guerra actualmente se da en el terreno de lo político, de lo antagónico, frente a otro y un nosotros. Es aquí donde la lucha por la resignificación de la discapacidad se ha encontrado terreno fértil. No se puede negar que muchos son los esfuerzos realizados en materia de derechos humanos. En donde el ser lo es sin importar su condición. Documentos normativos, acuerdos, discusiones han sido la condición de posibilidad para el cambio ontológico, para repensar aspectos teleológicos, para intentar la construcción de relaciones simétricas entre los individuos.

Como se pudo observar, las normas y dispositivos en estado objetivado están. El problema ha sido el diferimiento de los mismos, la traslación, la armonización. “Y es que como toda política educativa, en su diferimiento, en su puesta en marcha, en su comprensión, en su recorrido por las inter e intrasubjetividades, pasa por una serie de desajustes, reajustes, reconstrucciones y fijaciones de otros sentidos, muchas veces no cercanos a lo que la misma intentaba objetivar”. (Treviño y Cruz, 2014: 1285)

El peligro presente es la discriminación, la exclusión, la aniquilación de la diferencia en aras de la igualdad. A cualquier estudioso del tema puede escapar de las manos la gran cantidad de documento existentes, sin embargo no será imposible percibir su escasa aplicación.

Cuando se mira desde lo local, desde lo concreto el escenario se oscurece, las representaciones se cuestionan. Los mandatos no lo son tanto, la realidad es otra. La discapacidad en el terreno educativo tiene de correlato todo un discurso sobre el otro, la diferencia, la diversidad. Pero en el hecho no se procura pensarla bajo esa posibilidad. En este sentido Durkheim (2014) menciona que las personas piensan lo que piensan porque han sido socializadas para pensar así. Por tanto trabajos como

éste pueden coadyuvar a subvertir los dictámenes y disposiciones, pues la mirada de este investigación, permite tomar distancia, ver la realidad y objetivarla.

Las ideas actuales sobre diversidad son otro arbitrario, pero necesario, es una imposición más, pero que trae de fondo un tipo de representación donde el sujeto está en un mundo con justicia en lo social.

Los discursos circulan, hay algo que se impone, que es hegemónico, que transita en las prácticas, que se invisibiliza, que naturaliza. Es así como en este trabajo se puede nombrar la relación entre las políticas con la discapacidad. Hay una invisibilización de la misma. Hecho observable en la inexistencia de políticas de corte afirmativo. Por ejemplo, que impliquen las acciones de empoderamiento de colectivos. Los esfuerzos son aislados, no implican un encadenamiento de situaciones, de acciones.

Al final las buenas intenciones están pero no del lado del derecho, pues en el hecho la visión caritativa impera. Los modelos políticos viven en correlación con los económicos, la asimetría viene dada a partir de ese encuentro a veces atropellado, a veces contradictorio. Los ideales del ser, un sujeto económico, una máquina eficiente y productiva, distan mucho de la heterogeneidad real. El imaginario plagado de “lo natural” no coadyuva a las reconfiguraciones de las posiciones en el campo de lo social.

¿Qué si no es a esto a lo que hace referencia cuando se habla de capital humano? ¿Qué se quiere decir? ¿Qué implica su formación en el terreno educativo? ¿No tiene que ver con lo que Foucault llama “inversiones educativas”? “ ¿Qué quiere decir formar capital humano, formar por lo tanto, esa especie de idoneidad máquina que va a producir ingresos o, en fin, que va a ser remunerada con un ingreso?” (Foucault, 2012 :269)

Pero esa máquina humana está travesada por discursos normalizantes que implican determinado tipo de sujetos. Entes capaces de desempeñarse y ser competentes. Esto no sólo por el grado de habilidad que posean, también por la propia competencia individualizante que implica. La propia lucha por los bienes e ingresos, por los objetos, recursos y productos.

Desde esta lógica, las redistribuciones de los recursos pueden estar negadas para muchos, ya sea por su posición, ya sea por su condición. Es aquí donde las políticas tienen y a la vez requieren trabajo local. Espacios no sólo discursivos y simbólicos, sino escenarios reales. Así se plantea este trabajo, como una puesta sobre lo imaginario y lo real de la discapacidad. Aquí también se ven sus vicisitudes, la falta, el estigma, la incompreensión, pero también la injusticia y la discriminación.

Porque si se habla de recursos, aquí no sólo implica la asignación de lo material, también lo humano y lo cultural cobran importancia. Ya se ha visto el impacto desfavorable de esa redistribución en grupos vulnerables como las personas con discapacidad. Se ha observado la invisibilización de una condición, de una forma de estar en el mundo. La normalización hacia figuras ideales, hacia el hombre promedio. Aquel que no pone en tensión a la ley, que no la calla y enmudece.

La política que reordena el escenario macro-social, pero que pareciera un estado de excepción en espacios regionales. Una excepción “jurídica- natural” (Foucault, 1990). ¿Qué pasa con las políticas institucionales de la Universidad Veracruzana? ¿Borran de tajo al diferente, a la persona con discapacidad? Pareciera que las políticas existentes están dirigidas a todos por no hacer excepción, pero en realidad discriminan.

Si se van rescatando las preguntas planteadas al inicio de este trabajo, se pueden ver cómo políticas de ingreso son inexistentes, no hay acciones afirmativas. Se cuestionan de entrada las condiciones, pero sólo como un requisito delo “políticamente correcto”. Una idea que bien puede estar plagada de cierto compromiso con disposiciones nacionales e internacionales, pero que poco vienen dadas desde una reflexión ética. Poco han transformado escenarios reales en condiciones de posibilidad y plenitud. Las barreras siguen ahí, sólo que menos opacas, alumbradas con falsos humanismos.

El examen de admisión es una de ellas aquí. No permita la entrada, la posibilidad. Señala antes de empezar, clasifica y redistribuye el campo social. Separa al válido del inválido. Cuestiona desde una ontología de sujeto de razón, racional. Es una política racionalizante. “El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila

y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar”. (Foucault, 2013 :215)

Hoy falta compromiso y disposición. No basta con la instauración de programas si sólo quien acude cuando ya está en problemas, cuando ya se siente discriminado, cuando ya no le queda de otra. Porque la política institucional así entendida premia primero el señalamiento y el estigma, para después reparar el daño. No previene, sólo palia la herida.

Aquí ya se tocan las propias políticas para la permanencia de los sujetos. Si bien hay varias instancias, ninguna posee información de primera mano. ¿Cómo saber de las necesidades del desconocido? Podría pensarse que si la accesibilidad es prioridad no se necesitaría ningún tipo de censo, sin embargo esto está lejos de ser una realidad. Las escaleras imperan, las sistemas informáticos están pensados desde un tipo de sujeto “completo”. El ajuste va del sujeto al objeto y no viceversa. Los *curricula* lejos están de ser flexibilizados. Para los docentes el mandato no es atender al diferente, es tratar a todos por igual y atenerse a un tipo de reglamento que no hace diferencia por respeto a la igualdad.

Si la discriminación está en lo social más que en lo político ¿cómo atender a grupos como las personas con discapacidad en la universidad cuando faltan esos ordenamientos? ¿Cómo evitar el prejuicio del alumnos con discapacidad como sujeto de la falta y la incompletud? ¿Cómo desanudar las representaciones sociales donde la subjetivación del sujeto ha estado colmada de una naturaleza racional que nos antecede? En los comentarios expresados por los mismos alumnos con discapacidad está latente y presente esta noción de normalidad. La discriminación directa o indirecta así lo demuestra. El estigma, la marca de nacimiento o adquirida se impone por delante del ser. El déficit es lo primero que se ve y se piensa muchas veces siendo correlato de la imposibilidad y el abandono.

La comunidad en general reconoce la inaccesibilidad, reconoce la carencia de políticas, pero también reconoce su poca información al respecto. Sin información es difícil una reconstrucción. Los espacios naturalizados se encontrarán al no permitir la circulación de nuevos saberes. Si se han constituido un sujeto de la discapacidad

como el de la falta y de caridad el camino es la deconstrucción, pero el otro aún es invisible. El espacio pareciera estar superpuesto por un solo ente. Difícil ponerse en lugar del otro, imposible ser empático cuando no se reconoce la diferencia.

¿Por qué no están presentes las políticas en la UV? parece ser, desde una versión optimista, que la representación tiene que ver con lo innecesario de la misma, pues si la institución se pliega a la versión oficial, hace suyo el mandato, reconoce la ley, esto basta para el cambio. La omisión de nueva cuenta sigue presente.

Aquí se reconoce que la posibilidad está en acudir a la propia política pero la local, la institucional. Es necesario que toda institución lo tenga claro. Que en cada espacio de construyan acuerdos. Que se iluminen los sitios donde se ha introducido subrepticamente la discriminación. Porque, la exclusión (Beas, 2010) está presente y día a día se traduce en discriminación, cercenando la posibilidad de una mejor vida para el alumno con discapacidad.

Se reconoce que el cambio discursivo y contextual no es sencillo, se lucha contra paradigmas individualistas, contra subjetivaciones racionalizantes y naturalistas. También contra la propia ciencia, sobre todo la médica.

Aquí se toca otro elemento central y que fue abordado a lo largo de todo el trabajo. La mirada médica se ha instaurado en las instituciones y los dispositivos sociales. La escuela no se ha salvado de esta disposición. Los certificados médicos, las revisiones, las determinaciones de padecimientos son constantes. La supremacía del cuerpo normal sobre el inválido. Choque entre modelos (social y médico) ¿Cuál está presente en la universidad? ¿Cómo logran coexistir, si es que lo hacen?

Como ya la historia de la segregación y de la discriminación nos dejó ver, una de las problemáticas primeras con las cuales la idea de discapacidad se topó fue con la escolarización, desde el momento en que determinado grupo de personas pensaron en que el sujeto era educable y además crearon toda una serie de tecnologías (para no alejarnos de Foucault), dentro de las cuales imperaba la idea de lo normal, gracias a los estudios estadísticos que hegemonizaron en la psicología, por ejemplo, Popkewitz y Brennan (2000:27) mencionan que “las historias que escribió Foucault, se refieren a cómo se convierte la persona en sujeto por medio de reglas y

estándares concretos de modelos institucionales determinados, pero que no se pueden reducir a instituciones concretas”. En este sentido, la escuela como institución normalizadora tuvo y al parecer sigue teniendo como función homogeneizar a los estudiantes, hacer iguales a los que no lo eran ni lo serán, primer error.

Otra necesidad de las políticas institucionales se encuentra en esta bifurcación. El requerimiento de disminuir la mirada rehabilitadora de la medicina en espacios áulicos. El alejamiento de la enfermedad en la representación. El aniquilamiento del prejuicio y la incapacidad. El consenso sobre la propia vulnerabilidad del ser y no sólo de aquel que es diferente. Que es incompleto, que no es normal.

Falta la política de los derechos, de lo social, de lo humano que haga contrapeso a este paradigma del déficit. Es necesaria la legitimación que acompañe la rectificación. Eso sólo las políticas podrán empezar a mermar.

El camino es largo, hoy aún se viven objetivaciones que separan no sólo en el plano educacional (la educación especial, las olimpiadas paraolímpicas, etc.) en la escuela y sobre todo en la universidad, hay categorías que estructuran un universo simbólico. Categorías que implican conceptos y que hacen de los mismos las esencias de las cosas. Las visiones son así como se reproducen y conservan.

Hay toda una serie de estrategias de poder y dispositivos que circulan todavía con alusiones de antaño, de imaginarios sobre la monstruosidad. Prejuicios, preconceptos anclados en miradas diferenciadoras pero clasificadoras. Marcando realidad y posiciones en el campo, mayoritariamente desiguales.

“En una sociedad como la nuestra, múltiples relaciones de poder atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social; no pueden dissociarse, ni establecerse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento del discurso verdadero”. (Foucault, 2006:34) ¿Qué es lo verdadero de la discapacidad? ¿Cuál es ese discurso que la sujeta? ¿Qué tipo de representación está presente cuando se le señala, cuando se le nombra?

Pero las políticas también son representaciones, el problema es que si no se aplican, circulan, se dan a conocer, la representación existente se cristaliza, se añeja en el entendido de falsas nociones acerca del otro y su incapacidad. En este sentido

toca también hablar de las representaciones sociales de los sujetos, de la comunidad, lo cual es el segundo aspecto de lo cual versó este trabajo.

La visión internacional, el discurso de la discapacidad es evidente en su transformación, las leyes, los convenios, las nuevas clasificaciones y concepciones así lo demuestran pero ¿qué tanto esto es visible en espacios regionales y locales como es una universidad?

Definitivamente el campo se ha abierto a una nueva valoración social. La diversidad y todo el discurso está permeando en las representaciones. Las opiniones de las participantes de este trabajo así lo han demostrado. No hay ya duda de que las personas con discapacidad son garantes de derechos, ¿pero de sólo los mismos derechos o de derechos especiales? Es aquí donde la cuestión no es clara.

Cuando se aborda la discapacidad, el discurso casi siempre es de igualdad de oportunidades y por ende de derechos, pero la cuestión, el estado actual del campo hace imposible esta operación en lo real. Faltan esas acciones afirmativas que forzosamente no pueden estar del lado de la igualdad más que de la equidad. De lo contrario, se puede caer indirectamente en la estandarización, en lo homogéneo, que es lo que intenta evitarse.

La efectividad del discurso del 'respeto por las diferencias' pasa justamente por 'meter en la misma bolsa' y tratar indistintamente diferencias identitarias (étnico- culturales, de clase, de género) y desigualdades de clase; y por otra parte desconocer las relaciones asimétricas entre dichas diferencias identitarias y por ende la existencia de relaciones de poder entre los grupos. (Rodríguez en Rosato y Angelino, 2009: 71)

Hay en esto un elemento a rescatar, dentro de las representaciones analizadas en este trabajo no cabe más que la igualdad. Los otros deben ser más normales y en la medida de esta posibilidad jugar con las mismas herramientas en el campo social. No vale la desigualdad y la injusticia. No vale el exceso de equiparación de medios cuando en la vida debemos pensarnos en la diversidad, pero todos iguales en oportunidades. Partiendo desde la misma meta, bajo las mismas condiciones. Pensando como entes individuales, desde lo personal, desde el yo, desde el otro sin la posibilidad de un nosotros.



En este sentido, el dictamen de los saberes y discursos traducidos en políticas están dictados, pero lo que falta es una reflexión ética del otro y de nosotros mismos. La representación social así entendida difiere mucho de repensar al sujeto y su subjetivación, de replantear el escenario social. Es sólo otro discurso que puede decirse pero que no ha traslapado elementos de paradigmas de antaño, de la norma, del sujeto promedio, de la normalidad.

Incluso en las mismas representaciones de los sujetos con discapacidad se hizo evidente el propio proceso de subjetivación al que han estado expuestos, donde ideas como un trato igual son sinónimo de no discriminación. La idea de poder competir en las mismas condiciones cuando se no parte de la misma posición sigue generando desigualdad e inequidad, la discriminación sigue presente pero en otras formas menos visibles pero a la largo igualmente nocivas.

Por desgracia, este arbitrario cultural ya impuesto sobre la normalidad del otro, excluye al diferente. Muestra de ello es la poca y casi nula presencia de alumnos con discapacidad en la UV. El hecho de no tener presencia incluso en las mismas representaciones de los sujetos con discapacidad se hizo evidente el propio proceso de subjetivación al que han estado expuestos, donde ideas como un trato igual son sinónimo de no discriminación. La idea de poder competir en las mismas condiciones cuando no se parte de la misma posición en este campo es sociológicamente significativo. Posee un significado y hace repensar las verdaderas posibilidades de alumnos con discapacidad en el terreno universitario.

### **Representaciones e instituciones de educación superior**

Se cree que uno de los errores que se han cometido en la inclusión de alumnos con discapacidad ha sido pensar que en la ES se ha trabajado igual que en el resto de la educación. El problema está en la generalización, en donde todos ubicamos que el tema ha pasado de una educación especial segregadora a una inclusión educativa, sin percatarnos que ninguna de éstas se ha dado en el terreno de las IES como sí ha sucedido en la educación básica. Algo similar ha pasado cuando se habla de la masificación de la educación superior, pues pareciera que ésta incluyó a todos por

igual, sin embargo se dio principalmente hacia las clases populares urbanas y las mujeres. Los indígenas, afrodescendientes y las personas con discapacidad siguen en su camino de lucha y reconocimiento social hasta nuestros días.

Es aquí donde los modelos y representaciones de la discapacidad y la comprensión de una ontología de las IES nos pueden permitir establecer puntos de encuentro y desencuentro en torno a esta temática.

Se reconoce el modelo social de la discapacidad en donde ésta es una construcción y a la vez un fenómeno que se da a partir de un contexto que le es adverso, en este sentido es relacional. El modelo médico-rehabilitador debe coadyuvar al tratamiento o abordaje del tema de la discapacidad pero desde su propia trinchera, que no es la educativa. Retomamos esta idea de emancipación que, desde la sociología de la discapacidad se ha trabajado, pues se cree necesario el empoderamiento de los grupos para impulsar las políticas, y dentro de este marco sociológico partimos de una visión filosófica foucaultiana para sustentar la ontología y la epistemología de la discapacidad.

En este sentido podemos se plantea una clasificación que intente coadyuvar a comprender qué es lo que ha pasado entre la educación superior y la discapacidad, lo cual puede ser una contribución al estado de conocimiento en torno el tema permitiendo revisar y aproximarse al contexto histórico, cultural y social de las personas con discapacidad, para, de esta forma, explicitar las representaciones que se han tejido en torno a esta condición y por ende, identificar modelos de pensamiento que han contribuido a su exclusión y discriminación. Por otra parte, interesa desmontar un conjunto de representaciones sociales discriminatorias que están presentes en la universidad, para objetivar las problemáticas que a partir de estas concepciones pueden construirse y que no permiten caminar hacia la inclusión.

Se pueden ubicar tres representaciones, las cuales deben plantearse bidireccionalmente, es decir, no es sólo que las IES hayan segregado a los discapacitados de sus puertas y salones, o que esta idea de incapacidad y anormalidad no haya permitido pensar a las personas en esta situación como capaces

de estudiar en el nivel superior, más bien, fue la convergencia de ambas cuestiones en una relación de exclusión mutua.

En un primer momento se puede ubicar una representación denominada “visibilidad/invisibilidad”, aquí la discapacidad no es visible para la ES, con esto se quiere decir que en ningún momento las IES se plantearon la posibilidad, es más ni siquiera se imaginaron que las personas con discapacidad podían estar en sus aulas, podían ser objeto de su discurso. Esta visión la encontramos en los inicios de la masificación y tendría relación temporal con la génesis de la educación especial y el modelo médico-rehabilitador.

La segunda representación es la que ha sido nombrada “normalidad/anormalidad”, la cual se ubica paralelamente con el modelo médico-rehabilitador y desde una política de integración educativa, es decir, desde esta idea que las personas con discapacidad pueden integrarse a la escuela regular, marcando el comienzo de lo que después sería la inclusión educativa. Al romper las barreras de la segregación en educación básica, empiezan a llegar alumnos que logran transitar por el sistema regular y se vuelven alumnos de la educación superior, no obstante bajo esta idea de normal y anormal, los agentes “normalizados” deben adecuarse e igualarse a sus pares para poder ingresar, permanecer y egresar, ya que la organización y la estructuralidad de las instituciones no son cuestionadas. Sólo los que logran parecer “normales” pueden pedir y competir por un lugar, dado también lo inflexible de los currícula. En este sentido los programas para atención de alumnos con discapacidad están fuertemente centrados en normalizar, en rehabilitar, en la parte física, médica, más que en las políticas institucionales.

La tercera representación denominada “inclusión incompleta”, la cual al parecer, es la que está presente en la actualidad en el plano de las leyes, acuerdos y políticas internacionales. Bajo estas premisas las IES se han reestructurado y organizado para poder atender a este grupo social. Entonces es común encontrar diversas adecuaciones de acceso, cambios en las políticas institucionales, en las prácticas pedagógicas. Sin embargo, aunque existe una determinada inclusión y se

dan casos donde fuertemente se han preocupado por la atención a los alumnos con discapacidad, la transición a este modelo social ha sido lenta. Por otra parte, aunque se habla de la existencia de un currículum flexible, la idea de un perfil determinado que refleja un agente competitivo y competente no ayuda a mirar con buenos ojos a la diversidad, es en este último punto donde todavía el ideal de inclusión presenta una barrera, en este sentido, la exclusión, hoy por hoy, sigue presente.

Con base en estas representaciones es que se pueden identificar tres tipos de instituciones dependiendo el tratamiento y atención que le han dado al tema de la discapacidad. Bajo la primera representación “visibilidad/ invisibilidad” se tiene un modelo de universidad o IES donde a pesar de los acuerdos internacionales, de los tratados, de las leyes, no han modificado hoy en día su organización, sus políticas institucionales y sus procesos de selección. Aquí se puede ver un grave grado de invisibilización de los estudiantes con discapacidad, si bien no podemos decir o asegurar que no existan agentes con esta característica en sus aulas, el problema es que no son visibles, no hay datos sobre ellos, no hay ajustes razonables, sólo aquéllos que logran mimetizarse con sus compañeros y adecuarse son los que logran salir con éxito. Ejemplo de lo anterior son todas las IES que no informan ni tienen conocimiento en torno a los estudiantes con discapacidad, ni tienen programas encaminados a atender a esta población, lo cual como ya se había apuntado anteriormente, representa la mayoría de las IES en México.

Bajo la segunda representación “normalidad/ anormalidad” se puede observar otro tipo o modelo de universidad donde la visión médica-rehabilitadora es imperante. En estas universidades se reconoce que los alumnos con discapacidad pueden estudiar y tienen derecho a ingresar a la universidad, sin embargo, desde una visión meritocrática y homogeneizadora. Los apoyos van encaminados hacia la rehabilitación del estudiante, es decir, los programas están orientados en atender a los alumnos desde una postura clínica de asistencia psicológica, bajo un paradigma biologicista, siempre en busca de lograr la normalización de los estudiantes. Es como un tipo de educación especial dentro de las instituciones, donde prima el trabajo del

terapeuta. Ejemplo de este modelo lo podemos observar en la Universidad Veracruzana en donde el acento está puesto en el agente, en su deficiencia, en el déficit, en su cuerpo y en sus capacidades con las cuales hay que trabajar para mejorar.

En lo que respecta a la tercera representación “inclusión incompleta”, se encuentra el modelo de las instituciones de educación superior que han reestructurado las políticas, los servicios, todo bajo una visión más social de la discapacidad. Aquí son significativos los ajustes o adecuaciones de acceso (rampas, computadoras, etc.) reconociendo que es el contexto y el medio físico el que debe cambiar para poder dar una atención centrada en la persona. Sin embargo, el currículum determina todavía un tipo de agente, las adecuaciones significativas no se presentan o son inexistentes. En muchos casos el ingreso a una carrera universitaria está determinado por el tipo de discapacidad y la naturaleza de la disciplina.

### **Algunas propuestas**

Luego de analizar los hallazgos surgidos de las diversas fuentes de información que se han presentado a lo largo de este trabajo, es pertinente señalar que si bien no se pueden hacer generalizaciones con base en lo encontrado, sí es permitido obtener una “fotografía” de la realidad que se vive en algunas instituciones de educación superior con el tema de la discapacidad. Esta temática aunque posiblemente es medianamente novedosa en la UV, se cree no lo es en lo que concierne al tema de la discapacidad y los derechos humanos, sin embargo, como ya se pudo apuntar, esta conjunción no ha logrado un posicionamiento estable y concreto que permita el establecimiento de políticas claras en defensa de los alumnos con discapacidad.

Si bien se puede decir que en algunos aspectos se han presentado avances, en otros la estaticidad es imperante, aunque ya se reconozcan los derechos de las personas con discapacidad, aunque el discurso- prácticas de los sujetos ha cambiado en *pro* del tema, poco se han movilizad los cimientos de la estructura. Al parecer la

universidad sigue pensada desde el logos, desde una visión logocéntrica, meritocrática, lo cual sólo ha permitido diversos abordajes tanto teóricos como prácticos sobre la discapacidad y los derechos humanos que se han tornado contradictorios y poco reales.

Lo anterior es visible al abordar las recomendaciones emitidas por la ONU (2014) en torno a lo que se ha logrado de la Convención, pues es evidente la hegemonía de un paradigma médico- rehabilitador-asistencialista que permea a las IES pensando que las personas con discapacidad son objeto de cierta caridad, pero no sujetos de derecho ni sujetos de educación superior, pues ésta está vetada para ellos. Por otra parte y como es retomado en dichas recomendaciones es preocupante la negación de ajustes razonables, lo cual fue evidente en algunas representaciones de los participantes al pensar que es sólo tarea de los alumnos con discapacidad ingresar, permanecer y egresar sin que medien dichos ajustes.

Con base en lo anterior se plantean las siguientes propuestas: Primero y ante todo, se deben generar las condiciones necesarias para que las universidades o instituciones de educación superior tengan el deber de ser accesibles para las personas con discapacidad. En este sentido se deben establecer convenios y acuerdos donde de forma imperativa se de una vuelta a la tuerca y se generen espacios más flexibles donde no se discrimine y se segregue. Si bien la ANUIES ya ha planteado un manual para la integración de alumnos con discapacidad, el problema ha sido el ver la cuestión como de buena voluntad más que de derecho, es por eso que el establecimiento de políticas vinculantes, concretas, en conjunto con acciones afirmativas podrá coadyuvar a que poco a poco, desde dentro, las condiciones reales sobre la discapacidad cambien.

Por otro lado, el diseño de una estrategia institucional que tenga en cuenta la discapacidad pero desde una visión de los derechos humanos. En este sentido hay que partir primero de un pleno conocimiento de los alumnos con discapacidad que posee la universidad. Es necesario mencionar que hasta la fecha no existe un censo que rescate las características, necesidades y situaciones que presentan los alumnos,

coartando de esta forma la posibilidad de apoyarlos en sus recorridos formativos y evitar violaciones a sus derechos como estudiantes.

En lo que respecta el ingreso de alumnos con discapacidad, es necesario el uso de acciones afirmativas para que exista una cuota que permita el empoderamiento de las personas con discapacidad y su impacto en la universidad. Lo anterior debido a que son muy pocos los alumnos que posee la UV y que se pueden denominar como en situación de discapacidad, pues los filtros, como el examen de admisión, no han permitido el acceso a este nivel y no porque se considere incapaz a la persona con discapacidad, sino porque la prueba estandarizada, como un instrumento único segrega y discrimina al no ser accesible ni poseer un diseño universal.

### **Vías para seguir la investigación**

Hasta este punto se han abordado las consideraciones finales, producto de una visión de conjunto en torno al tema, ahora toca ver las posibilidades para poder seguir con este trabajo, pues se reconoce que no es que esté acabado o haya llegado a un punto de saturación absoluta, sin embargo, por cuestiones institucionales y normativas es necesario hacer un corte y un alto.

No obstante existen líneas que serían importantes seguir para dar continuidad a este trabajo.

En primer lugar, sería interesante hacer un análisis y aproximarse a las formas en las que los sujetos construyen sus discursos en torno al tema de la discapacidad. Aquí la cuestión sobre la reflexión ética sería más visible. Este ejercicio permitiría iluminar zonas donde no existe claridad en torno a las propias representaciones y posicionamientos ontológicos desde los cuales están hablando los sujetos. En este sentido Durkheim (2014) menciona que las personas piensan lo que piensan porque han sido socializadas para pensar así. Por tanto trabajos como éste pueden coadyuvar a subvertir los dictámenes y disposiciones, pues la mirada de este investigación, permite tomar distancia, ver la realidad y objetivarla. Las ideas actuales

sobre diversidad son otro arbitrario, pero necesario, es una imposición más, pero que trae de fondo un tipo de representación donde el sujeto está en un mundo con justicia en lo social.

Por otra parte implicaría un acercamiento a mayor profundidad del tema de la discapacidad, lo cual permitiría la construcción y generación de nuevos conocimientos sobre el tema. Las categorías serían construidas a partir de propios modelos locales sobre los cuales en un determinado contexto se piensa al otro. La cuestión apunta hacia una investigación de carácter más filosófico y por ende más teórica.

Luego entonces sería necesario realizar una revisión desde una mirada genealógica foucaultiana<sup>14</sup>, con la finalidad de coadyuvar en la búsqueda de nuevas vetas que puedan propiciar una forma diferente de entender a la discapacidad, lo cual es punto nodal para llegar a una inclusión educativa en cualquier institución. Cabe decir, que el objetivo de realizar este trabajo analítico puede contribuir a la idea que los significantes discapacidad, normalidad/anormalidad, han sido socialmente construidos a partir de una plataforma onto-epistemológica determinada, la cual no ha permitido el pleno reconocimiento de la diversidad y la diferencia, por tanto se cree conveniente intentar desedimentar conceptos que no permiten que el ideal de la inclusión se de en las nuevas estructuras sociales.

En este sentido, cabe mencionar que para poder hacer una revisión a la educación especial, es necesario hacerlo desde otros horizontes y otras rutas que sirvan para redescubrir la génesis de la misma y poder entender el por qué de su

---

14 Genealogía fue el término empleado por Nietzsche para describir su estudio de los conceptos morales. Le permitió rastrear su evolución: lo que fueron originariamente, los motivos escondidos detrás de ellos, y cómo pasamos por alto sus orígenes en la actitud moderna respecto de dichos conceptos. La genealogía rastrea la historia de la voluntad de poder. Foucault utilizó el término para describir su análisis histórico de varios conocimientos, tales como la literatura, medicina y moralidad. Este análisis mostró cómo se había modificado en dichos conocimientos la noción de verdad. Ya los cambios ocurrían no de manera lógica, sino que dependían de la episteme de la época. En realidad todo concepto de verdad es contingente. La genealogía intenta rastrear los orígenes del lenguaje que utilizamos y las leyes que nos gobiernan. Hace esto con el fin de revelar los sistemas heterogéneos que, por debajo de la máscara de nuestro ego, nos niegan toda realidad. Su propósito no es el de descubrir las raíces de nuestra identidad, sino más bien el de esforzarse por disiparlas. La genealogía trata de revelar todas las discontinuidades que nos atraviesan.



surgimiento, sus objetivos, sus principios y así realizar un rastreo de las transformaciones que se han presentado en el devenir.

Por eso Foucault acude a la historia, disecciona los discursos, las teorías y las prácticas que se producen en el preciso momento fundacional. Es en ese momento cuando los discursos y los intereses en juego aparecen de una forma bastante explícita, de un modo sorprendentemente manifiesto y claro. (Álvarez- Uría, 1996:99)

Precisamente hablar de epistemología social posibilita a la construcción histórica de los objetos del mundo y ayuda a problematizar cómo, en el caso de la discapacidad, a través de la historia se fue gestando este concepto para ser hoy entendido de determinada forma lo cual no le ha valido que, en el devenir, se haya valorado como parte de la diversidad y se tengan que diseñar normas y leyes que apunten hacia la defensa de los derechos de las personas que poseen alguna discapacidad, sin tomar en cuenta que éstas son, por derecho propio sujetos y ciudadanos de la sociedad que no tendrían que ser soslayados.

Otro aspecto a considerar tendría que ser en torno a las prácticas educativas llevadas a cabo, las adecuaciones curriculares o ajustes razonables realizadas por los docentes. No se tiene que olvidar que el trabajo fuerte se da en las aulas, poco se conoce después qué es lo que acontece ¿Cómo es la vida en las aulas? ¿Cuáles son los mecanismos y estrategias de poder- saber que están interactuando? ¿Qué elementos teóricos y modelos subyacen a las prácticas educativas, a las intervenciones pedagógicas? ¿Qué tipo de pedagogía se presenta? ¿Acaso una de la posibilidad, del encuentro con el otro, de la diversidad, de la diferencia? ¿Acaso una pedagogía de la normalidad, de lo homogéneo, de lo individual?

Aquí sería pertinente la realización de observaciones con la finalidad de identificar las prácticas de intervención de los docentes universitarios frente a alumnos con discapacidad. El trabajo etnográfico adquiere mucho sentido cuando es lo naturalizado lo que debe buscarse. Cuando son los discurso- prácticas los que posiblemente estén presentes, sean la figura central en el imaginario social.

Este lado se decanta más hacia lo educativo, lo pedagógico y didáctico lo cual también es importante si se considera que la gran parte del tiempo la relación que establece la persona con discapacidad en una institución educativa o en todo caso universitario es con el docente. Aquí también el acercamiento sería a mayor profundidad lo que permitiría reconocer otro tipo de representación y explicar las acciones y opiniones que premian en muchos de los docentes en torno a su trabajo áulico con alumnos con discapacidad.

Un trabajo más amplio en espectro podría aproximarse a la revisión de las políticas de las universidades mexicanas. En este sentido, poder perfeccionar la clasificación aquí realizada y dar más detalle acerca de las realidades presentes en escenarios concretos donde la inclusión de la persona con discapacidad supuestamente se está dando. El problema es que no se sabe a ciencia cierta de qué modos se realiza y bajo que modelos o visiones se operativiza.

Ver de cerca, desde lo regional y local de los programas, permitiría también rastrear los discursos y las creencias que todavía coexisten con ideas políticamente correctas. Pero también daría oportunidad de tener un panorama del estado actual que guarda el tema de la discapacidad en la educación superior. Identificar los encuentros y desencuentros, las áreas de oportunidad, las acciones concretas y encadenadas, las omisiones a nivel nacional. Las prácticas exitosas y las experiencias de logro de alumnos con discapacidad, las cuales sin duda servirían de referencia.

Cuestiones como la discriminación puede ser visible en cualquier tipo de trabajo a seguir, así que no se niega que esto sea un correlato casi inseparable. Por lo menos en las siguientes décadas donde todavía se vislumbra otras luchas importantes para la rectificación del diferente.

La apuesta tendría que ser hacia la transdisciplinariedad en la investigación que intente desquebrajar las disciplinas que han abordado a la discapacidad desde una mirada simple, para verlo desde la complejidad. (Rosato y Angelino, 2009)

## **Limitaciones del estudio**

Con referencia a las limitaciones, cabe señalar que como en todo trabajo de este tipo, se reconocen nuevas problemáticas de estudio, pues además de las posibles vías para seguir la investigación, es necesario mencionar que se pueden hacer otras lecturas de los datos obtenidos, lo cual también implica la visión de la problemática desde otra lente teórica y posiblemente mediante la utilización de otro método.

Con lo anterior se reconoce que posiblemente haya puntos oscuros, otras perspectivas, incluso opuestas, y otra problemática que podría quedar latente y que no fue tocada a lo largo de este trabajo. Pero también es de evidenciar que lo que aquí se presenta fue un esfuerzo personal derivado de un constructo social y que como toda visión se encuentra limitada o sobredeterminada por el momento histórico, la formación personal, el espacio geo-político, el lugar de enunciación y posicionamiento onto-epistemológico que permea la realidad en donde se gestó y desarrolló el trabajo de investigación.

## **A modo de cierre**

¿Cómo hacer entonces para lograr el cambio? ¿Cómo optimizar lo que tenemos para acelerar la transformación? ¿Cómo cambiar la representación que tenemos en torno a la discapacidad en México? Hay en todo esto un planteamiento del ser, de lo ontológico, de los saberes que hoy ocupan un lugar especial, un sitio privilegiado.

Para esto no hay que olvidar el espacio simbólico y política actual. Las adecuaciones, reiteraciones y redistribuciones se están dando, pero el cambio es paulatino. Hoy los participantes de este estudio aceptan a la discapacidad desde la trinchera del derecho, así lo asumen, así lo creen.

No obstante la guerra sigue, la lucha, este trabajo es parte de ella, de las resistencias, de las rectificaciones por mirar de otra forma. Aquí se hizo política, se manifestó una postura. Se contribuyó a una causa en la medida que permitió

presentar un panorama de la discusión, en la oportunidad de mirar al pasado y plantear lo histórico de la discapacidad.

El escenario es la universidad, es necesario gritar que la realidad está cambiando, que ya cambió para los alumnos con discapacidad. Que no importa cuál haya sido su génesis y bajo qué paradigma se siga reelaborando. Las leyes ya cambiaron, algunas representaciones también. No es deseable que ésta sea otra institución que se asuma discriminatoria.

Este trabajo también es un acto de denuncia y a la vez un instrumento de conocimiento. El trabajo aquí fue señalar complicidades, iluminar viejas ideas. Abrir espacios para tejer nuevas relaciones en esos intersticios que con la condición de posibilidad. Es así como, bajo este acto, la universidad podría re- pensarse, ser un instrumento de justicia social, de verdaderas relaciones entre las personas sin importar su condición.

Es esta también una invitación. Una cita a cumplir con una función social asignada, con una responsabilidad de enseñar al otro, de formarlo, de socializarlo. De dotar de una profesión que abra las oportunidades, que disminuya las brechas de pobreza tanto intelectual como la económica. Es el momento de rescatar el humanismo pregonado es *slogan* y lemas. Es el espacio para establecer políticas donde se distribuyan los verdaderos espacios de posibilidad y de atención a esa diversidad.

Es la oportunidad de innovar, de ser vanguardista, de cambio cultural. En vez de ser un templo de la estaticidad, de la conservación de rituales y de prejuicios. La actitud progresista es necesaria, la resistencia a la reproducción de estructuras discriminatorias, también. Porque la universidad es una entidad de cultura, e históricamente ha sido una de las instituciones que han contribuido a las causas del progreso no a perpetuar el conservadurismo.

Lo que es deseable transformar son los valores de las personas, porque los dominantes son discriminatorios, excluyentes, y lo que necesitamos son valores fundados en la diversidad. Hay que poner en la cabeza sobre el proceso formativo de

los estudiantes, hay que hacer valer nuevos discursos, porque somos institución de educación.

¿Cuáles son las categorías que tenemos que desmontar y cambiar? la discapacidad como enfermedad, como minusvalía, o humanidad incompleta. So bien hemos sido educados para creer eso, no obstante es necesaria la instalación de otros arbitrarios culturales, pero más democráticos y pluralistas.

## Referencias

- Abberley, P. (1998). Trabajo, utopía e insuficiencia. En L. Barton (Comp.), *Discapacidad y Sociedad*. (pp.77-96). España: Morata.
- Aguado, A., Alcedo, M., González, M., García, L., Cuervo, J., Real, S. y Casares, M., (2005). La Universidad de Oviedo y los estudiantes con discapacidad. *Intervención psicosocial*, 15(1).
- Aguerro, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para evitar la exclusión. *Perspectivas Dossier. Educación Inclusiva*. 38(1), 61-80. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Prospects/Prospects145\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf)
- Aguilar, L (2007) *La hechura de las políticas*. México: Porrúa.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas Dossier: Educación Inclusiva*. 38(1), 14-44. 2008 Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Prospects/Prospects145\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf)
- Angelino, M. (2009). Ideología e ideología de la normalidad. En A. Rosato Y M. Angelino (Coords.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. (pp. 133- 154). Buenos Aires: Noveduc.
- Alfonsina, M. (2009). La discapacidad no existe, es una invención. De quienes fuimos (somos) siendo en el trabajo y la producción. En A. Rosato Y M. Angelino (Coords.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. (pp. 43-54). Buenos Aires: Noveduc.
- Almeida, M. (2009) Exclusión y discapacidad: entre la redistribución y el reconocimiento. En A. Rosato Y M. Angelino (Coords.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. (Pp. 215- 230) Buenos Aires: Noveduc.

- Almeida, M. Et. Al. (2009). Alteridad y discapacidad: las disputas por los significados. En A. Rosato Y M. Angelino (Coords.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. (Pp. 55-76) Buenos Aires: Noveduc.
- Álvarez, J. y Gayou, J. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Álvarez, J. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Ediciones Paidós.
- Álvarez- Uría, F. (1996). La configuración del campo de la infancia anormal. En B. Franklin (Comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. (pp. 90-120). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Antón, P. (2010). Programas y apoyos técnicos para favorecer la accesibilidad en la universidad. *Apertura*. Vol. 10. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68813176002>
- ANUIES. (2002). *Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*. México: Autor. Recuperado de [http://www10.ujaen.es/sites/default/files/users/neduespeciales/manual\\_universidad\\_incluyente.pdf](http://www10.ujaen.es/sites/default/files/users/neduespeciales/manual_universidad_incluyente.pdf)
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: FLACSO.
- Araya, S. (2002). Representaciones Sociales: Ejes éticos para la discusión. *Cuadernos de Ciencias Sociales*, 127, 1-79.
- Arguedas, I. (2004). Reacciones de profesoras y profesores de la universidad de costa rica ante la flexibilización del currículum para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Electrónica Actualidades investigativas en educación*, 4(2), 1-19. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/viewFile/57/56>
- Arnaiz, P. (2012). Cómo avanzar para que la educación inclusiva llegue a todos. En Z. Jacobo, S. Vargas y L. Meléndez (Comps.), *Sujeto, Educación*

*Especial e Integración.* (pp. 1-20). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Arnau, M. (2003). Una construcción social de la discapacidad. Un Movimiento de vida independiente. *Publicación electrónica de la Universitat Jaume I de Castelló*, 1-11 Doi: [www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/hum/42.pdf](http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/hum/42.pdf)
- Arruda, A., y de Alba, M. (2007). *Espacios Imaginarios y representaciones sociales.* México: *Anthropos.*
- Baker, B. (2000). La infancia en el surgimiento y difusión de las escuelas públicas estadounidenses. En T. Popkewitz Y M. Brennan (Comps.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación.* (pp.139-167) Barcelona: Pomares- Corredor.
- Barnes, C. (2009). Un chiste malo; rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita. En P. Brogna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad.* (pp.101-122). México: Fondo de Cultura Económica.
- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad.* Gerona: Pomares.
- Barton, L. (Comp.). (1998). *Discapacidad y Sociedad.* España: Morata.
- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad.* España: Morata
- Beas, M. (2010). Sobre los procesos complejos de exclusión e integración en España. *Perfiles Educativos.*
- Berger, P. Y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad.* Argentina: Amorrortu.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje en las escuelas.* Bristol, UK: CSIE
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina.* Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social.* México. Siglo XXI.



- Brogna, P. (2009). Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En Brogna, P. (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad*. (Pp.157- 187). México: Fondo de Cultura Económica.
- Brogna P. Y Rosales, D. (2014). *Diagnóstico sobre el estado que guarda la temática de la Discapacidad en la Universidad Nacional Autónoma de México desde la perspectiva de los Derechos Humanos*. México: Programa Universitario de Derechos Humanos. UNAM
- Bruner, J. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. México: UV Instituto de investigaciones sociales. Recuperado de <http://www.uv.mx/bdie/files/2012/09/brunner-universidad-sociedad.pdf>
- Burton, R. (1983). *El sistema de educación superior*. México: Editorial Patria.
- Bustillos, S., Rincones, R. y Padilla, H. (Coords.). (2008). *Diagnóstico de la discriminación en el estado de Chihuahua*. México: CONAPRED.
- 
- Calva, J. (Coord.). (2007 ). *Derechos y políticas sociales*. México: Porrúa.
- 
- Casanova, H. (2007). La universidad hoy. En H. Casanova Y C. Lozano (coord.), *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Casillas, M. (2001). La recomposition du champ universitaire mexicain. Doctorado en Sociología por la École des Hautes Études en Sciences Sociales de París bajo la dirección de Jean-Claude Combessie
- Casillas, M., Badillo, J. y Ortiz, V. (Coords.). (2012). *Educación Superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina*. Recuperado de <http://www.uv.mx/bdh/files/2012/10/educacion-superior-indigenas-america-latina.pdf>
- Casillas, M. y De Garay, A. (1993). Lo público y lo privado en la educación superior de México. *Sociológica*, 8(22), México,D.F: UAM-A.

- Casillas, M. y Suárez, J. (2008). *Aproximaciones al estudio histórico de la Universidad Veracruzana*. México: Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación.
- Castilla, M. (2010). *Las razones de la sin razón*. México: FLACSO.
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. (2005) *Serie sobre educación superior Núm. 1. Estadísticas del sistema*. México: Cámara de Diputados.
- Chiny, J., Salas, K. y Vargas, M. (2008), Accesibilidad para ingresar a la Educación Superior: desafíos y logros desde el enfoque de la diversidad. *Revista Electrónica Educare*, 12(1), 71-82. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1415>
- [CIDDMM \(1980\) Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías. Boletín sobre los discapacitados, 2.](#)
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior*. México: Editorial Patria.
- Cobos, A. y Moreno, M. (2014). Educación superior y discapacidad: análisis desde la experiencia de algunas universidades Colombianas. *Revista Española de Discapacidad*, 2 (2): 83-101.
- Comisión Nacional Coordinadora para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (CONVIVE) (1995). México: Diario Oficial de la Federación
- CONAPRED (S.F.) Carpeta Web Accesible. Espacio abierto para la inclusión. Recuperado de [http://www.conapred.org.mx/depositobv/CARPETA-WEB\\_ACCESIBLE.pdf](http://www.conapred.org.mx/depositobv/CARPETA-WEB_ACCESIBLE.pdf)
- Consejo Nacional para el Desarrollo e Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2013) Consultado el 10 de abril de 2013 en <http://www.conadis.salud.gob.mx/interior/acerca/historia1.html>

- Consejo Nacional para prevenir la Discriminación. (2005). *Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, ENADIS*. Recuperado de [http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Presentacion\\_de\\_la\\_Encuesta\\_final.pdf](http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Presentacion_de_la_Encuesta_final.pdf)
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2010). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, ENADIS*. Recuperado de [http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=424&id\\_opcion=436&op=436](http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=424&id_opcion=436&op=436)
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Convenio Internacional del trabajo sobre Readaptación Profesional y el Empleo de Personas Inválidas (1983). Consultado el 30 de marzo. Recuperado de [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_emp/---ifp\\_skills/documents/publication/wcms\\_106328.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_106328.pdf)
- Cortés, F. (2015). *Universidad y discapacidad: hacia una realidad incluyente en el marco internacional latinoamericano*. México: UNAM
- Cortés, O. y Arévalo, C. (2001) *Discapacidad: nuevo imaginario social. Del mito y la exclusión a la comunicación para todos*. Colombia: Signo y Pensamiento
- Courtis, Ch. (2009). La implementación de políticas antidiscriminatorias en materia de discapacidad. Dificultades y desafíos. En P. Brogna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad*. (pp. 411-430). México: Fondo de Cultura Económica.
- Critchley, S., y Marchart, O. (2008). *Laclau, Aproximaciones críticas a su obra*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cruz, I. y Hernández, J. (2006) *Exclusión social y discapacidad*. Colombia: Centro Editorial Universidad del Rosario.
-

- Cruz, O. (2008). "Las políticas educativas. Una mirada desde la traducción"; En S. Fuentes y O. Cruz (Coords.), *Identidades políticas y educativas*. (pp.93-107) México: UPN.
- Cruz, R. (2015). Las políticas como representaciones: Discapacidad y educación superior. *Revista Inclusiones*, 2(4), 272- 287. Recuperado de <http://www.revistainclusiones.cl/articulos/articulos-2015/vol-2-num-4-oct-dic-2015/14-oficial-articulo-2015-dr.-28c29-rodolfo-cruz-vadillo.pdf>
- Dallmayr, F. (2008). Laclau y la hegemonía. En S. Critchley y O. Marchart. *Laclau. Aproximaciones críticas a su obra*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Davis, L. (2009). Cómo se construye la normalidad. La curva de Bell, la novela y la invención del cuerpo discapacitado en el siglo XIX. En P. Brogna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad*. (Pp. 188-210). México: Fondo de Cultura Económica.
- De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Ed. Pre-Textos.
- De Pavia, A. (2011). Estadísticas Mundiales sobre Discapacidad. (En línea) <http://www.dis-capacidad.com/nota.php?id=1530#.UWz4tWjQaUj>
- Diario Oficial de la Federación (1992). Ley sobre la celebración de tratados. México: DOF <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/216.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (2012) Ley Federal de Responsabilidades de Servidores Públicos. México: DOF

- Díaz, J. Y Rojas C. (2006). *Representaciones sociales de la discapacidad. Estudio de opinión entre universitarios de las Ciencias de la Salud en la Universidad de Carabobo*. Investigación en salud
- Drake, R. (1998). Una crítica del papel de las organizaciones benéficas tradicionales. En L. Barton (Comp.), *Discapacidad y Sociedad*. (Pp. 161-180). España: Morata.
- Dubet, F. (2002). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. México: Siglo XXI. Recuperado de [http://www.sigloxxieditores.com.ar/pdfs/dubet\\_repensar\\_la\\_justicia\\_social.pdf](http://www.sigloxxieditores.com.ar/pdfs/dubet_repensar_la_justicia_social.pdf)
- Dubet, F. (2005). Exclusión social, exclusión escolar. En J. Luengo (Comp.), *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. (pp. 93-115). Barcelona: Ediciones Pomares.
- Dubet, F. (2010). *Repensar la Justicia Social*. México: Siglo XXI.
- Durkheim, E. (2014). *El suicidio*. México: Grupo Editorial Tomo.
- Echeita, G. Y Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6(2), Madrid, España.
- Edler, R. (2009). La clasificación de la funcionalidad y su influencia en el imaginario social sobre las discapacidades. En P. Brogna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad*. (Pp. 137-156). México: Fondo de Cultura Económica.
- Egea, C. y Sarabia, A. (2004). Visión y modelos conceptuales de la discapacidad. *Polibea*, 73, 1137-2192. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART7589/VisionDis.pdf>

- Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS) (2010). Consultado el 25 de octubre de 2012. Recuperado de [http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=424&id\\_opcion=436&op=436](http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=424&id_opcion=436&op=436)
- Escobedo, A. (2001). *Información sobre Discapacidad en México en la última década del II Milenio*. New York: International Seminar on the Measurement of Disability.
- Espinosa, C., Gómez, G y Cañedo, C., (2012). El acceso y la retención en la educación superior de estudiantes con discapacidad en Ecuador. *Formación universitaria*, 5(6), pp. 27-38.
- Esser, J. y Rojas, C. (2006). Representaciones sociales de la discapacidad. Estudio de opinión en universitarios de las ciencias de la salud de la Universidad de Carabobo. *Investigación en Salud*. 8 (3), 158-164. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14280304>
- Fendler, L. (2000). ¿Qué es imposible pensar? Una genealogía del sujeto educado. En T. Popkewitz y M. Brennan (Comps.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. (Pp. 55-79). Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor.
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista Digital UMBRAL 2000*, 13, 1-10. Recuperado de <http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/EDUCACI%C3%93N-INCLUSIVA.pdf>
- Ferreira, M. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos. *Revista española de Investigaciones sociológicas*.
- Ferreira, M. (2008). La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 17(1), 221-232. Recuperado de

<https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA0808120221A/26443>

- Fine, J. (1996) Base de poder popular: Un determinante para asegurar la igualdad de oportunidades educativas para las personas discapacitadas. En B. Franklin (Comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. (Pp. 193- 211) Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor.
- Flores, A. (2012). Diagnósticos vs ética del sujeto en la discapacidad. En Z. Jacobo, S. Vargas y L. Meléndez (Comps.), *Sujeto, Educación Especial e Integración*. (Pp. 21-46). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- 
- Flores- Crespo, P. (2009). Investigación educativa y políticas públicas en México: una relación amorfa y elusiva. *Revista electrónica de educación Sinéctica* 33. Recuperado de [http://sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=476\\_investigacion\\_educativa\\_y\\_politicas\\_publicas\\_en\\_mexico\\_una\\_relacion\\_amorfa\\_y\\_elusiva](http://sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=476_investigacion_educativa_y_politicas_publicas_en_mexico_una_relacion_amorfa_y_elusiva)
- Foucault, I. (1979). *Microfísica del poder*. España. La Piqueta
- 
- Foucault, M. (1963). *El nacimiento de la Clínica. Una arqueología de la mirada médica*. México: Siglo XXI
- Foucault, M. (1964). *Historia de la Locura en la época Clásica*. México: Fondo de Cultura Económica
- Foucault, M. (1966). *Nacimiento de la clínica*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1970). *Arqueología del Saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1971) *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Microfísica del poder. Pp.7-31. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. México: Fábula Túsquets.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI

- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1994). *El poder, una bestia magnífica: sobre el poder, la prisión y la vida*. México: Siglo XXI
- Foucault, M. (1999). *Los anormales*. México: Fondo de Cultura Económica
- Foucault, M. (2003). *El poder psiquiátrico*. México: Fondo de Cultura Económica
- Foucault, M. (2004). *Nacimiento de la biopolítica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006) *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007) *Nacimiento de la Biopolítica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009) *Vigilar y castigar, Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI
- Foucault, M. (2013). *La inquietud por la verdad*. México: Siglo XXI Editores.
- Friedan, B. (1965). *La mística de la feminidad*. Traducción de Carlos R. de Dampierre, Barcelona: Sagitario.
- Fuentes, O. (1983). Las épocas de la Universidad Mexicana. *Cuadernos Políticos*.
- Fuentes, S. (2010). Estudio introductorio. Hacia una analítica de la política educativa. En S. Fuentes y O. Cruz (Coords), *Identidades políticas y educativas*. (pp. 13-35). México: UPN.
- Fulcher, G. (1998). Entre normalización y la Utopía. En L. Barton (Comp.), *Discapacidad y Sociedad*. (Pp. 181-204).España: Morata.



- Gall, O. (2008). Discriminación y democracia: una relación no lineal. En S. Bustillos, R. Rincones y H. Padilla (Coords.), *Diagnóstico de la discriminación en el estado de Chihuahua*. México: CONAPRED.
- Gall, O. (2008). Presentación. En S. Bustillos, R. Rincones y H. Padilla (Coords.), *Diagnóstico de la discriminación en el estado de Chihuahua*. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- García, A. y Rodríguez, C. (2000). Nuevas tecnologías y personas con discapacidad. *Intervención psicosocial*, 9(3), 283-296.
- García, J. (2011). La persona con discapacidad. En J. Piña, *Aceptación, estigma y discriminación. Estudiantes normalistas ante sectores vulnerables*. (Pp. 73-105). México: Díaz de Santos.
- Goffman, E. (2001). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, M. (2016). *Evaluación Cualitativa Externa del Programa Oportunidades: 2000 – 2008*. Recuperado el 11 de abril de 2016 de [anic.utexas.edu/project/etext/oportunidades/](http://anic.utexas.edu/project/etext/oportunidades/)
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hultquist, K. (2000). Una historia del presente sobre el bienestar de los niños en Suecia: de Frobel a los actuales proyectos de descentralización. En T. Popkewitz y M. Brennan (Comps.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. (Pp. 111-137). Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor.
- Hurts, A. (1998). Reflexiones acerca de la investigación sobre la discapacidad y la enseñanza superior. En L. Barton (Comp.), *Discapacidad y Sociedad*. (pp. 139-158). España: Morata.

- Ibarra, D. (2007). Derechos humanos y realidades sociales. En Calvo, J. (Coord.) *Derechos y políticas sociales*. (pp. 19-46) México: Porrúa.
- INEGI. (1995). *Memoria del conteo de población y vivienda 1995*. México: Autor
- INEGI. (2000). *Estadísticas históricas de México*. México: Autor
- INEGI. (2000). *Tabulados temáticos sobre la población con discapacidad*. México: Autor
- INEGI. (2001). Presencia del Tema de Discapacidad En la Información Estadística. Marco Teórico-Methodológico. México: Autor.
- INEGI. (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. México: Autor
- INEGI. (2013). *Censo 2012*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx>
- INEGI. (2013). *Censo de población y vivienda 2010*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/default.aspx>
- [Isaacs, M. y Mansilla, L. \(2014\). Representaciones sociales sobre inclusión de personas con discapacidad en educación superior. \*Revista de estudios y experiencias en educación\*. 13\(26\). Pp. 117-130.](#)
- Jacobo, B., Vargas, S. Y Paredes M. (2013). Discapacidad y discriminación. En A. Furlán y T. Pspitzer (Coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. (Pp. 279-330). México: ANUIES.
- Jacobo, Z. (2012). ¿De qué ética hablamos de la de inclusión o de la diferencia?. En Z. Jacobo, S. Vargas y L. Meléndez (Comp.), *Sujeto, Educación Especial e Integración*. (pp. 47-66). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jacobo, Z., Vargas, S. y Paredes, M. (2014). Integración e inclusión: función y desafíos de la investigación en México. *RIIE*. México.
- Jefferson, M. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. En C. Tello (Comp.), *Los objetos de estudio de la política*

*educativa. Hacia una caracterización del campo teórico.* (pp. 25-42). Libro Digital. Buenos Aires, Argentina: EPUB.

- Jiménez, A. (2009). Las personas con discapacidad en Iberoamérica: perfiles demográficos. En P. Brogna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez, M. Y Luzón, A. (2005) Imaginario social de los jóvenes ante la educación y el empleo. Su incidencia en los procesos de inclusión- exclusión social. En B. Franklin (Comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial.* (Pp. 240- 265). Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor.
- Jonguitud, J. (2007). Comisión Estatal de Derechos Humanos de Veracruz: origen y evolución. En M. Casarín, et. al. (coord.), *Temas de derecho constitucional veracruzano.* (pp. 198-222). México: Ed. LX Legislatura del Estado de Veracruz-Facultad de Derecho de la Universidad Veracruzana.
- Jonguitud, J. (2011). La cooperación UE-México en materia de derechos humanos: mucho ruido y pocas nueces. En C. Molina y T. Palacios, *Relaciones bilaterales entre México y Europa, el estado de la cuestión.* (pp. 57-83). Lisboa: Juruá Editorial.
- Juárez, J., Comboni, S. y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva, *Argumentos.* 3(62). Pp. 41-83. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v23n62/v23n62a3.pdf>
- Kent, R. (2005). La dialéctica de la esperanza y la desilusión en Políticas de Educación Superior en México. *Revista de la educación Superior.* 34 (2), 134. Pp. 63-79
- Kent, R. (2009). *La Políticas de Educación Superior en México durante la modernización. Un análisis regional.* México: ANUIES.

- Kipen, E. Y Lipschitz, A. (2009). Demasiado Cuerpo. En A. Rosato, A. Y M. Angelino (Coords.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. (Pp. 117- 132). Buenos Aires: Noveduc.
- Kipen, E. Y Vallejos, I. (2009). La producción de discapacidad. En clave de ideología. En A. Rosato y M. Angelino (Coords.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. (Pp. 155- 176). Buenos Aires: Noveduc.
- Kivirauma, J. Y Kivinen, O. (1996) El modelo de la escuela moderna y el crecimiento de la educación especial. En B. Franklin (Comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. (pp. 269-309). Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor.
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2005). *Maneras de ver: el análisis de datos en investigación cualitativa*. México: Centro Pedagógico de Durango.
- Lecourt, D. (2007). *Para una crítica de la epistemología*. México: Siglo XXI.
- Le Goff, J. (1996). *Los intelectuales de la Edad Media*. Barceona: Gedisa.
- Lepiz O. (1999). Derechos humanos y la accesibilidad del entorno. *Conferencia realizada en el Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial*. Heredia, Costa Rica: Manuscrito inédito.
- Lionetti, L. (2012). Construcción del campo de la infancia anormal en Argentina. Discursos, representaciones y prácticas profesionales. En A. Padilla (Coord.), *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo. Infancia anormal y educación Especial en los siglos XIX y XX*. (Pp. 61-96). México: Juan Pablos Editor/Universidad Autónoma de Morelos.
- Lira, H. y Ponce de León, R (2006). Desafíos de la educación universitaria para atender a la diversidad. *Horizontes educacionales*, 11. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917575005>
- Littlewood, P. (2005). El discurso de la exclusión social: un análisis crítico sobre conceptos y modelos de interpretación. En J. Luengo (Comp.), *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el*

- análisis de la discriminación escolar contemporánea.* (pp. 19-39). Barcelona: Ediciones Pomares.
- Littlewood, P. (2005) Escolarización exclusiva. En B. Franklin (Comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial.* (pp. 67-88) Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor.
  - López, A. (2012). *La integración e inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel superior: el caso UNAM.* México: UNAM. Recuperado de [http://www.ciencianueva.unam.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/94/17\\_integracion.pdf?sequence=1](http://www.ciencianueva.unam.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/94/17_integracion.pdf?sequence=1)
  - Luengo, J. (Comp.). (2005). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea.* Barcelona: Pomares.
  - Luján, J. y Zambrano, M. (2009). La enseñanza de la geografía en estudiantes universitarios con discapacidad visual y auditiva. *Educere.* 13(47) pp. 1009-1015. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35616673012>
  - Luque, J., Rodríguez, G. y Romero, J. (2005). Accesibilidad y universidad. Un estudio descriptivo. *Intervención psicosocial,* 14(2), pp. 209-222.
  - Luna, M. (2010). Políticas públicas para los adultos mayores en los municipios veracruzanos. En E. Pérez (Coord.), *Grupos vulnerables, vulnerabilidad de los adultos mayores.* (pp. 107-125) México: Codice.
  - Maignon R. (2007). Caracterización de los estudiantes con discapacidad. Caso: Universidad Central de Venezuela. *Revista de pedagogía,* 28(81), pp. 43-79.

- Marsiske, R. (2006). La Universidad de México: Historia y Desarrollo. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*.
- Martínez, B. (2010). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 25(1).
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado*. Recuperado de: [www.redalyc.uaemex.mx](http://www.redalyc.uaemex.mx).
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- McLaren, P (1998). *Multiculturalismo Revolucionario*. México: Siglo XXI.
- Molina, R. (2005). *Educación Superior para Estudiantes con Discapacidad en Revista de Investigación*, 34(70), 109-128. Recuperado en 06 de mayo de 2016, de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1010-29142010000200008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142010000200008&lng=es&tlng=es)
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul
- Mouffe, C. (1993). *El retorno de lo Político*. Barcelona: Paidós.
- Nieto, J (2008). Discursos de la política. ¿discursos para la exclusión?. Colombia: *Intervención Política*
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. España: Paidós.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Ocampo, A. (2011). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(2), pp. 227-239.

- OECD (2008) Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report. Overview. OECD, 1-28. Doi: [http://oecd-conference-teks.iscte.pt/downloads/OECD\\_overview.pdf](http://oecd-conference-teks.iscte.pt/downloads/OECD_overview.pdf)
- OEA (1999), *Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <http://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/discapacidadrat.asp>
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?. En L. Barton (Comp.), *Discapacidad y Sociedad*. (pp. 34-58). España: Morata.
- OMS (2011). *Informe Mundial Sobre la Discapacidad*. (En línea). Recuperado de [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/es/index.html](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/index.html)
- ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- ONU (1971). Declaración de los Derechos del Retrasado mental. (En línea). Recuperado de <http://www.un.org/spanish/esa/social/disabled/dis50y40.htm>
- ONU (1975). *Declaración de los Derechos de los Impedidos*. (En línea). Recuperado de [http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/ares\\_3477xxx.htm](http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/ares_3477xxx.htm)
- ONU (1982). El Decenio de acción mundial para las personas con discapacidad y El Programa de acción mundial para las personas con discapacidad. La ONU y las personas con discapacidad. <http://www.un.org/spanish/esa/social/disabled/garesol.htm>
- ONU (1990). *Compendio de datos estadísticos sobre los impedidos*. New York: Autor.

- ONU (1990). Convención sobre los derechos del niño. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- ONU (1993). *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. Madrid: Editorial Centro Bibliográfico y Cultural La Coruña, Organización Nacional de Ciegos Españoles, ONCE.
- ONU (2008). *El Tratado sobre los Derechos de los Discapacitados Cierra la Brecha en la Protección de los Derechos Humanos*. (En línea). Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/>, acceso 6 de septiembre de 2011
- ONU (2014). *Observaciones finales sobre el informe final de México*. México: Autor.
- Organización de los Estados Americanos (2011). Consultada el 10 de septiembre de 2011 en <http://www.oas.org/es/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación (2011). Recuperado el 7 de septiembre de 2011 en <http://www.unesco.org/new/es/unesco/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura y Ministerio de Educación y Ciencia España (1994) *Declaración de Salamanca*. UNESCO
- Padilla, A. (Coord.). (2012). *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo. Infancia anormal y educación Especial en los siglos XIX y XX*. México: Juan Pablos Editor y Universidad Autónoma de Morelos.
- Palacios, E. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes caracterización y plasmación en la Convención Internacional Sobre los derechos de las personas con discapacidad*. México: Ed. Cinca.
- Piña, J. y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales, su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos* 26(106), 102-124.
- Poder Ejecutivo Federal (2005). *Ley General de las personas con Discapacidad*. México: Diario Oficial de la Federación.



- Poder Ejecutivo Federal (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007- 2012*. México: TIEV.
- Poder Ejecutivo Federal (2013). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Autor
- Poder Ejecutivo Federal (2013). *Ley General de Educación*. México: Autor
- Popkewitz, T. Y Brennan, M. (2000). Reestructuración de la teoría social y política en la educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares. En T. Popkewitz y M. Brennan (Comps.) *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. (Pp. 17-48). Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor.
- Rabak, J. (2000). “La construcción del cuerpo a través de las prácticas discursivas de la educación sexual”. En T. Popkewitz y M. Brennan (Comps.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*.(pp. 169-200). Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor.
- Rama, C. (2006). *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls J. (2006). *Teoría de la justicia*.(6ª reimpresión). EUA: Harvard y Cambridge.
- Richardson, J. y Parker, T. (1996) Génesis institucional de la educación especial: el caso de Estados Unidos. En B. Franklin (Comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. (Pp. 125- 158) Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor.
- Riddel y Weedon, E. (2014) Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity. *International Journal of Educational Research*, 63, pp. 38-46.

- Ronald, S. (2007). Actitud docentes de la universidad de Costa Rica hacia los (as) estudiantes con discapacidad de la universidad. *Educación*. 31(1). Pp. 11-42. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>
- Romero R. y Lauretti P. (2006). Integración Educativa de las Personas con Discapacidad en Latioamérica. *Educere*. Recuperado de [www.redalyc.uaemex.mx](http://www.redalyc.uaemex.mx)
- Rosato, A. Y Angelino, M. (Coords.). (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sachs, D. y Schreuer, N. (2011). Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education: Performance and participation in student's experiences. *Disbility Studies Quartely*, 31(2).
- Salinas, M., Lissi, M., Medrano, D., Zuzulich, M. y Hojas, A. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista iberoamericana de educación*
- Sánchez A. y Carrión J. (2010) Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería: Ideas y Actitudes sobre su integración Educativa y Social. *European Journal of Education and Psychology*. 3(2). pp. 329-341. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129315468014>
- Santórsola, M., Luján, F., Giuliano, M., Antón, C. Y Arroyo, J. (2013). Discapacidad e inclusión en el ámbito de la educación superior universitaria a partir del modelo social de la discapacidad. *Didascalía, didáctica y educación*. 4(2).
- Sartori, M. (2010). *Discapacidad y representaciones sociales. De la educación especial a la educación inclusiva*. Argentina: Fundación Universidad Nacional de San Juan.
- SEP (1993). *Ley General de Educación*. México: Diario Oficial de la Federación.

- SEP (2000). *Antología de Educación Especial*. México: Autor.
- SEP (2000). *La integración Educativa en el aula regular*. Principios, finalidades y estrategias. México: Autor.
- SEP (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Autor.
- SEP (2012) *Informe final de la evaluación de consistencia y resultados del programa u022: programa educación para personas con discapacidad*. México: Autor.
- SEP (2013). *Principales cifras ciclo escolar 2011- 2012*. México. Autor.
- Sherman, B. (1996) “La integración de la niñez discapacitada en las escuelas alemanas. Un estudio de campo sobre presiones y adaptaciones, 1982- 1992”. En B. Franklin (Comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. (Pp. 239- 265). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Shutkin, D. (2000). El despliegue de la tecnología de la información en el campo de la educación y el incremento de la capacidad del niño. En T. Popkewitz y M Brennan (Comps), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. (pp. 201-227). Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor.
- Simola, H., Heikkinen, S. y Silvonen, J. (2000). Un catálogo de posibilidades: historia foucaultiana de investigación de la verdad y la educación. En T. Popkewitz y M. Brennan (Comps.). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. (Pp. 81-107). Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor.
- Silver, H. (2005) Reconceptualización de la desventaja social: tres paradigmas de exclusión social. En B. Franklin (Comp.) *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. (pp. 43-45). Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor.

- Skliar, C. (2002) Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí?. *Educação & Sociedade*, 23(79). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf>
- Skrtic, T. (1996) La crisis en el conocimiento de la educación especial: Una perspectiva sobre la perspectiva. En B. Franklin (Comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. (pp. 35-67). Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor.
- Soto, N., y Vasco, C. (2008). Representaciones sociales y discapacidad. *Hologramática*, 6(8), 3-22. Recuperado de <http://www.cienciared.com.ar/ra/revista.php?wid=3&articulo=808&tipo=A&eid=8&sid=136&NombreSeccion=Articulos&Accion=Completo>
- Spadillero, A. (2009). “La producción social de la discapacidad en las diferentes dimensiones de lo barrial. Plaza accesible/Plaza para discapacitados”. En A. Rosato y M. Angelino (Coords.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. (Pp. 77-94). Buenos Aires: Noveduc.
- Stang, M. (2011). *Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real*. Santiago de Chile: CEPAL
- Stern, F. (2005). *El estigma y la discriminación. Ciudadanos estigmatizados, sociedades lujuriosas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Stupp, R. (2001). Universidades accesibles para todos. *Revista Educación*, 25(2), 137-145. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/3587/3496>
- Tapia, C. y Manosalva, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), pp. 13-34 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243125410001>

- Tello, C. (Comp.). (2015). *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. Libro Digital. Buenos Aires, Argentina: EPUB
- Treviño, E. (2015). *La educación Superior y el advenimiento de la sociedad del conocimiento*. México: Biblioteca de la Educación Superior/ANUIES.
- Treviño, E. y Cruz, R. (2014) La reforma integral de la educación básica en el discurso docente. *Revista Perfiles Educativos*. 36(144). Pp. 50-68
- Toboso, M. y Arnau, M. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*. 10(20). Pp. 64-94. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28212043004>
- Todorov, T. (2011). *Nosotros y los otros*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Toro, L. (2006). *Educación superior: inclusión y exclusión*. Venezuela: Educere
- Tuirán, R. (2012). La educación Superior en México. *Observatorio académico universitario*. Recuperado de <http://red-academica.net/observatorio-academico/2012/10/03/la-educacion-superior-en-mexico-2006-2012-un-balance-inicial/>
- 
- Tropea, J. (1996) El orden de la escuela primaria y el alumnado especial: ley, burocracia y mercado. En B. Franklin (Comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. (Pp. 163- 190) Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor.
- UNAM (2008). Declaración de Yucatán. [http://www.ddu.unam.mx/DDU/Documentos/Ponencias\\_II\\_sesion/DECLARACION\\_YUCATAN.pdf](http://www.ddu.unam.mx/DDU/Documentos/Ponencias_II_sesion/DECLARACION_YUCATAN.pdf)
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial Sobre Educación para Todos*. Foro consultivo internacional de educación para todos. Recuperado de <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>

- UNESCO. (1998) Declaración Mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. UNESCO. Recuperado de: [http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001138/113878so.pdf#xml=http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=&set=5180CEFC\\_3\\_247&hits\\_rec=1&hits\\_lng=spa](http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001138/113878so.pdf#xml=http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=&set=5180CEFC_3_247&hits_rec=1&hits_lng=spa)
- UNESCO. (2003). *Temario abierto de Educación Inclusiva*. Santiago, Chile: Archivos Industriales y Promocionales Ltda.
- UNESCO (2007). *Enfoques educativos para la diversidad, la inclusión y la cohesión social*. Recuperado de [www.unesco.org.uy/educacion/es/areas-de-trabajo/educacion/temas/educacion-diversidad-e-inclusion.html](http://www.unesco.org.uy/educacion/es/areas-de-trabajo/educacion/temas/educacion-diversidad-e-inclusion.html)
- [Universidad Autónoma de Chihuahua \(2015\)](http://www.uach.mx). Recuperado el 12 de junio de 2015. [www.uach.mx](http://www.uach.mx)
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (2015). Recuperado el 12 de junio de 2015. En [www.uaeh.edu.mx/](http://www.uaeh.edu.mx/)
- [Universidad Autónoma Metropolitana \(2014\)](http://www.uam.mx/). Recuperado el 20 de septiembre de 2014. En <http://www.uam.mx/>
- Universidad Autónoma de Nuevo León (2015). Recuperado el 12 de junio de 2015. En [www.uanl.mx/en](http://www.uanl.mx/en)
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí (2015). Recuperado el 12 de junio de 2015. En [www.uaslp.mx](http://www.uaslp.mx)
- Universidad Autónoma de Tamaulipas (2015). Recuperado el 10 de junio de 2015. En [www.uat.edu.mx](http://www.uat.edu.mx)
- Universidad Autónoma de Tlaxcala (2015). Recuperado el 10 de junio de 2015. En [www.uat.edu.mx](http://www.uat.edu.mx)
- [Universidad de Columbia \(2014\)](http://www.columbia.edu/). Recuperado el 22 de septiembre de 2014. En <http://www.columbia.edu/>
- [Universidad de Guanajuato \(2015\)](http://www.ugto.mx/). Recuperado el 12 de junio de 2015. En [www.ugto.mx/](http://www.ugto.mx/)

- [Universidad de Illinois \(2014\)](http://www.uillinois.edu/). Recuperado el 20 de septiembre de 2014. En <http://www.uillinois.edu/>
- [Universidad de la Frontera Sur \(2015\)](http://www.ecosur.mx). Recuperado el 12 de junio de 2015. En <http://www.ecosur.mx>
- [Universidad de Oxford \(2014\)](http://estudios-internacionales.universia.net/uk/universidades/OX/index.html). Recuperado el 22 de septiembre de 2014. En <http://estudios-internacionales.universia.net/uk/universidades/OX/index.html>
- [Universidad Juárez del Estado de Durango \(2015\)](http://www.ujed.mx). Recuperado el 12 de junio de 2015. En [www.ujed.mx](http://www.ujed.mx)
- [Universidad Nacional Autónoma de México \(2014\)](http://www.unam.mx/). Recuperado el 22 de septiembre de 2014. En <http://www.unam.mx/>
- Universidad Veracruzana (2008). *Estatuto de Alumnos*. México: Autor.
- Universidad Veracruzana (2008). Plan General de Desarrollo 2025. México: Autor.
- Universidad Veracruzana (2012). *Estatuto del Personal Académico*. México: Autor.
- Universidad Veracruzana (1996). *Ley orgánica*. México: Autor.
- [Universidad Veracruzana \(2014\)](http://www.uv.mx). Recuperado el 15 de agosto de 2013. En <http://www.uv.mx>
- Universidad Veracruzana (s/f). *Estatuto General*. México: Autor.
- Vallejos, I. (2009). La categoría de normalidad: una mirada sobre viejas y nuevas formas de disciplinamiento social. En A. Rosato y M. Angelino (Coords.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. (Pp. 96-116). Buenos Aires: Noveduc.
- Varela, J. y Álvarez- Uría, F. (1989). *Sujetos frágiles. Ensayos de sociología de la desviación*. México: Paideia/FCE.
- Verdugo, M. (2009). Prologo. En P. Brogna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad*. ( Pp. 11-14). México: Fondo de Cultura Económica.
- Villaseñor, G. (2004). *La función social en la Educación Superior en México*. México: Universidad Autónoma Metropolitana/Universidad Nacional Autónoma de México/ Universidad Veracruzana.

- Vislie, L. (1996) Políticas de integración, educación especial y reformas escolares en las sociedades occidentales desde 1960. En B. Franklin (Comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. (Pp. 215- 237). Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor.
- Warner, M. (1996). Realismo Crítico como una metateoría para la educación especial. En B. Franklin (Comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. (Pp. 73- 87) Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor.
- Yadarola, M. (2006). *Una mirada desde y hacia la Educación Inclusiva*. *Boletín Electrónico de IntegraRed*. Consultado en 27 de agosto de 2012. Recuperado de [http://www.integred.org.ar/links\\_internos/06/notas/04/index.asp](http://www.integred.org.ar/links_internos/06/notas/04/index.asp)
- 
- Yarza, A. (2012). Cursos de perfeccionamiento y de información pedagógica sobre enseñanza de anormales y pruebas mentales y de instrucción en Buenos Aires (Argentina) y Bogotá (Colombia), 1926-1939. En A. Padilla (Coord.), *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo. Infancia anormal y educación Especial en los siglos XIX y XX*. (pp. 125-144). México: Juan Pablos Editor/Universidad Autónoma de Morelos.
- Yupanqui, A., Aranda, C., Vásquez, C. y Verdugo, W. (2014). Educación inclusiva y discapacidad: su incorporación en la formación profesional de la educación superior. *ANUIES*. 43(3) 171. Pp. 93-115
- Zubillaga, A. y Alba, C. (2013). La discapacidad en la percepción de la tecnología entre estudiantes universitarios. *Revista comunicar*, 40(20), pp. 165-172.
- Zuttión, B. y Sánchez, C. (2009). La exclusión como categoría de análisis. En A. Rosato y M. Angelino (Coord.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. (Pp. 179-186) Buenos Aires: Noveduc



# Anexos

ANEXO 1  
UNIVERSIDAD VERACRUZANA  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN  
DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



Cuestionario Alumnos C/D

Este cuestionario forma parte de la investigación: “Educación Superior, políticas y estudiantes con discapacidad: una aproximación desde las representaciones sociales de los actores de la Universidad Veracruzana”, la cual tiene como objetivo “analizar la influencia de las representaciones sociales de la comunidad universitaria en las políticas institucionales en torno al tema de la discapacidad”. Por tanto, nos interesa tu opinión acerca de esta temática, por lo que agradeceremos su apoyo para contestar este cuestionario. Todo lo que aquí se mencione será confidencial.

Tipo de discapacidad o impedimento: \_\_\_\_\_

Carrera que estudia: \_\_\_\_\_

Género: \_\_\_\_\_

Cuenta con beca o algún tipo de apoyo para sus estudio: Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

*RS Información/ Variable 3.2/ Indicador 3.2.1*

1. ¿Conoces alumnos que presenten alguna discapacidad y que estudian en la UV? \_\_\_\_\_

2. ¿Qué tipo de discapacidad ha o han presentado los compañeros con lo que has tenido contacto? Marca con una X

a) Intelectual \_\_\_\_\_

b) Auditiva \_\_\_\_\_

c) Visual \_\_\_\_\_

d) Motriz \_\_\_\_\_

e) Otra. \_\_\_\_\_

f) Ninguna \_\_\_\_\_

*Actitud/ Variable 3.3/ Indicador 3.3.1*

Contesta qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones, coloca una

	Siempre	Casi siempre	Frecuentemente	Casi nunca	Nunca
--	---------	--------------	----------------	------------	-------

X en el espacio según sea el caso.

3. Tus profesores hacen ajustes o adecuaciones para que puedas aprender mejor y promover al siguiente nivel					
4. Los funcionarios y/o directivos realizan adecuaciones en los edificios para que sean más accesibles para todo tipo de alumnos <i>RS Actitud/ 3.3/ Indicador 3.3.1</i>					

*RS Información/Variable/ 3.2/ Indicador 3.2.2*

5. Indique el grado de conocimiento que tiene del marco normativo donde se consagran los derechos de las personas con discapacidad.

Marco Normativo	Alto	Medio	Bajo
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos			
Ley General de las Personas con Discapacidad			
Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación			
Ley Número 222 de Integración para Personas con capacidades Diferentes del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave.			

6. ¿Existen documentos oficiales en la UV donde estén expresadas políticas que apoyen los derechos de las personas o alumnos con discapacidad?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

7. Marca con una X los documentos donde se encuentren expresados dichos derechos.

- a) Plan de Desarrollo \_\_\_\_\_
- b) Estatuto General \_\_\_\_\_
- c) Estatuto General de los Alumnos \_\_\_\_\_
- d) Ley Orgánica \_\_\_\_\_
- e) Reglamento de la Junta de Gobierno \_\_\_\_\_
- f) Reglamento de Servicios Informáticos \_\_\_\_\_
- g) Reglamento de Tutorías \_\_\_\_\_
- h) Reglamento de Ingreso \_\_\_\_\_
- i) Otro: \_\_\_\_\_

8. ¿Cómo te has enterado de las políticas, leyes y programas implementados en la UV a favor de la atención a los alumnos con discapacidad? Marca con una X

Medios oficiales de la UV

- a) Radio UV \_\_\_\_\_  
 b) Boletines de la UV \_\_\_\_\_  
 c) Carteles de eventos universitarios \_\_\_\_\_  
 d) Pláticas al interior de la universidad \_\_\_\_\_  
 e) Periódico de la UV (Universo) \_\_\_\_\_  
 f) Página Web de la UV \_\_\_\_\_

Medios académicos de la UV

- a) Revistas de la UV \_\_\_\_\_  
 b) Eventos académicos (congresos, conferencias, simposios, etc.) \_\_\_\_\_

Medios externos a la UV

- a) Radio \_\_\_\_\_  
 b) Televisión \_\_\_\_\_  
 c) Periódico \_\_\_\_\_

Otros

- a) Otro \_\_\_\_\_

Especifique:

- b) Ninguno \_\_\_\_\_

*Indicador 3.2.3*

9. ¿Sabes si se realizan adecuaciones arquitectónicas en la facultad o campus de la UV para alumnos con discapacidad?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

10. Especifique el grado de necesidad en su facultad de cada uno de las siguientes adecuaciones (marque con una X):

	Muy necesario	Poco necesario	Nada necesario
a) Rampas para sillas de ruedas en los edificios que conoce			
b) Espacios especiales para estacionamiento			
c) Elevadores en edificios			
d) Guías para débiles visuales o personas con discapacidad visual			
e) Baños con acceso para sillas de ruedas			

f) Semáforos para personas con discapacidad visual			
g) Señalizaciones en espacios generales para personas con discapacidad visual			

*RS Información/ Variable 3.2/ Indicador 3.2.3*

11. ¿Cuáles son las instancias que conoces a las que puedes recurrir para solicitar algún tipo de apoyo, ya sea académico, psicológico o legal?

Fuera de su facultad

- a) CENdHIU \_\_\_\_\_
- b) Administración Escolar \_\_\_\_\_
- c) Programa de Derechos Humanos \_\_\_\_\_
- d) Defensoría de los derechos universitarios \_\_\_\_\_
- e) Junta de Gobierno \_\_\_\_\_
- f) Programa de Inclusión e Integración a personas con Discapacidad \_\_\_\_\_
- h) Otro. \_\_\_\_\_

Dentro de su facultad

- a) Departamento de Orientación Educativa \_\_\_\_\_
- b) Departamento de Psicopedagogía \_\_\_\_\_
- c) Psicólogo Escolar \_\_\_\_\_
- d) Trabajador social \_\_\_\_\_
- e) Tutor Escolar \_\_\_\_\_
- f) Otro \_\_\_\_\_ Especifique: \_\_\_\_\_

12. ¿Alguna vez has recurrido a alguna de ellas? \_\_\_\_\_ ¿A cuál o cuáles?

\_\_\_\_\_

*RS Información/ Variable 3.2/ Indicador 3.2.2*

13. ¿Cómo te ha parecido la atención o apoyo que brindan en relación con la necesidad presentada?

Excelente \_\_\_\_\_

Muy bueno \_\_\_\_\_

Bueno \_\_\_\_\_

Regular \_\_\_\_\_

Malo \_\_\_\_\_

*RS Campo/ Variable 2.3/ Indicador 2.3.1/ RS Actitud/ variable 2.2/ Indicador 2.2.2*

14. ¿Cuál crees que es el principal problema de los estudiantes con discapacidad en la UV? ( Marca con una X cada opción según qué tan acuerdo estás)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Que no se respetan sus derechos					
b) Que no son tomados en cuenta como personas capaces					
c) Que son objeto de burlas					
d) Que los profesores no los apoyan					
e) Que no realizan adecuaciones de acceso en los edificios					
f) Que son discriminados					
g) Que no son apoyados por sus compañeros					
h) Que no tienen apoyos económicos					

i) Otro \_\_\_\_\_ Especifique:

\_\_\_\_\_

15. ¿Crees que existe discriminación hacia los alumnos con discapacidad?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

a) Por los profesores					
b) Por sus compañeros alumnos					
c) Por los funcionarios y directivos					
d) Por el personal administrativo					

16. ¿Por qué agentes crees que son más discriminados los alumnos con discapacidad en la UV? ( Marca con una X cada opción según qué tan acuerdo estás)

e) Otro \_\_\_\_\_ Especifique:

---



---



---

### Indicador 3.3.3

17. ¿Qué crees que opina la comunidad universitaria que asistan a la UV estudiantes con discapacidad? ( Marca con una X cada opción según qué tan acuerdo estás)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Que la UV es un espacio donde se admite a la diversidad					
b) Que los estudiantes con discapacidad se han superado					
c) Que ahora las oportunidades de ingreso se han reducido para otros aspirantes					
d) Que la UV está cumpliendo con las leyes y acuerdos internacionales sobre discapacidad					
e) Que es un problema para los docentes que no saben cómo trabajar con los alumnos con discapacidad					

f) Que es un problema para las autoridades, pues hay que hacer adecuaciones de acceso y arquitectónicas a los edificios y espacios varios					
g) Que es un problema para el personal administrativo, pues deben adecuar sus labores de acuerdo a las necesidades de los alumnos con discapacidad					
h) Que no deberían permitir su ingreso, pues no son capaces de desempeñarse en una profesión					
i) Que no se deben tener preferencias con ellos y debe exigírseles lo mismo como a los demás estudiantes					
j) Que implican grandes gastos debido a las adecuaciones que deben realizarse y en realidad es un grupo muy reducido el que sale beneficiado					

*RS Campo/ Variable 3.4/ Indicador 3.4.3*

18. Las políticas y estrategias para incorporar estudiantes con discapacidad a la universidad benefician a: ( Marca con una X cada opción según qué tan acuerdo estás)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Los alumnos con discapacidad					
b) Toda la comunidad universitaria					
c) Toda la sociedad en general					

*Variable 3.4/ Indicador 3.4.2*



19. Para ti ¿Cuáles son los elementos principales que caracterizan o definen a la discapacidad? ( Marca con una X cada opción según qué tan acuerdo estás)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Es una enfermedad					
b) Es un problema para los familiares de quienes la padecen					
c) Es una situación trágica para la persona que se encuentra en esa situación					
d) Es un estado mental y/o físico permanente o transitorio					
e) Es una construcción social y por tal motivo puede transformarse					

*Indicador 2.3.4*

Emite tu opinión respecto de las siguientes afirmaciones. ( Marca con una X cada opción según qué tan acuerdo estás)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
20. Que los estudiantes con discapacidad tengan preferencia en el ingreso a la UV					
21. Que los estudiantes tengan condiciones necesarias para permanecer y tener un transito por la UV					
22. Que su ingreso debe depender de los propios					

estudiantes y sus habilidades					
23. Que su permanencia debe depender de los propios estudiantes y sus habilidades					
24. Que es tarea de los docentes, personal administrativo y funcionarios que los estudiantes con discapacidad deban ingresar a la UV					
25. Que es tarea de los docentes, personal administrativo y funcionarios que los estudiantes con discapacidad deban permanecer a la UV					
26. Que su inserción al mercado laboral es responsabilidad de la UV y de los empleadores					
27. Que su inserción al mercado laboral debe ser sólo responsabilidad de los propios estudiantes con discapacidad y sus habilidades					

¡Muchas gracias por su participación!

ANEXO 2  
UNIVERSIDAD VERACRUZANA  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN  
DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



Cuestionario Alumnos S/D

Este cuestionario forma parte de la investigación: “Educación Superior, políticas y estudiantes con discapacidad: una aproximación desde las representaciones sociales de los actores de la Universidad Veracruzana”, la cual tiene como objetivo “analizar la influencia de las representaciones sociales de la comunidad universitaria en las políticas institucionales en torno al tema de la discapacidad”. Por tanto, nos interesa tu opinión acerca de esta temática, por lo que agradeceremos su apoyo para contestar este cuestionario. Todo lo que aquí se mencione será confidencial.

Carrera que estudia: \_\_\_\_\_

Género: \_\_\_\_\_

1. Cargo que desempeña: \_\_\_\_\_

*RS Información/ Variable 2.1/ Indicador 2.1.1*

2. ¿Sabes que hay alumnos con discapacidad que asisten a la UV?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

3. ¿Cómo los has identificado? Marque con una X

a) Por su apariencia \_\_\_\_\_

b) Por que ellos así lo han informado \_\_\_\_\_

c) Por comentarios de otras personas \_\_\_\_\_

d) No los he identificado \_\_\_\_\_

e) Otro \_\_\_\_\_ Mencione cuál :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. En tu labor cotidiana, ¿has interactuado con algún alumno con discapacidad?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

5. ¿Qué tipo de discapacidad ha o han presentado los alumnos con lo que has tenido contacto? Marque con una X

a) Intelectual \_\_\_\_\_

b) Auditiva \_\_\_\_\_

c) Visual \_\_\_\_\_

d) Motriz \_\_\_\_\_

e) Otra. \_\_\_\_\_

f) Ninguna \_\_\_\_\_

*RS Actitud/ variable 2.2/ Indicador 2.2.1*

Contesta qué tan de acuerdo está usted con las siguientes afirmaciones, coloca una X en el espacio según sea el caso.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Me es indiferente
6. Las personas con discapacidad tienen derecho a recibir una educación universitaria					
7. En la UV se respetan los derechos de las personas con discapacidad					
8. Las instalaciones en general de la UV son accesibles para que cualquier alumno con alguna discapacidad pueda transitar libremente <i>RS Actitud/ Variable 2.2/ Indicador 2.2.1</i>					
9. Los alumnos con discapacidad participan en igualdad de oportunidades y equidad en la UV <i>Indicador 2.2.3</i>					
10. El que existan leyes, que defiendan el desarrollo de las personas con discapacidad ha permitido que los estudiantes con discapacidad tengan un trato más justo en la UV <i>Indicador 2.3.2</i>					

*RS Información/ Variable 2.1/ Indicador 2.1.3*

11. Indica el grado de conocimiento que tienes del marco normativo donde se consagran los derechos de las personas con discapacidad.

Marco Normativo	Alto	Medio	Bajo
-----------------	------	-------	------

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos			
Ley General de las Personas con Discapacidad			
Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación			
Ley Número 222 de Integración para Personas con capacidades Diferentes del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave.			

*Indicador 2.1.5*

12. ¿Existen documentos oficiales en la UV donde estén expresadas políticas que apoyen los derechos de las personas o alumnos con discapacidad?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

13. Marca con una X los documentos donde se encuentren expresados dichos derechos.

- a) Plan de Desarrollo \_\_\_\_\_
- b) Estatuto General \_\_\_\_\_
- c) Estatuto General de los Alumnos \_\_\_\_\_
- d) Ley Orgánica \_\_\_\_\_
- e) Reglamento de la Junta de Gobierno \_\_\_\_\_
- f) Reglamento de servicios informáticos \_\_\_\_\_
- g) Reglamento de Tutorías \_\_\_\_\_
- h) Reglamento de Ingreso \_\_\_\_\_
- i) Otro: \_\_\_\_\_

*Políticas de admisión/ Variable 1.1 /Indicadores 1.1.1*

14. Contesta qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones, coloca una X en el espacio según sea el caso.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Me es indiferente
La UV es accesible para todos por igual					
Los estudiantes con discapacidad tienen las mismas oportunidades de acceso a la Educación					

Superior					
Los estudiantes con discapacidad tienen las mismas oportunidades para escoger horarios, experiencias de aprendizaje y maestros					
Los estudiantes con discapacidad tienen posibilidad de una ubicación apropiada de salones de acuerdo a su impedimento.					
Es importante que el sitio web de la UV sea accesible para alumnos con discapacidad de cualquier tipo <i>RS Actitud/variable 2.2/ indicador 2.2.2</i>					
Existe en la UV adecuaciones al examen de admisión que permiten a los alumnos con cualquier discapacidad (auditiva, visual, intelectual, motora) igualdad de oportunidades para su ingreso <i>Políticas de admisión/Variable 1.1</i>					

15. De acuerdo al aspecto académico, los alumnos con discapacidad: (Marca con una X en el espacio según sea el caso)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Me es indiferente
a) Están en desventaja académica					
b) Avanzan más lentamente en su trayectoria					
c) Tienen más dificultades					

para asistir a sus clases					
d) Tienen más dificultades para hacer tareas y trabajos					
e) Tienen más dificultades para participar en clase					
f) Tienen peores notas que sus compañeros					
g) Tienen más dificultad para asistir a sus prácticas de campo					
h) Tienen más dificultad para egresar					
i) Tienen más dificultad para titularse					
j) Son más propensos a desertar					
k) Son más propensos a reprobar					
l) Son más propensos a faltar a clases					

*Indicador 2.1.6*

16. ¿Sabes si se realizan adecuaciones arquitectónicas en la facultad o campus de la UV para alumnos con discapacidad?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

17. Especifica el grado de necesidad en su facultad de cada uno de las siguientes adecuaciones (marca con una X):

	Muy necesario	Poco necesario	Nada necesario
h) Rampas para sillas de ruedas en los edificios que conoce			
i) Espacios especiales para estacionamiento			
j) Elevadores en edificios			
k) Guías para débiles visuales o personas con discapacidad visual			
l) Baños con acceso para sillas de ruedas			

m) Semáforos para personas con discapacidad visual			
n) Señalizaciones en espacios generales para personas con discapacidad visual			

*RS Información/ Variable 2.1/ Indicador 2.1.4*

18. ¿Cuáles son las instancias que conoces a las que pueden recurrir los alumnos con discapacidad de la UV para solicitar algún tipo de apoyo, ya sea académico, psicológico o legal?

Externo a la UV

- a) Comisión Nacional de Derechos Humanos \_\_\_\_\_
- b) Procuraduría Federal del Consumidor \_\_\_\_\_
- c) Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación \_\_\_\_\_

Fuera de su facultad

- a) CENdHIU \_\_\_\_\_
- b) Administración Escolar \_\_\_\_\_
- c) Programa de Derechos Humanos \_\_\_\_\_
- d) Defensoría de los derechos universitarios \_\_\_\_\_
- e) Junta de Gobierno \_\_\_\_\_
- f) Programa de Inclusión e Integración a personas con Discapacidad \_\_\_\_\_
- h) Otro. \_\_\_\_\_

Dentro de su facultad

- g) Departamento de Orientación Educativa \_\_\_\_\_
- h) Departamento de Psicopedagogía \_\_\_\_\_
- i) Psicólogo Escolar \_\_\_\_\_
- j) Trabajador social \_\_\_\_\_
- k) Tutor Escolar \_\_\_\_\_
- l) Otro \_\_\_\_\_ Especifique: \_\_\_\_\_

*RS Campo/ Variable 2.3/ Indicador 2.3.1*

19. ¿Cuál crees que es el principal problema de los alumnos con discapacidad en la UV? ( Marca con una X cada opción según qué tan acuerdo está usted)



*RS Actitud/ variable 2.2/ Indicador 2.2.2*

20. ¿Crees que existe discriminación hacia los alumnos con discapacidad?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

---

21. ¿Por qué agentes crees son más discriminados los alumnos con discapacidad en la UV? ( Marque con una X cada opción según qué tan acuerdo está usted)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Que no se respetan sus derechos					
b) Que no son tomados en cuenta como personas capaces					
c) Que no son normales					
d) Que no se adaptan a su contexto					
e) Que tiene problemas que no les permiten realizar tareas normales					
f) Que son discriminados					
g) Que son objeto de caridad					
h) Que no tienen apoyos económicos					

370	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Por los profesores					
b) Por sus compañeros alumnos					
c) Por los funcionarios y directivos					
d) Por el personal administrativo					

e) Otro \_\_\_\_\_ Especifique:

---



---



---

*Indicador 2.2.4*

22. ¿Qué opinas que asistan a la UV estudiantes con discapacidad? ( Marca con una X cada opción según qué tan acuerdo está usted)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Que la UV es un espacio donde se admite a la diversidad					
b) Que los estudiantes con discapacidad se han superado					
c) Que ahora las oportunidades de ingreso se han reducido para otros aspirantes					
d) Que la UV está cumpliendo con las leyes y acuerdos internacionales sobre discapacidad					
e) Que es un problema para los docentes que no saben cómo trabajar con los alumnos con discapacidad					
f) Que es un problema para las autoridades, pues hay que hacer adecuaciones de acceso y arquitectónicas a los edificios y espacios varios					

g) Que es un problema para el personal administrativo, pues deben adecuar sus labores de acuerdo a las necesidades de los alumnos con discapacidad					
h) Que no deberían permitir su ingreso, pues no son capaces de desempeñarse en una profesión					
i) Que no se deben tener preferencias con ellos y debe exigírseles lo mismo como a los demás estudiantes					
j) Que implican grandes gastos debido a las adecuaciones que deben realizarse y en realidad es un grupo muy reducido el que sale beneficiado					

*RS Campo/ Variable 2.3/ Indicador 2.3.1*

23. Las políticas y estrategias para incorporar estudiantes con discapacidad a la universidad benefician a: ( Marca con una X cada opción según qué tan acuerdo estás)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Los alumnos con discapacidad					
b) Toda la comunidad universitaria					
c) Toda la sociedad en general					

*Indicador 2.3.2*

24. Para ti ¿Cuáles son los elementos principales que caracterizan o definen a la discapacidad? ( Marca con una X cada opción según qué tan acuerdo está usted)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Es una enfermedad					
b) Es un problema para los familiares de quienes la padecen					
c) Es una situación trágica para la persona que se encuentra en esa situación					
d) Es un estado mental y/o físico permanente o transitorio					
e) Es una construcción social y por tal motivo puede transformarse					

*Indicador 2.3.4*

Emite tu opinión respecto de las siguientes afirmaciones. ( Marca con una X cada opción según qué tan acuerdo estás)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
25. Que los estudiantes con discapacidad tengan preferencia en el ingreso a la UV					
26. Que los estudiantes tengan condiciones necesarias para permanecer y tener un buen avance por la UV					
27. Que su ingreso debe depender de los propios estudiantes y sus habilidades					
28. Que su permanencia debe depender de los					

propios estudiantes y sus habilidades					
29. Que es tarea de los docentes, personal administrativo y funcionarios que los estudiantes con discapacidad deban ingresar a la UV					
30. Que es tarea de los docentes, personal administrativo y funcionarios que los estudiantes con discapacidad deban permanecer a la UV					
31. Que su inserción al mercado laboral es responsabilidad de la UV y de los empleadores					
32. Que su inserción al mercado laboral debe ser sólo responsabilidad de los propios estudiantes con discapacidad y sus habilidades					

¡Muchas gracias por su participación!

ANEXO 3  
 UNIVERSIDAD VERACRUZANA  
 INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN  
 DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
 Cuestionario a funcionarios



Este cuestionario forma parte de la investigación: “Educación Superior, políticas y estudiantes con discapacidad: una aproximación desde las representaciones sociales de los actores de la Universidad Veracruzana”, la cual tiene como objetivo “analizar la influencia de las representaciones sociales de la comunidad universitaria en las políticas institucionales en torno al tema de la discapacidad”. Por tanto, nos interesa su opinión acerca de esta temática, por lo que agradeceremos su apoyo para contestar este cuestionario. Todo lo que aquí se mencione será confidencial.

1. Cargo que desempeña: \_\_\_\_\_

*RS Información/ Variable 2.1/ Indicador 2.1.1*

2. ¿Sabe usted que hay alumnos con discapacidad que asisten a la UV?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

3. ¿Cómo los ha identificado? Marque con una X

- a) Por su apariencia \_\_\_\_\_
- b) Por que ellos así lo han informado \_\_\_\_\_
- c) Por comentarios de otras personas \_\_\_\_\_
- d) No los he identificado \_\_\_\_\_
- e) Otro \_\_\_\_\_ Mencione cuál :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. En su labor cotidiana, ¿ha interactuado con algún alumno con discapacidad?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

5. ¿Qué tipo de discapacidad ha o han presentado los alumnos con lo que ha tenido contacto? Marque con una X

- a) Intelectual \_\_\_\_\_
- b) Auditiva \_\_\_\_\_
- c) Visual \_\_\_\_\_
- d) Motriz \_\_\_\_\_
- e) Otra. \_\_\_\_\_
- f) Ninguna \_\_\_\_\_

*RS Actitud/ variable 2.2/ Indicador 2.2.1*

Conteste qué tan de acuerdo está usted con las siguientes afirmaciones, coloque una X en el espacio según sea el caso.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Me es indiferente
6. Las personas con discapacidad tienen derecho a recibir una educación universitaria					
7. En la UV se respetan los derechos de las personas con discapacidad					
8. Las instalaciones en general de la UV son accesibles para que cualquier alumno con alguna discapacidad pueda transitar libremente <i>RS Actitud/ Variable 2.2/ Indicador 2.2.1</i>					
9. Los alumnos con discapacidad participan en igualdad de oportunidades y equidad en la UV <i>Indicador 2.2.3</i>					
10. El que existan leyes, que defiendan el desarrollo de las personas con discapacidad ha permitido que los estudiantes con discapacidad tengan un trato más justo en la UV <i>Indicador 2.3.2</i>					

*RS Información/ Variable 2.1/ Indicador 2.1.3*

11. Indique el grado de conocimiento que tiene del marco normativo donde se consagran los derechos de las personas con discapacidad.

Marco Normativo	Alto	Medio	Bajo
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos			

Ley General de las Personas con Discapacidad			
Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación			
Ley Número 222 de Integración para Personas con capacidades Diferentes del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave.			

*Indicador 2.1.5*

12. ¿Existen documentos oficiales en la UV donde estén expresadas políticas que apoyen los derechos de las personas o alumnos con discapacidad?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

13. Marque con una X los documentos donde se encuentren expresados dichos derechos.

- a) Plan de Desarrollo \_\_\_\_\_
- b) Estatuto General \_\_\_\_\_
- c) Estatuto General de los Alumnos \_\_\_\_\_
- d) Ley Orgánica \_\_\_\_\_
- e) Reglamento de la Junta de Gobierno \_\_\_\_\_
- f) Reglamento de servicios informáticos \_\_\_\_\_
- g) Reglamento de Tutorías \_\_\_\_\_
- h) Reglamento de Ingreso \_\_\_\_\_
- i) Otro: \_\_\_\_\_

*Políticas de admisión/ Variable 1.1 /Indicadores 1.1.1*

14. Conteste qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones, coloque una X en el espacio según sea el caso.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Me es indiferente
La UV es accesible para todos por igual					
Los estudiantes con discapacidad tienen las mismas oportunidades de acceso a la Educación Superior					



Los estudiantes con discapacidad tienen las mismas oportunidades para escoger horarios, experiencias de aprendizaje y maestros					
Los estudiantes con discapacidad tienen posibilidad de una ubicación apropiada de salones de acuerdo a su impedimento.					
Es importante que el sitio web de la UV sea accesible para alumnos con discapacidad de cualquier tipo <i>RS Actitud/variable 2.2/ indicador 2.2.2</i>					
Existe en la UV adecuaciones al examen de admisión que permiten a los alumnos con cualquier discapacidad (auditiva, visual, intelectual, motora) igualdad de oportunidades para su ingreso <i>Políticas de admisión/Variable 1.1</i>					

15. De acuerdo al aspecto académico, los alumnos con discapacidad: (Marque con una X en el espacio según sea el caso)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Me es indiferente
a) Están en desventaja académica					
b) Avanzan más lentamente en su trayectoria					
c) Tienen más dificultades para asistir a sus clases					
d) Tienen más dificultades para hacer tareas y trabajos					

e) Tienen más dificultades para participar en clase					
f) Tienen peores notas que sus compañeros					
g) Tienen más dificultad para asistir a sus prácticas de campo					
h) Tienen más dificultad para egresar					
i) Tienen más dificultad para titularse					
j) Son más propensos a desertar					
k) Son más propensos a reprobar					
l) Son más propensos a faltar a clases					

*Indicador 2.1.6*

16. ¿Sabe si se realizan adecuaciones arquitectónicas en la facultad o campus de la UV para alumnos con discapacidad?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

17. Especifique el grado de necesidad en su facultad de cada uno de las siguientes adecuaciones (marque con una X):

	Muy necesario	Poco necesario	Nada necesario
o) Rampas para sillas de ruedas en los edificios que conoce			
p) Espacios especiales para estacionamiento			
q) Elevadores en edificios			
r) Guías para débiles visuales o personas con discapacidad visual			
s) Baños con acceso para sillas de ruedas			
t) Semáforos para personas con discapacidad visual			

u) Señalizaciones en espacios generales para personas con discapacidad visual			
---	--	--	--

*RS Información/ Variable 2.1/ Indicador 2.1.4*

18. ¿Cuáles son las instancias que usted conoce a las que pueden recurrir los alumnos con discapacidad de la UV para solicitar algún tipo de apoyo, ya sea académico, psicológico o legal?

Externo a la UV

- d) Comisión Nacional de Derechos Humanos \_\_\_\_\_
- e) Procuraduría Federal del Consumidor \_\_\_\_\_
- f) Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación \_\_\_\_\_

Fuera de su facultad

- a) CENdHIU \_\_\_\_\_
- b) Administración Escolar \_\_\_\_\_
- c) Programa de Derechos Humanos \_\_\_\_\_
- d) Defensoría de los derechos universitarios \_\_\_\_\_
- e) Junta de Gobierno \_\_\_\_\_
- f) Programa de Inclusión e Integración a personas con Discapacidad \_\_\_\_\_
- h) Otro. \_\_\_\_\_

Dentro de su facultad

- m) Departamento de Orientación Educativa \_\_\_\_\_
- n) Departamento de Psicopedagogía \_\_\_\_\_
- o) Psicólogo Escolar \_\_\_\_\_
- p) Trabajador social \_\_\_\_\_
- q) Tutor Escolar \_\_\_\_\_
- r) Otro \_\_\_\_\_ Especifique: \_\_\_\_\_

*RS Campo/ Variable 2.3/ Indicador 2.3.1*

19. ¿Cuál cree que es el principal problema de los alumnos con discapacidad en la UV? ( Marque con una X cada opción según qué tan acuerdo está usted)

RS Actitud/ variable 2.2/ Indicador 2.2.2

20. ¿Cree que existe discriminación hacia los alumnos con discapacidad?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

---

21. ¿Por qué agentes cree son más discriminados los alumnos con discapacidad en la UV? ( Marque con una X cada opción según qué tan acuerdo está usted)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Por los profesores					
b) Por sus compañeros alumnos					
c) Por los funcionarios y directivos					
d) Por el personal administrativo					

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Que no se respetan sus derechos					
b) Que no son tomados en cuenta como personas capaces					
c) Que no son normales					
d) Que no se adaptan a su contexto					
e) Que tiene problemas que no les permiten realizar tareas normales					
f) Que son discriminados					
g) Que son objeto de caridad					
h) Que no tienen apoyos económicos					

e) Otro \_\_\_\_\_ Especifique:

---



---



---

*Indicador 2.2.4*

22. ¿Qué opina que asistan a la UV estudiantes con discapacidad? ( Marque con una X cada opción según qué tan acuerdo está usted)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Que la UV es un espacio donde se admite a la diversidad					
b) Que los estudiantes con discapacidad se han superado					
c) Que ahora las oportunidades de ingreso se han reducido para otros aspirantes					
d) Que la UV está cumpliendo con las leyes y acuerdos internacionales sobre discapacidad					
e) Que es un problema para los docentes que no saben cómo trabajar con los alumnos con discapacidad					
f) Que es un problema para las autoridades, pues hay que hacer adecuaciones de acceso y arquitectónicas a los edificios y espacios varios					
g) Que es un problema para el personal administrativo, pues deben adecuar sus labores de acuerdo a las necesidades de los alumnos con discapacidad					
h) Que no deberían permitir su ingreso, pues no son capaces de					

desempeñarse en una profesión					
i) Que no se deben tener preferencias con ellos y debe exigírseles lo mismo como a los demás estudiantes					
j) Que implican grandes gastos debido a las adecuaciones que deben realizarse y en realidad es un grupo muy reducido el que sale beneficiado					

*RS Campo/ Variable 2.3/ Indicador 2.3.1*

23. Las políticas y estrategias para incorporar estudiantes con discapacidad a la universidad benefician a: ( Marque con una X cada opción según qué tan acuerdo está usted)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Los alumnos con discapacidad					
b) Toda la comunidad universitaria					
c) Toda la sociedad en general					

*Indicador 2.3.2*

24. Para usted ¿Cuáles son los elementos principales que caracterizan o definen a la discapacidad? ( Marque con una X cada opción según qué tan acuerdo está usted)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Es una enfermedad					
b) Es un problema para los					

familiares de quienes la padecen					
c) Es una situación trágica para la persona que se encuentra en esa situación					
d) Es un estado mental y/o físico permanente o transitorio					
e) Es una construcción social y por tal motivo puede transformarse					

*Indicador 2.3.4*

Emita su opinión respecto de las siguientes afirmaciones. ( Marque con una X cada opción según qué tan acuerdo está usted)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
25. Que los estudiantes con discapacidad tengan preferencia en el ingreso a la UV					
26. Que los estudiantes tengan condiciones necesarias para permanecer y tener un buen avance por la UV					
27. Que su ingreso debe depender de los propios estudiantes y sus habilidades					
33. Que su permanencia debe depender de los propios estudiantes y sus habilidades					
34. Que es tarea de los docentes, personal administrativo y funcionarios que los					

estudiantes con discapacidad deben ingresar a la UV					
35. Que es tarea de los docentes, personal administrativo y funcionarios que los estudiantes con discapacidad deben permanecer a la UV					
36. Que su inserción al mercado laboral es responsabilidad de la UV y de los empleadores					
37. Que su inserción al mercado laboral debe ser sólo responsabilidad de los propios estudiantes con discapacidad y sus habilidades					

¡Muchas gracias por su participación!



ANEXO 4  
 UNIVERSIDAD VERACRUZANA  
 INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN  
 DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
 Cuestionario a personal administrativo



Este cuestionario forma parte de la investigación: “Educación Superior, políticas y estudiantes con discapacidad: una aproximación desde las representaciones sociales de los actores de la Universidad Veracruzana”, la cual tiene como objetivo “analizar la influencia de las representaciones sociales de la comunidad universitaria en las políticas institucionales en torno al tema de la discapacidad”. Por tanto, nos interesa su opinión acerca de esta temática, por lo que agradeceremos su apoyo para contestar este cuestionario. Todo lo que aquí se mencione será confidencial.

(Secretarias, bibliotecarios, personal de intendencia)

1. Cargo que desempeña: \_\_\_\_\_

*RS Información/ Variable 2.1/ Indicador 2.1.1*

2. ¿Sabe usted que hay alumnos con discapacidad que asisten a la UV?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

3. ¿Cómo los ha identificado? Marque con una X

- a) Por su apariencia \_\_\_\_\_
- b) Por que ellos así lo han informado \_\_\_\_\_
- c) Por comentarios de otras personas \_\_\_\_\_
- d) No los he identificado \_\_\_\_\_
- e) Otro \_\_\_\_ Mencione cuál :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. En su labor cotidiana, ¿ha interactuado con algún alumno con discapacidad?

Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

5. ¿Qué tipo de discapacidad ha o han presentado los alumnos con lo que ha tenido contacto? Marque con una X

- a) Intelectual \_\_\_\_\_
- b) Auditiva \_\_\_\_\_
- c) Visual \_\_\_\_\_
- d) Motriz \_\_\_\_\_
- e) Otra. \_\_\_\_\_

f) Ninguna \_\_\_\_\_

*RS Actitud/ variable 2.2/ Indicador 2.2.1*

Conteste qué tan de acuerdo está usted con las siguientes afirmaciones, coloque una X en el espacio según sea el caso.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Me es indiferente
6. Las personas con discapacidad tienen derecho a recibir una educación universitaria					
7. En la UV se respetan los derechos de las personas con discapacidad					
8. Las instalaciones en general de la UV son accesibles para que cualquier alumno con alguna discapacidad pueda transitar libremente <i>RS Actitud/ Variable 2.2/ Indicador 2.2.1</i>					
9. Los alumnos con discapacidad participan en igualdad de oportunidades y equidad en la UV <i>Indicador 2.2.3</i>					
10. El que existan leyes, que defiendan el desarrollo de las personas con discapacidad ha permitido que los estudiantes con discapacidad tengan un trato más justo en la UV <i>Indicador 2.3.2</i>					

*RS Información/ Variable 2.1/ Indicador 2.1.3*

11. Indique el grado de conocimiento que tiene del marco normativo donde se consagran los derechos de las personas con discapacidad.

Marco Normativo	Alto	Medio	Bajo
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos			
Ley General de las Personas con Discapacidad			
Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación			
Ley Número 222 de Integración para Personas con capacidades Diferentes del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave.			

*Indicador 2.1.5*

12. ¿Existen documentos oficiales en la UV donde estén expresadas políticas que apoyen los derechos de las personas o alumnos con discapacidad?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

13. Marque con una X los documentos donde se encuentren expresados dichos derechos.

- a) Plan de Desarrollo \_\_\_\_\_
- b) Estatuto General \_\_\_\_\_
- c) Estatuto General de los Alumnos \_\_\_\_\_
- d) Ley Orgánica \_\_\_\_\_
- e) Reglamento de la Junta de Gobierno \_\_\_\_\_
- f) Reglamento de servicios informáticos \_\_\_\_\_
- g) Reglamento de Tutorías \_\_\_\_\_
- h) Reglamento de Ingreso \_\_\_\_\_
- i) Otro: \_\_\_\_\_

*Políticas de admisión/ Variable 1.1 /Indicadores 1.1.1*

14. Conteste qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones, coloque una X en el espacio según sea el caso.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Me es indiferente
La UV es accesible para todos por igual					
Los estudiantes con discapacidad tienen las mismas oportunidades de					

acceso a la Educación Superior					
Los estudiantes con discapacidad tienen las mismas oportunidades para escoger horarios, experiencias de aprendizaje y maestros					
Los estudiantes con discapacidad tienen posibilidad de una ubicación apropiada de salones de acuerdo a su impedimento.					
Es importante que el sitio web de la UV sea accesible para alumnos con discapacidad de cualquier tipo <i>RS Actitud/variable 2.2/indicador 2.2.2</i>					
Existe en la UV adecuaciones al examen de admisión que permiten a los alumnos con cualquier discapacidad (auditiva, visual, intelectual, motora) igualdad de oportunidades para su ingreso <i>Políticas de admisión/Variable 1.1</i>					

15. De acuerdo al aspecto académico, los alumnos con discapacidad: (Marque con una X en el espacio según sea el caso)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Me es indiferente
a) Están en desventaja académica					
b) Avanzan más lentamente en su trayectoria					
c) Tienen más dificultades					

para asistir a sus clases					
d) Tienen más dificultades para hacer tareas y trabajos					
e) Tienen más dificultades para participar en clase					
f) Tienen peores notas que sus compañeros					
g) Tienen más dificultad para asistir a sus prácticas de campo					
h) Tienen más dificultad para egresar					
i) Tienen más dificultad para titularse					
j) Son más propensos a desertar					
k) Son más propensos a reprobar					
l) Son más propensos a faltar a clases					

*Indicador 2.1.6*

16. ¿Sabe si se realizan adecuaciones arquitectónicas en la facultad o campus de la UV para alumnos con discapacidad?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

17. Especifique el grado de necesidad en su facultad de cada uno de las siguientes adecuaciones (marque con una X):

	Muy necesario	Poco necesario	Nada necesario
v) Rampas para sillas de ruedas en los edificios que conoce			
w) Espacios especiales para estacionamiento			
x) Elevadores en edificios			
y) Guías para débiles visuales o personas con discapacidad visual			
z) Baños con acceso para sillas de ruedas			

aa) Semáforos para personas con discapacidad visual			
bb) Señalizaciones en espacios generales para personas con discapacidad visual			

*RS Información/ Variable 2.1/ Indicador 2.1.4*

18. ¿Cuáles son las instancias que usted conoce a las que pueden recurrir los alumnos con discapacidad de la UV para solicitar algún tipo de apoyo, ya sea académico, psicológico o legal?

Externo a la UV

- g) Comisión Nacional de Derechos Humanos \_\_\_\_\_
- h) Procuraduría Federal del Consumidor \_\_\_\_\_
- i) Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación \_\_\_\_\_

Fuera de su facultad

- a) CENdHIU \_\_\_\_\_
- b) Administración Escolar \_\_\_\_\_
- c) Programa de Derechos Humanos \_\_\_\_\_
- d) Defensoría de los derechos universitarios \_\_\_\_\_
- e) Junta de Gobierno \_\_\_\_\_
- f) Programa de Inclusión e Integración a personas con Discapacidad \_\_\_\_\_
- h) Otro. \_\_\_\_\_

Dentro de su facultad

- s) Departamento de Orientación Educativa \_\_\_\_\_
- t) Departamento de Psicopedagogía \_\_\_\_\_
- u) Psicólogo Escolar \_\_\_\_\_
- v) Trabajador social \_\_\_\_\_
- w) Tutor Escolar \_\_\_\_\_
- x) Otro \_\_\_\_\_ Especifique: \_\_\_\_\_

*RS Campo/ Variable 2.3/ Indicador 2.3.1*

19. ¿Cuál cree que es el principal problema de los alumnos con discapacidad en la UV? ( Marque con una X cada opción según qué tan acuerdo está usted)

RS Actitud/ variable 2.2/ Indicador 2.2.2

20. ¿Cree que existe discriminación hacia los alumnos con discapacidad?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

---

21. ¿Por qué agentes cree son más discriminados los alumnos con discapacidad en la UV? ( Marque con una X cada opción según qué tan acuerdo está usted)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Por los profesores					
b) Por sus compañeros alumnos					
c) Por los funcionarios y directivos					
d) Por el personal administrativo					

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Que no se respetan sus derechos					
b) Que no son tomados en cuenta como personas capaces					
c) Que no son normales					
d) Que no se adaptan a su contexto					
e) Que tiene problemas que no les permiten realizar tareas normales					
f) Que son discriminados					
g) Que son objeto de caridad					
h) Que no tienen apoyos económicos					

e) Otro \_\_\_\_\_ Especifique:

---



---



---

*Indicador 2.2.4*

22. ¿Qué opina que asistan a la UV estudiantes con discapacidad? ( Marque con una X cada opción según qué tan acuerdo está usted)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Que la UV es un espacio donde se admite a la diversidad					
b) Que los estudiantes con discapacidad se han superado					
c) Que ahora las oportunidades de ingreso se han reducido para otros aspirantes					
d) Que la UV está cumpliendo con las leyes y acuerdos internacionales sobre discapacidad					
e) Que es un problema para los docentes que no saben cómo trabajar con los alumnos con discapacidad					
f) Que es un problema para las autoridades, pues hay que hacer adecuaciones de acceso y arquitectónicas a los edificios y espacios varios					
g) Que es un problema para el personal administrativo, pues deben adecuar sus labores de acuerdo a las necesidades de los alumnos con discapacidad					
h) Que no deberían permitir su ingreso, pues no son capaces de					



desempeñarse en una profesión					
i) Que no se deben tener preferencias con ellos y debe exigírseles lo mismo como a los demás estudiantes					
j) Que implican grandes gastos debido a las adecuaciones que deben realizarse y en realidad es un grupo muy reducido el que sale beneficiado					

*RS Campo/ Variable 2.3/ Indicador 2.3.1*

23. Las políticas y estrategias para incorporar estudiantes con discapacidad a la universidad benefician a: ( Marque con una X cada opción según qué tan acuerdo está usted)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Los alumnos con discapacidad					
b) Toda la comunidad universitaria					
c) Toda la sociedad en general					

*Indicador 2.3.2*

24. Para usted ¿Cuáles son los elementos principales que caracterizan o definen a la discapacidad? ( Marque con una X cada opción según qué tan acuerdo está usted)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Es una enfermedad					
b) Es un problema para los					

familiares de quienes la padecen					
c) Es una situación trágica para la persona que se encuentra en esa situación					
d) Es un estado mental y/o físico permanente o transitorio					
e) Es una construcción social y por tal motivo puede transformarse					

*Indicador 2.3.4*

Emita su opinión respecto de las siguientes afirmaciones. ( Marque con una X cada opción según qué tan acuerdo está usted)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
25. Que los estudiantes con discapacidad tengan preferencia en el ingreso a la UV					
26. Que los estudiantes tengan condiciones necesarias para permanecer y tener un buen avance por la UV					
27. Que su ingreso debe depender de los propios estudiantes y sus habilidades					
38. Que su permanencia debe depender de los propios estudiantes y sus habilidades					
39. Que es tarea de los docentes, personal administrativo y funcionarios que los					

estudiantes con discapacidad deben ingresar a la UV					
40. Que es tarea de los docentes, personal administrativo y funcionarios que los estudiantes con discapacidad deben permanecer a la UV					
41. Que su inserción al mercado laboral es responsabilidad de la UV y de los empleadores					
42. Que su inserción al mercado laboral debe ser sólo responsabilidad de los propios estudiantes con discapacidad y sus habilidades					

ANEXO 5  
UNIVERSIDAD VERACRUZANA  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN  
DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



Cuestionario profesores

Este cuestionario forma parte de la investigación: “Educación Superior, políticas y estudiantes con discapacidad: una aproximación desde las representaciones sociales de los actores de la Universidad Veracruzana”, la cual tiene como objetivo “analizar la influencia de las representaciones sociales de la comunidad universitaria en las políticas institucionales en torno al tema de la discapacidad”. Por tanto, nos interesa su opinión acerca de esta temática, por lo que agradeceremos su apoyo para contestar este cuestionario. Todo lo que aquí se mencione será confidencial.

*RS Información/ Variable 2.1/ Indicador 2.1.1*

1. ¿Sabe usted que hay alumnos con discapacidad que asisten a la UV?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

2. ¿Cómo los ha identificado? Marque con una X

- a) Por su apariencia \_\_\_\_\_
- b) Por que ellos así lo han informado \_\_\_\_\_
- c) Por comentarios de otras personas \_\_\_\_\_
- d) No los he identificado \_\_\_\_\_
- e) Otro \_\_\_\_ Mencione cuál :

---



---



---



---

3. En su labor cotidiana, ¿ha interactuado con algún alumno con discapacidad?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

4. ¿Qué tipo de discapacidad ha o han presentado los alumnos con lo que ha tenido contacto? Marque con una X

- a) Intelectual \_\_\_\_\_
- b) Auditiva \_\_\_\_\_
- c) Visual \_\_\_\_\_
- d) Motriz \_\_\_\_\_
- e) Otra. \_\_\_\_\_
- f) Ninguna \_\_\_\_\_

*RS Actitud/ variable 2.2/ Indicador 2.2.1*

Conteste qué tan de acuerdo está usted con las siguientes afirmaciones, coloque una X en el espacio según sea el caso.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Me es indiferente
5. Las personas con discapacidad tienen derecho a recibir una educación universitaria					
6. En la UV se respetan los derechos de las personas con discapacidad					
7. Las instalaciones en general de la UV son accesibles para que cualquier alumno con alguna discapacidad pueda transitar libremente <i>RS Actitud/ Variable 2.2/ Indicador 2.2.1</i>					
8. Los alumnos con discapacidad participan en igualdad de oportunidades y equidad en la UV <i>Indicador 2.2.3</i>					
9. El que existan leyes, que defiendan el desarrollo de las personas con discapacidad ha permitido que los estudiantes con discapacidad tengan un trato más justo en la UV <i>Indicador 2.3.2</i>					

*RS Información/ Variable 2.1/ Indicador 2.1.3*

10. Indique el grado de conocimiento que tiene del marco normativo donde se consagran los derechos de las personas con discapacidad.

Marco Normativo	Alto	Medio	Bajo
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos			
Ley General de las Personas con			

Discapacidad			
Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación			
Ley Número 222 de Integración para Personas con capacidades Diferentes del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave.			

*Indicador 2.1.5*

11. ¿Existen documentos oficiales en la UV donde estén expresadas políticas que apoyen los derechos de las personas o alumnos con discapacidad?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

12. Marque con una X los documentos donde se encuentren expresados dichos derechos.

- a) Plan de Desarrollo \_\_\_\_\_
- b) Estatuto General \_\_\_\_\_
- c) Estatuto General de los Alumnos \_\_\_\_\_
- d) Ley Orgánica \_\_\_\_\_
- e) Reglamento de la Junta de Gobierno \_\_\_\_\_
- f) Reglamento de servicios informáticos \_\_\_\_\_
- g) Reglamento de Tutorías \_\_\_\_\_
- h) Reglamento de Ingreso \_\_\_\_\_
- i) Otro: \_\_\_\_\_

*Políticas de admisión/ Variable 1.1 /Indicadores 1.1.1*

13. Conteste qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones, coloque una X en el espacio según sea el caso.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Me es indiferente
La UV es accesible para todos por igual					
Los estudiantes con discapacidad tienen las mismas oportunidades de acceso a la Educación Superior					
Los estudiantes con discapacidad tienen las					

mismas oportunidades para escoger horarios, experiencias de aprendizaje y maestros					
Los estudiantes con discapacidad tienen posibilidad de una ubicación apropiada de salones de acuerdo a su impedimento.					
Es importante que el sitio web de la UV sea accesible para alumnos con discapacidad de cualquier tipo <i>RS Actitud/variable 2.2/ indicador 2.2.2</i>					
Existe en la UV adecuaciones al examen de admisión que permiten a los alumnos con cualquier discapacidad (auditiva, visual, intelectual, motora) igualdad de oportunidades para su ingreso <i>Políticas de admisión/Variable 1.1</i>					

14. De acuerdo al aspecto académico, los alumnos con discapacidad: (Marque con una X en el espacio según sea el caso)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Me es indiferente
a) Están en desventaja académica					
b) Avanzan más lentamente en su trayectoria					
c) Tienen más dificultades para asistir a sus clases					
d) Tienen más dificultades para hacer tareas y trabajos					
e) Tienen más dificultades para participar en clase					

f) Tienen peores notas que sus compañeros					
g) Tienen más dificultad para asistir a sus prácticas de campo					
h) Tienen más dificultad para egresar					
i) Tienen más dificultad para titularse					
j) Son más propensos a desertar					
k) Son más propensos a reprobado					
l) Son más propensos a faltar a clases					

*Indicador 2.1.6*

15. ¿Sabe si se realizan adecuaciones arquitectónicas en la facultad o campus de la UV para alumnos con discapacidad?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

16. Especifique el grado de necesidad en su facultad de cada uno de las siguientes adecuaciones (marque con una X):

	Muy necesario	Poco necesario	Nada necesario
cc) Rampas para sillas de ruedas en los edificios que conoce			
dd) Espacios especiales para estacionamiento			
ee) Elevadores en edificios			
ff) Guías para débiles visuales o personas con discapacidad visual			
gg) Baños con acceso para sillas de ruedas			
hh) Semáforos para personas con discapacidad visual			
ii) Señalizaciones en espacios generales para personas con discapacidad			



visual			
--------	--	--	--

*RS Información/ Variable 2.1/ Indicador 2.1.4*

17. ¿Cuáles son las instancias que usted conoce a las que pueden recurrir los alumnos con discapacidad de la UV para solicitar algún tipo de apoyo, ya sea académico, psicológico o legal?

Externo a la UV

- j) Comisión Nacional de Derechos Humanos \_\_\_\_\_
- k) Procuraduría Federal del Consumidor \_\_\_\_\_
- l) Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación \_\_\_\_\_

Fuera de su facultad

- a) CENdHIU \_\_\_\_\_
- b) Administración Escolar \_\_\_\_\_
- c) Programa de Derechos Humanos \_\_\_\_\_
- d) Defensoría de los derechos universitarios \_\_\_\_\_
- e) Junta de Gobierno \_\_\_\_\_
- f) Programa de Inclusión e Integración a personas con Discapacidad \_\_\_\_\_
- h) Otro. \_\_\_\_\_

Dentro de su facultad

- y) Departamento de Orientación Educativa \_\_\_\_\_
- z) Departamento de Psicopedagogía \_\_\_\_\_
- aa) Psicólogo Escolar \_\_\_\_\_
- bb) Trabajador social \_\_\_\_\_
- cc) Tutor Escolar \_\_\_\_\_
- dd) Otro \_\_\_\_\_ Especifique: \_\_\_\_\_

*RS Campo/ Variable 2.3/ Indicador 2.3.1*

18. ¿Cuál cree que es el principal problema de los alumnos con discapacidad en la UV? ( Marque con una X cada opción según qué tan acuerdo está usted)

RS Actitud/ variable 2.2/ Indicador 2.2.2

19. ¿Cree que existe discriminación hacia los alumnos con discapacidad?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

---

20. ¿Por qué agentes cree son más discriminados los alumnos con discapacidad en la UV? ( Marque con una X cada opción según qué tan acuerdo está usted)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Por los profesores					
b) Por sus compañeros alumnos					
c) Por los funcionarios y directivos					
d) Por el personal administrativo					

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Que no se respetan sus derechos					
b) Que no son tomados en cuenta como personas capaces					
c) Que no son normales					
d) Que no se adaptan a su contexto					
e) Que tiene problemas que no les permiten realizar tareas normales					
f) Que son discriminados					
g) Que son objeto de caridad					
h) Que no tienen apoyos económicos					

e) Otro \_\_\_\_\_ Especifique:

---



---



---

*Indicador 2.2.4*

21. ¿Qué opina que asistan a la UV estudiantes con discapacidad? ( Marque con una X cada opción según qué tan acuerdo está usted)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Que la UV es un espacio donde se admite a la diversidad					
b) Que los estudiantes con discapacidad se han superado					
c) Que ahora las oportunidades de ingreso se han reducido para otros aspirantes					
d) Que la UV está cumpliendo con las leyes y acuerdos internacionales sobre discapacidad					
e) Que es un problema para los docentes que no saben cómo trabajar con los alumnos con discapacidad					
f) Que es un problema para las autoridades, pues hay que hacer adecuaciones de acceso y arquitectónicas a los edificios y espacios varios					
g) Que es un problema para el personal administrativo, pues deben adecuar sus labores de acuerdo a las necesidades de los alumnos con discapacidad					
h) Que no deberían permitir su ingreso, pues no son capaces de desempeñarse en una profesión					

i) Que no se deben tener preferencias con ellos y debe exigírseles lo mismo como a los demás estudiantes					
j) Que implican grandes gastos debido a las adecuaciones que deben realizarse y en realidad es un grupo muy reducido el que sale beneficiado					

*RS Campo/ Variable 2.3/ Indicador 2.3.1*

22. Las políticas y estrategias para incorporar estudiantes con discapacidad a la universidad benefician a: ( Marque con una X cada opción según qué tan acuerdo está usted)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Los alumnos con discapacidad					
b) Toda la comunidad universitaria					
c) Toda la sociedad en general					

*Indicador 2.3.2*

23. Para usted ¿Cuáles son los elementos principales que caracterizan o definen a la discapacidad? ( Marque con una X cada opción según qué tan acuerdo está usted)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Es una enfermedad					
b) Es un problema para los familiares de quienes la padecen					

c) Es una situación trágica para la persona que se encuentra en esa situación					
d) Es un estado mental y/o físico permanente o transitorio					
e) Es una construcción social y por tal motivo puede transformarse					

#### Indicador 2.3.4

Emita su opinión respecto de las siguientes afirmaciones. ( Marque con una X cada opción según qué tan acuerdo está usted)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
24. Que los estudiantes con discapacidad tengan preferencia en el ingreso a la UV					
25. Que los estudiantes tengan condiciones necesarias para permanecer y tener un buen avance por la UV					
26. Que su ingreso debe depender de los propios estudiantes y sus habilidades					
27. Que su permanencia debe depender de los propios estudiantes y sus habilidades					
43. Que es tarea de los docentes, personal administrativo y funcionarios que los estudiantes con discapacidad deban ingresar a la UV					

44. Que es tarea de los docentes, personal administrativo y funcionarios que los estudiantes con discapacidad deban permanecer a la UV					
45. Que su inserción al mercado laboral es responsabilidad de la UV y de los empleadores					
46. Que su inserción al mercado laboral debe ser sólo responsabilidad de los propios estudiantes con discapacidad y sus habilidades					

¡Muchas gracias por su participación!

ANEXO6  
UNIVERSIDAD VERACRUZANA  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN  
DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



Guía de entrevista

Alumnos con discapacidad

*Experiencia escolar/ Variable 3.1/ Indicador 3.1.1 al 3.1.5*

4. ¿Cómo fue tu experiencia escolar antes de tu ingreso a la universidad?

Preguntas de apoyo

- ¿Cómo consideras que fue tu rendimiento escolar antes de entrar a la UV?
- ¿Cómo fue tu relación con los profesores que tuviste?
- ¿Cómo fue el apoyo que has recibido de tu familia para proseguir con tus estudios?
- ¿Qué opinión tenían tus padres acerca de que estudiaras?
- ¿Cómo construiste una aspiración para realizar estudios universitarios?
- ¿Por qué escogiste a la UV?
- ¿Por qué escogiste tu carrera?
- ¿Dependiste siempre económicamente de tus padres?
- ¿Quién te ayudaba a estudiar?
- ¿Qué dificultades presentabas en la escuela que estuvieran asociadas a tu discapacidad?
- ¿Cómo era tu relación con tus compañeros en la escuela?
- ¿Qué otras actividades realizabas además de estudiar?

5. ¿Cómo fue tu experiencia escolar en tu ingreso y selección a la UV?

Preguntas de apoyo

- ¿Cómo fue tu experiencia en el examen de admisión?
- ¿Quién te apoyó para que estudiaras?
- ¿Cómo fue tu proceso de inscripción?
- ¿Qué problemáticas tuviste?

6. ¿Cómo ha sido tu experiencia en tu estancia en la UV?

Preguntas de apoyo

- ¿Cómo consideras ahora en la UV tu rendimiento escolar?
- ¿Tu familia te sigue apoyando de alguna forma?
- ¿Qué piensan tus familiares de que sigas estudiando en la universidad?
- ¿Qué es lo que más te ha agradado de la misma?

- ¿Qué problemáticas presentas en la escuela que tenga relación con tu discapacidad?
- ¿Qué actividades, a parte de estudiar, realizas?
- ¿Con quiénes lo haces?
- ¿Cómo te llevas con tus compañeros de la escuela?
- ¿Estas actividades son promovidas por la UV?
- ¿Cómo ha sido la relación con tus profesores?

*Representaciones sociales sobre discapacidad y discriminación/ Variable 3.2 a la 3.4*

Experiencias previas al ingreso de la UV

3. Nárrame una situación previa a tu ingreso en la UV en que hayas sido discriminado por tu discapacidad.
4. Nárrame una situación previa a tu ingreso en la UV en que hayas sido objeto de una actitud o acción solidaria con tu persona

Experiencias después de su ingreso a la UV

6. Según lo que conocemos, cuando los estudiantes ingresan a la universidad, se vuelven más autónomos con respecto de sus padres ¿A ti cómo te ha ido con eso?
7. De tu estancia en la UV, cuéntame una experiencia de discriminación
8. De tu estancia en la UV, cuéntame una experiencia solidaria.
9. ¿Tu impedimento o discapacidad te ha permitido realizar todo lo que has querido? ¿Cómo qué cosas?
10. ¿Qué dificultades has vivido en donde tu impedimento o discapacidad haya tenido relación directa?



UNIVERSIDAD VERACRUZANA  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN  
DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



Guía de entrevista/ Variable 1.2/ Indicador 1.2.1

Instancias vinculadas con la permanencia y el desarrollo integral de los alumnos (CEnDHIU, Administración Escolar, Defensoría de los derechos universitarios).

1. ¿En qué medida han coadyuvado en la permanencia de estudiantes con discapacidad?
2. ¿Qué conocimientos tienen acerca de los estudiantes con discapacidad?
3. ¿Cómo es el apoyo que brindan en la permanencia de dichos estudiantes?
4. ¿Cuáles son las principales problemáticas que se han presentado y han sido atendidas en torno a los estudiantes con discapacidad?
5. ¿Cuáles son los resultados de dichos casos que se han presentado?