

Retos y Oportunidades para la Inclusión en la Educación Superior en México

Judith Pérez Castro

Como citar:

CASTRO, Judith Pérez. Retos y Oportunidades para la Inclusión en la Educación Superior en México. *In*: MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo (org.). **Inclusão universitária no século XXI: dilemas atuais**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 207-232. DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-342-7.p207-232>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CAPÍTULO 7

Retos y Oportunidades para la Inclusión en la Educación Superior en México

*Judith PÉREZ CASTRO*¹

Introducción

La inclusión educativa en México ha tenido que recorrer un largo camino. Sus antecedentes más inmediatos son las políticas de integración implementadas entre finales de los 90 y principios del 2000, ya que durante décadas los servicios educativos para las personas con discapacidad se brindaron a través del sistema de educación especial, el cual, en sus inicios, en la segunda mitad del siglo XIX, se sustentó en el modelo normalizador-asistencial y posteriormente en el médico-rehabilitador.

No obstante, a partir de los años 80, la educación especial sufrió un cambio muy importante, ya que el modelo médico fue

¹ Doctora en Ciencia Social con especialidad en Sociología. Investigadora titular en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), de la UNAM. Ciudad de México, México. pkjudith33@yahoo.com.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5176-0531>

paulatinamente sustituido por otro de tipo psicopedagógico. Esto permitió disminuir el peso que, hasta ese momento, se le había dado a la atención clínica y terapéutica (SEP, 2004). Además, en este período, la psicología genética de Jean Piaget se introdujo en nuestro país, lo que allanó el terreno para la investigación educativa sobre la discapacidad (SEP, 2010).

A partir de los 90, el sistema de educación especial consolida su papel como educación complementaria a la educación regular y pasa de un modelo centrado en la intervención, bajo los principios de normalización y adaptación, a otro orientado en el proceso de atención, sustentado en las nociones de integración y necesidades educativas especiales (SEP, 2010). Estos cambios fueron impulsados, en cierta forma por la discusión internacional que se estaba dando sobre el tema, especialmente en las Conferencias Mundiales de Educación para Todos (UNESCO, 1990) y sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994).

En el marco de la política educativa mexicana, la integración quedó definida como “el acceso al que tienen derecho los menores al currículo básico y a la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje” (SEP, 2010, p. 186). No obstante, hacia principios del siglo XXI, se da otro giro en esta materia. Como ya dijimos, se crea el Consejo Nacional Consultivo para la Integración de las Personas con Discapacidad y se promulga la LGPD. En materia educativa, se emitió el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE) (SEP, 2002, p. 37), con el objetivo de “Garantizar una atención educativa de calidad para los niños, las

niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial”.

El PNFEIE se sustentó en dos pilares: el fortalecimiento de la educación especial y la consolidación del proceso de integración educativa. Específicamente, sobre la integración educativa, el documento (SEP, 2002) señalaba que era imperativo reorganizar las estrategias institucionales, así como desarrollar mecanismos para valorar las posibilidades de integrar a los menores con discapacidad o con aptitudes sobresalientes, a la enseñanza regular. Además, se proponía adecuar los currículos para satisfacer las demandas específicas de cada estudiante, crear las condiciones para que los alumnos con necesidades educativas especiales aprendieran en las mismas escuelas y aulas que sus compañeros, así como brindar los apoyos a los docentes y padres de familia.

El enfoque integracionista se fortalece con el Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad (PRONADDIS) 2009-2012. El objetivo original del PRONADDIS era mejorar la calidad de los servicios educativos a nivel nacional y ampliar las oportunidades de las personas con discapacidad a lo largo de las diferentes etapas de la trayectoria, ingreso, permanencia, egreso y logro educativo (CONADIS, 2009), sin embargo, lo cierto es que tenía una fuerte tendencia integracionista, que se reflejaba en su organización, objetivos y estrategias. Estas últimas se enfocaron fundamentalmente en el nivel primaria y en las escuelas de educación especial, así como en el desarrollo de competencias para el mercado laboral. El

PRONADDIS tuvo un alcance muy acotado, de hecho, se trata del programa del que menos registros existen sobre su implementación y evaluación.

Para la década siguiente, se pusieron en marcha dos políticas con las que se intentó tener un mayor impacto. En primer lugar, el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de Personas (PNDIP) con discapacidad (DOF, 2014). En materia educativa, en la misma sintonía que los otros programas, el PNDIP buscó incrementar el acceso, permanencia y egreso de las personas con discapacidad, en los diferentes niveles, modalidades y tipos del sistema educativo; fortalecer las acciones de inclusión educativa y promover la investigación, así como el desarrollo científico y tecnológico de este sector de la población.

La segunda política fue la Estrategia de Equidad e Inclusión en la Educación Básica (SEP, 2018), dirigida a los estudiantes con discapacidad, con aptitudes sobresalientes y con dificultades de aprendizaje, conducta o comunicación. Lo que se pretendía era transformar el sistema educativo, para eliminar las prácticas segregatorias y responder a la diversidad del alumnado, para lo cual se tomaron como base el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2002) y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). De este modo, a lo largo del documento, los esfuerzos se abocaron básicamente a retomar los planteamientos del Índice y hacer algunos ajustes de acuerdo con la realidad del sistema educativo nacional.

Los posibles alcances del PNDIP y de la Estrategia no alcanzaron a verse, toda vez que, en 2018, cambia el gobierno federal y con ello los cursos de acción institucional. De este modo,

en el contexto de la denominada Nueva Escuela Mexicana, se publica la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) (SEP, 2019). La ENEI hace suyo el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 y también incorpora elementos del Índice de Inclusión sólo que, a diferencia del documento anterior, aborda a la inclusión desde la perspectiva de la educación para todos y sitúa a la educación como un derecho humano que el Estado debe asegurar, de manera que no se dirige a un colectivo en particular, sino a todos aquellos que han sido excluidos de la educación o que están en riesgo de exclusión.

Con base en lo anterior, prone los siguientes ejes rectores (SEP, 2019): 1) Armonización legislativa, 2) Planeación participativa, 3) Diagnósticos con información nominal y georreferenciada, 4) Gasto equitativo para la inclusión, 5) Formación docente, 6) Proyecto escolar para la inclusión, 7) Participación y cambio cultural, 8) Entornos inclusivos, 9) Estrategias de evaluación para la educación inclusiva, 10) Estructura programática y presupuestal y 11) Gobernanza.

Hasta ahora, todavía no hay suficientes elementos para evaluar los impactos de esta nueva estrategia y saber si, después de poco más de dos décadas, podemos tener un sistema educativo incluyente en México, en donde se valore positivamente la diversidad, se favorezcan las oportunidades de aprendizaje para todos y todas, y se superen las barreras que segregan o excluyen a los estudiantes.

La inclusión educativa en el nivel superior

Al igual que ocurrió en la educación básica, la inclusión educativa en el nivel superior en sus inicios partió de una serie de iniciativas que corte integracionistas. No obstante, una diferencia significativa es que para la educación terciaria no ha habido una política a nivel nacional que tenga como fin promover la inclusión de las personas con discapacidad o de otros colectivos en desventaja social. En esta situación entran en juego varios factores, entre ellos la alta diversificación del sistema de educación superior, así como el estatus de autonomía que tienen las universidades y otras instituciones de educación superior en México.

Uno de los primeros esfuerzos por impulsar la discusión a nivel nacional estuvo a cargo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) quien, a partir del trabajo de un grupo de especialistas, publicó el Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2002). Su objetivo era “guiar a los responsables de las instituciones de educación superior en las acciones encaminadas a incluir, con igualdad y equiparación de oportunidades, a las personas con discapacidad en las instituciones de educación superior del país” (p. 10). El Manual partía de tres enfoques, multicultural, centrado en la persona y comunitario, sin embargo, su orientación no era clara, ya que en sus planteamientos traslapaba las nociones de integración e inclusión, de este modo, sostenía que el sentido de la integración y de la inclusión dependía de su referente práctico, es decir, que su

contenido conceptual podría variar de acuerdo con la cotidianidad de las acciones.

Unos años después, en 2008, se firma la Declaración de Yucatán, en donde se reconoció la obligación de las universidades de promover los derechos humanos de las personas con discapacidad y, sobre todo, garantizar que pudieran ejercerlos plenamente y sin discriminación. Para ello, se propuso implementar políticas y programas de prevención y defensa de sus derechos, así como para la formación de profesionales y personal especializados que permitieran mejorar la atención y los servicios educativos. Cabe señalar que ni el Manual de la ANUIES, ni la Declaración de Yucatán fueron vinculantes para las instituciones de educación superior, pero, constituyen sendos precedentes sobre la discusión que, por esos años, se estaba dando en torno a la inclusión de la población con discapacidad.

Dadas las condiciones del sistema de educación superior mexicano, hasta ahora, los avances en la materia han sido diversos, en general, las instituciones han desarrollado medidas en diferentes órdenes para responder a las demandas del estudiantado con discapacidad. En particular, en el sector universitario, se han implementado las siguientes:

- a) Dirigidas específicamente al alumnado con discapacidad
 - Apertura de departamentos y unidades para la atención a los estudiantes.
 - Impartición de carreras o posgrados en línea.
 - Programas de tutorías o mentorías para el seguimiento y apoyo académico.

- Intervenciones psicológicas para el fortalecimiento de los aprendizajes o de las habilidades sociales.
 - Distribución de becas u otros apoyos económicos.
 - Apoyo en la realización de trámites académico-administrativos, como el examen de ingreso, la inscripción, el servicio social y la titulación.
 - Ajustes en las instalaciones físicas, adquisición de equipos adaptados y *software*.
 - Captura digital, impresiones en braille o grabaciones para la accesibilidad de la información.
 - Instalación de señalética visual, en relieve o en braille, así como mapas para el desplazamiento accesible.
- b) Dirigidas a toda la comunidad institucional o al público en general.
- Incorporación del tema de la inclusión en la normativa y políticas universitarias. Comprende la elaboración lineamientos y programas de desarrollo institucional.
 - Apertura de programas de posgrado en educación especial, integración y educación inclusiva, así como de diplomados y cursos de formación continua.
 - Campañas de sensibilización sobre la discapacidad y la inclusión.
 - Establecimiento de redes de colaboración con oficinas gubernamentales, comisiones de derechos humanos, asociaciones de la sociedad civil y otras instituciones educativas.

- Elaboración de manuales y lineamientos de arquitectura incluyente.

Las medidas más comunes han sido las concernientes a la accesibilidad física, como la construcción de rampas, la adecuación de los senderos internos y banquetas, la asignación de cajones de estacionamiento y sanitarios para las personas con discapacidad, la instalación de elevadores y balaustradas, o bien, la designación de aulas en planta baja para los estudiantes con movilidad limitada (CRUZ; CASILLAS, 2017; PÉREZ-CASTRO, 2016). También, en años recientes, se ha registrado un importante incremento de los programas de posgrado para la atención de las personas con discapacidad, en diferentes universidades públicas de todo el país (JACOBO; JIMÉNEZ; DELGADO, 2019).

En contraste, la apertura de departamentos, unidades o programas para la atención del estudiantado ha sido menor. Cruz y Casillas (2017) identifican que sólo alrededor de una docena de instituciones ha recurrido a esta medida, además, sus alcances son variables, porque en algunos casos se han instalado oficinas a nivel institucional, mientras que, en otros se ha hecho en las facultades o carreras. Finalmente, en el rubro de la normativa y políticas institucionales, en los últimos años, la mayoría de las universidades públicas han introducido las temáticas de la inclusión educativa en general y de las personas con discapacidad, en particular, en los planes institucionales de desarrollo y también han elaborado lineamientos para ciertas funciones o tareas. No obstante, lo anterior no siempre ha logrado traducirse en pautas de acción concretas que favorezcan el trabajo de los estudiantes y profesores.

Método

El presente capítulo forma parte de una investigación de tipo exploratorio-descriptiva, cuyo objetivo fue analizar los alcances de políticas institucionales para la inclusión, desde la perspectiva de los estudiantes universitarios con discapacidad. El enfoque fue cualitativo y la indagación consistió en un estudio de caso, el cual comprendió tres fases. En la primera, revisamos las convenciones, tratados y marcos de acción internacionales que, en las últimas dos décadas, se han emitido en materia de equidad e inclusión, así como las políticas educativas desarrolladas en México para el nivel superior.

En la segunda etapa seleccionamos las instituciones que fueron parte del estudio de caso. Para ello, seguimos la propuesta de Stake (2003) y elaboramos las siguientes líneas temáticas: 1) Antecedentes institucionales sobre la inclusión; 2) Condiciones actuales para la inclusión; 3) Disponibilidad de información sobre el alumnado con discapacidad; 4) Diversidad de la oferta académica y servicios institucionales para la población estudiantil con discapacidad; y 5) Presencia y participación de las personas con discapacidad en la vida institucional.

La tercera fase consistió en la realización de entrevistas en profundidad a una muestra de estudiantes con discapacidad. Para construir el guion, establecimos las siguientes dimensiones, con base en la propuesta de Wilches-Chaux (1993): Física, Económica, Técnica, Institucional, Social, Cultural y Natural. Por último, éstas se cruzaron con los tres ejes de la inclusión educativa, definidos por Echeita y Ainscow (2011), presencia participación y aprendizaje.

Los sujetos de estudio

Con base en las líneas temáticas, previamente señaladas, seleccionamos tres universidades públicas, una de tipo federal y dos estatales. Para los fines de este capítulo, exponemos los resultados de las dos últimas.

Se hizo un muestreo de tipo intencional, a través de la técnica de redes o avalancha (GOETZ; LECOMPTE, 1988). Entrevistamos a un total de 22 estudiantes, 7 mujeres y 15 hombres. La mayoría (13) realizó sus estudios previos (primaria, secundaria y preparatoria) en el sistema regular, en la modalidad presencial, mientras que otros 2 los hicieron escuelas regulares, pero en la modalidad abierta. En contraste, 7 cursaron una parte en instituciones de educación regular y otra en instituciones de tipo especial. Con respecto a la edad, 10 de los informantes tenían entre 18 y 21 años, 5 estaban entre los 22 y los 25, 4 tenían entre 26 y 29, y los 3 últimos tenían más de 30 años. Finalmente, 9 de ellos tenían discapacidad visual, otros 9 discapacidad motriz, 2 tenían dislalia, 1 más disfemia y el último baja audición.

Resultados y discusión

En este apartado, presentamos las vivencias de los alumnos con discapacidad durante los estudios universitarios. Los resultados se organizaron con base en la tríada presencia-participación-aprendizaje, propuesta por Echeita y Ainscow (2011). Para identificar a cada uno de los informantes utilizamos códigos, por ejemplo, E1-M-M, en donde la E corresponde a estudiante, 1 es el

número consecutivo de las entrevistas, M identifica el género, en este caso masculino y la última letra indica el tipo de discapacidad, A para discapacidad auditiva, D para dislalia o disfemia, M para motriz y V para visual.

Presencia

Como hemos dicho, en los últimos años, la matrícula de los estudiantes con discapacidad se ha incrementado paulatinamente en el nivel superior. Sin embargo, la noción de presencia va más allá de inscribirse en una institución o programa educativo y llegar a clases regularmente (ECHEITA; AINSCOW, 2011), sino que abarca las condiciones para la asistencia del alumnado y el aseguramiento de dichas condiciones.

En esta investigación, nuestros sujetos ingresaron a la universidad, pero no todos lo hicieron a la institución ni a la carrera que en principio querían. En particular, identificamos 5 casos en donde los entrevistados señalaron que, aunque están conformes y tratan de aprovechar la oportunidad de continuar estudiando, hubieran preferido tener más posibilidades de escoger. Al respecto los siguientes testimonios:

[...] yo no quería estudiar en esta universidad... Quería estudiar en una mejor. Aquí en el estado, no sé, en la universidad [nombre de la institución], siempre me gustó esa universidad, pero no la puedo pagar. No tengo dinero, apenas si me alcanza para ésta. Tuve que estudiar aquí porque ya no tenía otra opción, sí. E8-F-V

[...] pero, en ese momento cambió la vida, entré [a la universidad], me inscribí, todo eso, pues ya, ahora, me arrepiento porque no me gusta mi carrera, no me gusta para nada y lo que quiero es estudiar ya, pero no me dejan, me gustaría ingeniería en matemáticas. E10-F-D

Una vez que deciden cursar la educación superior, las personas con discapacidad tienen que solventar diferentes trámites y requisitos. Si bien esto puede que no signifique mayor problema para los postulantes en general, para nuestros sujetos sí, dado que son procesos que fueron pensados para el alumno “promedio”, lo que produce múltiples barreras para aquellos que no caben dentro del “estándar”. Algunos de los obstáculos más señalados fueron: Carencia de apoyos académicos y económicos para presentar el examen de admisión (17 entrevistados), Falta de ajustes en el formato de la prueba (12), Ausencia del servicio de asistentes de lectura para contestar el examen (4), e Instalaciones y mobiliario inaccesibles (4).

Un estudiante hizo el siguiente comentario sobre el proceso de admisión que vivieron él y otras personas con discapacidad.

[...] un compañero no podía caminar hizo el examen arriba; uno estaba ciego no podía hacer el examen porque no había nadie que le ayudara a hacer el examen; y a mí, por mi manera de hablar, no me entendían, que no me trataban igual que a los demás. E18-M-D

Otro de los informantes abundó sobre el formato del examen:

Voy a ser sincero, hay partes [de la prueba] que sí, de plano, no respondí, como por ejemplo en el caso de las matemáticas, eso sí porque para mí es muy difícil en braille, como le digo, y mental [...] pero, sí lo que es la fracción, la raíz cuadrada, todas esas cosas, tanto para la persona que me explica, ¿cómo le voy a entender? E3-M-V

Participación

Ahora bien, cuando las personas ingresan a una institución educativa, es imperativo brindarles condiciones para asegurar su permanencia, para que se sientan parte de la comunidad, que puedan participar en las diferentes actividades, relacionarse con sus pares, profesores y otros miembros de la institución, que tenga la posibilidad de expresar sus ideas, puntos de vista o desacuerdos y que se sientan escuchados. En suma, se debe procurar su participación plena y que su experiencia en los centros educativos sea buena y de calidad (ECHEITA y AINSCOW, 2011).

Para nuestros sujetos de estudio, la permanencia en la universidad fue un proceso agrídulce, ya que se toparon con diversos obstáculos para asistir a los eventos académicos u otras actividades institucionales (7 entrevistados), integrarse a los equipos de trabajo (5) y realizar los trámites académico-administrativos (5). Específicamente, respecto a los eventos y actividades institucionales, las barreras más recurrentes fueron la falta de información y la poca accesibilidad física. Dos alumnas relataron:

Pues, al principio en segundo semestre intenté llevar cultural, pero, no pude terminarlo, porque todos los talleres de cultura están en planta alta y hay escaleras [...] y en cuanto a deporte llevé un semestre lo que es yoga, pero igual se me dificultó porque el gimnasio está hacia abajo y sí tiene rampa, pero está muy inclinada. E4-F-M

En ese aspecto, no tengo mucho conocimiento. En ocasiones, he visto que los sábados hacen cualquier evento, pero, no he participado en ellos. No me entero. Tampoco, hago actividades culturales o deportivas. E13-F-M

En cuanto a la colaboración en los equipos, los estudiantes dijeron que sus compañeros no siempre son empáticos, porque piensan que no tienen los mismos conocimientos y habilidades que ellos o porque temen que, si los incluyen, atrasarán el trabajo u obtendrán una nota más baja.

¿De los equipos? ¡Lo peor! Todos se comportan mal y se creen que yo tengo la culpa, y se enojan conmigo y, al final, me dejan botado el trabajo o si me dan el trabajo, yo lo hago, pero, nadie me paga por mi desvelada. E10-F-D

Lo único que sí siento que me costó mucho fue, siento yo, integrarme, yo estaba asustada. Ellos, mis compañeros, no me conocen, bueno, ahorita no sé si todavía lo sienta, pero, en los semestres anteriores sí. E9-F-V

Una constante en la inclusión del alumnado con discapacidad es el problema de las barreras físicas. Como ya

señalábamos, en México, las adaptaciones a la infraestructura son las medidas más visibles y en las que tal vez las universidades han invertido más recursos. A pesar de esto, 11 de los entrevistados declararon haber tenido muchas dificultades por la falta de señalización, la poca accesibilidad de los salones, auditorios y oficinas, el mal estado de las áreas comunes, la carencia de mobiliario y equipos e, incluso, la escasez de transporte adaptado.

[...] lo que pasa es que hay parte de la universidad que están un poco, no sé, son partes que están, no sé, mal arregladas o son muy peligrosas para mí [...] O sea, en realidad, mi problema es la parte de desplazamiento entre los pasillos y los edificios. E6-M-V

Que tomaran en cuenta a las personas con discapacidad, que nos den salones en planta baja y no en planta alta, porque yo creo que eso no lo toman en cuenta [...] También que haya otros transportes que sean accesibles. E12-F-M

Las condiciones físicas no son un asunto menor, porque a la postre no permiten que los alumnos aprovechen la oferta de actividades académicas, convivan con sus compañeros o simplemente se sientan cómodos durante su estancia en la universidad.

No obstante, a la par de estos problemas, los estudiantes encontraron compañeros o profesores que los ayudaron. En especial, la participación en clases fue un tema muy destacado, ya

que la mayoría (14 entrevistados) señaló que se habían sentido acogidos y con las mismas oportunidades que sus compañeros.

[...] siempre me apoyan [los maestros], me gusta participar, que es lo más importante que no me hago de menos y que no me subestimo a mí mismo, vaya, este, siempre me gusta, este, participar en cuestiones así. E1-M-M

Lo que concierne en el trabajo en nuestro salón de clases, pues sí, es agradable, los maestros que nos han permitido la universidad impartirnos clases, pues, son buenos maestros, aunque muchos de mis compañeros no lo vean de esa manera, pero nosotros sí lo vemos así, pues es algo productivo para nosotros. E14-M-M

Aprendizajes

El tercer componente de la triada de la educación inclusiva es el aprendizaje, que se remite al logro académico de los estudiantes, es decir, a los resultados que obtienen más allá de los exámenes y las pruebas estandarizadas (ECHEITA; AINSCOW, 2011). Desde esta perspectiva, se busca que la comunidad en su conjunto colabore, estimule y celebre los aprendizajes del alumnado y que cada persona sea considerada como parte del éxito educativo de todos y todas (BOOTH; AINSCOW, 2002).

Aquí, las barreras más recurrentes fueron los contenidos de los programas porque son poco accesibles o muy extensos (8 entrevistados), los criterios para la entrega de las tareas y trabajos

(8), el número de cursos por semestre (7) y el limitado repertorio de estrategias de evaluación (7).

En los siguientes testimonios, los alumnos plantean lo difícil que fue para ellos entender los contenidos de algunas asignaturas.

Está muy difícil seguir estudiando así, porque a veces [los maestros] te piden cosas que tú no puedes darle por la manera en que lo piden, no puedo leer como ellos quieren, por mi discapacidad. E18-M-D

Pue sí, se me hace unas materias pesadas, por ejemplo, una materia pesada como Pensamiento crítico o de Filosofía, eso es lo que me dificulta más. Además, no puedo entender demasiado fácil lo que maestros dicen. E5-M-A

La situación para los alumnos se complejiza tanto por el número de materias que tienen que cursar cada semestre, como por las múltiples tareas y trabajos con las que deben cumplir. Insistimos, para la mayoría del estudiantado universitario, probablemente, esto no sea un problema, pero cuando la organización y los contenidos de los cursos no están pensados para todos y todas, entonces las actividades más cotidianas pueden significar verdaderos obstáculos.

Hay maestros que te piden la tarea en un día determinado y, pues, a veces, no, no es que no la haga, deben de entender, como el braille es muy complicado es más tardado el proceso de transcripción [...] eso ha sido el

problema, pues, y creen que uno es, que uno viene aquí a hacerse, a querer como que engañarlos. E3-M-V

No pues a veces hay dificultades por el trabajo o porque nos dejan una tarea, tengo que ir a la biblioteca o al ciber internet y para ser puntuales en las tareas más que nada. E20-M-M

Otro asunto sensible es el de las formas de evaluación. Aquí, se observaron variaciones; las personas con discapacidad visual y auditiva son las que más obstáculos enfrentaron, le siguieron las que tenían dificultades para comunicarse, mientras que, los alumnos con discapacidad motriz dijeron no tener mayores problemas.

Desde que entré a la universidad todo ha sido oral, nunca ha habido un examen escrito y yo le tengo que leer las respuestas al maestro. Al igual que, si ya se terminó el tiempo y me falta escribir una respuesta, ya ni modo, no tengo más tiempo. E3-M-V

A veces, son orales [los exámenes] y a veces escritos. Pero, cuando son escritos siempre tienen que ser letras grandes. Los maestros lo hacen y después, siempre les tengo, les digo que necesito tal tipo de letra, tal tamaño de letra, y ellos lo hacen, pero tengo que recodarles. E6-M-V

Finalmente, junto a estos obstáculos, 11 entrevistados reconocieron haber recibido apoyo por parte de sus pares y profesores, ya se para realizar trámites escolares, dar seguimiento a

las clases, hacer las tareas, estudiar para los exámenes o simplemente para convivir en la universidad.

Principalmente, ha sido porque, con otros profesores de aquí pues ellos me han echado la mano en que se me facilitara los estudios aquí en la universidad. E15-M-M

Siempre hacemos equipos mis compañeras y yo, pues ya tenemos cada quien identificado con quien trabajamos y, pues, nos ponemos de acuerdo. Cuando yo he hecho equipos, pues sí, mis compañeras han hecho su trabajo y hemos sacado el trabajo, pues, sí nos ponemos de acuerdo bien. E11-F-M

Conclusiones

Es un hecho que las personas con discapacidad están llegando cada vez más a la educación superior en México. A ello, han contribuido diversos factores, como el debate que a nivel internacional y nacional se ha dado sobre los derechos de este colectivo social, los cambios en la legislación y los marcos legales en el país, así como la lucha que estas personas y sus familias han hecho en pro de su inclusión.

Las primeras leyes federales y políticas públicas para prevenir la discriminación, así como para la atención a las personas con discapacidad, en nuestro país, se emitieron desde aproximadamente hace dos décadas y, desde ese momento, esta problemática ha cobrado cada vez más relevancia, no obstante, la operacionalización de tales leyes y políticas a nivel de las

instituciones educativas y, más específicamente, en las de educación superior dista mucho de concretarse. Al contrario, los alumnos con discapacidad aún enfrentan distintas barreras para ingresar, permanecer y concluir exitosamente los estudios universitarios. Es decir que, “Estar dentro del entorno inclusivo de la educación superior, no elimina por sí solo la experiencia de la discriminación y la marginación” (HOLLOWAY, 2010, p. 612) [Traducción propia].

Los testimonios aquí analizados son una muestra de lo que viven los estudiantes con discapacidad en las universidades mexicanas. Los obstáculos se hacen presentes en la presencia, la participación y los aprendizajes, pero, se acrecientan en los dos últimos. Para la participación, los entrevistados señalaron barreras organizativas y de gestión, como la falta de información, la poca accesibilidad de las instalaciones y las dificultades para hacer los trámites académicos-administrativos; también, identificaron barreras actitudinales, como la poca disposición de sus compañeros para integrarlos a los equipos de trabajo.

En el rubro de los aprendizajes, los obstáculos más recurrentes corresponden a lo que en el Diseño Universal para el Aprendizaje se denominan las formas de presentación, como las disposiciones para la entrega de las tareas y trabajos y las estrategias de evaluación. A la par, los alumnos mencionaron barreras que tienen que ver con el currículo, como los contenidos de los programas y la distribución de las asignaturas por semestre.

Pero, no todo ha sido negativo, ya que los estudiantes también se han sentido acompañados por sus pares y profesores, que los han apoyado con su participación en las clases y la

realización de las tareas, a prepararse para los exámenes y a cumplir con los trámites institucionales. Además de convivir con ellos y hacerlos sentir parte del grupo, algo fundamental para el proceso de inclusión y de conformación de la identidad de todo el alumnado, no sólo de aquellos que tienen una discapacidad.

Hoy, en México, la educación superior se reconoce como un derecho, pero todavía quedan muchas tareas pendientes para hacerlo efectivo a todos y todas, en especial, a las personas con discapacidad, cuya presencia en este nivel educativo aún es muy baja. Algunas acciones que pueden contribuir a ampliar las oportunidades de este sector de la población son:

- En las políticas institucionales. Diseñar programas de inclusión integrales, en el que participen especialistas en el tema, académicos universitarios y los propios estudiantes con discapacidad, y en donde se consideren las diferentes funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión.
- En el modelo educativo y los planes de estudio. Implementar currículos flexibles, con un número razonable de cursos que los alumnos puedan tomar de acuerdo con sus intereses y capacidades, y en los que se utilicen diferentes métodos de enseñanza que faciliten los aprendizajes. Cursos en los que se consideren diferentes formas de evaluación, con actividades pensadas para los distintos perfiles del estudiantado, con o sin discapacidad.
- En la accesibilidad física y de información. Diseñar manuales para el diseño de espacios incluyentes que comprendan, además de las instalaciones físicas, la

adquisición de equipos y materiales para las personas con discapacidad, como lectores de pantalla, impresoras Braille, tecnología asistiva y mobiliario adaptado, bibliografía digitalizada, en braille o audiolibros.

- En los servicios de apoyo. Desarrollar programas que acompañen al alumnado con discapacidad y fortalezcan su presencia, participación y aprendizajes. Asimismo, emprender campañas de orientación vocacional para las personas con discapacidad que tienen las calificaciones académicas para ingresar a la educación y que muchas veces, por la falta de información o por temor, quedan excluidos.
- Finalmente, es imprescindible que las instituciones cuenten con servicios especializados como intérpretes de lengua de señas, tomadores de notas, lectores, transporte escolar adaptado y de búsqueda de alojamiento.

Referências

ASOCIACIÓN Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. **Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior**. ANUIES, 2002.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion. Developing learning and participation in schools**. CSIE, 2002.

CRUZ, R.; CASILLAS, M. Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. **Revista de la educación superior**, v. 46, n. 181, p. 37-53, 2017. Disponible en: <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/95/68>.

DECLARACIÓN sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades. Disponible en: https://www.reddu.org.mx/documentos/DECLARACION_YUCATAN.pdf.

ECHEITA, G.; AINSCOW, M. La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. **Tejuelo**, v. 12, n. 1, p. 26-46, 2011. Disponible en: <https://tejuelo.unex.es/article/view/2497/1635>.

GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.** Morata, 1988.
HOLLOWAY, S. The experience of higher education from the perspective of disabled students. **Disability and society**, v. 16, n. 4, p. 597-615, 2010.

JACOBO, Z., JIMÉNEZ, J.; DELGADO, Y. Inclusión en universidades de América Latina: breve panorama sobre formación de profesionales en el posgrado. *En*: Pérez-Castro, J.; LÓPEZ, A. (Coords.). **Discapacidad, inclusión social y educación**, 2019. IISUE/UNAM. p. 163-178.

MEXICO. **Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad.** Publicado en: Diario Oficial de la Federación, 12 de julio de 2018. Disponible en: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lqipd/LGIPD_ref03_12jul18.pdf.

ORGANIZACIÓN de las Naciones Unidas (2016). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ginebra: ONU. Disponible en:
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.

PÉREZ-CASTRO, J. La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. **Sinéctica Revista electrónica de educación**, v. 46, p. 1-15, 2016. Disponible en:
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/614/641> 22 de abril 2022.

SEGOB. **Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de Personas con Discapacidad 2014-2018**. Publicado en: Diario Oficial de la Federación, 30 de abril de 2014. Disponible en:
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343099&fecha=30/04/2014.

SECRETARÍA de Educación Pública. **Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa**. México: SEP, 2002.

SECRETARÍA de Educación Pública. **Licenciatura en Educación Especial. Plan de estudios**. México: SEP, 2004.

SECRETARÍA de Educación Pública. **Memorias y actualidad en la educación especial en México**. México: SEP, 2010.

SECRETARÍA de Educación Pública. **Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica**: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. México: SEP, 2019.

SECRETARÍA de Educación Pública. **Estrategia Nacional de Educación Inclusiva**. México: SEP, 2019.

DECLARACIÓN mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.

UNESCO, 1990. Disponible en:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa.

DECLARACIÓN de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Salamanca: UNESCO, 1994.

Disponible en:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa.

WILCHES-CHAUX, G. La vulnerabilidad global. *En*: MASKREY, A. (Comp.). **Los desastres no son naturales**. Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina, 1993. p. 11-44.