



ITESO

LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Judith Pérez-Castro

pkjudith33@yahoo.com.mx

jcperez@unam.mx

Currículo: doctora en Ciencia Social con especialidad en Sociología. Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Sus líneas de investigación versan sobre ética profesional y valores profesionales, políticas educativas, vulnerabilidad y actores sociales.

Recibido: 29 de mayo de 2015. Aceptado para su publicación: 29 de enero de 2016.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/614>

Resumen

En este artículo, abordamos la inclusión educativa de las personas con discapacidad en el nivel superior. Partimos del supuesto de que la educación terciaria constituye un bien social que, al igual que otros bienes, está sujeta a procesos y criterios de distribución que se fundamentan en diferentes concepciones sobre la justicia social. En México, el tema de la inclusión educativa se incorpora como parte de los discursos, políticas y prácticas educativas hasta principios de este siglo, principalmente, como resultado de los avances que a nivel internacional se habían logrado en esta materia y también por la conformación de una demanda específica de la población con discapacidad. Sin embargo, las políticas educativas en nuestro país se han concentrado de manera fundamental en el nivel básico. Algunas universidades han venido implementando una serie de medidas para atender las necesidades de este sector de la población, aunque no siempre las han logrado integrar como parte de una política institucional. Hasta ahora, no existe ningún programa que favorezca la inclusión de las personas con discapacidad a escala federal.

Palabras clave: inclusión educativa, educación superior, personas con discapacidad, justicia social.

Abstract

In this paper, we analyze the educational inclusion process of people with disabilities in higher education. We assume that tertiary education is a social good and, as it happens with other goods, it is subjected to distributive processes and criteria that are based on different theories of social justice. In Mexico, inclusive education became part of the discourses, policies and educational practices until the beginning of the 21st century, mainly, as a result of the international discussion and the increasing demands made by the disabled population. However, educational policies in our country have focused mainly on the basic level. Some universities have been implementing different strategies to meet the needs of this sector of the population, but they have not developed an inclusive institutional policy yet. So far, there is not any program to foster the inclusion of disabled people in higher education at the federal level.

Keywords: Inclusive education, higher education, disabled people, social justice.

INTRODUCCIÓN

Desde hace poco más de dos décadas, la equidad y la igualdad de oportunidades se han convertido en dos temas centrales para las políticas de educación superior en México. El acceso a los servicios educativos, como parte de los bienes sociales y del compromiso de los Estados nacionales, nos lleva al análisis de cuestiones más amplias relacionadas con la justicia social. Sin embargo, la educación es un bien que dista mucho de los objetos físicos que podemos acumular y su apropiación también difiere de la que hacemos con las propiedades materiales, de ahí la enorme complejidad para tratar la justicia en el ámbito educativo (Latapí, 1993).

En la educación superior, una dificultad adicional es que, aunque se reconocen los efectos positivos que tiene para la movilidad social, las tasas de retorno y el bienestar general de las personas (Bracho, 2005), no es constitucionalmente obligatoria, lo que significa que, de modo necesario, habrá personas que, aunque tengan el perfil o cumplan con los requisitos institucionales, quedarán fuera de ella.

El problema es que en México, como en muchos otros países, existen grandes desigualdades en las condiciones de vida de los sujetos que las instituciones educativas tienden a reproducir y, como en un círculo vicioso, se prolongan de nuevo como desigualdades sociales (Connell, 1997). La pobreza, el género, el lugar de residencia, la edad y la pertenencia a una etnia son algunas de las variables que han producido y reproducido la inequidad y la exclusión en la educación superior (Bracho, 2005). Existen, además, otros factores que inciden en esta problemática y cuyos efectos en la población en edad de cursar la educación superior han sido poco analizados, como la violencia, la migración y la discapacidad.

En particular, las personas con discapacidad son un grupo que hasta hace algunos años estuvo prácticamente excluido de la formación terciaria. Su paulatino ingreso a este nivel educativo fue el resultado de dos grandes fenómenos: la discusión internacional a favor de sus derechos y la ampliación de sus oportunidades educativas. En este artículo, hacemos un análisis del proceso que implicó la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en nuestro país. Concluimos que, a pesar de la importancia que ha cobrado este tema, es necesario que las instituciones hagan un mayor esfuerzo por integrar sus diferentes medidas y estrategias en una política institucional que contribuya a mejorar las posibilidades de ingreso, permanencia y egreso de este sector de la población.

DIMENSIONES DE LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL SUPERIOR

De acuerdo con Gairín y Suárez (2014), “la exclusión es un proceso dinámico y cambiante que se configura a partir de procesos sociales propios de cada época y contexto” (p. 37); sin embargo, la educación superior se ha caracterizado por ciertas prácticas que la han hecho históricamente elitista; por ejemplo, en la mayoría de los países, este nivel no es obligatorio, es decir, su acceso no está garantizado por el estado. Además, gran parte de las instituciones que la imparten son autónomas, y para ingresar, los estudiantes se sujetan a determinados procedimientos —ya sea un examen general de conocimientos, ingreso directo por incorporación del bachillerato, ingreso directo por excelencia académica o por prueba de aptitud o talento—, los cuales, en última instancia, dependen de un conjunto de calificaciones y competencias individuales (OECD, 2003).

Por otra parte, aunque en los últimos cincuenta años los sistemas de educación superior han seguido patrones de crecimiento similares en diversas partes del mun-

do y las diferencias en los niveles de escolaridad entre países desarrollados y emergentes han disminuido (ONU, 2013; Schofer & Meyer, 2005), los factores y dimensiones que intervienen en el problema de la exclusión continúan siendo los mismos.

La pobreza es hasta ahora la causa más importante del rezago y abandono de la educación terciaria. De entrada, las personas provenientes de hogares pobres tienen muy pocas posibilidades de concluir los niveles educativos previos – se estima que sus posibilidades de dejar la escuela son tres veces mayores que las de los jóvenes de sectores más favorecidos (ONU, 2013)—; esto reduce significativamente sus posibilidades de llegar a la educación superior. Los efectos de la pobreza se hacen más grandes a medida que se avanza en el sistema educativo, por los costos directos e indirectos que les significan a los individuos y sus familias. Esta problemática es más severa en los países pobres, en donde no existen programas compensatorios o son insuficientes para compensar las diferencias en los ingresos familiares (OECD, 2013).

En México, por ejemplo, se calcula que aproximadamente siete de cada cien jóvenes del décil I, el más pobre, asisten a la educación superior, en contraste con el décil más alto, en el cual la proporción es de 47 sobre 100. En otros países latinoamericanos se registran porcentajes similares. En Chile, 19.8% del quintil más pobre llega a la educación superior; en Argentina ingresa 19% y en Venezuela, 15.6% (Brunner y Ferrada, 2011).

El lugar de residencia es otro factor interviniente. Para los jóvenes que viven en comunidades de menos de 2,500 habitantes, ingresar a la educación superior significa abandonar sus hogares, ya que, por lo general, las instituciones están ubicadas en zonas urbanas. Así, además de los gastos de colegiaturas, libros y materiales escolares, tienen que asumir los pagos de traslado, vivienda y alimentación. A esto se suman otros factores, asociados a las condiciones de marginación y pobreza en que viven las personas del sector rural, que acortan aún más sus oportunidades desarrollo, como la persistencia de estructuras patriarcales marcadas por una fuerte dominación y discriminación, las responsabilidades del trabajo doméstico, el limitado acceso y la baja calidad de los niveles educativos previos, la violencia familiar, la maternidad joven y el ingreso al mercado laboral (Durston, 2001, citado por Isaac, 2014).

En América Latina, países como Chile, Colombia, Brasil y México han implementado programas de becas dirigidos a este sector de la población. No obstante, éstos suelen ser insuficientes, por lo que muchos jóvenes tienen que dejar temporalmente sus estudios para hacerse de recursos que a la postre les permitan retomarlos, o bien, los abandonan de manera definitiva (Cornejo, 2013).

Otra variable que marca diferencias en el acceso y permanencia a la educación superior es el género, aunque ésta es una cuestión cada vez más discutida. En efecto, desde finales de la década de los noventa, las diferencias en la participación de hombres y mujeres no sólo se han acortado, sino que en varios países la tendencia se revirtió a favor de estas últimas (Vincent-Lacrin, 2008). Mientras que en 1990, las proporciones estaban en 52% para los hombres y 48% para las mujeres, en 2000, la relación era del todo opuesta, 47% y 53%, respectivamente (Vincent-Lacrin, 2008). En 2015 se estimaba que los porcentajes estarían en 43% para los hombres y 57% para las mujeres (OECD, 2013).

Sin embargo, análisis más minuciosos revelan la persistencia de ciertas desigualdades al interior de los sistemas educativos. Para empezar, la equidad de género en la educación superior es un fenómeno comúnmente verificable en los países con economías desarrolladas o emergentes. En las naciones más pobres,

como las del África subsahariana y algunas de América del Sur, las posibilidades de acceso a la educación de la población femenina no sólo son más bajas que las de los hombres, sino que sus posibilidades de abandono son más altas y, al igual que sucede con otras variables como la pobreza y el lugar de residencia, este problema se incrementa a medida que se avanza hacia niveles educativos más altos (ONU, 2013). Por si esto fuera poco, las tasas de retorno para las mujeres que terminan la educación superior suelen ser más bajas que las de los hombres; aquéllas no sólo tienen mayores dificultades para encontrar trabajo, sino que sus salarios tienden ser más bajos que los de sus colegas varones (OECD, 2013).

Por último, está la cuestión de las personas de los pueblos originarios. En muchos países, la pertenencia a una etnia es un factor que se traduce en enormes desigualdades sociales. Para las regiones más pobres, como el África subsahariana, el *Informe sobre la situación social* elaborado por la ONU (2013) estimaba que las oportunidades educativas para estas personas eran de tres a cinco veces más bajas que las de la población en general. Para Latinoamérica, se señalaba que en los países con una alta proporción de indígenas, como Bolivia, Ecuador, Guatemala y Perú, esta población aún enfrentaba severos problemas de exclusión educativa, pero que en otros, como México y Chile, se habían registrado avances importantes (ONU, 2013).

No obstante, en nuestro país, las personas de los pueblos originarios continúan estando subrepresentadas en la educación superior. Hasta 2013, se calculaba que casi 1% ingresaban a este nivel educativo y menos de 0.2% lograban egresar y titularse (ANUIES, 2013). Por lo demás, existen otros grupos sociales que han sido prácticamente excluidos de la educación terciaria y sobre los que no se dispone de información o la que se tiene es muy escasa, como los desplazados, los reintegrados y la población con discapacidad. Nos detendremos en especial en estos últimos, dado que constituyen el objeto de estudio de nuestro trabajo.

Las personas con discapacidad no lograron constituirse como parte de la demanda de las instituciones de educación superior sino hasta los años noventa del siglo XX. En algunos países desarrollados, como el Reino Unido, Noruega, Estados Unidos y España, este proceso se vio favorecido por los cambios en la legislación educativa en general y la normativa universitaria en particular (OECD, 2003). Sin embargo, en los países emergentes, como Argentina, Brasil, Chile y México, los individuos con discapacidad tuvieron acceso a la educación superior sólo en la primera década del siglo XXI (Moreno, 2005).

En un estudio realizado en quince países de África, Asia y América Latina se demostró que el logro educativo de una persona adulta con discapacidad, por lo general, es significativamente más bajo que el de una persona sin discapacidad. Las diferencias más grandes entre uno y otro sector de la población se encontraron en países como Malawi, Bangladesh, Pakistán, Brasil y Filipinas, en donde la gran mayoría apenas alcanza a terminar la educación básica (Mitra, Posarac & Vick, 2011). Además, los costos directos e indirectos de la educación para una persona con discapacidad son muchos más altos, en ocasiones hasta tres veces más, que para un individuo sin discapacidad. Por si esto fuera poco, en varios países se sigue manteniendo el sistema de educación especial de tipo de segregativo, en lugar de ocupar los recursos en integrar a los niños y jóvenes al sistema regular (ONU, 2013). Esto disminuye sus oportunidades para incorporarse a la educación secundaria y superior, pues los conocimientos que adquieren no les permiten competir con los egresados de las escuelas regulares.

Todo ello se refleja en diferencias importantes entre las personas con y sin discapacidad que logran llegar a la educación superior. En los países de la Unión Europea se estimaba que, hasta 2011, poco menos de 24% de las personas adultas con alguna limitación básica (visual, auditiva, de movilidad o de comunicación) habían completado la educación terciaria, comparado con 40% de los adultos sin discapacidad. En el caso de los adultos con un problema de salud o limitación básica de larga data (LHPAD, por sus siglas en inglés), la proporción era aún más baja, menos de 22% (EuroStat– European Commission, 2014).

Para América Latina, no se disponen de informes que abarquen los diferentes países de la región, y las mediciones difieren mucho entre cada uno de ellos. En Argentina, por ejemplo, en 2014, el Servicio Nacional de Rehabilitación tenía registradas a 179,174 personas con discapacidad, de las cuales 3.15% tenían estudios superiores incompletos y 5.19, estudios superiores completos, esto sin considerar la edad. Para quienes estaban entre los diecinueve y veinticuatro años, la proporción global de los que se encontraban cursando la educación terciaria o la acababan de terminar era de 0.6 (SNR, 2014).

En Chile, de acuerdo con el Censo Nacional de 2012, había 2,119,316 personas con discapacidad. De ellas, 208,224 (9.8%) estaban en el nivel superior; 29.4 habían terminado de uno a dos años de estudio; 35.2 tenían de tres a cuatro años; y 29.6 habían completado cinco años o más. El resto no había logrado concluir ni siquiera el primer año (INE, 2012).

Brasil y México, otros dos países para los que se logró encontrar información, no tienen un seguimiento tan detallado. Para el primero, de acuerdo con las cifras del Ministerio de Educación, en 2010, había 20,287 personas con discapacidad en la educación superior de un total de 325,300, es decir, 6.2%. De éstas, 33.9 estaban inscritas en instituciones públicas y 66.1, en instituciones privadas (MEC, 2012).

Finalmente, en nuestro país, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía calculaba que, hasta 2012, había 7,751,000 personas con discapacidad, de las cuales 5.2% habían cursado cuando menos un año de educación superior (INEGI, 2012). Sin embargo, a la fecha, no se cuenta con información desagregada ni por grupos de edad ni por número de años concluidos para la población del país.

LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN TERCIARIA

El tema de la inclusión de las personas con discapacidad empezó a formar parte de la discusión internacional a partir de las conferencias mundiales de Educación para Todos de Jomtien (UNESCO, 1990) y sobre Necesidades Educativas Especiales de Salamanca (UNESCO, 1994). En la primera, el principal objetivo fue la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos, la universalización del acceso a la educación y el fomento a la equidad. Para lograrlo, el Marco de Acción proponía mejorar la calidad de la educación a través de estrategias eficientes y de bajo costo que permitieran solventar las necesidades de aprendizaje y potenciar el desarrollo genuino de las personas, en especial de aquellas pertenecientes a los colectivos más desfavorecidos (UNESCO, 1990).

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

calle, los de poblaciones nómadas, los pertenecientes a minorías lingüísticas, étnicas o culturales, los que realizaban algún tipo de trabajo remunerado o no remunerado y los que habitaban en zonas marginadas o desfavorecidas (UNESCO, 1994).

En cuanto a la inclusión educativa, se aclaraba que ésta se distinguía de la inserción y la integración porque, en lugar de adaptar a los niños y jóvenes al ambiente escolar, buscaba construir sistemas flexibles y diversos que respondieran a las diferencias individuales de los estudiantes a través de cambios cualitativos y cuantitativos en las instituciones (UNESCO, 1994).

Específicamente sobre la educación superior, el documento apuntaba que era necesario que las legislaciones y los planes nacionales reconocieran el principio de igualdad de oportunidades en todos los niveles educativos, incluyendo la formación terciaria. Asimismo, se urgía a los gobiernos a tomar las medidas pertinentes para alcanzar la misma política de inclusión en los jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales en la educación secundaria y la superior (UNESCO, 1994). Se señalaba que las universidades tenían un papel fundamental en “la elaboración de prestaciones educativas especiales, en particular en relación con la investigación, la evaluación, la preparación de formadores de profesores y la elaboración de programas y materiales pedagógicos” (UNESCO, 1994, p. 29).

De este modo, cada vez se fue generando un mayor consenso en torno a la idea de que la inclusión era el mejor camino para lograr instituciones más sólidas, economías más estables y sociedades más justas. Sin embargo, éste no fue un proceso sencillo. De hecho, casi hasta finales del siglo XX, las políticas de inclusión estuvieron enfocadas al nivel básico, mientras que en el superior, éste no fue un tema relevante ni para la investigación educativa ni para los cursos de acción institucional (Hurst, 1998).

Las personas con discapacidad comenzaron a hacerse presentes en la educación terciaria fundamentalmente a partir de dos factores: el primero, la creciente discusión que a nivel internacional se había venido generando a favor de sus derechos, desde la sociedad civil, con movimientos como la Unión de Personas Físicamente Deficientes contra la Segregación (UPIAS, por sus siglas en inglés) o desde la academia, con los estudios sobre discapacidad o *disability studies*, y el segundo, la ampliación de las oportunidades educativas para este grupo poblacional.

En los países desarrollados, la demanda de las personas con discapacidad que querían ingresar a este nivel educativo permitió impulsar cambios en la legislación y las políticas públicas. En el Reino Unido, por ejemplo, a partir de 1993, los consejos para el financiamiento en Inglaterra, Gales y Escocia decidieron destinar una partida del presupuesto para facilitar el acceso y mejorar la formación de estos individuos en el nivel superior (Borland & James, 1999). Posteriormente, como resultado de la aprobación de la Ley de Discriminación por Discapacidad en 1995, se hacen enmiendas a Ley de Educación Postsecundaria y Superior (FHEA, por sus siglas en inglés) y las universidades quedan obligadas a promocionar sus espacios y servicios entre los estudiantes con alguna discapacidad y con potencial para cursar los estudios superiores (Borland & James, 1999).

En España ocurrió algo similar. Las personas con discapacidad llegaron a la educación superior hasta principios de los años noventa, lo que, en cierto modo, contribuyó a impulsar la Ley Orgánica de Universidades y su reestructuración seis años después (Ferreira, Díaz, Fernández-Cid, Villa y Gómez, 2012). En 2013, finalmente, se aprobó la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social. Así, las instituciones de educación terciaria, poco a poco,

fueron desarrollando diversos programas y servicios para atender a este colectivo social y, a la par, se fue consolidando una línea de investigación sobre el tema.

En Estados Unidos, las personas con discapacidad estuvieron excluidas de la educación universitaria hasta principios de los años setenta. El primer cambio importante fue la Ley de Rehabilitación de 1973, que prohibía cualquier acto de discriminación por razones de discapacidad en todas las instituciones financiadas por el gobierno federal (Fuchs & Fuchs, 1993). En 1990, la Ley de Ciudadanos Americanos con Discapacidad extendió esta prohibición a todos los establecimientos de educación superior, incluso los que no recibían financiamiento federal. Finalmente, en 2004, se promulgó la Ley de Educación para las Personas con Discapacidad, que garantiza la educación pública y gratuita para estas personas, desde la guardería hasta los estudios postsecundarios (Stodden, 2015).

En América Latina, la inclusión educativa tomó una ruta diferente. Algunos países como Chile, Costa Rica, Guatemala y Venezuela tenían leyes generales para la atención de las personas con discapacidad desde mediados de los noventa. Incluso, en los casos de Argentina y Brasil, existían desde la década de los ochenta. La discusión internacional en torno a la inclusión de las personas con discapacidad fue uno de los muchos factores que ayudó a captar la atención de los gobiernos en donde no había normativas o políticas al respecto. Entre finales del siglo XX y principios del XXI, países como Ecuador, Panamá, Perú, República Dominicana y México promulgaron sus respectivas leyes generales de protección a las personas con discapacidad.

En 2005, la UNESCO publicó el *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. En el apartado destinado a las personas con discapacidad, se apuntó que, aunque las universidades y, en general, las instituciones de educación terciaria habían desempeñado un importante papel en la promoción de leyes y políticas públicas en esta materia, era necesario seguir trabajando para ampliar las oportunidades educativas de este colectivo social (Moreno, 2005). Asimismo, se destacaba el hecho de impulsar marcos legales específicos para la educación superior, pues, hasta ese momento, sólo Argentina, Brasil, Ecuador y Venezuela contaban con leyes o decretos para la inclusión de las personas con discapacidad en este nivel educativo (Moreno, 2005).

Finalmente, entre los principales problemas que, hasta ese momento, se enfrentaban para ampliar el acceso y la permanencia de este sector de la población estaban:

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

- El uso insuficiente de las tecnologías de la información y la comunicación en la diversificación de la oferta institucional, como por ejemplo los programas a distancia que podrían ser una alternativa para ampliar las oportunidades de la población con discapacidad.
- La poca centralidad otorgada a las propias personas con discapacidad, a sus necesidades y expectativas, dada la persistencia de enfoques asistencialistas o altruistas en los programas y servicios institucionales.
- El desconocimiento que, en general, se tenía del número y las condiciones en que vivían las personas con discapacidad, debido a la ausencia de registros e información estadística (Moreno, 2005).

ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS MEXICANAS

En México, la inclusión educativa de las personas con discapacidad ha sido un campo poco desarrollado, tanto en las políticas públicas como en la investigación académica (Gamio, 2009). Si bien la primera escuela de educación especial se fundó en los albores del Estado liberal mexicano, en 1867, durante décadas, los servicios educativos dirigidos a este colectivo se sustentaron en modelos médico-rehabilitadores o normalizadores-asistencialistas (Brogna, 2009) que ofrecían muy pocas posibilidades para su desarrollo personal e inclusión social.

Como ya señalamos, México tuvo su Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad hasta 2005 y aunque a la fecha no existe un marco normativo para sancionar su ingreso y permanencia en la educación terciaria, en el capítulo III de la señalada ley se establece que el Estado mexicano está obligado a "... Garantizar la incorporación y oportuna canalización de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional; así como verificar el cumplimiento de las normas para su integración educativa" (DOF, 2005, p. 12). De lo que se colige que en este compromiso estaría comprendida la educación superior.

Dos documentos importantes en esta materia, además de la promulgación de la ley de 2005, fueron el *Manual para integración de las personas con discapacidad en las instituciones de educación superior* (ANUIES, 2002) y la Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades (UNAM, 2008), que aunque no tuvieron un carácter vinculante, de alguna manera contribuyeron a visibilizar esta problemática.

Sin embargo, a diferencia de lo ocurrido en la educación básica, la inclusión de estas personas en la educación terciaria, más que obedecer a una política federal, ha sido un proceso incremental y un tanto desarticulado al interior y entre las diferentes instituciones. La mayoría de las veces como respuesta a la demanda estudiantil que ya se encontraba a la puerta de las universidades. "La realidad social –a partir de las demandas del movimiento de las personas con discapacidad –, la reformulación teórica del tema y la respuesta a las necesidades de la población con discapacidad se han desarrollado en temporalidades diferentes" (Brogna y Rosales, 2013, p. 16).

Además, los gobiernos federal y estatales han hecho muy pocos esfuerzos por sistematizar los distintos marcos normativos, planes de desarrollo y políticas públicas que, de algún modo u otro, atañen a los temas de inclusión y discapacidad. Por su parte, las instituciones de educación superior tampoco ofrecen mucha información sobre las medidas o acciones que llevan a cabo para favorecer el ingreso, la permanencia y el egreso de este grupo poblacional.

Hasta ahora, las principales estrategias de inclusión han estado dirigidas básicamente hacia los siguientes rubros:

1) Normativa y políticas institucionales

- Incorporación de la problemática de la discapacidad en los planes institucionales de desarrollo.
- Elaboración de lineamientos específicos para la atención de los estudiantes con discapacidad o implementación de programas para la inclusión.
- Integración y apertura de unidades o departamentos de atención y servicios a los estudiantes con discapacidad.
- Firma de convenios con instancias gubernamentales, comisiones de derechos humanos, otras instituciones de educación superior y asociaciones de la sociedad civil.

2) Apoyos académicos y económicos

- Desarrollo de intervenciones psicológicas, de aprendizaje o de habilidades sociales.
- Adecuaciones a las actividades o prácticas de las asignaturas y seminarios.
- Implementación de grupos de apoyo académico con estudiantes de semestres más avanzados o prestadores de servicio social.
- Oferta de programas educativos en línea para estudiantes con discapacidad.
- Otorgamiento de becas a los estudiantes con discapacidad.

3) Accesibilidad física y de información.

- Adecuaciones arquitectónicas de los espacios institucionales (rampas, senderos, regularización de banquetas, designación de cajones de estacionamiento y sanitarios para personas con discapacidad, instalación de elevadores y barandas).
- Emisión de manuales y lineamientos de arquitectura incluyente.
- Diseño de mapas de desplazamiento para las personas con discapacidad.
- Instalación de señalética en relieve, visual o en braille.
- Cambios de aulas para aquellos grupos o cursos a los que asisten estudiantes con discapacidad.
- Captura digital, auditiva o en braille de la información de bibliotecas y centros de documentación.

4) Otras medidas y servicios

- Oferta de programas de posgrado, diplomados y cursos de formación continua sobre inclusión educativa y atención de las personas con discapacidad a profesores y público en general.
- Elaboración de censos sobre la población estudiantil con discapacidad.
- Bolsa de trabajo universitaria para las personas con discapacidad.
- Organización de actividades académicas sobre inclusión educativa y otros temas relacionados con la atención a las personas con discapacidad.
- Cápsulas informativas y campañas de sensibilización sobre la discapacidad y la inclusión educativa.

- Difusión de los temas de inclusión y discapacidad en medios impresos y electrónicos.
- Asistentes para la lectura del examen de admisión o impresión en braille.

Las medidas de inclusión educativa que llevan a cabo las instituciones de educación superior en México son bastante diversas y, como hemos dicho, muy pocas tienen información más o menos sistematizada. Nos dimos a la tarea de realizar un rastreo, entre documentos impresos y en línea, para conocer qué era lo que se estaba haciendo en esta materia. Esta revisión es producto de una investigación más amplia que se está desarrollando en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, cuyo objetivo es analizar las posibilidades y limitaciones que las personas con discapacidad tienen para ingresar, permanecer y egresar de la educación superior. Encontramos que sólo nueve de las 43 universidades públicas que hay en el país, entre estatales y federales, tienen algún registro sobre sus estrategias de inclusión educativa, más otras dos instituciones pertenecientes al sector privado.

En el rubro de normativa y políticas, sólo cuatro incluyen explícitamente el tema de la inclusión de las personas con discapacidad en sus planes de desarrollo: la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), la Universidad de Guadalajara (UdeG) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En esta última, además, desde 2003 se aprobaron los Lineamientos para la atención con calidad a las personas con capacidades diferentes (“personas con capacidades diferentes” era la denominación utilizada en ese momento. Sin embargo, desde 2006, en la Convención y el Protocolo Facultativo de las Naciones Unidas quedó establecida la de “personas con discapacidad”). Posteriormente, comenzaron a operar el Comité de Atención a las Personas con Discapacidad y la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad.

Otras instituciones han creado unidades o programas específicos para atender a este sector de la población estudiantil, como la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), la Universidad Iberoamericana (UIA), la Universidad Veracruzana (UV), el Instituto Tecnológico Autónomo de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), la UAEM, la UAT y la UdeG.

En general, las medidas de apoyo académico y económico son las menos consolidadas en todas las universidades. Sólo la UAT y la UdeG han diseñado un programa de becas para los estudiantes con discapacidad. Mientras que en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) se implementa un programa de asesorías para tareas y actividades académicas a cargo de estudiantes de los semestres avanzados. Por su parte, la UdeG y la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) ofrecen programas de formación en línea para esta población, la primera a nivel licenciatura y la segunda en el medio superior.

En cuanto a la accesibilidad, todas las instituciones aquí consideradas han realizado algún tipo de adecuación arquitectónica. De hecho, este es el rubro que más acciones registra, lo cual, muy probablemente, obedece al cumplimiento de la Ley General de las Personas con Discapacidad, que obliga a todos los establecimientos públicos y privados a proveer el libre desplazamiento de esta población, en condiciones seguras y dignas (DOF, 2005).

No obstante, algunas universidades han logrado concretar otro tipo de medidas, ya sea remediales, para responder a las necesidades más inmediatas de los

estudiantes con discapacidad, o de fondo, para disponer de una normativa que les permita regular los posibles ajustes y la construcción de nuevas instalaciones.

En el ITESM, por ejemplo, está el programa Proffísico, que se encarga del acceso a los elevadores, apoya en los trámites para los cambios de salón y ha diseñado un mapa de desplazamiento y evacuación para los alumnos con discapacidad. La UNAM, por su parte, mantiene un convenio de colaboración con Libre Acceso, AC, así como un seminario de diseño y arquitectura incluyente.

En la UAEM se cuenta con dos programas especiales: uno dirigido a la accesibilidad física, el Programa de Adecuaciones Arquitectónicas de Acceso y Permanencia a las Instalaciones Universitarias, y otro para la accesibilidad de los documentos, el Programa de Adecuaciones de Acceso a la Información en las Bibliotecas y Centros de Investigación Documental. Además, desde hace algunos años, se emitió el *Manual azul de arquitectura incluyente*.

En el último rubro de otras medidas y servicios, encontramos acciones muy diversas. Todas las instituciones han organizado actividades académicas, entre congresos, jornadas, talleres, cursos y cine-debates sobre inclusión educativa o discapacidad. Igualmente, todas ellas poseen algún tipo de información estadística sobre los estudiantes con discapacidad como parte de su base de datos general. No obstante, sólo la UAEM y la UNAM han llevado a cabo estudios o censos específicos sobre la población estudiantil con discapacidad.

Con el objetivo de apoyar a los alumnos con discapacidad visual, la UJAT tiene el servicio de asistentes para la lectura del examen y la UAEM, a la par de los asistentes, ha emitido una versión en braille de la prueba de admisión.

En cuanto a los diplomados y cursos de formación continua, también las once instituciones los han ofrecido en diferentes modalidades, tanto para sus profesores como para el público en general. La UAEM tiene, además, la maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

Finalmente, para favorecer la inserción al mercado de trabajo, la UABC y la UADY han organizado cursos y talleres para los estudiantes y personas con discapacidad, mientras que en el ITESM, desde el año pasado, viene operando el Programa de Inclusión Laboral.

CONSIDERACIONES FINALES

La inclusión es un tema que poco a poco se ha ido colocando en la agenda de las políticas públicas en educación superior. Después del acelerado crecimiento de los sistemas educativos a partir de la segunda mitad del siglo XX (Schofer & Meyer, 2005), la discusión comienza a centrarse en la cuestión de la equidad y la inclusión de aquellos colectivos sociales que han estado subrepresentados o excluidos en forma sistemática de la formación terciaria, como los pobres, las mujeres, las personas de los pueblos originarios y, más recientemente, las personas con discapacidad (UNESCO, 2009).

En México, la inclusión de esta población en la educación terciaria ha sido un proceso largo y complejo en el cual, al igual que ocurrió con otros sistemas educativos, intervinieron diversos factores estructurales, como las reformas a la legislación pública y la incorporación de la perspectiva de inclusión en los niveles educativos previos, e individuales, como la creciente movilización y visibilidad que han adquirido las personas con discapacidad.

Todo ello permitió ir conformando una demanda que obligó a los establecimientos a desarrollar diversas estrategias para atender a este sector de la pobla-

ción estudiantil. Sin embargo, hasta ahora, no se ha diseñado ninguna política o programa federal para este nivel educativo, como ocurre con otros grupos en situación de vulnerabilidad, como los estudiantes en situación de pobreza, para quienes está el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior, ahora Becas de Manutención, o los pertenecientes a los pueblos originarios, que tienen el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES). Políticas que si bien no resuelven una problemática tan compleja y de larga data como la exclusión educativa, de alguna manera, promueven y legitiman la ampliación de las oportunidades a estos colectivos sociales.

Las universidades mexicanas, por su parte, tampoco han logrado consolidar una política inclusiva de carácter institucional. La mayoría de las medidas implementadas hasta ahora han sido de manera incremental. Las acciones más frecuentes se encuentran en los ámbitos de la accesibilidad física –instalación de rampas, designación de cajones de estacionamiento y sanitarios, regularización de banquetas, instalación de señalética y cambios de aulas para los estudiantes con discapacidad– y de los servicios generales –organización de actividades académicas, campañas de sensibilización y oferta de cursos de formación continua, diplomados y posgrados –, pero son muy pocas las instituciones que han logrado concretar cambios en sus políticas y normativa, y menos aun las que las han operacionalizado en apoyos académicos o económicos para los alumnos con discapacidad.

Por otra parte, resulta muy difícil hacer un seguimiento o evaluación del impacto que dichas medidas han tenido en la trayectoria de estos estudiantes o en la ampliación de sus oportunidades educativas, pues son contadas las universidades, públicas o privadas, que ofrecen información sobre el tema. Incluso, aquellas que tienen departamentos o unidades de atención para la población con discapacidad disponen de muy pocos datos para hacer análisis más detallados y rigurosos. Esto también origina que se dupliquen los esfuerzos o que se generen vacíos sobre las necesidades de estos alumnos, ya que, en ocasiones, la propia comunidad institucional desconoce lo que se está efectuando en los departamentos o facultades ajenos al de su adscripción.

Sin embargo, este no es un problema exclusivo de México; en otras investigaciones ya se ha señalado la falta de información y retroalimentación entre los involucrados (directores, jefes de departamento, profesores y estudiantes) como un obstáculo para el éxito de las estrategias de inclusión (Ferrandis, Grau y Fortes, 2009; OECD, 2011).

Además, la inclusión en el nivel superior es todavía un tema emergente en el campo educativo y, en general, hay muy poco trabajo sobre los obstáculos que enfrentan los jóvenes con diferentes tipos de discapacidad, y los que existen usualmente se centran en determinados programas o modalidades educativas (Fairweather & Shaver, 1990; López, 2013; Sachs & Schreuer, 2011). Todo esto se concreta en prácticas y estrategias poco favorables para la construcción de instituciones incluyentes.

Incluir a un estudiante con discapacidad no sólo significa asignarle una matrícula o darle un espacio donde pueda tomar sus clases, sino poner en marcha una serie de apoyos y servicios académicos, económicos, materiales, tecnológicos, psicológicos y de autogestión que le permitan integrarse de manera plena a la vida escolar (Fuller, Bradley & Healey, 2004; Getzel, 2008), situación para la que muy pocas universidades se encuentran preparadas.

Hasta ahora, aunque ha habido avances y cada vez hay un mayor reconocimiento de las ventajas sociales que representa contar con instituciones inclusivas, hace falta mucho para superar las contradicciones que aquejan a la educación superior, no sólo en el tema de la discapacidad, sino también de otros colectivos en situación de vulnerabilidad y con mayor riesgo de marginalidad y exclusión (Gairín y Suárez, 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANUIES (2002). *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*. México.
- _____. (2013). *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Matrícula PAEIIES*. México. Recuperado de http://paeiies.anui.es.mx/public/index.php?pagina=info_gral.html
- Borland, J. & James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14 (1), 85-101.
- Bracho, T. (2002). Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica. *Educar. Revista del Departamento de Pedagogía Aplicada* (29), 31-54.
- Brogna, P. (2009). Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales del presente. En Brogna, P. (comp.). *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 157-187). México: Fondo de Cultura Económica.
- Brogna, P. y Rosales, D. (2013). *Diagnóstico sobre el estado que guarda la atención a la temática de la discapacidad en la UNAM desde la perspectiva de los derechos humanos*. México: PUDH/UNAM.
- Brunner, J. y Ferrada, R. (2011). *Educación superior en América Latina. Informe 2011*. Santiago: CINDA-Universia.
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Cornejo, J. (2013). Estudiantes de sectores rurales en las universidades chilenas: problemas y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, XLII (3), 133-151.
- DOF (2005). Ley general de las personas con discapacidad. *Diario Oficial de la Federación*, México. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011
- EuroStat–European Commission (2014). *Disability statistics. Access of people with disabilities to education and training*. Luxembourg. Recuperado de http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Disability_statistics_-_access_to_education_and_training
- Fairweather, J. & Shaver, D. (1990). A troubled future? Participation in postsecondary education by youths with disabilities. *Journal of Higher Education*, 61 (3), 332-348.
- Ferrandis, V., Grau, C. y Fortes, M. (2009). Curso on line de formación de profesorado de la ESO sobre atención a la diversidad. *Revista Educación Inclusiva*, 2 (3), 51-70.
- Ferreira, M., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. y Gómez, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6 (1), 279-295.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. (1993). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60 (4), 294-309.
- Fuller, M., Bradley, A. & Healy, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability and Society*, 19 (5), 455-468.

- Gairín, J. y Suárez, C. (2014). Clarificar e identificar los grupos vulnerables. En Gairín, J. (coord.). *Colectivos vulnerables en la universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención* (pp. 33-61). Madrid: Wolters Kluwer.
- Gamio, A. (2009). Discapacidad en México: el derecho a no ser invisible. Legislación, educación y estadística. En Brogna, P. (comp.). *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 431-445). México: Fondo de Cultura Económica.
- Getzel, E. (2008). Addressing the persistence and retention of students with disabilities in higher education: Incorporating key strategies and supports on campus. *Exceptionality: A Special Education Journal*, (16), 207-219.
- Hurst, A. (1998). Reflexiones acerca de la investigación sobre la discapacidad y la enseñanza superior. En Barton, L. (comp.). *Discapacidad y sociedad* (pp. 139-158). Madrid: Morata.
- INE (2012). *Censo de población 2012. Resultados XVII*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de Estadísticas. Recuperado de http://indigenousnews.org/wp-content/uploads/2013/04/resultados_censo_2012_poblacion_vivienda_tomosylII.pdf
- INEGI (2012). *Estadísticas a propósito del día internacional de personas con discapacidad. Datos nacionales*. México.
- Isaac, R. (2014). Perspectiva de los jóvenes de comunidades rurales de México respecto a la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa* (1). Recuperado de www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/viewFile/99/147
- Latapí, P. (1993). Reflexiones sobre la justicia en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIII (2), 9-41.
- López, A. (2013). Las instituciones de educación superior como espacios incluyentes. *Revista Digital Universitaria*, 14 (12). Recuperado de www.revista.unam.mx/vol.14/num12/art51/
- MEC (2012). *Portal Brasil. Matrículas de pessoas com deficiência em universidades cresceram 933% em dez anos*. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado de www.brasil.gov.br/educacao/2012/10/ensino-superior-do-brasil-tem-recorde-de-matriculas-nos-ultimos-anos
- Mitra, S., Posarac, A. & Vick, B. (2011). *Disability and poverty in developing countries: A snapshot from the World Health Survey*. Washington, DC: The World Bank.
- Moreno, M. (2005). Integración/inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior. *Informe sobre la educación superior en América Latina* (pp.144-155). Caracas: UNESCO–IESALC.
- OECD (2003). *Disability in higher education*. París.
- ____ (2011). *Inclusion of students with disabilities in tertiary education and employment*. París.
- ____ (2013). *The state of higher education*. París.
- ONU (2013). *Report on the world social situation 2013. Inequality matters*. Nueva York.
- Sachs, D. & Schreuer, N. (2011). Inclusion of students with disabilities in higher education: Performance and participation in student's experiences. *Disability Studies Quarterly*, 3 (2). Recuperado de <http://dsq-sds.org/article/view/1593/1561>
- Schofer, E. & Meyer, J. (2005). The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review*, 70 (6), 898-920.
- SNR (2014). *Anuario estadístico nacional sobre discapacidad*. Buenos Aires: Servicio Nacional de Rehabilitación-Ministerio de Salud. Recuperado de www.snr.gov.ar/wp-content/uploads/2015/03/Anuario-2014.pdf

- Stodden, R. (2015). *Supporting students with disabilities in higher education in the USA: 30 years of advocacy*. Presentado en OUI International Symposium 2015. Impacts of ICT on supporting students with disabilities in higher education, Chi-ba, Open University of Japan. Recuperado de www.ouj.ac.jp/eng/sympo/2015/report/pdf/speech_3_2015e.pdf
- UNAM (2008). *Declaración sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades*. México. Recuperado de www.ddu.unam.mx/publicaciones/Declaraci%C3%B3nYucatan_2008.pdf
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Nueva York.
- _____. (1994). *Declaración Mundial de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Madrid.
- _____. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. París.
- Vincent-Lacrin, S. (2008). The reversal of gender inequalities in higher education: An on-going trend. En OECD. *Educational Research and Innovation. Higher education to 2030*, vol. 1 (pp. 265-298). París: OECD.

Páginas web institucionales

- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Programa Campus Accesible: <http://campusaccesible.mty.itesm.mx/>
- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Programa Profísico: <http://casa.mty.itesm.mx/profisico.htm>
- Universidad Autónoma de Baja California. *Gaceta Universitaria*. Promueven inclusión a las personas con discapacidad: <http://gaceta.uabc.edu.mx/notas/academia/promueven-inclusi-n-las-personas-con-discapacidad>
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Programa para la Inclusión y Atención a la Diversidad UAEM: www.facebook.com/programa.inclusion.uaem
- Universidad Autónoma de Nuevo León. Accesibilidad e inclusión educativa: www.uanl.mx/noticias/responsabilidad-social/accesibilidad-e-inclusion-educativa.html
- Universidad Autónoma de Nuevo León. Dirección de Educación a Grupos Especiales: www.uanl.mx/universidad/organigrama/dege.html
- Universidad Autónoma de Tamaulipas. Valores UAT. Programas: www.uat.edu.mx/SEV/Valores/Paginas/PROGRAMAS.aspx
- Universidad Autónoma de Yucatán. Plan de Desarrollo Institucional de la UADY 2014-2022: www.pdi.uady.mx/pdi.php
- Universidad de Guadalajara. Programa Universidad Incluyente: www.universidadincluyente.udg.mx/
- Universidad Iberoamericana. Programa Somos Uno Más: www.uia.mx/programa-somos-uno-mas
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Plan de Desarrollo Institucional 2012-2016: www.ujat.mx/Contenido/InteriorAdentro/1/17651
- Universidad Nacional Autónoma de México. Comité de Atención a las Personas con Discapacidad de la UNAM: www.facebook.com/UNAM.CAD/
- Universidad Nacional Autónoma de México. Unidad de Atención a las Personas con Discapacidad: www.dgose.unam.mx/COE/UNAPDI/
- Universidad Veracruzana. Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad (PIIP): www.uv.mx/piip/