



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**Hacia una educación inclusiva:
propuesta de atención al estudiantado
con discapacidad**

TESIS PRESENTADA POR

Karen Lizette Cíntora Oseguera

PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE

Maestra en Psicología

COMITÉ TUTORAL

Fabiola González Betanzos (Asesora)

Doctora en Metodología en Ciencias del Comportamiento y de la Salud

María de Lourdes Vargas Garduño (Co-asesora)

Doctora en Ciencias Sociales

Yunuen Zalapa Medina

Doctora en Educación Inclusiva

José Ricardo Chávez Mendoza

Doctor en Teoría y Análisis del Cine

REVISORES

Irma Leticia Castro Valdovinos

Maestra en Psicología de la Educación

MORELIA, MICH., FEBRERO DE 2020



ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	8
1.1 PRESENTACIÓN	8
1.2 ANTECEDENTES	9
1.2.1 Acciones para el ingreso.	10
1.2.2 Acciones para la permanencia.	10
1.2.3 Acciones para el egreso.	12
1.2.4 Otras acciones.	12
1.3 JUSTIFICACIÓN.	14
1.4 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	16
1.4.1 Pregunta de investigación.	16
1.4.2 Objetivos General.	17
1.4.3 Objetivos específicos.	17
2. MARCO TEÓRICO	19
2.1 HISTORIA DEL ORIGEN Y DESARROLLO DE LA UNIVERSIDAD.	19
2.1.1 La universidad, creación de occidente.	19
2.1.2 La universidad colonial en el Nuevo Mundo.	22
2.1.3 La universidad de la República.	23
2.1.4 La Reforma de Córdoba y la autonomía universitaria (1918-1929).	25
2.1.5 La consolidación de la autonomía universitaria en América Latina y el Caribe (1920-1970) y la “época perdida” (1980).	26
2.1.6 Mercantilización de las universidades públicas un efecto de la globalización.	28
2.1.7 Capitalismo académico.	31
2.2 HISTORIA DEL ORIGEN DE LA UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO.	33
2.2.1 El legado de Don Vasco de Quiroga: la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, primera universidad autónoma de América Latina.	33
2.2.2 La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y la globalización.	36
2.2.3 Capitalismo académico en la Universidad Michoacana de San Nicolás De Hidalgo.	37
2.3 HISTORIA DE LA DISCAPACIDAD.	40
2.3.1 Historia de los modelos de concepción de la discapacidad.	40
2.3.2 México y la atención a las personas con discapacidad.	60

2.3.3 La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y la atención a los estudiantes con discapacidad.....	70
3. MARCO CONCEPTUAL	73
3.1 EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	73
3.2 PERSONAS CON DISCAPACIDAD	73
3.3 TIPOS DE DISCAPACIDAD	74
3.3.1 Discapacidad motriz	74
3.3.2 Discapacidad visual	75
3.3.3 Discapacidad auditiva.....	75
3.3.4 Discapacidad intelectual	76
3.4 BARRERAS Y FACILITADORES.....	77
4. METODOLOGÍA	79
4.1 PARTICIPANTES.	81
4.2 PROCEDIMIENTO.....	82
4.2.1 Identificación y caracterización de estudiantes con discapacidad.	82
4.2.2 Identificación de facilitadores y barreras, desde las voces de los estudiantes con discapacidad	83
4.2.3 Intervención con docentes tutores mediante el taller “Introducción a la Educación Inclusiva”	83
5. HALLAZGOS	86
5.1 CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD MICHUACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO, PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN, A PARTIR DE LOS DATOS DE INGRESO.	86
5.2 FACILITADORES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD MICHUACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO, DESDE LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD.....	88
5.2.1 Facilitadores Personales.....	88
5.2.2 Facilitadores Familiares.....	91
5.2.3 Facilitadores Escolares.....	93
5.3 BARRERAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD MICHUACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO, DESDE LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD Y DE LOS DOCENTES TUTORES.	95
5.3.1 Barreras físicas y arquitectónicas.....	96
5.3.2 Barreras actitudinales.	98
5.3.3 Barreras metodológicas y didácticas.	100

5.3.4	Barreras para la comunicación.....	102
5.3.5	Barreras en la tutoría	103
5.3.6	Barreras en la asignación y organización de las clases.	103
5.3.7	Barreras en los procesos de selección.	104
5.4	SENSIBILIZACIÓN A DOCENTES PARA GENERAR UNA TUTORÍA INCLUSIVA.	105
5.4.1	Exclusión.	106
5.4.2	Segregación.....	107
5.4.3	Integración.....	108
5.4.4	Inclusión.....	109
6.	CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.	113
7.	ANEXOS	123
	ANEXO 1. CARTA DESCRIPTIVA DEL TALLER “INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA”	123
	ANEXO 2. PROPUESTA DE ATENCIÓN AL ESTUDIANTADO CON DISCAPACIDAD.....	126
8.	REFERENCIAS.....	157

RESUMEN

En México, la atención al estudiantado con discapacidad en la educación superior es un tema que de manera reciente ha cobrado mayor relevancia y visibilidad, debido al incremento en el número de este grupo poblacional en las universidades. No obstante, gran parte de las universidades en el país no están preparadas todavía para atender a la diversidad y garantizar el derecho a una educación inclusiva.

De ahí que, el presente trabajo de investigación pretende responder a la interrogante: ¿Cómo favorecer el ingreso, permanencia, aprendizaje, participación y egreso satisfactorio de los estudiantes con discapacidad en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo? Para responder a dicha interrogante, se ha optado por una metodología de corte cualitativo centrada en la investigación-acción, realizada en tres fases: 1) Identificación y caracterización de estudiantes con discapacidad; 2) Identificación de facilitadores y barreras desde las voces de los estudiantes con discapacidad y de los docentes tutores; 3) Intervención de sensibilización con docentes tutores mediante el taller “Introducción a la Educación Inclusiva”.

Los resultados obtenidos nos permiten tener una primera aproximación al fenómeno, al escuchar de forma individual las experiencias vividas por los estudiantes con discapacidad en la universidad y las opiniones de los tutores docentes, identificando las barreras que se pueden encontrar para su posterior eliminación y aquellos facilitadores que permiten la plena inclusión. Se concluye la investigación con la “Propuesta de atención al estudiantado con discapacidad” la cual pretende servir de herramienta para garantizar el derecho a una educación inclusiva a los estudiantes con discapacidad.

PALABRAS CLAVE: educación inclusiva, educación superior, discapacidad, barreras, facilitadores.

ABSTRACT

In Mexico, attention to students with disabilities in higher education has recently become more relevant and visible, due to the increase in the number of this population group in universities. However, many of the universities in the country are not yet prepared to attend to diversity and guarantee the right to inclusive education.

Hence, this research work aims to answer the question: How to favor the entry, permanence, learning, participation and satisfactory discharge of students with disabilities at the Michoacana University of San Nicolás de Hidalgo? To answer this question, we have opted for a qualitative methodology focused on action research, carried out in three phases: 1) Identification and characterization of students with disabilities; 2) Identification of facilitators and barriers from the voices of students with disabilities and teacher tutors; 3) Awareness intervention with teacher tutors through the “Introduction to Inclusive Education” workshop.

The results obtained allow us to have a first approach to the phenomenon, by listening individually to the experiences lived by students with disabilities in the university and the opinions of the teaching tutors, identifying the barriers that can be found for their subsequent elimination and those facilitators that allow full inclusion. The investigation is concluded with the “Proposal for attention to students with disabilities” which aims to serve as a tool to guarantee the right to an inclusive education for students with disabilities.

KEYWORDS: inclusive education, higher education, disability, barriers, facilitators.

1

Introducción



1. INTRODUCCIÓN

1.1 PRESENTACIÓN

En México, el derecho a la educación de las personas con discapacidad se ha centrado en los niveles educativos básicos “y en tiempo reciente, con la obligatoriedad de la educación media superior, también se ha extendido a este nivel” (Méndez, 2015, p. 4). No obstante, “la educación superior ha estado en muchas ocasiones vetada” (Novo & Muñoz, 2012, p. 105) para este sector de la población.

En los últimos años se han generado cambios respecto a la cultura y atención a la discapacidad, debido a las transformaciones en las políticas educativas internacionales y nacionales. En consecuencia, se ha incrementado el número de estudiantes con discapacidad que aspiran a cursar estudios universitarios (Méndez, 2015).

A la par, las universidades públicas están ante una transición importante “hacer de la universidad un espacio para la igualdad, donde se tenga en cuenta la individualidad no discriminatoria y donde se valore positivamente la idea de la diversidad humana” (Álvarez, 2012, p. 4). Y, dentro de este escenario, el sistema universitario trata de atender esta demanda a través de la educación inclusiva que la UNESCO (2005) refiere como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de los estudiantes a partir de una mayor participación en los aprendizajes, las actividades culturales y comunitarias, así como la reducción de la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

Sin embargo, para lograr una educación inclusiva, no basta sólo con permitir el acceso de los estudiantes con discapacidad a la universidad, como lo mencionan Castellana y Salas (2005), sino que se requiere de un

minucioso análisis previo de las necesidades de este colectivo, a fin de garantizar la equiparación de oportunidades.

De lo descrito hasta el momento deriva la especial importancia que adquieren los proyectos de investigación que tengan como objetivo estudiar la situación actual de los estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario.

1.2 ANTECEDENTES

La atención a estudiantes con discapacidad en la etapa de educación superior es un tema que de manera reciente ha cobrado mayor relevancia y visibilidad. En México, algunas de las universidades públicas que están implementando políticas y desarrollando programas tendientes a favorecer la educación inclusiva de estudiantes en condición de discapacidad, son: Universidad de Guadalajara (UdeG), Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Universidad Autónoma de Coahuila (UADEC), Universidad de Colima (UdeC), Universidad Autónoma de Guerrero (UAGRO), Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), Universidad Veracruzana (UV) y Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT).

Las acciones que están llevando a cabo dichas universidades, se han clasificado como: “acciones para el ingreso”, “acciones para la permanencia”, “acciones para el egreso” y se añade el apartado “otras acciones” que, sumadas a las anteriores, contribuyen al desarrollo de la

educación inclusiva para estudiantes en situación de discapacidad en instituciones de educación superior.

1.2.1 Acciones para el ingreso.

En relación al proceso de ingreso encontramos que las universidades prestan atención a dos aspectos específicos: accesibilidad web y adaptaciones para la realización del examen de ingreso.

La UdeG plantea que se deben revisar las plataformas institucionales para que cumplan con las normas de accesibilidad web con base en las pautas de World Wide Web Consortium del grupo WAI (Web Accessibility Initiative) (Camacho & Navarro, 2011). En relación al examen de ingreso, la UAEM ha hecho adaptaciones para aspirantes con ceguera, usando escritura Braille, y a quienes presentan sordera con intérpretes en lengua de señas mexicana (LSM); mientras que la UAS realiza ajustes razonables desde que el estudiante con discapacidad tiene el primer acercamiento con la institución, de manera tal que, tienen incorporada en su ficha de preinscripción la pregunta de si el aspirante presenta alguna discapacidad, para darle una atención diferenciada, de acuerdo a la discapacidad, en el momento en que aplica el examen de ingreso (EXANI I y EXANI II) a fin de generar cierta igualdad de condiciones (Romero, Kitaoka & Rodríguez, 2014).

1.2.2 Acciones para la permanencia.

Una vez que los alumnos con discapacidad ingresan, las universidades públicas mexicanas promueven la permanencia a través de: tutorías, accesibilidad arquitectónica y uso de tiflotecnología, entendida como el conjunto de técnicas, conocimientos y recursos encaminados a procurar a las personas con ceguera o deficiencia visual los medios oportunos para la correcta utilización de la tecnología (ONCE, 2019, párr.4). Las tutorías juegan un papel importante en la permanencia de los estudiantes con

discapacidad en las Instituciones de Educación Superior (IES), por esta razón la UAEM cuenta con Unidades de Servicios de Apoyo a la Inclusión Educativa (USAIE), las cuales tiene entre sus funciones el acompañamiento y seguimiento académico de los estudiantes con discapacidad mediante las tutorías (Guajardo-Ramos, 2017). En la UAS la tutoría se da manera permanente y personalizada a través de la figura del Tutor de Apoyo Especial (TAE), que es un profesor experto en la currícula de la escuela, capacitado para atender, intervenir y dar seguimiento a esta población; y de un Asesor Par Especial (APE) que es un alumno regular del mismo salón de clases, de buen desempeño y disposición para acompañar y ayudar al joven con discapacidad en las actividades de clase, así como en la integración social dentro y fuera de la escuela (Romero, Kitaoka & Rodríguez, 2014).

Referente a la accesibilidad, la UAEM cuenta con un Programa Universitario para la Inclusión de Personas en situación de discapacidad que desarrolló el “Manual Azul”, documento técnico de accesibilidad para personas en situación de discapacidad y que tiene impacto en el Reglamento de Obras y Servicios de la UAEM, para que, toda infraestructura de la universidad cumpla con los requerimientos para la accesibilidad de personas con discapacidades diversas (Guajardo-Ramos, 2017). De igual forma, la UAEM tiene consolidado un Programa de Diseño Universal de Accesibilidad, que se puede consultar a través de la plataforma universitaria y en la cual se ilustra cada espacio adaptado no sólo con un croquis, sino con las imágenes del lugar (Guajardo-Ramos, 2017).

En relación con el uso de tiflotecnologías, la UNAM cuenta con una sala de tiflogía para personas ciegas y débiles visuales en la Biblioteca Nacional y la UANL cuenta con servicios de apoyo tiflológico para los estudiantes de cualquier nivel de Educación Media y Superior, prestando

este servicio en la Capilla Alfonsina de la Biblioteca Universitaria (Guajardo-Ramos, 2017).

1.2.3 Acciones para el egreso.

En el egreso, las IES se enfocan en la inclusión laboral de los estudiantes con discapacidad. Así la UCOL mediante el Proyecto MUSE (proyecto de inclusión co-financiado por la Comisión Europea) tiene entre sus objetivos principales el desarrollo de oportunidades de empleo para estudiantes con discapacidad (Programa Erasmus, 2016). Y en la UADEC se cuenta con un centro denominado VAL PAR que brinda servicio para la inclusión laboral de personas en situación de discapacidad para los sectores productivos de la región (Guajardo-Ramos, 2017).

1.2.4 Otras acciones.

Una de las primeras acciones que las universidades públicas mexicanas realizan para el logro de una cultura y prácticas inclusivas es el levantamiento de un censo. La UAGRO y UAEM (Guajardo-Ramos, 2017), así como la UASLP (Méndez, 2015) han levantado censos sobre los estudiantes con discapacidad y a partir de los datos recabados realizan acciones institucionales a favor de esta población.

Otra de las acciones encaminadas al logro de una educación inclusiva es la creación en las universidades de Licenciaturas o Maestrías encaminadas a la inclusión de las personas en situación de discapacidad como es el caso de la UATx que cuenta con una Licenciatura y una Maestría en Educación Especial.

Además, en la UATx cuentan con un cuerpo académico sobre “Discapacidad en Educación Superior” que ha realizado investigaciones sobre el tema en los diversos subsistemas (universidades autónomas, institutos tecnológicos y escuelas normales) en el estado de Tlaxcala

(Guajardo-Ramos, 2017). De igual forma, en la UASLP se cuenta con una línea de investigación “Educación y diversidad”, mediante la cual han logrado recuperar las voces de los estudiantes con discapacidad indagando sus trayectorias escolares, asimismo han realizado estudios sobre las actitudes provocadas en los docentes y compañeros por presencia en las aulas universitarias de estudiantes con discapacidad y; con la intención de entrecruzar los resultados de las investigaciones realizadas con procesos de intervención que incidieran en el desarrollo de una cultura incluyente al interior de la UASLP, se forma el Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión (CIOAI) (Méndez, 2015). Mientras que en la UV se han realizado importantes investigaciones como la presentada en el artículo “Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México” (Cruz & Casillas, 2017) en el cual se identificaron tres tipos de modelos existentes en las universidades públicas mexicanas en relación a cómo han reaccionado ante los estudiantes con discapacidad. El primer modelo “visibilidad/invisibilidad”, se relaciona con un modelo de universidad donde existe un grave grado de invisibilidad de los estudiantes con discapacidad como resultado de que no se han generado políticas institucionales encaminadas a la inclusión del estudiantado con discapacidad. El segundo modelo “normalidad/anormalidad”, se vincula con un modelo de universidad que reconoce que los estudiantes con discapacidad pueden estudiar y tienen derecho a ingresar a la universidad, pero desde una visión homogeneizadora; los apoyos van encaminados a lograr su normalización. Por último, encontramos el modelo “inclusión incompleta”, que corresponde a las universidades que han reestructurado sus políticas y servicios bajo una visión social de la discapacidad. Aquí son significativos las 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, las adecuaciones al currículum no se presentan o son inexistentes. De esta

forma, la conformación de cuerpos académicos o líneas de investigación se constituyen como un más de las acciones que implementan las universidades públicas para favorecen la educación inclusiva.

Una última acción, es la organización de foros y coloquios como es el caso de la UNAM quien en su Primer Coloquio de Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad organizado por el Comité de Atención a las Personas en situación de discapacidad (CAD), y los dos Coloquios Internacionales de Experiencias Educativas Mediadas por Tecnología, centradas en la inclusión y justicia social, coordinadas por Frida Díaz Barriga, han servido para dar a conocer iniciativas de inclusión a estudiantes con discapacidad. De forma similar, la UAT desde la Coordinación de Atención a las Personas en Situación de Discapacidad (CODIS) se han realizado dos foros internacionales sobre la Discapacidad en Educación Superior (FIDES) (Guajardo-Ramos, 2017).

1.3 JUSTIFICACIÓN.

En México, existen 7.8 millones de habitantes que presenta algún tipo de discapacidad según datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2018. Por entidad federativa, las mayores prevalencias de discapacidad se ubican en los siguientes estados: Zacatecas (9.6%), Tabasco (9.4%), Guerrero (8.7 por ciento), Michoacán de Ocampo (8.6%), Veracruz (8.2%) y Colima (8.1 %) (INEGI, 2019).

En cuanto a la participación en el ámbito educativo, la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014 (INEGI, 2016), señala que el 60.6% de las personas de 3 a 29 años de edad que no presentan discapacidad ni limitación, asisten a la escuela. Entre la población en situación de discapacidad de la misma edad, solamente el 46.5% se forma en una

escuela; existiendo una brecha de 14.1 puntos porcentuales entre los dos tipos de población. Dicha encuesta también reporta que las personas en situación de discapacidad que tienen los porcentajes más altos de asistencia escolar son las que se encuentran en edad de asistir a la primaria (6 a 11 años) o a la secundaria (12 a 14 años); disminuyendo notablemente la asistencia escolar a partir de los 19 años, es decir, en la educación superior. Asimismo, se señala que el porcentaje de la población analfabeta de 15 años y más en situación de discapacidad es de 22.7%, cifra que supera por mucho a la de la población sin discapacidad ni limitación que también es analfabeta (3.8%). Las cifras anteriores permiten apreciar el enorme rezago educativo en el que se encuentran las personas en situación de discapacidad.

Ante esta cruda realidad, muchas de las instituciones de educación superior en México “están reaccionando con demasiada lentitud. Podemos afirmar que la gran mayoría de estas instituciones no reconocen todavía siquiera la existencia de estudiantes con discapacidad” (Cruz & Casillas, 2017, p.50). Como es el caso de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, que si bien se ha caracterizado por ser una noble institución con una filosofía humanista y un gran sentido de responsabilidad social aún tiene un largo camino por recorrer en cuestión de educación inclusiva como lo señalan Vargas, Castro y Méndez (2017) “la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo [...], tiene mucho qué trabajar al respecto, partiendo de la identificación de la población con requerimientos especiales” (p. 106).

La falta de información estadística sobre la presencia de estudiantes con discapacidad hace que no se tomen en cuenta las características y necesidades específicas y, por tanto, que no se generen condiciones de equidad que favorezcan su desarrollo educativo. De tal suerte que, los estudiantes con discapacidad en la Universidad Michoacana de San

Nicolás de Hidalgo se encuentran inmersos en procesos de invisibilidad, de exclusión y de no reconocimiento.

Resulta vital, por lo tanto, en una primera fase visibilizar y caracterizar a los estudiantes en situación de discapacidad. En una segunda fase, es indispensable escuchar sus voces ya que, como lo menciona Moriña-Diez (2004), escuchar de forma directa las experiencias de estudiantes con discapacidad, tiene la ventaja de permitir expresar de forma individual sus experiencias vividas como estudiante en la universidad, identificando así las barreras que pueden encontrar, para su posterior eliminación y, aquellos facilitadores que permiten su plena inclusión. Y la última fase, estará enfocada en la acción tutorial pues el acompañamiento y asesoramiento por parte de un tutor durante el trayecto universitario favorece la permanencia del estudiante con discapacidad (Gairín & Muñoz, 2013; García, Maya, Pernas, Bert & Juárez, 2016; Hanne & Mainardi, 2013; Lorenzo-Lledó, Lledó, Lorenzo Lledó & Arráez, 2017; Soto, Jiménez & Ramos, 2016).

1.4 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

1.4.1 Pregunta de investigación.

Del contexto anterior, surge la siguiente pregunta que guiará la presente investigación y a la cual se pretende dar respuesta:

¿Cómo favorecer el ingreso, permanencia, aprendizaje, participación y egreso satisfactorio de los estudiantes con discapacidad en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo?

1.4.2 Objetivos General.

Realizar una propuesta de atención a las personas con discapacidad para favorecer su ingreso, permanencia, aprendizaje, participación y egreso satisfactorio en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

1.4.3 Objetivos específicos.

Identificar y caracterizar a los estudiantes con discapacidad en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, durante el ciclo escolar 18-19 (Fase 1).

Identificar los facilitadores las barreras y facilitadores de la educación inclusiva en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, desde las voces de los estudiantes con discapacidad y de los docentes tutores (Fase 2).

Realizar una intervención de sensibilización con docentes tutores mediante el taller “Introducción a la Educación Inclusiva” (Fase 3).

2

Marco Teórico



2. MARCO TEÓRICO

En el prólogo a la 3ra edición de su libro “Educación para la inclusión o educación sin exclusiones” el Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia admite que gran parte de sus análisis en torno a la educación inclusiva (en las primeras ediciones de su libro) estaban bastante impregnadas por un exceso de optimismo pedagógico y un tanto huérfanos de una mirada más política. Esa mirada política es la que nos obliga a conectar con lo que ocurre puertas adentro de la escuela y con lo que acontece mas allá de los muros escolares, particularmente, en el marco de un contexto económico gobernado por una política de mercado que ha trasladado sus reglas y principios al interior de los sistemas educativos. Por lo que, en este capítulo de marco teórico pretendemos presentar no sólo una perspectiva histórica de los temas sino también una mirada política que nos permita situarnos en el contexto actual.

2.1 HISTORIA DEL ORIGEN Y DESARROLLO DE LA UNIVERSIDAD.

2.1.1 La universidad, creación de occidente.

La universidad es una de las más grandes creaciones de la civilización occidental (Chuaqui, 2002), nace en Europa y se desarrolla institucionalmente durante la Edad Media, como respuesta a la necesidad de los sectores dominantes de la época (la iglesia y la aristocracia).

La palabra “universidad” procede del sustantivo latino “universitas”, que significa “universalidad, totalidad, el entero de cosas” y; está compuesto por el adjetivo numeral “unus” que significa “uno, aquello que no admite división” y “versus” que significa “girar o hacer girar”. De esta manera, según el análisis de su etimología, universidad significa aquella institución o

espacio que, siendo uno, está vuelto hacia todos los conocimientos, de los que ella misma es generadora, atesoradora y transmisora (Aguiló, 2009).

Históricamente, es posible distinguir cuatro períodos de desarrollo de las universidades europeas (Aguiló, 2009):

El primer período abarca desde el siglo XII hasta finales del XV. Época de la universidad medieval de orientación cristiana en la cual predominaba la formación teológica y jurídica en respuesta a las necesidades de una sociedad con una cosmovisión católica y teocéntrica. Dicha universidad, sentó algunas de las bases institucionales y organizativas del modelo europeo de universidad difundido posteriormente al resto del mundo. En Francia se destacó la universidades de París (1150) y Montpellier (1220); en Italia, la de Bolonia (1088), Módena (1175) y Padua (1222); en Inglaterra despuntan la de Oxford (1096) y Cambrigde (1208); en España, la de Salamanca (1218), Valladolid (1241) y la de Alcalá de Henares (1293); y en Portugal la de Coimbra (1290).

El segundo período se sitúa en el siglo XV. Época de la universidad renacentista dentro de la cual el carácter católico y dogmático pierde su hegemonía debido a las transformaciones económicas, sociales y culturales provocadas por la revolución científica en marcha, el capitalismo comercial en ciernes, el colonialismo, el humanismo antropocéntrico y la Reforma protestante. Se establecieron los “*studia humanitatis*” que daban importancia a materias como la filosofía, particularmente la filosofía moral, la historia, la retórica, la gramática y la poética.

El tercer período comprende los siglos XVII y XVIII. Época de la universidad ilustrada, que está bajo la influencia de las innovaciones técnicas y científicas de la revolución industrial inglesa y, cuyo cuerpo de ideas hegemónico, lo adquiere de la filosofía de la Ilustración. Se produce la

institucionalización de la ciencia y la figura de científico adquiere un papel preponderante en la sociedad. Se crean observatorios y laboratorios científicos a raíz de los desarrollos en disciplinas como la química, la botánica y la anatomía, entre otros campos.

El cuarto período abarca desde del siglo XIX hasta la actualidad. Época de la universidad burocrática, la universidad funciona como una institución burocrática, que se caracteriza por una disminución progresiva, aunque sin renuncia definitiva, del carácter elitista de la universidad produciéndose una cierta democratización en el acceso, sobre todo por parte de la clase media. Este hecho permitió la entrada a la universidad de miembros de los grupos sociales y culturales históricamente subalternizados, en especial de mujeres.

La historia de la formación y desarrollo de la universidad en Europa nos sirve para mostrar que el ideal de universalidad que esta institución entraña se debe de poner en tela de juicio, como lo menciona Aguiló (2009), debido a que:

La universidad, que se constituyó como el lugar privilegiado para la generación y transmisión de los saberes fue, paradójicamente, un lugar en el que predominó la monocultura del saber, el exclusivismo científico, el racismo epistémico y, como consecuencia de todo ello, un núcleo de producción de injusticia cognitiva. La universidad participó activamente —y sigue haciéndolo— en la expulsión, marginación y subordinación de conocimientos, narrativas y lenguajes no hegemónicos (p. 8).

2.1.2 La universidad colonial en el Nuevo Mundo.

"Colón no es el que descubrió América, fue el que comenzó la invasión"

Enrique Dussel

La universidad en el Nuevo Mundo nace de manera prematura, cuando aún no había terminado la Conquista y a pocas décadas del Descubrimiento o, como lo dijera el cronista Fray Francisco Vázquez (como se citó en Tünnermann, 1996), cuando "aún olía a pólvora y todavía se trataba de limpiar las armas y herrar los caballos" (p.121).

España fue durante trescientos años, la potencia colonial que más universidades fundó en el Nuevo Mundo (Tate, 1931). Salamanca y Alcalá de Henares, sus dos universidades más famosas, sirvieron de modelo para inspirar a sus filiales en América. Ambas tenían distintos esquemas universitarios que prefiguraron, en cierto modo, la actual división de la educación universitaria latinoamericana: "estatales" y "privadas" (Tünnermann, 1996).

La primera universidad, erigida por los españoles en 1538, fue la de la de Santo Tomás de Aquino, en Santo Domingo; que se inspiró en la Universidad de Alcalá ("convento-universidad"/ dependían de las órdenes religiosas: dominicos, franciscanos y jesuitas). Sin embargo, las dos fundaciones universitarias más importantes del periodo colonial fueron las de Lima y México, ambas en el año 1551, basadas en el modelo de la Universidad de Salamanca ("universidad de estudiantes"/ sometidas a la autoridad real); ambas fueron creadas por iniciativa de la Corona y tuvieron el carácter de universidades mayores, reales y pontificias. En su trayectoria evolucionaron hasta constituirse en "Universidades del Virreinato", y son las precursoras de las actuales "Universidades Nacionales" de América Latina.

Santo Domingo en cambio, puede considerarse como el antecedente de las universidades católicas o privadas (Tünnermann, 1996).

La universidad colonial fue señorial y clasista, menciona Tünnermann (1996), debido a que trabajó en función de los grupos dominantes y vivió al margen de su realidad, preocupada por asuntos que tenían poca relevancia para el verdadero bienestar de todos los miembros de su sociedad. No obstante, uno de las más grandes aportaciones de la universidad colonial fue la de formar a la élite criolla que asumiría la conducción de las nuevas Repúblicas pues por sus aulas pasaron los hombres que se empeñaron en la causa de la Independencia. En México, por ejemplo, “la Real Universidad Pontificia tuvo la distinción de conferir grados a los sacerdotes-soldados, Hidalgo y Morelos” (Tate, 1931, p.14), quienes posteriormente, serían los precursores del movimiento independentista.

El siglo XVII fue el más fecundo en cuanto a número de fundaciones, sin embargo, también es el siglo en el que se inicia la decadencia de la Universidad Colonial, “de la cual sólo las ansias de saber que trajo consigo la Ilustración pudo levantarla hacia fines del siglo XVIII” (Tünnermann, 1996, p. 129). La ilustración fue el movimiento de renovación intelectual, cultural, ideológica y política, que nace en Inglaterra pero que se consolida en Francia.

2.1.3 La universidad de la República.

Los principios de la Ilustración (racionalismo, laicismo e igualdad ante la ley), sirvieron de apoyo ideológico al movimiento de Independencia, sin embargo, con la aparición de la República las estructuras socioeconómicas se mantuvieron intactas, debido a que, los movimientos de independencia lo único que buscaban era la expulsión de los españoles y no instaurar un

nuevo orden. De forma tal que, la Independencia se limitó, en gran medida, a la sustitución de las autoridades peninsulares por los criollos, representantes de la oligarquía terrateniente y de la naciente burguesía comercial (Tünnermann, 1996).

Dentro de este contexto, se da una exaltación de lo francés que repercute en la reestructuración de la universidad colonial. Tras las pugnas entre liberales y conservadores por el dominio de la universidad, que tuvo lugar inmediatamente después de la Independencia, el camino escogido por la República para nacionalizar y modernizar las antiguas universidades coloniales fue el de sustituirlas por un esquema importado, el de la universidad francesa, ideado por Napoleón (Tünnermann, 1996).

Sin embargo, la reestructuración careció así del sentido de afirmación nacional que se buscaba para las nuevas sociedades: siguió más bien el camino de la alienación cultural que la ha caracterizado, hasta hoy en día; pues no respondía a las necesidades de la realidad en América. Además, la universidad republicana tampoco logró ampliar la base social de la matrícula estudiantil, que siguió siendo representativa de las clases dominantes. Al permanecer intactas las estructuras fundamentales de la sociedad, perduró la naturaleza elitista de las universidades durante el siglo XIX (Tünnermann, 1996).

Tünnermann (1996) hace alusión al proceso que se vivió en México donde, a raíz de la Independencia, la Universidad pasó por una etapa de sucesivas clausuras y reaperturas, según los vaivenes de la política y el triunfo momentáneo de las facciones conservadora o liberal. Después de la clausura definitiva decretada por el Emperador Maximiliano en 1865, la educación superior quedó a cargo de varias escuelas profesionales dispersas, dependientes del Gobierno. La Universidad, como institución, desapareció del ámbito de la vida nacional, hasta el año de 1910 en que,

con motivo del primer centenario de la Independencia, Don Justo Sierra logra su refundación con el nombre de “Universidad Nacional de México”.

2.1.4 La Reforma de Córdoba y la autonomía universitaria (1918-1929).

“La Universidad después de 1918, no fue lo que ha de ser, pero dejó de ser lo que había venido siendo”

Germán Arciniegas

El primer cuestionamiento trascendente a la universidad latinoamericana postcolonial surgió en 1918, con el Movimiento de Córdoba en Argentina, denunciando su carácter aristocrático; dicho movimiento, nacido de las entrañas de América, fue liderado por las clases media en ascenso quienes, en su interés por acceder a la universidad, lograron reformarla (Tünnermann, 1996).

La Reforma de Córdoba contemplaba: la autonomía universitaria, la democratización del ingreso a la universidad, la elección de los cuerpos directivos y de las autoridades de la universidad por la propia comunidad universitaria, los concursos de oposición para la selección del profesorado y periodicidad de las cátedras, la gratuidad de la enseñanza y la unidad latinoamericana para la lucha contra las dictaduras y el imperialismo (Tünnermann, 1996). No obstante, el más resonado e importante logro del movimiento estudiantil de principios del siglo XX, fue el de la autonomía universitaria, siendo éste el concepto y componente esencial y distintivo del paradigma organizacional sobre el que se montaron las nacientes universidades latinoamericanas postcoloniales (Didriksson, 2003).

El movimiento de Reforma originado en Córdoba, según Marsiske (2004), logró muy pronto propagarse y proyectar su influencia a los centros

universitarios de toda América Latina, rebasando los límites de las aulas universitarias en los movimientos estudiantiles de San Marcos en Perú y en la Universidad de la Habana, Cuba y concluyendo en México, cuando el presidente Emilio Portes Gil decretará la autonomía de la Universidad, convirtiéndola en la Universidad Nacional Autónoma de México en 1929.

Podemos llamar a los años entre 1918 y 1929 como los de la reforma universitaria en América Latina (Marsiske, 2004). Las universidades que sustentaron la reforma de la época se erigieron como las instituciones más representativas y las líderes del sistema de educación de ese nivel, porque siguieron expresando el proyecto cultural y educativo más importante de cada país (Didrikson, 2003).

2.1.5 La consolidación de la autonomía universitaria en América Latina y el Caribe (1920-1970) y la “época perdida” (1980).

Las universidades de latinoamericanas y caribeñas, dieron inicios a cambios extraordinarios y complejos desde los albores de la década de 1920 hasta la década de 1970 (Didrikson, 2003).

Después del período de las revueltas de la década de 1920, con la consolidación de la idea de autonomía y con el afianzamiento de una estructura académica y social que posibilitó el tránsito al subdesarrollo, las universidades de América latina, tuvieron su fase más importante de expansión (Didrikson, 2003).

Durante las década de 1960 y 1970, las macrouniversidades (nacionales, públicas y autónomas) fueron las instituciones más representativas de la masificación de la educación superior en América latina y el Caribe. Esta masificación fue producto de una oleada incrementada de demanda social,

sobre todo de la clase media, que accedió a nuevas perspectivas económicas, laborales y educacionales relacionadas directamente con la obtención de un título profesional universitario (Didriksson, 2003).

En estas nuevas condiciones, las macrouniversidades universidades iniciaron una serie de cambios internos que favorecieron el desarrollo de sus funciones de investigación y la consolidación de estructuras importantes de postgrado. La consecuencia de contar con un gran número de estudiantes, de formar investigadores ampliar el espectro del mercado laboral académico, construir la infraestructura necesaria para la investigación y sostener el crecimiento de los profesionales de la administración universitaria, se expresó en un mayor requerimiento de fondos y recursos públicos a cargo del Estado. Esto condujo irremediabilmente a la crisis de la década de 1980 (Didriksson, 2003).

A partir de la década de 1980, se presentaron muy importantes modificaciones políticas, sociales y económicas que indicaban profundas alteraciones y adecuaciones en los sistemas educativos de alto nivel, en la mayoría de los países de la región (Didriksson, 2003). Se vio radicalmente alterada la relativa estabilidad en la que venían operando las universidades (Didriksson, 2003).

A partir de esas fechas, se presentó un período de contracción económica de carácter general. Para entonces, había disminuido de manera drástica los recursos públicos orientados hacia las instituciones de educación superior y, sobre todo, hacia las macrouniversidades. El pago de la deuda externa se convirtió en la prioridad a partir de la cual se definió la distribución interna de los presupuestos gubernamentales, el control del déficit fiscal y la inflación (Didriksson, 2003)

Desde entonces, se vivió en la región una suerte de euforia neoliberal que se expresó en las nuevas conformaciones de integración económica en bloques (como el Tratado de Libre Comercio y el Mercosur), en la liberación de los mercados de mercancías y de capitales, en el intenso proceso de privatización de las empresas públicas, y en la apertura de las economías a la inversión extranjera de todo tipo.

El proyecto nacionalista, revolucionario, que reivindicaba la educación como parte del patrimonio social y como derecho de las clases mayoritarias, cede ahora el paso a un nuevo acuerdo, nuevos actores y a un nuevo discurso sobre la educación. Se trata de un discurso cuyos ejes son calidad, evaluación, eficiencia, productividad, pertinencia y excelencia, y que refleja, más que una preocupación y búsqueda del mejoramiento educativo, el cambio radical en la orientación y en las bases sociales que sustentan el proyecto de Educación Superior. Se trata de un nuevo pacto que incluye hasta acuerdos firmados, y que toma el lugar del acuerdo anterior. La definición del rumbo de la Educación Superior ya no surge de un proyecto de nación que concebía a la educación como parte central del patrimonio social y sustento sólido del desarrollo, sino de las necesidades empresariales más crudas en el marco de un proyecto de inserción en la economía globalizada (Aboites, 2003).

2.1.6 Mercantilización de las universidades públicas un efecto de la globalización.

Se cierran muchas universidades enteras, o facultades concretas, sobre todo en los campos de las llamadas humanidades, se despiden profesores, se les bajan los salarios, se les precariza el empleo, y los estudiantes ven incrementadas sus tasas de matrícula, se ven obligados a endeudarse hasta niveles extremos con la banca para poder financiar sus estudios y cada vez más se dan cuenta de que sus títulos académicos, que antes le garantizaban un empleo de elite, o por lo menos un salario digno, los llevan también al subempleo

(Newfield como se citó en Bermejo, 2011, p.11)

El capitalismo, imperante en la actualidad, es el sistema económico y social basado en la propiedad privada y en la acumulación de capital. La globalización es una fase de desarrollo del capitalismo (Ordorika, 2006).

La globalización establece un conjunto de transformaciones mediante las cuales el mundo se va alejando de una perspectiva internacional (centrada y definida en el ámbito de estados-naciones) hacia una global o transnacional, construida sobre la base de empresas transnacionales en el ámbito económico, de una clase capitalista transnacional a nivel político, y de la ideología del consumismo a nivel cultural (Sklair como se citó en Lemaitre, 2005, p. 124).

Este alejamiento del estado-nación impacta al conjunto de instituciones, entre las que se encuentran las universidades, que intentan responder a las demandas del nuevo contexto redefiniendo su rol social para sobrevivir (Lemaitre, 2005).

Las universidades, tal como fueron imaginadas y construidas por los humanistas durante los últimos mil años, han sido fundamentales en la sociedad debido a su misión de conservar y transmitir la herencia del conocimiento y el legado de nuestra cultura (Didriksson, 2003; Perinat, 2004). Sin embargo, estas universidades de carácter público y autónomo están siendo seriamente amenazadas por la globalización. De forma tal que, se encuentran hoy subsumidas a la economía y el mercado, perdiendo la autonomía de la que gozaron en otros momentos, para incorporarse a redes de producción de conocimientos en las que las decisiones académicas empiezan a ser tomadas a partir de motivaciones económicas (Ibarra, 2003, p.1061).

Desde el 2001, Eduardo Ibarra Colado (reconocido investigador de la educación superior en México) planteó que la universidad dejaría de ser una “institución” de la sociedad para devenir tan sólo en una “empresa” más del mercado donde: el conocimiento sería reducido a una

“mercancía”, los estudiantes serían considerados “productos” o, en el mejor de los casos, “clientes” (Lemaitre, 2005); las universidades serían las “unidades de producción” o “sistemas de distribución” y los académicos el “equipos de ventas” (Neave como se citó en Perinat, 2004).

De acuerdo con David Pavón-Cuéllar (2017) (profesor-investigador de la UMSNH, crítico del capitalismo y defensor de la universidad pública), “La universidad que se vende y que funciona como debe funcionar en el mercado, de manera estratégica, publicitaria, productivista, individualista y competitiva, es una universidad que se está privatizando” (p.). Así pues, se ha generado una crisis de “lo público” frente a “lo privado” que en el ámbito educativo se expresa en los constantes cuestionamientos acerca de su eficiencia, falta de equidad y baja calidad (Díaz, 1998).

Las críticas a las universidades públicas y el reclamo de rendición de cuentas han hecho que organismos internacionales como el Banco Mundial o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) promuevan la calidad a través de la evaluación y la certificación con la intención de homogenizar a la diversidad de universidades en torno a un único modelo hegemónico, la universidad norteamericana de investigación. Dado que, el trabajo de investigación universitario es una de las piezas claves de la globalización (Perinat, 2004). La esencia de las políticas y programas de reestructuración de la educación superior en diversos países del mundo radica en la consolidación de una estructura dual en la que su sector de punta, los centros de investigación y el posgrado, se articule a las necesidades de la economía para incrementar sus niveles de eficiencia y competitividad en los mercados globales (Colado, 2003).

2.1.7 Capitalismo académico.

La globalización no solo ha trastocado a la universidad sino también a sus académicos quienes han tenido que reinventar su identidad. Así, “la vocación académica ha ido cediendo su lugar al trabajo universitario, transitando de la solidaridad a la competencia, y del compromiso con la institución y con los otros a la asunción y práctica de un individualismo posesivo” (Ibarra, 2002). En este sentido, Carrera y Luque (2016), mencionan que:

Los cambios educativos precisan de cambios en la actividad docente. El rol del profesor está cambiando. Ya no es el intelectual comprometido con el conocimiento. La figura del profesor como facilitador y promotor de la experiencia sobre el colectivo se difumina. Poco a poco se convierte en instrumento de las directrices del ámbito técnico. Los modelos de formación del profesorado se van vaciando de propuestas que tengan que ver con la implicación moral y política de la actividad de enseñar. La formación del nuevo docente está rellena de nuevas tecnologías. En el nuevo marco “meritocrático” que se está construyendo, el aislamiento del docente en la dura pugna por competir con otros afianzará su sentido patrimonialista y su soledad pedagógica” (p.155)

Sheila Slaughter y Larry Leslie (1997), denominaron a este fenómeno como capitalismo académico el cual se refiere al uso que las universidades hacen de su único activo real, el capital humano de sus académicos, con el propósito de incrementar sus ingresos; tiene que ver con un conjunto de iniciativas y comportamientos económicamente motivados para asegurar la obtención de recursos externos (Ibarra, 2002). Para el capitalismo académico:

La producción investigadora tiene una clara primacía sobre la calidad docente, que gradualmente se ha ido convirtiendo en un peaje que es preciso pagar para ocupar una plaza en la universidad. La actividad docente, frente a la actividad investigadora, resulta insignificante para la obtención de subvenciones, la promoción académica, la recompensa salarial y aun la autoestima y el reconocimiento social (Lucarrelli como se citó en Monereo y Pozo, 2003, p.22)

De esta forma, “la investigación [...] que en un principio fue una actividad pura, distante, y poco conocida se ha convertido ahora en centro de poder” (Monereo y Pozo, 2003, p.22). Sin embargo, en este contexto el investigador es despojado de su libertad de investigación, perdiendo el control del contenido y organización de su trabajo para conformarse paulatinamente en engranajes de alguna de las grandes maquinarias que integran las nuevas formas de producción del conocimiento (Gibbons et al., 1994).

Finalmente, el capitalista académico desea hacer investigación esencialmente para ganar dinero, se hace porque se paga, quedando desplazado así el valor sustantivo de un proyecto de vida (Colado, 2002). Imponiéndose en las universidades el reino del dinero del sistema capitalista (Pavón-Cuéllar, 2017).

2.2 HISTORIA DEL ORIGEN DE LA UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO.

2.2.1 El legado de Don Vasco de Quiroga: la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, primera universidad autónoma de América Latina.

La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo es, en la actualidad, la Institución de Educación Superior de mayor tradición en el estado de Michoacán. Y en palabras de López (1999), la universidad tiene una historia digna de ser contada, por lo que retomaremos uno de sus textos “Origen, historia y realizaciones de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo” (primera y segunda parte) para embarcarnos en un viaje al pasado y conocer su historia desde los orígenes hasta su conformación como universidad.

Los antecedentes históricos de la universidad se remontan a 1540, año en que Don Vasco de Quiroga fundara en la ciudad de Pátzcuaro el Colegio de San Nicolás Obispo, con el propósito de formar sacerdotes para el ejercicio de un proyecto comunitario basado en el humanismo del movimiento renacentista europeo.

Años más tarde, en 1543, Carlos V expidió una cédula real en la que aceptaba asumir el patronazgo del colegio, por lo cual, a partir de esa fecha, se le denominó Real Colegio de San Nicolás Obispo. En 1580, con motivo del cambio de la residencia episcopal el Real Colegio de San Nicolás Obispo se traslada de Pátzcuaro a Valladolid, hoy Morelia.

Fue a finales del siglo XVII cuando el Colegio de San Nicolás sufrió profundas reformas en su reglamento y constitución, que sirvieron de base para la modificación de sus planes de estudio, empezando a ampliar su

radio de acción al formar no sólo sacerdotes, sino también teólogos, oradores sagrados, historiadores, filósofos, traductores, etcétera. De esta forma, el Colegio de San Nicolás se iba adecuando a las necesidades de la naciente sociedad.

Ya para el siglo XVIII, el Colegio de San Nicolás se transforma en un centro de cultura donde empiezan a discutirse los problemas filosóficos que anunciaba el mundo moderno. En el período de 1791-1792, Don Miguel Hidalgo asumiría la rectoría del Colegio de San Nicolás tiempo durante la cual se efectuaría una reforma intelectual donde la difusión y discusión de textos considerados "heréticos", por su contenido filosófico, abonaron el terreno de las ideas que fundamentaron el cambio que estaba por venir.

Así, al comenzarse el siglo XIX, el Colegio de San Nicolás se convierte en un "hervidero" de ideas innovadoras siendo el responsable de la formación de hombres de letras que se convertirán en hombres de acción, buscando llevar a la práctica los ideales incubados en el Colegio. Siendo los maestro y alumnos nicolaitas, entre los que se encontraban Miguel Hidalgo, José Ma. Morelos, José Sixto Verduzco, José Ma. Izazaga e Ignacio López Rayón, los que encabezan el movimiento independentista que buscará la fundación de la nación mexicana. Lo anterior provocó, que el Colegio de San Nicolás fuera clausurado en 1810. La guerra de independencia y después el difícil tránsito hacia la consolidación del Estado nacional, relegaron la reapertura del Colegio.

Fue hasta el triunfo liberal en Michoacán, encabezado por el ilustre Melchor Ocampo, que se procedió a su reapertura el 17 de enero de 1847. Para Ocampo, el nuevo colegio debería mantener la tradición humanista que le dio origen, por ello conservaría su antiguo nombre "Colegio de San Nicolás"; para distinguirlo de otros planteles similares en el país se conservaría, también, el adjetivo "Primitivo" por haber sido el primero en su

género en el continente americano, agregando lo “Nacional” por su importancia e ideología nacionalista. Y finalmente, para honrar la memoria de uno de sus más destacados miembros, se incluyó el de “Hidalgo”. Así, el nombre oficial del nuevo colegio, civil y secularizado, sería el de “Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo”, que detallaba su origen y signos de distinción.

El proyecto liberal-nacionalista otorgaba un importante lugar a la educación en general, ya que ésta era vista como parte del proceso de construcción nacional; la educación liberal sería la constructora del ciudadano moderno que México requería para alcanzar la modernidad y el progreso.

Ante la intervención francesa y el efímero Imperio encabezado por Maximiliano, el Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo como institución liberal, siguió aportando hombres para la lucha; maestros y estudiantes formaron parte del ejército republicano, razón por la cual sería clausurado nuevamente por las fuerzas del Imperio durante los años que duró dicho conflicto.

Sin embargo, con el triunfo de la Revolución Mexicana y a escasos días de tomar posesión del gobierno de Michoacán, el ingeniero Pascual Ortiz Rubio logrando establecer, el 15 de octubre de 1917, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, con un conjunto de normas y dispositivos que se identifican con la autonomía; siendo por tanto, la primera universidad de México y Latinoamérica en alcanzar dicha característica (antes que la propusiera la Universidad de Córdoba con el movimiento reformista).

En este viaje al pasado de la mano de López (1999), nos deja ver como la historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo es la realización de las ideas y aspiraciones terrenales del humanismo

renacentista, primero, y del nacionalismo liberal, después, que fueron conformando a nuestro país como nación y; la conservación de estos ideales fundacionales se asumen como herencia de un pasado ilustre que debe preservarse y ampliarse para las generaciones futuras de nicolaitas.

Finalmente, Cuauhtémoc Cárdenas (2011) señala en relación a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo:

“Esta universidad nicolaita, corazón y conciencia de Michoacán, siempre ha defendido los derechos universales de la cultura, que son los derechos no para sojuzgar y explotar a los otros o para avasallar a los pueblos, sino los de aquellos que defienden la civilización frente a la barbarie y la democracia frente al autoritarismo. En las aulas y en los patios del quehacer nicolaita se han refugiado por más de dos siglos la fe y la esperanza de los luchadores sociales por un México más justo y más digno, luchadores también porque esta casa siga siendo generosa para todos y nunca casa para el usufructo de unos cuantos privilegiados” (p.98)

2.2.2 La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y la globalización.

En la conferencia titulada “¿Hacia dónde llevan a nuestra universidad?” Pavón-Cuéllar (2017) habla de la situación actual de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo en el contexto de la globalización teniendo como marco la conmemoración del centenario de la universidad.

Dicho autor menciona que la universidad se ha reducido a números:

“número de licenciaturas acreditadas, número de posgrados incluidos en el programa nacional de posgrados de calidad, número de profesores con perfil deseable, número de miembros del SNI, etc. Pareciera que estos números captan la esencia de la universidad, su más profundo sentido, sus mayores logros, su verdad más íntima, lo que se conmemora, lo que nos enorgullece”

Y continúa diciendo, se ha “llegado así a extremos tan desoladores como el de fincar nuestro valor en la posición que ocupamos en los *rankings* nacionales e internacionales de las mejores universidades”. Además, especifica “Los *rankings* y las demás evaluaciones tienen un propósito claro y explícito. De lo que se trata es de traducir lo cualitativo [...] en cuantitativo para poder intercambiarlo por dinero”. Concluye respondiendo a la pregunta del título de su conferencia, diciendo que están llevando a la universidad al terreno del mercado. De esta manera “Lo que está devorando interiormente a nuestra universidad es lo mismo que está destruyendo a nuestro país y a nuestro continente: el capitalismo, el neoliberalismo, la desigualdad, la corrupción, la politiquería, la simulación”.

2.2.3 Capitalismo académico en la Universidad Michoacana de San Nicolás De Hidalgo.

El capitalismo académico en la Universidad Michoacana de San Nicolás De Hidalgo, así como en todo México, ha sido impulsado desde hace poco más de tres décadas a partir de políticas y programas que alientan la articulación de la investigación y el posgrado a la economía en un marco de desregulación y competitividad (Colado, 2003).

En 1984, se crea el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) para reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnología. El reconocimiento se otorga a través de la

evaluación por pares y consiste en otorgar el nombramiento de investigador nacional. Esta distinción simboliza la calidad y prestigio de las contribuciones científicas. En paralelo al nombramiento se otorgan incentivos económicos a través de becas cuyo monto varía con el nivel asignado. En 1996, se crea el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) con el propósito de lograr una superación sustancial en la formación, dedicación y desempeño de los cuerpos académicos de las universidades (Lastra & Kepowicz, 2006).

De ser políticas y programas para el fortalecimiento de la investigación, hoy en día, se han convertido en una pesada carga ya que los académicos tienen que con serie de indicadores además de las publicaciones, como la generación de patentes, las asesorías de tesis, los informes técnicos, la docencia y las ponencias o conferencias, etc. (Pérez–Castro, 2009). Y de esta forma:

Los académicos se tuvieron que ir acostumbrando a entregar informes para diversas instancias dentro y fuera de sus establecimientos de adscripción. A la par, comenzaron a integrarse grupos de asesores especializados en llenar formatos, diseñar planes, armar proyectos y preparar informes, en el sentido y las formas en que se requieren para que sean aprobados por la administración federal, mismos que en ocasiones operan como una estructura paralela a los consejos y cuerpos administrativos reconocidos en los organigramas institucionales (Pérez–Castro, 2009).

Lo anterior ha generado que, para ingresar y mantenerse en el SNI y el PROMEP, el trabajo de los académicos se convirtió en una carrera contra el tiempo a fin de cumplir con cada uno requisitos de la check-list. *Y en su* lucha por obtener un importante número de artículos también ha propiciado la práctica del "refrito", es decir, se utilizan reiteradamente argumentos o ideas plasmadas en un trabajo base y de allí se derivan una

serie de publicaciones que en esencia no aportan nada nuevo (Pérez–Castro, 2009).

En relación al tema del reconocimiento y los ingresos se ha llegado a sostener que los ingresos obtenidos de los programas como el SIN y el Estímulo al Desempeño (ESDEPED) pueden representar hasta 80% de los ingresos de un académico, esto porque las instituciones de educación superior, que son uno de los principales empleadores de los científicos y altos profesionales, pagan sueldos muy bajos. Sobre este tema Pavón–Cuellar (2018) señala que:

Desde hace algún tiempo, con la irrupción del neoliberalismo en la universidad, los salarios han ido perdiendo su valor proporcional y todo ha empezado a girar en torno a los suplementos que se agregan al salario [...] Estos estímulos han adquirido tanta importancia porque permiten duplicar y a veces hasta triplicar el salario. Los docentes ganan cada vez menos por su salario y cada vez más por el SNI o el ESDEPED [...] Todo lo que el profesor-investigador hacía gratuitamente en el pasado, todo lo que hacía por obligación o por gusto, de manera forzada o sincera y auténtica, ahora lo hace de manera tramposa, por afán de lucro, a cambio de una ganancia en puntos que se canjean por pesos.

Lo que ha generado que los profesores-investigadores ya no se perciben como trabajadores, sino como comerciantes independientes que adquieren sus ingresos en forma de ganancias a cambio de productos académicos. Y “para estos nuevos docentes-empresarios del neoliberalismo, la Universidad Michoacana es una empresa y un mercado, un emocionante lugar para hacer negocios” (Pavón–Cuellar, 2018).

2.3 HISTORIA DE LA DISCAPACIDAD

2.3.1 Historia de los modelos de concepción de la discapacidad.

La realidad histórica y social de las personas con discapacidad ha ido evolucionando en función de los arquetipos presentes en la sociedad (González & Mercado, 2019), de ahí que “portar un déficit o una deformación física implicaba, según la época, ser despreciados, adorados, compadecidos, aniquilados o temidos, de acuerdo a la ideología imperante en la sociedad de pertenencia” (Terzaghi, 2011, p.68).

Asimismo, la concepción de la discapacidad ha transitado por varios modelos “desde una concepción estrecha y limitada, médicamente determinada e individualista, hasta una conceptualización más amplia construida social o incluso lingüísticamente” (Pérez & Chhabra, 2019, p.22).

2.3.1.1 Modelos individualistas: la discapacidad como tragedia personal.

En los modelos individualistas, la discapacidad es vista como una tragedia personal que conlleva dependencia y vulnerabilidad, lo que desemboca en caridad y cura (Lid como se citó en Pérez & Chhabra, 2019) o, en el peor de los casos, en la necesidad de acabar con la vida de las personas con discapacidad (Palacios & Románach, 2006). Dentro de los modelos individualistas encontramos el modelo de prescindencia, religioso o asistencialista y el modelo médico, rehabilitador o clínico-terapéutico.

2.3.1.1.1 Modelo de prescindencia, religioso o asistencialista: muerte o marginación.

El modelo de prescindencia, religioso o asistencialista es el más antiguo y está basado en creencias religiosas. Dentro de este modelo, el padecimiento de enfermedades se explicaba a través de fuerzas espirituales y la discapacidad era vista como el castigo de un comportamiento pecaminoso (Stone como se citó en Pérez & Chhabra, 2019) o como consecuencia del enojo de los dioses. Las personas con discapacidad son vistas como una carga para sus propios padres, o para la sociedad; por lo que, se decide prescindir de ellas ya sea a través de prácticas eugenésicas como el infanticidio (submodelo eugenésico) o situándolas en espacios marginados donde son tratadas como objeto de caridad y sujetos de asistencia (submodelo de marginación) (Palacios & Romañach, 2006).

Submodelo eugenésico: griegos y romanos.

El submodelo eugenésico, según Palacios y Romañach (2006), podría ser situado a modo ilustrativo en la antigüedad clásica; tanto la sociedad griega como la romana, basándose en motivos religiosos y políticos, consideraban inconveniente el desarrollo y crecimiento de niños y niñas con discapacidad.

Griegos

Los griegos con su culto a la inteligencia, armonía, fuerza física y belleza consideraban a las personas con discapacidad como una lacra social y los expulsaban de las ciudades o los exterminaban (Di Nasso, 2004; Vergara, 2002). La mitología arroja luces al respecto, el dios Pan nació con piernas, cuernos y pelo de macho cabrío. Su madre lo aborreció nada más de nacer y lo abandonó; en este ejemplo se simboliza la aberración

que suponía para la sociedad griega la presencia de alguna discapacidad (Vergara, 2002).

Los espartanos de la antigua Grecia, se regían bajo “Las leyes de Licurgo, que pretendían una mejora racial a ultranza, así como la pertenencia total del individuo al Estado” (Di Nasso, 2004, p.9). De forma tal que:

Nacido un hijo —escribe plutarco—, no era dueño el padre de criarle, sino que tomándole en los brazos, lo llevaba a un sitio llamado Lesca, donde sentados los más ancianos de la tribu reconocían al niño; y si era bien formado y robusto, disponían que se le criase (Vergara, 2002, p.133).

Por el contrario, si el recién nacido presentaba una discapacidad era arrojado desde el Monte Taigeto, pues no querían que existieran en su bella y floreciente civilización (Di Nasso, 2004).

Los griegos se dedicaron a velar por la higiene mental y la salud corporal. En el período homérico, Odiseo observa cómo el “hombre malo no es aquel que se excede en la bebida, mata y traiciona; es el cobarde, estúpido o débil” (Durant como se citó en Vergara, 2002, p.133). Platón, nos dice en sus “Leyes” y en “La República” que los débiles y los retrasados mentales tenían escaso lugar en la sociedad. De la misma manera, Aristóteles (384-322 a.C.) escribió en su “Política”, “En cuanto al abandono y al cuidado de la prole, promúlguese la ley de que ningún niño deforme merecerá vivir” (Vergara, 2002, p.133).

Romanos

En el mundo romano, “la crueldad con el desvalido, el infanticidio de niños recién nacidos, los abortos, etc., fueron moneda de cambio habitual” (Vergara, 2002, p.134). Séneca defiende el infanticidio de las personas con discapacidad, equiparándolos con los animales:

Exterminamos –dice– a los perros rabiosos y matamos al buey desmandado y bravo y degollamos a las reses apestadas para que no inficionen todo el rebaño; destruimos los partos monstruosos, y aun a nuestros hijos, si nacieron entecos y deformes, los ahogamos; y no es la ira, sino la razón, la que separa de los inútiles a los elementos sanos (Vergara, 2002, p. 134).

Y así como los espartanos tenían el Monte Taigeto, los romanos tenían la Roca Tarpeia que cumplía igual propósito con los niños y personas con discapacidad ya que por ella se los empujaba al vacío igual que en Esparta (Di Nasso, 2004).

Pero la muerte del niño con discapacidad no era lo habitual en las sociedades romanas, sino que se le abandonaba en las calles o bien se le dejaba navegar por el Tíber, introducido en un cesto, para que alguien lo acogiera bien como esclavo, bien o como mendigo profesional (Di Nasso, 2004). De esta manera, es en Roma “donde se inicia el ejercicio de la mendicidad como oficio y donde nace la costumbre, tan extendida después, de aumentar las deformidades deliberadamente con el fin de que al ser mayor la compasión fuesen también mayores las limosnas” (Di Nasso, 2004, p. 10), dando lugar al submodelo de marginación.

Submodelo de marginación: Edad Media

De acuerdo con Palacios y Romañach (2006), en el modelo de marginación ya no se comete infanticidio, aunque gran parte de los niños y niñas con discapacidad mueren como ya sea por falta de interés y recursos, o por invocarse la fe como único medio de salvación y; para los que llegan a sobrevivir es la apelación a la caridad, el ejercicio de la mendicidad y ser objeto de diversión, los únicos medios de subsistencia. De esta manera, la marginación o exclusión de las personas con discapacidad se constituye como la principal característica de este submodelo; siendo la Edad Media el ejemplo más ilustrativo, ya que es en esta época que:

se construye un concepto de la anormalidad y del defecto, que conduce al rechazo social, al temor y hasta a la persecución de estas personas, por parte de los poderes civiles y religiosos; se les confundía con locos, herejes, embrujados, delincuentes, vagos o seres prostituidos (Di Nasso, 2004, p. 11).

En algunos lugares se llegaron a construir ciudades amuralladas en donde se guardaban y escondían a las personas con discapacidad, en otros:

eran confinados a grandes encierros, en los que eran exhibidos los fines de semana a manera de espectáculo circense o de gran zoológico, para que las familias se divirtieran un poco, o bien, manejando la conciencia social, rectificaran los actos cometidos en el pasado, por considerar a estos "monstruos" o "fenómenos" como la más grande señal de un castigo enviado por Dios (Di Nasso, 2004, p. 11).

De manera paralela, con el advenimiento del cristianismo, se inició un verdadero movimiento de asistencia y consideración hacia los pobres y las personas con discapacidad (Ferraro como se citó en Di Nasso, 2004; Vergara, 2002). La iglesia cristiana considerará que:

ser pobre es lo propio de la condición humana –Cristo ha sido el más pobre de los seres humanos [...]– por eso la pobreza es algo positivo, nos acerca a Cristo, mueve a la caridad y con ello a la salvación (Vergara, 2002, p.136)

Desde este marco, la discapacidad se constituye también como un pretexto para despertar la caridad y alcanzar la vida eterna. Cambiándose así la función de las personas con discapacidad, que ya no era la de divertir sino algo aparentemente más "digno", liberar a los "normales" del pecado por la caridad (Di Nasso, 2004). Lo anterior, trajo como resultado la fundación de numerosos asilos y casas de acogida para personas con discapacidad en centros religiosos (Mollat como se citó en Vergara 2002).

Sin embargo, con el Renacimiento se empezarán a poner en tela de juicio los paradigmas sostenidos hasta entonces (Vergara, 2002). Los nuevos descubrimientos científicos y culturales arrojarán nuevas luces en beneficios de las personas con discapacidad; abriendo paso al modelo médico, rehabilitador o clínico-terapéutico.

2.3.1.1.2 Modelo médico, rehabilitador o clínico-terapéutico: cura y rehabilitar la discapacidad.

En el modelo médico, rehabilitador o clínico-terapéutico, a diferencia del modelo de prescindencia, religioso o asistencialista, las causas de la discapacidad dejan de ser religiosas y pasan a ser científicas; ya no se

habla de divino o maligno sino que se alude a la discapacidad en términos de salud o enfermedad (Palacios & Romañach, 2006). La idea en la que se basa este nuevo modelo es que los problemas y dificultades que sufren las personas con discapacidad están directamente relacionados con su impedimento físico, sensorial o intelectual, por lo que es primordial el diagnóstico clínico y la categorización; concediéndoles un papel central a los médicos y profesionales (enfermeras, educadores especiales, expertos en rehabilitación, etc.), que puedan curar este defecto o enfermedad, o hacer de las personas con discapacidad lo más normales posibles (Hahn, Oliver, Quinn & Degener como se citó en Pérez & Chhabra, 2019).

Desde la visión que prevalece en este modelo, a las personas con discapacidad se les reconoce, únicamente, el derecho a la vida y a la salud (Urmeneta, 2010); además, se empieza a considerar que pueden aportar algo a la comunidad en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas siendo la Educación Especial la herramienta obligada para lograrlo (Palacios & Romañach, 2006).

Del Renacimiento al nacimiento de la Educación Especial.

A mediados del Siglo XVI, se originan las primeras propuestas de normalización dirigidas a personas con discapacidad con autores del renacimiento como el médico y físico italiano Girolamo Cardano, quien sostuvo que a las personas sordas se les podía enseñar a hablar. La primera experiencia positiva en este sentido la llevó a cabo un español, Fray Pedro Ponce de León, quien logró enseñar a hablar a dos niños sordos de nacimiento. Posteriormente, Pablo Bonet publica en 1620 el primer libro sobre la educación de las personas con discapacidad auditiva titulado “Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos” (Antón, 2019). Estas ideas fueron seguidas por varios autores alrededor de todo Europa: en Inglaterra Juan Wallis, Guillermo Holder y

Juan Bulwer; en Holanda, Conrado Amman; en Alemania, Samuel Heinicke y en Francia, Charles Michel L'Épée fundador en 1760 de la primera escuela pública francesa para personas con discapacidad auditiva, la "Institution Nationale des Sords-Muets" de París (Vergara, 2002).

En lo que respecta a las personas con discapacidad visual, en 1651, George Philip Harsdorffer crea una tablilla de cera para que escribiesen las personas con ceguera. En 1748, Valentín Haüy funda la primera escuela para personas con discapacidad visual, la "Institution des Jeunes Aveubles" en París y fue uno de los primeros en adoptar la escritura en relieve, proclamando que los ciegos eran educables, principio que continuaría pocos años después su discípulo Louis Braille (Scheerenberger como se citó en Vergara, 2002).

Los avances en relación a la discapacidad intelectual se dan a través de los aportes médico-pedagógicos de Philippe Pinel, Gaspard Itard, Etienne Dominique Esquirol, Edouard Seguin, William Ireland, Jhon Down y Johann Guggenbühl, quienes lograron despojar a la discapacidad intelectual del "aura mítica, pecaminosa, mágica que tradicionalmente lo había envuelto y se incorporará posteriormente a categorías científicas, terapéuticas y pedagógicas" (Scheerenberger como se citó en Vergara, 2002, p. 140).

En el marco de este contexto, la publicación de textos, el surgimiento de tratamientos, la fundación de asociaciones y creación de escuelas específicas para personas con discapacidad facilitaron la implementación y desarrollo de la Educación Especial.

En 1826, el psiquiatra francés Félix Voisin publica "Des causes morales et physiques des maladies mentales" texto en el que defiende el tratamiento

pedagógico de la enfermedad mental y, en 1830, saca a la luz “Application de la physiologie du cerveau a l’étude des enfants qui necessiten une education spéciale” texto donde se utiliza por primera vez el término de educación especial. En la misma línea, Edouard Seguin publica “Traitment moral, hygiene et éducation des idiots et des autres enfants arriérés” en 1846. Y, en Alemania, Georgens y Deinhardt proponen la “Die Heilpädagogik” (Pedagogía Curativa) para el tratamiento de personas con discapacidad intelectual (Vergara, 2002).

En 1866, se crean en Alemania la primera asociación para el tratamiento de niños con discapacidad intelectual fundada por Stolzner y Kern. En 1876, tras emigra a los Estados Unidos Eduardo Seguí contribuye a la fundación de lo que hoy se conoce como la “American Association on Mental Deficiency”. Iniciativa que en 1893 se reproducía en Londres con “British Child Study Association” y, en 1900, en Francia con la aparición de la “Société libre pour l’Étude psychologique de l’Enfant” sociedad impulsada por Alfred Binet (Vergara, 2002).

En 1901, Ovidio Decroly inaugura en Bruselas una escuela para personas con discapacidad y, en 1906, se abriría en Roma la primera “Casa dei Bambini” para niños pobres y con problemas de María Montessori. De esta manera, iba cobrando fuerza la educación especial al margen de la educación regular ordinaria. Asimismo, se hacía más evidente la necesidad de clasificar a los alumnos según su nivel inteligencia y, en este sentido, fueron importantes las aportaciones de Alfred Binet y Teodoro Simon que, en 1905, al publicaron el test Binet-Simon, impulsando considerablemente la psicometría; posteriormente, las aportaciones americanas de H. H. Goddard, L. M. Terman, Fred Kuhlmann, entre otros; serían claves para el desarrollo de la psicología cognitiva y la clasificación de los alumnos según su habilidad y capacidades (Vergara, 2002).

Alentada por la emergente psicometría, la Educación Especial se consolida, adquiriendo “carta de naturaleza estable y prácticamente irreversible en el panorama de los sistemas educativos del siglo XX” (Vergara, 2002, p. 141). La Educación Especial se entiende como tratamiento y rehabilitación partiendo de la especificidad de la persona con discapacidad, alguien que por sus propias circunstancias y posibilidades necesita atención y asistencia específica; una atención que ha de llevarse a término en centros diferenciados y especiales bien a lo largo de toda su vida o gran parte de la misma (Vergara, 2002).

También en el siglo XX, como consecuencia de la I y II Guerra Mundial, aumenta en gran medida el número de personas que adquieren una discapacidad, por lo que, al gozar de una mayor representación social la población empieza a cambiar los estereotipos asociados a la discapacidad (Moreno & López, 2016). De tal forma que:

La actitud de la sociedad iba cambiando. Dejaba de verse el problema desde un punto sanitario y de limosna, para pensar en ellos como individuos capaces de realizar una vida normal si se les proporcionaban los medios adecuados para superar sus limitaciones (Fernández como se citó en Moreno & López, 2016, p.102).

No obstante, es hasta 1948 cuando la Organización de las Naciones Unidas (ONU) realiza la Declaración Internacional de los Derechos Humanos, donde se plantea la igualdad en la dignidad y el valor de la persona, así como la igualdad de derechos sin distinción de ninguna clase: el derecho a la vida, a la libertad, a la seguridad, al trabajo, a la educación; que se da lugar en las décadas venideras al establecimiento de nuevas declaraciones internacionales respecto a la discapacidad (Pérez, 2014), donde “ya no es la caridad, sino los derechos humanos, el

criterio que se aplica al analizar la discapacidad” (Katz & Danel, 2011, p.149). Con lo que se inicia una serie de críticas y cuestionamientos a los modelos de atención a la discapacidad que se tenían hasta entonces.

Críticas a los modelos individualistas.

Si bien es cierto que el modelo médico, rehabilitador o clínico-terapéutico logró salvar y mejorar la vida de las personas con discapacidad. Además de que, en la actualidad, se sigue utilizando para como herramienta para clasificar, organizar y ofrecer cuidados médicos y servicios sociales (Stone como se citó en Pérez & Chhabra, 2019); también es cierto que no deja de ser un modelo individualista.

La principal crítica que se les hizo tanto al modelo de prescindencia, religioso o asistencialista como al modelo médico, rehabilitador o clínico-terapéutico es que perpetúan la idea de la discapacidad “como un problema personal, tratando la condición y a la persona con la condición, en vez de tratar los procesos y políticas sociales que limitan las vidas de las personas con discapacidad” (Linton como se citó en Pérez & Chhabra, 2019, p.12). Otra de las crítica fue que, además de individualista, son reduccionistas “pues no han sabido captar la complejidad de la vida humana, la cual es mucho más que sus componentes biológicos” (Goodley como se citó en Pérez & Chhabra, 2019, p.12). Lo anterior, llevo a que en la década de los 70 se desarrolla un nuevo modelo de discapacidad: el modelo social.

2.3.1.2 Modelos sociales: la discapacidad como construcción y minoría social.

El nacimiento del modelo social puede situarse geográficamente en Gran Bretaña y Estados Unidos, donde las personas con discapacidad comienzan a “organizarse en grupos para luchar contra su relegación en residencias e instituciones, contra la exclusión del mercado laboral que

les imposibilitaba ganar un sueldo con el que costear su vida, y su consecuente pobreza” (Thomas como se citó en Pérez & Chhabra, 2019, p.12); generándose dos variantes del modelo social de la discapacidad: modelo social británico y modelo minoritario norteamericano.

2.3.1.2.1 Modelo social británico

En Gran Bretaña, se crea la Unión de los Discapacitados Físicos contra la Segregación (Union of Physically Impaired Against Segregation, UPIAS) surgiendo con ello el modelo social británico, en oposición al modelo médico, rehabilitador o clínico-terapéutico que se centraba en el impedimento. (Gustavsson como se citó en Pérez & Chhabra, 2019). El modelo social británico supone un giro radical al distinguir entre ‘impedimento’ y ‘discapacidad’ (Bickenbach et al. como se citó en Pérez & Chhabra, 2019); el primero es individual y privado, la segunda es estructural y pública. Mientras los profesionales médicos buscan una cura al impedimento, la verdadera prioridad sería aceptar el impedimento y eliminar la discapacidad (Pérez & Chhabra, 2019).

El modelo social no atribuye la discapacidad al individuo, sino al entorno; definiendo la discapacidad como un constructo social (Shakespeare como se citó en Pérez & Chhabra, 2019).

2.3.1.2.2 Modelo minoritario norteamericano

Al mismo tiempo, en Estados Unidos se desarrolla una interpretación del modelo social que denominaron modelo minoritario. Este modelo estuvo claramente influenciado por movimientos de derechos humanos de activistas negros, gays y lesbianas durante los años 60 y 70, así como por los soldados que retornaban de la Guerra de Vietnam, junto con asociaciones tales como los Centros de Vida Independiente de Berkley en California (Pérez & Chhabra, 2019).

Estos últimos surgen del Movimiento de Vida Independiente cuyo nacimiento podría situarse cronológicamente el día en que Ed Roberts, un estudiante con discapacidad, ingresó en la Universidad de California, Berkeley. En dicho momento histórico, las personas con discapacidad solo podían aspirar a ingresar a cuatro universidades en Estados Unidos, que cumplieran con los requisitos de accesibilidad. Sin embargo, Roberts decidió presentar su solicitud de ingreso a la universidad que consideraba la mejor para el desarrollo de su proyecto académico, sin supeditar ni restringir la elección a la accesibilidad. Y superando muchas barreras, arquitectónicas y mentales, Roberts logró ser admitido en la licenciatura de Ciencias Políticas en la Universidad de California donde se alojó en la enfermería de la universidad debido a que no pudo hacerlo en la residencia universitaria (Shapiro como se citó en Palacios & Romañach, 2006).

Roberts terminó la Licenciatura en Ciencias Políticas, obtuvo el título de Maestría en Ciencias Políticas y comenzó a trabajar en su tesis doctoral. Para el año 1967 había doce estudiantes con discapacidad viviendo en la Enfermería. Por lo que, en 1970, impulsado por Roberts se abren las oficinas del Programa para Estudiantes con Discapacidad Física (PEDF) el cual se basó en las experiencias de los estudiantes con discapacidad para diseñar lo que se necesitaba para vivir independientemente. Roberts redefinió el concepto de independencia como el control que una persona tiene sobre su propia vida. Y, tras la experiencia de la universidad, los líderes del PEDF discutieron el modo de implementar un programa similar, pero para no estudiantes sino para que para que las mujeres y hombres con discapacidad pudieran vivir independientemente en sus comunidades. Así nació la idea de Centro de Vida Independiente, inaugurado en 1972 (Shapiro como se citó en Palacios & Romañach, 2006).

Los Centro de Vida Independiente, se basan en la filosofía de la autodeterminación o desarrollo personal de las personas con discapacidad y postulan son estas quien más saben de sus necesidades y quienes deben tomar la iniciativa, individual y comunitariamente, a la hora de decidir y desarrollar la mejor solución para su situación (DeJong; Brisenden como se citó en Palacios & Romañach, 2006). Estableciéndose así, el lema “Nada sobre nosotros sin nosotros” ya que ninguna decisión que influya sobre las personas con discapacidad debe hacerse sin su participación plena (CONAPRED, 2016). De esta manera, el Movimiento de Vida Independiente:

lucha por los derechos civiles de las personas con discapacidad, así como por la desmedicalización y la desinstitutionalización, oponiéndose al dominio profesional y a la provisión burocrática de los servicios sociales y su escasez, mientras demanda oportunidades para que las personas con discapacidad desarrollen sus propios servicios en el mercado (Palacios y Romañach, 2006).

Dichos argumentos del Movimiento de Vida Independiente son incorporados al modelo minoritario que, además, condena la discriminación de las personas con discapacidad y reivindica el reconocimiento de la diversidad, conectándolas con otras minorías étnicas, raciales, etc. (Pérez & Chhabra, 2019).

2.3.1.2.3 Modelos que surgen a partir de los modelos social y minoritario.

Los modelos social y minoritario han servido de base para impulsar una serie de modelos que ofrecen otros matices para definir y conceptualizar la discapacidad, que pueden llegar a usarse de modo ecléctico para tener una visión más integral sobre el tema (Pérez & Chhabra, 2019).

Modelo biopsicosocial o CIF

En el 2001, la Organización Mundial de la Salud (OMS) crea la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud: CIF, con la intención de integrar el modelo médico y el social (Pérez & Chhabra, 2019). La CIF define cada uno de los componentes a partir de los cuales se genera la discapacidad, así como la interacción entre estos (Cuadro No.1).

El modelo biopsicosocial o CIF ha sido útil como herramienta teórica para activistas de los derechos de las personas con discapacidad, investigadores y políticos internacionales, quienes han optado por este modelo para desarrollar un entendimiento común del concepto de discapacidad. El marco conceptual de la CIF también ha sido adoptado por la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Además, en el Informe Mundial de Discapacidad se utiliza la definición de discapacidad del modelo biopsicosocial o CIF (Pérez & Chhabra, 2019).

Cuadro No.1
Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF

Discapacidad es un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una "condición de salud") y sus factores contextuales (factores ambientales y personales).

- a) Deficiencia es la anormalidad o pérdida de una estructura corporal o de una función fisiológica. Las funciones fisiológicas incluyen las funciones mentales. Con "anormalidad" se hace referencia, estrictamente, a una desviación significativa respecto a la norma estadística establecida (ej. la desviación respecto a la media de la población obtenida a partir de normas de evaluación estandarizadas) y sólo debe usarse en este sentido.
- b) Limitaciones en la actividad son las dificultades que un individuo puede tener para realizar actividades. Una "limitación en la actividad" abarca desde una desviación leve hasta una grave en términos de cantidad o calidad, en la realización de la actividad, comparándola con la manera, extensión o intensidad en que se espera que la realizaría una persona sin esa condición de salud.
- c) Restricciones en la participación son los problemas que puede experimentar un individuo para implicarse en situaciones vitales. La presencia de una restricción en la participación viene determinada por la comparación de la participación de esa persona con la participación esperable de una persona sin discapacidad en esa cultura o sociedad.

Factores contextuales: constituyen el trasfondo, tanto propio como externo, de la vida de un individuo y de su estilo de vida. Incluyen los factores personales y los factores ambientales, que pueden tener una influencia positiva o negativa en la realización de actividades o en el desempeño del individuo como miembro de la sociedad.

- a) Facilitadores: son todos aquellos factores en el entorno de una persona que, cuando están presentes o ausentes, mejoran el funcionamiento y reducen la discapacidad. Por ejemplo, la disponibilidad de tecnología asistencial adecuada y también la existencia de servicios de apoyo que intentan aumentar la participación de las personas con discapacidad en determinadas áreas de la vida (educación, empleo). Los facilitadores pueden prevenir o evitar que un déficit o limitación en la actividad se convierta en una restricción en la participación.
- b) Barreras: son todos aquellos factores en el entorno de una persona que, cuando están presentes o ausentes, limitan el funcionamiento y generan discapacidad. Por ejemplo, un ambiente físico inaccesible, un producto no utilizable por todos o un servicio existente que, sin embargo, no es válido para las personas con discapacidad.

Fuente: Organización Mundial de la Salud, 2001

Modelo escandinavo o relacional.

En Dinamarca, Noruega, Suecia, Finlandia e Islandia se desarrolla el modelo escandinavo o relacional que, en oposición a las reivindicaciones del Movimiento de Vida Independiente, resalta la influencia positiva de los servicios sociales y de los profesionales en las vidas de las personas con discapacidad (Pérez & Chhabra, 2019).

A diferencia del modelo social que entiende como única causa de la discapacidad al entorno, en el modelo escandinavo o relacional la discapacidad es el resultado de la brecha que se abre entre las capacidades del individuo y la demanda del medio social. Por lo tanto, la discapacidad es relativa con respecto al medio y situacional con respecto al contexto en el que la persona con discapacidad realiza su actividad (Pérez & Chhabra, 2019). Otra diferencia en cuanto al modelo social es que el modelo escandinavo o relacional no distingue entre discapacidad e impedimento ya que esta distinción no se aplica a las lenguas nórdicas y no es posible su traducción (Goddley como se citó en Pérez & Chhabra, 2019).

Uno de los beneficios de este modo de conceptualizar la discapacidad es que “trata de encontrar el equilibrio entre las cualidades y capacidades individuales por un lado, y las demandas sociales y barreras socioambientales por el otro” (Grue, como se citó en Pérez & Chhabra, 2019, p.17). Por esta razón, diversos autores británicos “defienden la aplicabilidad del modelo escandinavo o relacional y lo proponen como marco viable de partida desde el cual estudiar la interacción entre el cuerpo, la mente y el medioambiente” (Pérez & Chhabra, 2019, p.17)

Modelo de Derechos Humanos.

En 2006, se lleva a cabo la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad donde se estipula que todas las personas con discapacidad están sujetas a derechos y que la discapacidad no puede ser utilizada como justificación de la negación o restricción de los derechos humanos por lo que se busca promover, proteger y garantizar el disfrute pleno e igualitario de los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad, así

como promover el respeto a su dignidad inherente (UN CRPD como se citó en Pérez & Chhabra, 2019).

En el modelo de derechos humanos reconoce el impedimento como parte de la diversidad y no debe considerarse como un factor que puede ser perjudicial para la dignidad humana, por lo que, propone encontrar modos de respetar, apoyar y celebrar tal diversidad. También, desde este modelo, las personas con discapacidad son vistas como un grupo minoritario y esta concepción teórica lo acerca al modelo minoritario estadounidense. Además, el modelo de derechos humanos ofrece la base para la evaluación de políticas que garanticen la protección de los derechos de las personas con discapacidad (Pérez & Chhabra, 2019).

Entre los beneficios de este modelo se destaca que promueve el cambio de actitudes y comportamientos que estigmatizan y marginalizan a las personas con discapacidad. Además, al subrayar la dignidad como característica inherente al ser humano y el impedimento como parte de la diversidad humana, el modelo de derechos humanos propone ajustar leyes y programas para superar barreras y garantizar el ejercicio pleno de los derechos civiles, culturales, económicos y sociales de las personas con discapacidad (Pérez & Chhabra, 2019).

El modelo cultural.

Estudiosos del campo de las humanidades proponen el análisis de textos culturales y literarios para comprender el significado de la discapacidad. El modelo cultural parte de la concepción de la discapacidad como identidad social minoritaria, y asume que la discapacidad es una categoría que construyen la cultura y se nutren de la misma (Waldschmidt como se citó en Pérez & Chhabra, 2019).

La discapacidad como categoría hace referencia a una suma de características físicas, psicológicas y cognitivas, las cuales tienen en común una serie de connotaciones negativas o positivas otorgadas por la sociedad, el saber académico, los medios de comunicación y el discurso cotidiano. Y, como categoría dependen de la situación histórica y de las estructuras de poder, estando supeditada por los discursos hegemónicos (Waldschmidt como se citó en Pérez & Chhabra, 2019).

El modelo cultural no hace distinción entre discapacidad e impedimento, ya que considera que la biología y la cultura se retroalimentan, lo que implica no ver los cuerpos como fallos biológicos, sino como entidades socioculturales (Goodley como se citó en Pérez & Chhabra, 2019).

Este modelo, además, conlleva un cambio epistemológico puesto que demanda que los estudios en discapacidad no se centren únicamente en la discapacidad, sino en su relación con “normalidad” y en la intersección de ambas categorías; lo que implicaría, en otras palabras, “explorar las actitudes de las personas sin discapacidad y la noción que estas personas tienen del cuerpo capacitado” (Shakespeare Pérez & Chhabra, 2019, p.20).

Es importante destacar que desde este modelo las personas con discapacidad “pueden también crear modos alternativos de pensar y representar la discapacidad, modos que reten estereotipos tradicionales y potencien los aspectos positivos y liberalizadores, o al menos desestabilizadores” (Shakespeare Pérez & Chhabra, 2019, p.20).

Modelo de diversidad funcional.

En 2001, en España se crea la comunidad virtual denominada Foro de Vida Independiente (FVI) que tiene como objetivo debatir y difundir la

filosofía del Movimiento de Vida Independiente (Palacios y Romañach, 2006); dando lugar al desarrollo del modelo de diversidad funcional.

El modelo de diversidad funcional se basa en el modelo minoritario norteamericano, pues entiende la discapacidad como parte de la diversidad humana, diversidad que es entendida como fuente de riqueza (Palacios y Romañach como se citó en Pérez & Chhabra, 2019). De igual forma, se basa el modelo de derechos humanos pues garantiza la dignidad humana a través de la defensa, difusión e implantación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Palacios y Romañach como se citó en Pérez & Chhabra, 2019).

Por otra parte, el modelo de diversidad funcional propone el empleo de la bioética como herramienta de cambio (Palacios y Romañach, 2006), así como una evolución en la terminología que implique un avance en la ideología, para lo cual, plantea sobrepasar la palabra “discapacidad”, propuesta por el modelo social, para avanzar hacia la nomenclatura de “diversidad funcional” (Pérez & Chhabra, 2019).

Esta última propuesta representa un gran acierto del modelo, ya que la nomenclatura propuesta parte de las propias personas con discapacidad y no de académicos, teóricos o políticos (Pérez & Chhabra, 2019). Además, dicha nomenclatura posee un carácter positivo ya que pretende resaltar que las personas con diversidad funcional realizan las mismas funciones que los demás, pero de un modo diferente (Ferreira como se citó en Pérez & Chhabra, 2019).

2.3.2 México y la atención a las personas con discapacidad.

En este apartado, se hará una reseña de la concepción de la discapacidad y su atención en México, a través de sus grandes etapas históricas: México prehispánico, México colonial, México independiente y reformado, México porfirista y revolucionario, México contemporáneo.

2.3.2.1 México prehispánico.

En el México prehispánico, también se desarrolló un modelo religioso según el cual “el sentido de la discapacidad encuentra un lugar de explicación en el territorio de lo sagrado” (Soto, 2010, p.217).

De esta manera, la discapacidad desde la cosmovisión prehispánica indígena:

trae consigo la interpretación de que los individuos que las presentaban eran favorecidos por los dioses para cumplir alguna misión especial en esta vida. Por lo regular su función consistía en estar cerca de los señores y gobernantes y servirles de vehículo de comunicación con los dioses (Viesca y Ramos, 2017, p.178).

Por lo que, las personas con discapacidad eran reconocidas, respetadas e inclusive veneradas y tenían una participación activa en la sociedad (Ruiz & Devesa, 2005). Erik Velázquez menciona que en la cultura maya:

Toda corte tenía sus enanos y jorobados que divertían al señor con sus muecas, contorsiones y bufonadas; además les escanciaban la bebida, les servían los alimentos, recibían los regalos de los invitados, probaban la comida para asegurarse de que no estuviera envenenada, llevaban mensajes y eran consejeros de las mujeres.

[...] Estas eran las actividades menos importantes de los enanos, ya que debido a su anormalidad física eran considerados semidivinos o seres intermedios entre dioses y hombres. Por tal motivo solían asistir a los gobernantes en ciertos ritos de final de periodo y los ayudaban sosteniendo espejos, los cuales, probablemente, no eran empleados como auxiliares en el arreglo personal sino como instrumentos de adivinación y magia (como se citó en Soto, 2010, p.218).

Por su parte, se sabe gracias a los testimonio de cronistas que entre los mexicas se trataban con bondad a las personas con discapacidad y a las personas de la tercera edad. Fray Juan de Torquemada, cronista español, narra cómo Moctezuma II ordenó que los terrenos de Culhuacán, cercanos a Tenochtitlán, fueran utilizados:

para que ahí se recogiesen todos los hombres viejos e impedidos que se avian [sic] ocupado en guerras o en su servicio o que otras legítimas causas moviesen a ello y tenia dado orden de que allí los sirviesen y regalasen, como a gente estimada y digna de todo servicio (como se citó en INEGI, 2004, p.3)

En las Cartas de Relación, Hernán Cortés confirma el testimonio de Torquemada:

[El emperador] tenía una casa donde tenía un hermoso jardín [...].Tenía en esta casa un cuarto en que tenía hombres y mujeres y niños blancos de su nacimiento en el rostro y cuerpo y cabellos y cejas y pestañas. Tenía otra casa donde tenía muchos hombres y mujeres monstruos, en que había enanos, corcovados y contrahechos, y otros con otras disformidades (como se citó en Apomeci, 2015)

Así, las personas con discapacidad habitaban en jardines que los cronistas del siglo XIV llamaban zoológicos, entendidos por lo españoles como colecciones de lo que se llamaría entonces historia natural. Sin embargo,

este no era el sentido que le daba el tlatoani mexicana, lo que él allí atesoraba eran seres que le permitirían en caso de necesidad tener contacto con los dioses y, al lado de ellos, plantas cuyo consumo le proporcionaba ese mismo acceso de manera directa (Viesca y Ramos, 2017, p.178).

Es importante destacar que en el México prehispánico, a diferencia de las culturas occidentales, parecen encontrarse pocas referencias sobre prácticas eugenésicas relacionadas con la discapacidad (Soto, 2010).

2.3.2.2 México colonial

Con la conquista, la discapacidad proliferó entre los indígenas debido a los trabajos forzados y las epidemias introducidas por los conquistadores. En este contexto, es que Hernán Cortés crea en la Ciudad de México los primeros hospitales: el de la Inmaculada Concepción y el de San Lázaro (De Micheli, 2005), destinados a marginados y pobres, entre los que se encontraban las personas con discapacidad. Y, poco a poco, empiezan a edificarse hospitales en otras ciudades.

En 1532, Don Vasco de Quiroga establece los hospitales–pueblos de Santa Fe, siguiendo los lineamientos generales de la Utopía de Tomás Moro. Y posteriormente, entre 1536 y 1540, edificó en Pátzcuaro el Hospital de la Concepción y Santa Marta, a éste le siguieron otros en la región de Michoacán "la provincia de los hospitales" y en las comarcas contiguas (De Micheli, 2005).

Sin embargo, es hasta 1566 que Fray Bernardino Álvarez Herrera, funda en la Ciudad de México el hospital de San Hipólito, que fue el primer hospital en el continente dedicado al cuidado de las personas con trastornos mentales (INEGI,2004). Más tarde, en 1698, José Sáyo fundó el Real Hospital del Divino Salvador primer hospital para mujeres con demencia. Con el crecimiento de las ciudades se incrementó también la necesidad de este tipo de establecimientos; así, en 1794 se fundó en Guadalajara el Hospital de Belén, y en Monterrey, en el mismo año el Hospital Civil, donde se ubicó una sección dedicada a las personas con trastornos mentales. A finales del siglo XIX y principios del XX se fundaron instituciones de este tipo en Veracruz, Yucatán, Jalisco y Puebla (SSA como se citó en INEGI, 2004).

2.3.2.3 México independiente y reformado.

Con la independencia de México se inicia la el proceso de secularización que se consolida durante la época de la Reforma; de esta manera, los bienes eclesiásticos, incluyendo las instituciones de beneficencia, pasaron a manos del Estado así como la responsabilidad de una serie de actividades que tradicionalmente habían sido desempeñadas por la iglesia, lo que implicó el cambio de un concepto que iba de la caridad a una idea de solidaridad y apoyo por parte de las instituciones gubernamentales, sustentada en la necesidad de establecer una organización coherente para procurar ayuda a la población (Fuentes como se citó en INEGI,2004).

Es así como México se logra sincronizar con los movimientos internacionales en el ámbito educativo que afectaban positivamente el derecho a la educación de las personas con discapacidad (Lozano, 2013). Y, en 1861 se decreta la creación de la Escuela Nacional para Sordos

bajo el gobierno encabezado por el Lic. Benito Juárez García, de esta forma la iglesia católica queda relegada en lo referente a la educación y tratamiento de las personas con discapacidad siendo ahora el Estado el encargado de asumir dichas funciones (Lozano, 2013). Lo anterior:

representó el primer proyecto de una escuela pública para personas con esta discapacidad en el país. Sin embargo no dio inicio debido a la inestabilidad política del país, resultado de la intervención francesa dirigida por Napoleón III, estableciéndose por un corto periodo el imperio de Maximiliano de Habsburgo (Sardá, 2012, p. 37).

Formalmente, es hasta 1866 con el arribo a México del francés Eduardo Adolfo Huett Merlo que se inaugura la Escuela Municipal de Sordomudos. Y, en 1867, con la muerte de Maximiliano y la caída del imperio, Juárez promulga la Ley Orgánica de Instrucción Pública donde se decreta fundar la Escuela Nacional de Sordomudos (Marchesi, 2003) destinada para la formación de profesores. Posteriormente, en 1870 se fundó la Escuela Nacional “Lic. Ignacio Trigueros” para personas ciegas.

2.3.2.4 México porfirista y revolucionario.

Durante el porfiriato y en el México posrevolucionario, la discapacidad a traviesa por un proceso de doble visibilización: del saber médico pero también del saber pedagógico, ambos con el objetivo de ordenar, controlar y neutralizar la diferencia (Soto, 2010).

En este sentido, la discapacidad será vinculada desde el saber médico a la enfermedad y desde el saber pedagógico con el orden de lo moral. Siendo dos las prácticas de intervención que orientan el tratamiento sobre

la población con discapacidad: la eugenesia y el higienismo (Soto, 2010). Dichas prácticas fueron el resultado de que:

el lenguaje posrevolucionario de la reconstrucción de la nación operó, sin duda, desde dos componentes imaginarios: la homogeneización racial y la regeneración física y moral de su población; en ambos casos las interpretaciones sobre la herencia degenerativa tuvieron un lugar central (Soto, 2010, p.223)

De esta manera, y a diferencia de las sociedades occidentales, en la sociedad mexicana vamos a encontrar que la práctica eugénica pareció tener su mayor auge con el ascenso del pensamiento científico racional. Sin embargo, es importante señalar que si bien no se da el infanticidio como en las culturas europeas sí se habla de una cuidadosa intervención de la institución estatal y científica sobre la población durante los siglos XIX y XX (Soto, 2010). Por lo que, “el Estado debía poner en marcha una política de gestión selectiva de la reproducción que favoreciera la formación de una nueva sociedad integrada por individuos exentos de vicios y enfermedades” (Urías como se citó en Soto, 2010, p. 223).

Es así como para controlar la herencia de características consideradas como indeseables el Estado impulsa una serie de acciones entre las que encontramos: establecer medidas profilácticas en el terreno de la vida reproductiva de los ciudadanos, construir y presentar parámetros de normalidad, promover medidas de moralización social, impedir la unión matrimonial de personas con patologías psíquicas, promover campañas de esterilización, entre otras (Soto, 2010). En el ámbito pedagógico estas medidas vieron la luz a través de la creación del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, en 1925 (Lozano, 2013).

Encontramos entonces cómo desde el ámbito escolar se contribuyó a la higiene corporal y mental instituyendo modos de mantenerse en pie, de sentarse en público, corte y limpieza específica de cabello, aseo de uñas, de dientes, de nariz, etc. Además, se institucionalizaron escalas diagnósticas para medir el desarrollo de la inteligencia y las aptitudes mentales, pruebas individuales o colectivas y test parciales de lenguaje (Soto, 2010).

En este contexto, las preocupaciones por el rendimiento y la permanencia escolar no fueron menores en los Informes del Primer Congreso Mexicano del Niño de 1921 y en el Informe de las labores efectuadas en el Servicio de Educación Especial de 1937, vamos a encontrar que uno de los postulados más importantes de estas épocas es que las discapacidades tanto físicas como intelectuales llevan al detrimento de las facultades morales. Esto significaba entonces que el niño con discapacidad presentaba una marcada tendencia antisocial expresada en la vagancia, holgazanería, delincuencia, promiscuidad o alcoholismo (Soto, 2010).

Este postulado es determinante si queremos entender las formas de intervención y los criterios de justicia que en adelante se ofrecieron para los niños y niñas con discapacidad. A partir de estos documentos encontramos que: en las escuelas a los niños con discapacidad se les separa de los niños sin discapacidad con la intención de formar grupos homogéneos; además, se establecen escuelas especializadas en la atención y rehabilitación de los niños con discapacidad (Soto, 2010). Y ante la necesidad de personas especializadas en el naciente ramo educativo de la educación especial se considera la creación de una institución educativa encargada de preparar a profesionales con elementos teóricos conceptuales en ese momento histórico, así es como en 1943 se crea la Escuela Normal de Especialización (Lozano, 2013).

De acuerdo con este panorama, estamos frente a un modo de intervención en la cual la discapacidad es asumida como una enfermedad y, por lo tanto, se incorpora al médico y su pretensión de curar; pero, además, la discapacidad significa un peligro social por lo que se incluye un equipo multidisciplinario (psicólogo, trabajador social, especialista en educación especial) que asume el encargo de la prevención y el control.

2.3.2.5 México contemporáneo

Para 1970, La Secretaría de Educación Pública crea la Dirección General de Educación Especial (DGEE). De esta forma, los años setentas se caracterizan por ser una época en la que se inició un incremento notable de los servicios de educación especial (Lozano, 2013).

El programa para la modernización educativa 1989-1994, consistió en fortalecer los servicios de educación especial. Ya en la década de los noventas es relevante la intensión del sistema educativo por integrar a los niños escolarizados en escuelas de educación especial hacia las regulares. En México, en 1993 se reorganizaron los servicios de educación especial, en ese mismo año se promulgó la Ley General de Educación. Los servicios de educación especial se ven impactados por la adopción de la ideología de la integración educativa y de las necesidades educativas especiales (NEE) término este último, aplicado en el Informe Warnock (1978) y que en los 80's y 90's prevaleció en el ámbito de la educación especial (Lozano, 2013).

Durante el sexenio del Presidente Ernesto Zedillo, en mayo de 1995, por primera vez en la historia de México, se crea un plan nacional denominado

Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (ANUIES, 2002).

En 1997 se convocó a nivel nacional a las distintas autoridades educativas oficiales y sindicales a la Conferencia denominada: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales celebrada en Huatulco, Oaxaca (Lozano, 2013).

El sexenio del Presidente Vicente Fox Quezada retoma el movimiento iniciado por el gobierno anterior y crea en diciembre del 2000, la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad dependiente de la Presidencia de la República. El Programa Nacional de Atención a las Personas con Discapacidad 2001-2006 de esta oficina pretende generar la sistematización de apoyos y servicios, así como la generación y coordinación de convenios con empresas e instituciones públicas y privadas en toda la República Mexicana (ANUIES, 2002).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que desde su fundación en 1950, ha participado en la formulación de programas, planes y políticas nacionales, así como en la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior mexicana; publica en 2002, el Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior, cuyo “objetivo general es 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” (ANUIES, 2002, p.10).

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 como se citó en Pérez-Castro, 2016).

En 2006, México participó en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, convocada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que fue ratificada en el año 2008 durante el marco de la Segunda Reunión Binacional México-España sobre los Derechos de las Personas Discapacitadas en las Universidades, foro en el que se firmó a su vez la Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades (2008). La Declaración de Yucatán (2008) contempla, como una de sus principales consideraciones, la necesidad impostergable de promover y proteger en las universidades los derechos de las personas con discapacidad, garantizar la igualdad de oportunidades para ellas, y evitar que sean objeto de cualquier forma de exclusión (Cruz & Casillas, 2017).

A partir del año 2014, la temática relacionada con la atención a la diversidad y la inclusión educativa se concreta en el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) en el cual se contemplan a las Instituciones Públicas de Educación Superior (IPES) y en el que se les convoca a llevar a cabo un proyecto institucional en el que se puntualice la situación y requerimiento del estudiantado con discapacidad y/o población indígena, para que puedan gestionar los recursos que les permitan fortalecer las condiciones de infraestructura, mobiliario y equipamientos necesarios para atender a estas poblaciones estudiantiles (Vargas, Castro & Méndez, 2017).

2.3.3 La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y la atención a los estudiantes con discapacidad.

Desde su fundación hace cien años, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) se ha caracterizado por ser una noble institución con una visión humanista y un gran sentido de responsabilidad social. En su Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020 se plantea ofrecer una educación de calidad que acorde al planteamiento de la UNESCO, deberá fundarse en tres ejes rectores: 1) la necesidad de una mayor pertinencia, 2) la necesidad de una mayor equidad en el acceso y los resultados, y 3) la necesidad de respetar los derechos de la persona como es debido. Y, asume la encomienda de “hacer de la educación superior un bien público, a través de esfuerzos que permitan una educación incluyente, que garantice la equidad y promueva la movilidad social, favoreciendo la formación integral de los estudiantes, y su participación activa en esquemas de desarrollo en aras del bienestar colectivo.” (UMSNH, 2010,p.16). No obstante, en las metas planteadas no están plasmadas las acciones a realizar con el fin de dar atender a la diversidad, específicamente, a los estudiantes con discapacidad.

Aun así, en los últimos años en la UMSNH se evidencia una mayor apertura al tema de la diversidad como se logró visualizar en el 1er y 2do Encuentro de Innovación Educativa donde se realizó un taller y un simposio, respectivamente, relacionados con la temática de la educación inclusiva; asimismo, en el 1er y 2do Encuentro Nacional de Innovación Tecnológica para la Discapacidad organizado por la Facultad de Ingeniería Eléctrica, se logró difundir los avances tecnológicos y científicos a favor de las personas con discapacidad. Además, mediante el Departamento de Planeación de la UMSNH se ofertan cursos de Lengua de Señas Mexicana (LSM) dirigidos a la comunidad universitaria y público en general. De igual

manera, la Facultad de Psicología cuenta con un cuerpo académico que realiza investigaciones relacionadas con la educación inclusiva a nivel licenciatura y posgrado.

De esta forma, poco a poco, en la UMSNH se van generando acciones y productos tangibles dirigidos a aumentar la concientización y comprensión de la población sobre la educación inclusiva. Sin embargo, hay mucho camino por recorrer pues como lo mencionan Vargas, Castro y Méndez (2017) “en la UMSNH, aún hace falta trabajar en dos vertientes: identificar y atender a los y las estudiantes que presentan condiciones de discapacidad -sobre todo adecuando espacios físicos- y facilitar el acceso a quienes presenten alguna situación de discapacidad” (p. 108).

Sin embargo, todas las acciones se deben de ir agrupando de manera que nos permitan generar políticas institucionales que aseguren el ingreso, la permanencia y el egreso satisfactorio del estudiante con discapacidad.

3

Marco Conceptual



3. MARCO CONCEPTUAL

Una vez realizado este recorrido histórico y situados en el contexto actual, se da paso al marco conceptual en el cual se definirá, para fines de esta investigación: qué se entenderá por educación inclusiva, qué término será el utilizado para nombrar a quienes presentan una discapacidad, qué tipos de discapacidad se abordaran en la investigación y qué se entenderá por barreras y facilitadores en la educación inclusiva.

3.1 EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación, aprendizaje y egreso satisfactorio de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes (Barradas, 2014). Es importante recalcar que si bien la educación inclusiva está destinada a todos los estudiantes, en esta investigación, nos centraremos en aquellos que presentan alguna discapacidad.

3.2 PERSONAS CON DISCAPACIDAD

De acuerdo con la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (ONU, 2006) el término adecuado para referirnos a las personas que tienen una o más discapacidades es “Personas con Discapacidad” (PCD), dicha terminología proviene del modelo social de la discapacidad, la cual pone en primer lugar a la persona destacando su condición de sujeto con derechos y en segundo término a la discapacidad como una de sus características.

Las PCD incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (ONU,2006).

3.3 TIPOS DE DISCAPACIDAD

3.3.1 Discapacidad motriz

Se define a la discapacidad motriz como el conjunto de alteraciones que afectan, de manera transitoria o permanente, la movilidad total o parcial de uno o más miembros del cuerpo dificultando la realización de actividades motoras convencionales (Incluyeme.com, s.f.).

La discapacidad motriz se puede originar en diferentes etapas de la vida de un ser humano (pre-natal, peri-natal y post-natal), por alguno de los siguientes factores: congénitos (alteraciones durante el proceso de gestación), hereditarios (transmitidos de padres a hijos) o adquiridos (durante la etapa post-natal) (SEP, 2010).

La discapacidad motriz se puede clasificar en:

- Discapacidad motriz sin daño neurológico: se refiere a estudiantes que presentan limitaciones en el movimiento de alguna(s) de las extremidades (en huesos, articulaciones o músculos) o carecen de uno o más segmentos del cuerpo porque nacieron así o tuvieron algún accidente (SEP, 2010).
- Discapacidad motriz asociada a daño neurológico: se refiere a estudiantes que presentan un daño originado en el área del cerebro encargada de procesar y enviar la información del movimiento al resto del cuerpo (corteza motora cerebral), lo que origina dificultades en la movilidad, uso, sensaciones y control de ciertas partes del cuerpo (SEP, 2010).

3.3.2 Discapacidad visual

La discapacidad visual es la disminución o limitación total del sentido de la vista (UPComillas, 2012), existen dos tipos:

- Ceguera: Las personas con ceguera son aquellas que no reciben alguna información visual (SEP, 2010).
- Baja visión: Las personas con baja visión son aquellas que, aun con lentes, ven significativamente menos que una persona que tiene una visión normal (SEP, 2010).

3.3.3 Discapacidad auditiva

La discapacidad auditiva se caracteriza por la pérdida total o parcial en la capacidad auditiva (percepción sonora) (UPComillas, 2012) y se clasifica en:

- Sordera profunda (cofosis): es la pérdida total de la capacidad auditiva e imposibilita para la adquisición del lenguaje oral por vía auditiva, las personas adquieren el lenguaje por vía visual a través de la lengua de señas (UPComillas, 2012). Si la sordera se adquirió con anterioridad al desarrollo del lenguaje oral se denomina prelocutiva y si se adquirió con posterioridad a este se denomina postlocutiva; lo anterior, resulta de gran relevancia pues dicha característica tiene una gran influencia en el desarrollo de las habilidades lingüísticas (Red SAPDU, 2017).
- Hipoacusia: es la disminución de la capacidad auditiva, la persona tiene restos de audición en uno o ambos oídos, que son optimizados a través de prótesis auditivas (auxiliares auditivos/implante coclear). Las personas con hipoacusia suelen adquirir el lenguaje oral que unido a la lectura labial les permite tener una alta funcionalidad en su día a día (UPComillas, 2012).

3.3.4 Discapacidad intelectual

La actual definición de discapacidad intelectual termina con la concepción tradicional de que el CI, que se obtiene a través de pruebas psicométricas o de inteligencia, es el único parámetro de evaluación para determinar si una persona presenta discapacidad intelectual o no. Concepciones más recientes señalan que también es necesario evaluar las conductas adaptativas de la persona para determinar la presencia de discapacidad intelectual. De ahí que, la discapacidad intelectual se defina como una limitación significativa en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa de una persona (SEP, 2010).

Las conductas adaptativas son un conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que han sido aprendidas por la persona para funcionar en su vida diaria. Las conductas adaptativas conceptuales incluyen el lenguaje (receptivo y expresivo), la lectura, la escritura, conceptos relacionados con el dinero y la autodirección. Las conductas adaptativas sociales implican las interacciones que tiene la persona, su responsabilidad, su autoestima, el seguimiento de reglas, entre otras. Finalmente, las conductas adaptativas prácticas refieren las actividades de la vida diaria (comida, desplazamiento, aseo y vestido), actividades instrumentales (preparación de comida, limpieza de casa, transporte, uso de teléfono, etcétera) y las habilidades ocupacionales (SEP, 2010).

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, un estudiante con discapacidad intelectual presenta limitaciones significativas en su funcionamiento intelectual (razonamiento, planificación, solución de problemas, rapidez en el aprendizaje) y en las conductas adaptativas (SEP, 2010).

3.4 BARRERAS Y FACILITADORES

Las barreras las constituyen todos aquellos factores en el entorno de una persona que, cuando están presentes o ausentes, limitan el funcionamiento y generan discapacidad (OMS, 2001) o dificultan la funcionalidad de personas con discapacidad. Y surge de la interacción con las personas, las instituciones, las políticas, las circunstancias sociales y económicas.

Los facilitadores, son todos aquellos factores en el entorno de una persona que, cuando están presentes o ausentes, mejoran el funcionamiento y reducen la discapacidad (OMS, 2001). Los facilitadores pueden estar presentes en el ámbito escolar o en el contexto personal del estudiante.

4

Metodología



4. METODOLOGÍA

Una vez definido el marco teórico y conceptual de nuestra investigación, en este capítulo metodológico describimos el proceso de investigación justificando la elección de una metodología de corte cualitativo centrada en la investigación-acción.

Para responder a los objetivos planteados en este proyecto de investigación se ha optado por un enfoque cualitativo que, para Pérez Serrano (1998), es “un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en la que se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio (p. 46). Los investigadores cualitativos centran su atención en la realización de descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos (Colmenares & Piñero, 2008).

Dentro de la metodología cualitativa nos centraremos en la investigación-acción cuya expresión fue acuñada por el psicólogo social Kurt Lewin. Elliott, en 1993, la define como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (p.88). El objetivo prioritario de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica educativa en vez de generar conocimiento (Elliott como se citó en Sandín, 2003, p.161). La investigación-acción cuestiona la práctica educativa y los valores que la integran con la finalidad de explicitarlos. En nuestro caso específico se cuestionaría la práctica de la educación inclusiva.

Es importante mencionar que, la investigación-acción se sitúa de dentro de los paradigmas interpretativo y crítico pues “pretende, fundamentalmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad y

que las personas tomen conciencia de su papel es este proceso de transformación” (Sandín, 2003, p.161).

La investigación-acción “coloca a los actores como sujetos de políticas públicas y no sujetos a políticas públicas; anima a tomar la palabra y a posicionarse en el espacio político” (Colmenares & Piñero, 2008, p.43).

De acuerdo con Bartolomé y Pérez (como se citó en Sandín, 2003), algunos de los aspectos que caracterizan a la investigación-acción son:

- Implica la transformación y mejora de una realidad educativa y/o social.
- Parte de la práctica de los problemas prácticos.
- Implica una reflexión sistemática en la acción.
- Se realiza por las personas implicadas en la práctica que se investiga.
- Se caracteriza como un espiral de cambio.
- Tiene una preocupación tanto por el proceso como por el producto.

El proceso que sigue la investigación-acción se basa en un modelo de espiral sucesivo de ciclos constituidos por varios fases o etapas que son flexibles e interactivas (Sandín, 2003). Este modelo de espiral de ciclos consta de cuatro etapas:

1. Identificación de una preocupación temática y planteamiento del problema.
2. Elaboración de un plan de actuación.
3. Desarrollo del plan y recogida de datos sobre su puesta en práctica.
4. Reflexión e interpretación de resultados. Replanificación.

4.1 PARTICIPANTES.

La población participante se seleccionó mediante una muestra no probabilística por conveniencia. Según Kerlinger y Lee (2002), es no probabilístico por que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino que obedece a los criterios de la investigación. Y consiste en elegir un conjunto de individuos con las características que se han determinado y que de modo voluntario han manifestado su disposición a participar (Cochran, 1996).

Los criterios de inclusión para los estudiantes fueron:

- Ser estudiante de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Presentar discapacidad.
- Aceptar participar en la investigación y otorgar su consentimiento autorizando que los datos obtenidos sean utilizados con fines científicos.

Los criterios de inclusión para los docentes fueron:

- Ser tutor de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Asistencia al taller “Introducción a la Educación Inclusiva”
- Aceptar participar en la investigación y otorgar su consentimiento autorizando que los datos obtenidos sean utilizados con fines científicos.

4.2 PROCEDIMIENTO.

4.2.1 Identificación y caracterización de estudiantes con discapacidad.

Para la identificación de aspirantes en situación de discapacidad que ingresarían a la UMSNH durante el semestre 2018-2019, se contó con el apoyo de la Coordinación de Responsabilidad Social y Formación Docente de la UMSNH, a través de la cual se solicitó al área responsable de la ficha de pre-ingreso, la inclusión de preguntas que permitieran recabar datos relevantes sobre dichos jóvenes; no obstante, la información obtenida resultó imprecisa dando como resultado una base de datos de 170 aspirantes que informaron tener algún tipo de discapacidad: 140 visual, 17 motriz, 6 auditiva, 2 intelectual, 5 otras discapacidades. Por lo que, se elaboró un protocolo de llamadas telefónicas para comunicarnos con cada uno de los aspirante y precisar sobre las características de la discapacidad, se encontró que la mayoría de los aspirantes que informaron tener discapacidad visual presentaban miopía y/o astigmatismo y que utilizaban gafas o lentes para su corrección. Otros casos se descartaron por no ser una discapacidad aún cuando así lo estipularon en su registro de pre-inscripción. Mientras que otros se rehusaron a participar argumentando diversos motivos como no querer ser señalados como personas con discapacidad o porque consideran que su discapacidad no los incapacita en sus actividades diarias. De esta forma, al concluir las llamadas la base de datos disminuyó a 17 aspirantes con discapacidad: 10 motriz, 3 auditivo, 2 visual, 1 intelectual, 1 multidiscapacidad. No obstante, fueron únicamente 11 quienes lograron aprobar el examen de ingreso y matricularse como estudiantes de la UMSNH. Y durante este proceso se incorporaron 9 casos adicionales los cuales se agregaron a la muestra, ya que interesan a efectos del estudio. Estos casos se seleccionan por la técnica de bola de nieve, pues fueron referidos por otros estudiantes o

por el personal docente. Así la muestra final está constituida por 20 estudiantes con discapacidad de la UMSNH, el período de selección de la muestra se realizó de mayo de 2018 a febrero de 2019. Posteriormente, se sistematizaron los datos mediante la estadística descriptiva, para conocer de manera general sus características.

4.2.2 Identificación de facilitadores y barreras, desde las voces de los estudiantes con discapacidad.

Se solicitó a los estudiantes con discapacidad inscritos en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, que previamente se identificaron, desarrollar una autobiografía a partir de la cual se identifiquen las barreras y facilitadores en el proceso de inclusión. De los 20 estudiantes identificados, únicamente, se contó con la participación de 6 estudiantes de licenciatura (derecho, psicología, enfermería, arquitectura, informática administrativa e ingeniería en computación) de 1er a 5to año; de los cuales 2 mujeres (discapacidad visual, discapacidad auditiva) y 4 hombres (discapacidad motriz y discapacidad visual). Posteriormente, los datos obtenidos de las autobiografías fueron sometidos a un análisis temático, utilizando el programa Atlas Ti.

4.2.3 Intervención con docentes tutores mediante el taller “Introducción a la Educación Inclusiva”

Para el taller “Introducción a la Educación Inclusiva” (Anexo 1) impartido a docentes tutores interesados en formarse para ofrecer una atención inclusiva a estudiantes con discapacidad, se contó con la

participación de 59 docentes tutores, distribuidos en dos grupos: el primero conformado por 35 tutores (octubre 2018) y el segundo por 24 (noviembre 2018). Se llevó una evaluación diagnóstica y final de los talleres y; se analizaron los productos generados durante el mismo, principalmente, los ensayos finales.

La evaluación diagnóstica, consistió en un cuestionario de preguntas abiertas del tipo “cuando escucho la palabra _____ pienso en _____”, en relación con sus saberes previos sobre los conceptos clave. De igual manera, al finalizar el taller se replicó el ejercicio para conocer cómo se habían modificado sus conceptos. Para el análisis de los datos obtenidos se utilizó el software estadístico R Project versión 3.4.3 con el cual se realizó un conteo de frecuencia, el cual se depuró para descartar las palabras denominadas vacías o sin contenido. Dichas frecuencias se representan mediante nubes de palabras en las cuales se muestra con letras de mayor tamaño las palabras más frecuentes utilizadas por los tutores para describir el concepto. En los resultados se presentan cada uno de los conceptos clave, enfatizando la diferencia entre los saberes previos y los que se construyen a partir del taller.

Además, se rescata el producto final (ensayo) del taller que se centró en la identificación de barreras con las que se enfrentan los estudiantes con discapacidad dentro de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Los datos de los ensayos se sometieron a un análisis temático utilizando el programa Atlas Ti.

5

Hallazgos



5. HALLAZGOS

5.1 CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO, PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN, A PARTIR DE LOS DATOS DE INGRESO.

Los datos encontrados, a partir de las variables de la muestra: sexo, nivel escolar, carrera y tipo de discapacidad de la muestra final; son los siguientes:

Los estudiantes con discapacidad detectados fueron 20, de los cuales 8 son mujeres que representan el 40.0 % de la población y 12 hombres que constituyen el 60.0 %.

Frecuencia		%
Hombre	12	60.0
Mujer	8	40.0
Total	20	100

Tabla 1. Distribución de la muestra por sexo.

En cuanto al nivel escolar (tabla 2), 2 estudiantes cursan sus estudios de preparatoria, 17 estudiantes cursan en el nivel de licenciatura y 1 estudiante cursa en posgrado.

Nivel escolar	N	%
Preparatoria	2	10.0
Licenciatura	17	85.0
Posgrado	1	5.0
Total	20	100

Tabla 2. Distribución de la muestra por nivel escolar.

Los datos indican que existe una mayor incidencia en el nivel de licenciatura (85.0%), siendo las carreras con mayor índice de prevalencia Bellas Artes (29.41 %) y Derecho (29.41%). La sumatoria de ambas representa el (58.82%), distinguiéndose del resto de la elección en otras carreras.

Carreras de licenciatura	Total	%
Bellas Artes	5	29.41
Derecho	5	29.41
Enfermería	1	5.88
Odontología	1	5.88
Psicología	1	5.88
Arquitectura	1	5.88
Informática Administrativa	1	5.88
Ingeniería en Computación	1	5.88
Ingeniería en Mecatrónica	1	5.88
Total	17	100

Tabla 3. Distribución de la muestra por carrera del nivel de licenciatura.

En cuanto a la variable clínica (ver tabla 2); los datos revelan que el tipo de discapacidad más frecuente es la discapacidad motriz (parálisis cerebral, espina bífida, malformación congénita y amputación de extremidades) con un (60.0%), seguido de la discapacidad visual (ceguera y baja visión), discapacidad auditiva (pérdida auditiva), discapacidad intelectual y otras discapacidades (trastorno del espectro autista) con (10.0 %).

Tipo de Discapacidad	Total	%
Discapacidad motriz	12	60. 0
Discapacidad visual	2	10. 0
Discapacidad auditiva	2	10. 0
Discapacidad intelectual	2	10.
Otras	2	0

		10. 0
Tot al	20	100

Tabla 4. Distribución de la muestra por tipo de discapacidad.

A partir de estos resultados es posible identificar al nivel licenciatura como el de mayor número de estudiantes en situación de discapacidad matriculados en la UMSNH, siendo las carreras de las de Bellas Artes y Derecho las de mayor predilección por parte de este grupo poblacional. Y se identificó a la discapacidad motriz como la de mayor prevalencia. Se encontró, además, que existe una diferencia entre el número de mujeres en situación de discapacidad matriculadas en la universidad en comparación con el número de hombres. Y también es visible, el escaso número de estudiantes en situación de discapacidad que cursan el bachillerato y el posgrado dentro de la UMSNH.

5.2 FACILITADORES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO, DESDE LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD.

Los facilitadores, que son “todos aquellos factores en el entorno de una persona que, cuando están presentes o ausentes, mejoran el funcionamiento y reducen la discapacidad” (OMS, 2001). A partir de esta definición, se construyeron cuatro subcategorías: facilitadores personales, facilitadores familiares y facilitadores escolares.

5.2.1 Facilitadores Personales

Los facilitadores personales tienen que ver con características e intereses personales de los estudiantes con discapacidad que favorecen su

inclusión. El esfuerzo y dedicación constituyen las principales características de los estudiantes con discapacidad de la UMSNH.

“siempre me ha gustado ganarme mis lugares con esfuerzo, empeño y total dedicación” (LF- autobiografía)

“Hoy, comparto, que fue una etapa difícil, pero la superé con entusiasmo y fuerza, tan es así que con alegría comparto, que ese semestre obtuve el primer lugar en aprovechamiento académico en el grupo” (LF- autobiografía)

“no soy un estudiante de 10 pero me esfuerzo mucho por sacar una buena calificación” (GA- autobiografía)

De manera general, se tiende a sobreproteger a las personas con alguna discapacidad llegando a frenar su independencia y autonomía. Además, su inclusión al mercado laboral se ve limitada. No obstante, y pese a lo anterior, otras de las características personales que sobresalen en los estudiantes con discapacidad de la UMSNH son el emprendimiento, la autonomía y la independencia pues han logrado autoemplearse, conseguir y generar trabajo, así como vivir solos.

“yo trabajo en una empresa americana donde tengo socios además con mis ahorros invertí para comprarme un equipo de sonido el cual llamo SONIDO SOBRE RUEDAS, donde tengo 4 años con el equipo y también le doy empleo a personas con discapacidad [...] me he dedicado a componer canciones tengo 18 temas ya registrados en la Sociedad de Autores y Compositores de México y 10 temas por registrar” (GA- autobiografía)

“desde chico me interesé en el comercio, compraba y vendía distintos artículos. Logré ahorrar un poco y establecí en el pueblo un negocio” (LF- autobiografía)

“comencé a trabajar como enfermera en Morelia, Michoacán para apoyar a mis padres” (DY- autobiografía)

“Actualmente, estoy trabajando en Cinépolis en el área VIP, mi labor ahí es proporcionar alimentos antes de abrir el cine, entregar ordenes recibir y despedir a los clientes vender promocionales tales como cubetas vasos y o juguetes y entregar menús a los clientes” (GA- autobiografía)

“uno de los pasos más grandes para mi inclusión fue cuando determiné que ya no podía seguir viviendo con mi hermana, que tenía que vivir solo. Y aunque ella siempre es y será uno de los más grandes ángeles que dios puso en mi camino, puesto que siempre me apoya, hoy soy más independiente” (LF- autobiografía)

El interés que más destaca y que se convierte en un gran facilitador para la inclusión de los estudiantes con discapacidad es el deporte adaptado, en el cual se utilizan medios distintos a los habituales para permitir a los deportistas con discapacidades físicas, intelectuales o sensoriales practicar sin riesgo su deporte escogido (Martínez-Ferrer como se citó en Segura, Martínez-Ferrer, Guerra & Barnet, 2013).

“practicaba [...] un deporte llamado goalball, que consiste en 4 jugadores por equipo con un balón con cascabeles en su interior, donde cada jugador tiene delimitada su área de defensa por relieve y uno como jugador se tiene que lanzar por la pelota ya que si cruza nuestras áreas pues es gol para el equipo contrario” (LF- autobiografía)

“En la escuela hicieron un grupo de deportistas con Parálisis Cerebral y yo escogí el deporte especial llamado Boccia, empezamos a entrenar y en ese año hicimos un selectivo para la Paralimpiada de Puebla y quede seleccionado entonces fuimos a

Puebla yo y mi mamá por parte de la Asociación y mi papá y mi hermana nos alcanzaron haya fue muy bonito y muy difícil ya que era mi primera vez en competencia nacionales pero gracias a mi esfuerzo y el apoyo de mis padres y maestros obtuve la medalla de Plata en mi categoría de BC1, de ahí en adelante me comprometí a seguir adelante he participado en todas las Paralimpiadas y Multinacionales que han habido, he viajado mucho y conocido muchos amigos y entrenadores que son muy buenos amigos mi vida empezó a girar alrededor del deporte” (GA- autobiografía)

El deporte adaptado mejora la calidad de vida de las personas en situación de discapacidad debido a que incrementa las relaciones sociales, forma hábitos positivos, genera experiencias de éxito, etc. Además, de que contribuye a la visibilización de las personas con discapacidad y a la concientización y cambio de actitud de la sociedad sobre el tema.

5.2.2 Facilitadores Familiares

Para los estudiantes con discapacidad, el apoyo de su familia nuclear es el principal facilitador de su inclusión, como se muestra en los siguientes párrafos:

“como no puedo escribir, mi mamá me ayudaba hacer todos mis apuntes y, curso toda la secundaria a mi lado en la escuela” (GA- autobiografía)

“mi hermana se encontraba en la ciudad de Morelia Michoacán, haciendo su carrera universitaria. Ella aceptó que me fuera con ella para que yo continuara estudiando” (LF-autobiografía)

Asimismo, la familia extendida es otro facilitador

“mi abuelita siempre estaba conmigo, recuerdo que en receso ella iba a la escuela a tomar el almuerzo conmigo y se quedaba a esperarme a que yo saliera de clases” (DY- autobiografía)

“mi primo Roberto Carlos es mi sombra tanto para ir a la escuela como para ir al deporte, él me acompaña, me apoya y le doy las gracias por todo lo que hace conmigo” (GA- autobiografía)

El papel de la familia es fundamental para favorecer los procesos de inclusión (social, educativa, laboral, etc.) debido a que el desarrollo de habilidades y competencias personales y sociales de todos los individuos, y en nuestro caso en particular de las personas con discapacidad, estarán determinadas por las oportunidades brindadas por la familia a sus miembros (Sarto, 2001). De esta forma, cuando la familia se interesa, se compromete y apoya hay más posibilidades de inclusión.

La familia, además de ser un apoyo, se puede convertir en un importante motor para salir adelante como se menciona a continuación:

“mi hermano Jesús [...] también tiene discapacidad visual [...] Para mi cada paso que doy, es también pensar en él” (LF- autobiografía)

“Ahora que ya estoy en la universidad pongo todo mi empeño [...] quiero terminar mi carrera y encontrar un buen trabajo para apoyarlos [a padres y abuelos] y también a mis hermanas” (DY- autobiografía)

El verse como los que están abriendo camino con su ejemplo a los que vienen atrás y el poder retribuir algo a sus familias se convierte en un potente catalizador en los procesos de inclusión.

5.2.3 Facilitadores Escolares

Los profesores se convierten en facilitadores cuando estos tienen disposición para apoyar a los estudiantes con discapacidad, cuando son accesibles y flexibles en sus metodologías y evaluaciones pero, sobre todo, cuando creen en ellos.

“He recibido mucho apoyo por parte de mis maestros, los cuales con mi parálisis me daban la oportunidad para hacer los trabajos en casa en una computadora y se los enviaba por correo y me los calificaban y los exámenes me los hacía orales o me dejaban trabajos para la calificación” (GA- autobiografía)

“el profesor encargado de mi grupo, se dio cuenta que yo podía acceder a los contenidos con marcadores negros, con un tamaño de letra muy grande” (DY- autobiografía)

“gracias al apoyo de una maestra que siempre ha creído en mí [...], ella en ningún momento me dejó solo, juntos buscamos los medios y la forma de pasar la materia” (LF- autobiografía)

Los compañeros de clase, son uno otro de los facilitadores mencionado por los estudiantes con discapacidad:

“ellos me apoyaban mucho ya que cuando tenía que ir al baño ellos me llevaban y les agradezco mucho” (GA- autobiografía)

“mis compañeros me ven como un compañero más, con una discapacidad, sí, pero no observan primero la discapacidad y luego mi persona, sino de manera contraria” (LF- autobiografía)

“fueron un gran apoyo emocional y académico ya que me prestaban sus apuntes [...] y me explicaban de manera individual lo que

dijeron los profesores [...] fue un apoyo de pares solidarios” (KE- autobiografía)

Los estudiantes con discapacidad valoran de manera positiva cuando los profesores los ponen como ejemplo para sus demás compañeros o cuando sus compañeros los ven como un ejemplo a seguir. Por lo que, “convertirse en ejemplo’ es otro de los facilitadores para la inclusión de los estudiantes con discapacidad.

“la maestra me ponía de ejemplo que yo era un alumno que cumplía en todo” (LF- autobiografía)

“mis compañeros me buscaban porque decían que era inteligente, que tenía una gran capacidad mental y comprensiva” (LF- autobiografía)

“para algunos de mis compañeros soy ejemplo ya que dicen que cuando ellos ya no tienen ganas de seguir adelante se acuerdan de mí” (GA- autobiografía)

Los estudiantes con discapacidad valoran positivamente que las instituciones escolares tomen en cuenta sus características para brindarles la atención y los apoyos que requieren:

“cuando realizo los trámites de admisión me llaman para preguntarme las condiciones de mi limitación física con la finalidad de ofrecerme asistencia y un lugar más adecuado para poder realizar mi examen de ingreso, fue un gesto muy amable y hasta cierto punto confuso, en un país en donde la sensibilidad es solo una palabra en el diccionario te sorprende que alguien piense en tu limitación” (JE- autobiografía)

“agradezco es el apoyo que nos brindan a los estudiantes con alguna discapacidad, algo que me sorprendió fue la llamada días antes del examen para tomarnos en cuenta por nuestra discapacidad, pensé que el apartado de la encuesta en donde preguntaban por alguna discapacidad no sería leído. La atención a todos los estudiantes con discapacidad el día de examen fue excelente porque de una u otra forma podemos sentirnos apoyados y el camino es más fácil” (DY- autobiografía).

5.3 BARRERAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO, DESDE LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD Y DE LOS DOCENTES TUTORES.

Las barreras las constituyen todos aquellos factores en el entorno de una persona que, cuando están presentes o ausentes, limitan el funcionamiento y generan discapacidad (OMS, 2001) o dificultan la funcionalidad de personas en condición de discapacidad. A partir de este concepto, se construyeron cinco categorías: barreras físicas y arquitectónicas, barreras actitudinales, barreras metodológicas y didácticas, barreras para la comunicación, barreras en la tutoría, barreras en la asignación y organización de las clases y barreras en los procesos de selección.

En estas categorías se agrupan tanto las barreras que han identificado los propios estudiantes a lo largo de su trayectoria, como los docentes tutores participantes en el taller.

5.3.1 Barreras físicas y arquitectónicas.

Diversas son las dificultades que deben sortear los estudiantes en situación de discapacidad que deciden ingresar a la universidad, siendo las barreras físicas y arquitectónicas las más fácilmente identificables. Los estudiantes con discapacidad así como los tutores participantes en los talleres, evidenciaron la existencia de este tipo de barreras en las instalaciones y edificios de la UMSNH, como se muestra a continuación:

“creo que las instalaciones no están totalmente adecuadas como para poderme mover solo” (GA-autobiografía)

“la infraestructura física de la universidad es pésima, no está adaptada ni acondicionada para nadie que tenga una limitante física temporal o permanente, en todo CU no existen las condiciones para que las personas con limitaciones físicas se desarrollen a la par que los demás estudiantes, yo soy privilegiado ya que a pesar de tener una limitación física, puedo moverme sin mayor problema y caminar libremente, pero personas en sillas de ruedas, personas ciegas, personas amputadas, no podían decir lo mismo. (JE-autobiografía)

“Me sorprende que cada vez se construyen más edificios en CU y en ninguno de ellos he visto caminos especiales para personas que padecen ceguera, elevadores para personas en sillas de ruedas o personas con alguna amputación, me da tristeza ver como en la mayor parte de la infraestructura universitaria sino es que en toda no se tome en cuenta a las personas con limitaciones físicas permanentes o temporales porque todos nos podemos fracturar una pierna” (JE-autobiografía)

“en la facultad de enfermería no hay manera de que los estudiantes con alguna discapacidad motora puedan trasladarse a los pisos 2 y 3” (DY-autobiografía)

“dentro de la Facultad de Químico-Farmacobiología hay 7 edificios...en ninguno de estos edificios se cuenta con rampas que faciliten el acceso a estudiantes que presentan dificultades” (AL-ensayo)

“únicamente tenemos rampas pero no contamos con baños acondicionados para la discapacidad motriz” (CM-ensayo)

“El Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo...es una institución que cuenta con enormes escaleras mismas que no tienen acceso para estudiantes discapacitados” (SG-ensayo)

“En el Colegio de San Nicolás... en dado caso que existiera algún estudiante con discapacidad auditiva les comentaré que el edificio es muy alto y los trechos de las aulas también y, por lo tanto, la acústica no es nada favorable porque se hace mucho eco” (RG-ensayo)

La UMSNH por su antigüedad alberga edificios históricos, algunos inclusive considerados Patrimonio de la Humanidad, los cuales deben respetar ciertos lineamientos para que no se demerite el valor histórico y cultural del edificio. No obstante, ningún edificio histórico debe de estar por encima de un derecho humano fundamental como lo es la educación. Por lo que, uno de los principales retos que debe enfrentar la UMSNH es la de lograr que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos. Entendiendo la accesibilidad como la posibilidad de acceso a todos los potenciales usuarios sin excluir a aquellos con limitaciones individuales (González y Farnós, 2009).

5.3.2 Barreras actitudinales.

Álvarez (2017) menciona que las barreras más difíciles de sortear son invisibles y están en las personas que integran la comunidad universitaria, aludiendo a las barreras son las actitudinales, que fueron identificadas por los estudiantes con discapacidad y los docentes tutores, de la siguiente manera:

“Al iniciar mi tratamiento empecé a perder el cabello debido a la quimioterapia, era mayo del 2008 cuando esto sucedió, yo aún estaba cerrando semestre en el Colegio de San Nicolás así que tenía que seguir asistiendo a clase y tenía que soportar aparte del dolor emocional y físico por tener algo que no entendía pero que me podía matar, tenía que soportar que los compañeros de la preparatoria se me quedaran viendo como si fuese un fenómeno por no tener cabello e ir completamente rapado” (JE-autobiografía)

“Otra cosa que también me dolió mucho fue la actitud de mi profesor de matemáticas de 4 semestre ya que en una ocasión le pedí que me aplicara mi examen adicional en otra fecha ya que yo iba a estar en quimioterapia y no estaría en las mejores condiciones, a lo cual él se negó diciéndome que la vida no era fácil, y sí, tenía razón, la vida no es fácil y si te tomas con personas insensibles como él menos, por lo que me presente ese día a mi examen adicional y me salí del examen en varias ocasiones a vomitarme en el cesto de basura por los efectos secundarios de la quimioterapia” (JE-autobiografía)

“Uno de los problemas que considero que existen en nuestra facultad, es la falta de empatía y de conciencia sobre estos temas, porque los de mi clase, de comportaban muy indiferentes al

respecto, a tal grado que yo tenía que llegar como 15 minutos antes de clase para poder obtener un buen lugar enfrente, ya que si llegaba tarde me habían ganado las butacas, y también eran así con otra compañera con deficiencia visual, incluso se muestran reacios a cooperar a la hora de promover un ambiente mejor” (KE-autobiografía)

“Con los profesores, bueno hubo quienes más que ayudarme, me hacían sentir inútil, poniéndome de ejemplo, resaltando mis deficiencias de manera grupal, fue humillante, y desalentador” (KE-autobiografía)

“Otra cosa que observé es que hay mucha impaciencia, porque a veces tenía que preguntar ¿Qué dijo? Varias veces y las primeras dos si me respondieran pero ya la tercera era muy de mala gana y con gestos de fastidios lo cual me hacía sentir tímida y limitar mis preguntas por miedo a que me respondieran mal o me ignoraran” (KE-autobiografía)

“En cuanto a mis compañeros de sección no hay muchas cosas buenas ya que he notado que es un grupo en el que algunos de ellos no están dispuestos a apoyar a los demás y el egoísmo y la competitividad hacen cada día más difícil” (DY-autobiografía)

“Algunas de las barreras a las que me he enfrentado son sobre todo actitudinales, dado a la ignorancia que se tiene en cuanto a discapacidad” (LF-autobiografía)

“Los estudiantes con discapacidad sufren en algunos casos de violencia física y emocional por parte del resto de la población, lo cual les obstaculiza su formación académica” (AH-ensayo)

“En la institución existe, segregación de estudiantes, ya sea por su nivel socioeconómico, raza, sexo, religión, capacidades físicas o intelectuales...lo cual da como resultado un bajo rendimiento académico y fomenta un ambiente propenso a la discriminación y de ataque a los estudiantes vulnerables” (RO y SS, ensayo)

“A lo largo de los 7 años de ejercicio docente en la Facultad de Arquitectura de la UMSNH, se presentan grupos de alumnos cada vez más segregados, poco integrados y cooperativos, integrantes egoístas e individualistas” (HG-ensayo)

Los discursos anteriores evidencian que existe una falta de sensibilidad, cooperación y empatía de los profesores y compañeros hacia los estudiantes con discapacidad, quienes no son bien acogidos dentro de la UMSNH pues suelen ser segregados, discriminados, humillados e inclusive violentados.

5.3.3 Barreras metodológicas y didácticas.

La educación en y para la diversidad está exigiendo un nuevo profesor universitario, un docente capacitado donde adquiere especial importancia su actitud ante la diversidad, su formación, los recursos y apoyos que reciba, etc. (Álvarez, 2017). Y, en este sentido, los estudiantes con discapacidad y los docentes tutores mencionaron lo siguiente:

“pido capacitación para los maestros, en cuestión de trato escolar hacia nosotros los alumnos con discapacidad, porque a veces no saben cómo evaluar, no saben cómo dejarnos tareas, etcétera.”(GA-autobiografía)

“tuve algunas dificultades con un maestro por ejemplo, en la materia de cálculo, no me pude adaptar a su modo de trabajo y su modo de explicación [...] tenía que ser como él decía y no de otro modo” (M-autobiografía)

“desafortunadamente me encuentro con situaciones en las que el profesor al explicar estaba frente al pizarrón dándome la espalda y eso complicaba mucho más las cosas, ya que necesito estar viendo siempre al profesor, sé y entiendo que es la costumbre y que no es por maldad” (KE-autobiografía)

“en mi clase tuve a una chica hipoacúsica, pero me di cuenta hasta un mes después de que habíamos iniciado el curso, cuando ella se me acercó y me dijo que por favor no caminara por los pasillos del salón, porque ella tenía dificultades auditivas pero había aprendido a leer los labios; pero si yo me la pasaba caminando, ella no podía ver mis labios y no escuchaba lo que yo decía...” (VG, oral).

La educación inclusiva requiere de procesos formativos flexibles, puesto que mientras más variados sean los materiales curriculares empleados, se emplearán más canales para transmitir la información y las actividades de aprendizaje serán diversas, y el estudiantado contará con más recursos que le faciliten el acceso y por ende, se motivarán más por aprehender los conocimientos que se proponen. Esto resulta relevante debido a que, en la actualidad, atender a la diversidad del estudiantado universitario es una competencia que los docentes han de desarrollar como indicador de su excelencia profesional y calidad docente (Álvarez, 2017).

5.3.4 Barreras para la comunicación.

Educación en la diversidad supone generar condiciones de equidad, para lograrlo se hace necesario minimizar todas aquellas barreras comunicacionales que limitan la plena inclusión de los estudiantes en situación de discapacidad. Al respecto, los participantes compartieron las siguientes apreciaciones:

“no contamos con libros en sistema braille, ningún profesor sabemos el idioma de señas” (CM-ensayo)

“La UMSNH actualmente tiene sesgos y retraso con la inclusión de la lengua de señas mexicana (LSM) en la educación media superior no hay interpretes lo que hace que la continuidad de los estudios se vea truncada para aquellas personas que no tienen recursos económicos para continuar” (AZ-ensayo)

“La UMSNH aún carece de sensibilización sobre el tema... en la UMSNH no se han generado cambios en sus políticas institucionales. Obligando a la comunidad sorda a mantenerse marginada por la falta de acceso” (AZ-ensayo)

Muchas IES, al igual que la UMSNH, no cuenta con recursos educativos (libros en braille, audio-libros, etc.) adaptados o con los apoyos específicos (intérpretes de lengua de señas mexicana) para dar respuesta a las demandas particulares del estudiantado en situación de discapacidad. Sin embargo, se deben gestionar los recursos necesarios para resolver estas limitaciones y minimizar este tipo de barreras.

5.3.5 Barreras en la tutoría

El acompañamiento y asesoramiento por parte de un tutor durante el trayecto universitario favorece la permanencia del estudiantado, especialmente, de quienes se encuentran en situación de discapacidad; sin embargo, en el proceso se pueden encontrar barreras como las expresadas por los tutores:

“la falta de acompañamiento por un tutor o una tutora en la formación integral de los estudiantes de los programas de posgrado es uno de los principales problemas que enfrentan dependencias como los institutos de investigación de la UMSNH” (PR)

“el programa de tutorías es advertido como una pérdida de tiempo, en general no existe un interés real en el acompañamiento formal de los alumnos que ingresan a los posgrados” (HG)

Desde la perspectiva de Álvarez (2017), la tarea fundamental de la tutoría en la universidad debe centrarse en la ayuda y orientación del alumnado en cinco apartados clave: los procesos de adaptación, los procesos de aprendizaje, el asesoramiento acerca de las fuentes de información, los procesos de toma de decisiones y las relaciones con el entorno. De ahí que, otro reto al que se debe hacer frente, sea no solo la de retomar la delimitación del perfil y las funciones del docente-tutor, sino la de sensibilizarles de la trascendencia de su labor y la responsabilidad que implica su ejercicio.

5.3.6 Barreras en la asignación y organización de las clases.

El lugar en donde se ubica el salón, el horario o turno y la ubicación del alumno en la clase son factores que cuando no se organizan tomando en

cuenta las características de los alumnos con discapacidad, se convierten en barreras para su inclusión, como se muestra a continuación:

“Me encuentro en el turno matutino, desde un principio deseaba tanto estar en ese turno ya que mis ojos por las tardes se encuentran más cansados por el uso de contactos” (DY-autobiografía)

“siempre me he sentado hasta adelante, frente al pizarrón pero más de una ocasión me han negado el lugar porque piensan que exagero pero en realidad no veo sin mis lentes” (DY-autobiografía)

“uno de los mayores inconvenientes que tenía a la hora de clase, es que hay mucho ruido exterior, hay una carrera muy cerca y se escucha el pase de los camiones o varios carros grandes, muy fuerte y se siente como vibra el edificio y eso es una de las cosas que me hacían perder la concentración” (KE-autobiografía)

“yo tenía que llegar como 15 minutos antes de clase para poder obtener un buen lugar enfrente, ya que si llegaba tarde me habían ganado las butacas” (KE-autobiografía)

5.3.7 Barreras en los procesos de selección.

En la educación media y superior los procesos de selección se constituyen en una barrera para el acceso de los estudiantes en situación de discapacidad, dicha situación quedó manifestada de la siguiente manera:

“desde el examen de ingreso, había incertidumbre sobre cómo se me aplicaría el examen, era la hora y yo no tenía apoyo para lectura” (LF-autobiografía)

“En los procesos de selección generalmente quedan en desventaja estudiantes que han enfrentado barreras en el aprendizaje en etapas anteriores de su formación” (DT- ensayo)

“los programas para nuevo ingreso de las IES están plagados de contradicciones y obstáculos burocráticos...desde el ingreso, se halla sometido o excluido el estudiante” (OR-ensayo)

“los procesos de selección para ingresar a los posgrados son rigurosos y están determinados por la normativa de la propia universidad y en gran medida por los estándares impuestos” (DV)

Alcantud (1995) señala que el acceso a la enseñanza superior por parte del estudiantado en situación de discapacidad se ve afectado por una gran cantidad de procesos selectivos a los que se ven sometidos, sin que verdaderamente se tengan en cuenta, en muchos casos, las características y necesidades específicas de estos estudiantes. De ahí que, otro de los retos para la UMSNH es la adecuación de sus procesos de admisión, realizando los ajustes razonables pertinentes y modificando su carácter exclusivamente selectivo para convertirlos en un elemento diagnóstico que permita detectar las áreas de oportunidad en los alumnos para implementar acciones que les ayuden a desarrollarlas.

5.4 SENSIBILIZACIÓN A DOCENTES PARA GENERAR UNA TUTORÍA INCLUSIVA.

Durante el taller “Introducción a la Educación Inclusiva”, se logró sensibilizar a los participantes acerca de la importancia del ejercicio de una tutoría inclusiva. En dicho taller se analizará la génesis de la educación

inclusiva mediante un recorrido histórico, a fin de que los participantes adquirieran un marco referencial que les permitiera diferenciar elementos conceptuales clave como exclusión, segregación, integración e inclusión; los cuales son los distintos tipos de respuesta que la escuela ha dado a la diversidad. A continuación se presenta una comparación entre las ideas que expresaron los participantes al inicio y al final del taller:

5.4.1 Exclusión.

El camino hacia la educación inclusiva, se inicia con un primer momento educativo en el cual se puede hablar de exclusión, como la negación del derecho a la educación a todos aquellos grupos que no pertenecieran a la población específica a la que se dirigía la escuela en sus inicios: una población urbana, burguesa y con intereses en los ámbitos eclesiástico, burocrático o militar (Fernández como se cita en Parrilla, 2006).

En la figura 1, se muestra la nube de palabras que se formó en relación al concepto de exclusión al momento de la evaluación inicial, quedando conformada de esa manera debido a que gran parte de las respuestas fueron del tipo “dejar fuera”, “quedar fuera de algo” o “algo o alguien se quedó fuera”. Al finalizar el taller (figura 2), se observa la incorporación de la noción de derecho y como las palabras “personas” y “grupo” adquieren mayor importancia; encontrando que algunos tutores al final del taller conceptualizaron la exclusión como: “dejar fuera de toda consideración a personas o grupos de personas”, “negar derechos” o “sin derecho a la educación por edad, género, origen, clase social u otro”.



Figura 1. Nube de palabras del concepto “exclusión” en evaluación diagnóstica



Figura 2. Nube de palabras del concepto “exclusión” en evaluación final

5.4.2 Segregación.

El segundo momento es la segregación, aquí se produce el reconocimiento al derecho, pero enfatizando la importancia de una educación diferenciada para todos aquellos grupos que por motivos sociales, étnicos, de género o discapacidad se habían quedado excluidos; es decir, se atiende al derecho a la educación, pero en condiciones segregadoras.

Inicialmente, podemos observar cómo los tutores, en su mayoría, relacionaron el concepto de “segregación” con la palabra “apartar” (figura 3) y al finalizar el taller (figura 4), dicha palabra es sustituida por la de “separar” y, una vez más, la palabra “personas” cobra relevancia en contraposición a “alguien”. Además, vemos como se adicionan las palabras “escuelas” y “discapacidad”. Estas últimas palabras se asocian a la educación especial o escuelas especiales destinadas específicamente a personas con discapacidad.



Figura 3. Nube de palabras del concepto “segregación” en la evaluación diagnóstica.



Figura 4. Nube de palabras del concepto “segregación” en la evaluación final.

5.4.3 Integración.

La integración representa el tercer momento y supone el paso de estudiantes de las escuelas especiales a las escuelas regulares. Sin embargo, ha sido fuertemente criticado, puesto que no implica cambios o transformaciones profundas en las metodologías didácticas de los docentes ni en las instituciones educativas (Booth & Ainscow, 1998; Leiva, 2013); debido a que se han realizado bajo la perspectiva de que este nuevo estudiantado “se asimile o acomode” a los patrones culturales de “la normalidad” imperante y con ello, bajo la consideración, algo así como “¡que entren, pero sin hacer ruido!” ni cuestionar, por lo tanto, el estatus quo educativo existente” (Echeita, Parrilla & Carbonell como se cita en Echeita, 2013, p. 103).

En general, los tutores relacionaron el concepto de integración con las palabras “incluir” y “grupo” en la evaluación diagnóstica (figura 5). Posteriormente, en la figura 6, se conceptualiza la integración con la palabra “formar”, “formar parte de algo”, “formar parte de pero sin ser incluyente”. Y, se adiciona la palabra “cambios”, “unir al otro pero sin cambios significativos”, “que se acepta pero no se hacen cambios” y la palabra “diferencia”, “permite que las personas a pesar de cualquier

diferencia pueda estar en o formar algo”, considerar que todos los seres humanos tenemos derechos aunque sin tomar en cuenta la diferencia o diversidad”.



Figura 5. Nube de palabras del concepto “integración” en la evaluación diagnóstica.



Figura 6. Nube de palabras del concepto “integración” en la evaluación final.

5.4.4 Inclusión.

La inclusión va más allá de la integración, ya que implica el reconocimiento al derecho de todos y todas a una educación de calidad y “no solo postula el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad” (García, Massani & Bermúdez, 2016, p.119), a la cual pretende dar respuesta modificando el contexto educativo, lo que implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de las instituciones educativas, minimizando las barreras para que todos participen sin importar sus condición étnica, social, política, económica, cultural, lingüística, física, religiosa, geográfica, entre otras. “Desde esta lógica, una escuela inclusiva ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y los apoyos necesarios, de orden curricular, personal y material, entre otros, para su progreso académico y personal” (Aquino, García & Izquierdo, 2012, p.8). La inclusión se da también en un sentido más amplio que el ámbito educativo abarcando otros sectores como el de la salud, el laboral, el de participación social, etc. (Aquino, García & Izquierdo, 2012, p.8).

Es interesante notar como durante la evaluación diagnóstica los tutores utilizan las palabras “incluir” e “incluye” de manera redundante para referirse al concepto de inclusión (figura 7). Y, sobresale la palabra “parte” como la que mencionan con mayor frecuencia; en contraposición, en la evaluación final, aparecen las palabras “todos”, “todos participamos”, “igualdad para todos y con todos”, “todos los derechos y obligaciones para todos sin distinción de raza, religión, lengua y origen social”, “es un derecho que todos los individuos tiene para ser tratado con respeto en lo educativo, laboral, médico, etc.” (figura 8).



Figura 7. Nube de palabras del concepto “inclusión” en la evaluación diagnóstica.



Figura 8. Nube de palabras del concepto “inclusión” en la evaluación final.

Vale la pena resaltar que el análisis conceptual que hacen los tutores se asemeja a lo que ocurre históricamente, es decir, los cambios en las prácticas educativas “no son periodos que se han ido sucediendo uno tras concluir otro, en el sentido de que ya nos encontramos en el momento de la educación inclusiva y, por lo tanto, no queda nada de las etapas anteriores” (Rosano, 2007, p.10). De hecho, “los discursos a favor de la inclusión han evolucionado a una velocidad mayor que las prácticas educativas” (Arnáiz y Guirao como se cita en González-Gil, Martín-Pastor & Poy, 2019, p.245). De ahí que, exista una dificultad para separar los conceptos de integración e inclusión, pues tanto se utiliza la palabra “incluir” para definir la integración como “integrar” para definir “inclusión”, en este sentido, se puede decir que los tutores de la UMSNH están en un

proceso de transición en el que no quedan bien delimitados los alcances entre uno y otro proceso.

6

Conclusiones y discusión



6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.

En 2006, México participa en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, convocada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU); la cual marca un cambio de paradigma respecto al enfoque y actitud hacia las personas con discapacidad, dejando atrás el modelo médico-asistencialista para dar paso al modelo social dentro del cual las personas con discapacidad dejan de ser vistas como objetos de caridad y pasar convertirse en sujetos de derecho (Juan, 2018; Katz & Danel, 2011). De esta manera, los Estados Parte están obligados a implementar todas las medidas pertinentes (políticas públicas, protocolos, legislación, etc.) que aseguren que las personas con discapacidad puedan disfrutar plenamente y en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (Jelinek, 2018).

Dicha convención fue ratificada por México en el año 2008 durante el marco de la Segunda Reunión Binacional México-España sobre los Derechos de las Personas Discapacitadas en las Universidades, foro en el que, a su vez, se firmó la Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades (2008); la cual contempla, como una de sus principales consideraciones, la necesidad impostergable de promover y proteger en las universidades los derechos de las personas con discapacidad, garantizar la igualdad de oportunidades para ellas, y evitar que sean objeto de cualquier forma de exclusión (Cruz & Casillas, 2017).

En concordancia con lo anterior, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), la Institución de Educación Superior (IES) de mayor tradición en el estado de Michoacán y quien desde su fundación hace más de cien años se ha caracterizado por ser una noble institución con una visión humanista y un gran sentido de responsabilidad social,

plasma en su Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020 ofrecer una educación de calidad que acorde al planteamiento de la UNESCO, deberá fundarse en tres ejes rectores: 1) la necesidad de una mayor pertinencia, 2) la necesidad de una mayor equidad en el acceso y los resultados, y 3) la necesidad de respetar los derechos de la persona como es debido. Y, asume la encomienda de “hacer de la educación superior un bien público, a través de esfuerzos que permitan una educación incluyente, que garantice la equidad y promueva la movilidad social, favoreciendo la formación integral de los estudiantes, y su participación activa en esquemas de desarrollo en aras del bienestar colectivo.” (UMSNH, 2010, p.16).

Lo anterior conlleva a conocer e investigar la realidad sobre la educación inclusiva en la UMSNH y la presente investigación aporta interesantes resultados en este ámbito, al ser una primera aproximación al fenómeno proporciona una visión inicial de la situación de los estudiantes con discapacidad. Se presentan a continuación los aspectos más importantes derivados de los resultados de este estudio, mostrándose los logros, limitaciones y futuras líneas de investigación por objetivo específico; finalizando el apartado con la “Propuesta de atención al estudiantado con discapacidad”, que da respuesta a la interrogante principal y al objetivo general de la presente investigación.

El primer objetivo específico planteado en la presente investigación fue *“Identificar y caracterizar a los estudiantes con discapacidad en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, durante el ciclo escolar 18-19”*, en relación a este objetivo uno de los principales logros fue el poder identificar a los aspirantes con discapacidad desde el examen de ingreso mediante una encuesta en la ficha de pre-ingreso, lo que permitió

realizar las adecuaciones y ajustes pertinentes al momento de la aplicación del examen.

Sobre la caracterización, se concluyó que es el nivel licenciatura el de mayor número de estudiantes con discapacidad matriculados en la UMSNH, siendo las carreras de las de Bellas Artes y Derecho las de mayor predilección por parte de este grupo poblacional. Además, se identificó a la discapacidad motriz como la de mayor prevalencia. Se encontró, además, que existe una diferencia entre el número de mujeres en situación de discapacidad matriculadas en la universidad en comparación con el número de hombres. Y también es visible, el escaso número de estudiantes en situación de discapacidad que cursan el bachillerato y el posgrado dentro de la UMSNH. Dicha caracterización concuerda con el perfil tipo de estudiante universitario con discapacidad de acuerdo a diversas investigaciones (Fundación Universia, 2016; García, 2013; Méndez, 2015).

Una limitación importante fue que la ficha de pre-ingreso solo nos arrojó a los futuros candidatos a estudiantes de la UMSNH en un ciclo escolar y no el total de estudiantes, por lo que para futuras investigaciones se sugiere realizar un censo que abarque todas las unidades académicas de la UMSNH, asimismo se sugiere contemplar a docentes y trabajadores administrativos que presente alguna discapacidad. De igual forma, la encuesta de la ficha de pre-ingreso no arrojó datos fiables por lo que se sugiere adecuar la encuesta haciéndola más específica.

El segundo objetivo específico fue *“Identificar las barreras y facilitadores de la educación inclusiva en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, desde las voces de los estudiantes con discapacidad y de los docentes tutores”*. La identificación de las barreras resulta de gran trascendencia puesto que son ellas “las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva” (Echeita y Ainscow, 2011, p. 33) incrementando el riesgo de exclusión.

Diversos autores (Hewett, Douglas, McLinden & Keil, 2017; Moola, 2015; Moriña y Cotán, 2017; Wray, 2011 como se citó en Pérez-Castro, 2019) coinciden al decir que en la educación superior los estudiantes con discapacidad suelen enfrentarse a más barreras que sus pares sin discapacidad y tienen que invertir una mayor cantidad de tiempo para superarlas.

Específicamente en la presente investigación, los participantes señalaron la presencia de *barreras físicas y arquitectónicas* (escalones, ausencia de rampas, sanitarios poco accesibles y sin adaptaciones, etc.); *barreras actitudinales* (falta de empatía y sensibilización, indiferencia, discriminación, ignorancia en torno a temas de discapacidad, etc. tanto por parte de compañeros y profesores de la UMSNH.); *barreras metodológicas y didácticas* (las necesidades de formación docente para el desarrollo de prácticas inclusivas); *barreras comunicacionales* (la insuficiencia de personal especializado como los intérpretes de lengua de señas, la escasez de materiales académicos accesibles, etc.); *barreras en la tutoría*; *barreras en la asignación y organización de las clases*; y *barreras en los procesos de selección*.

Sin embargo, no basta con identificar las barreras. Pérez-Castro (2019) menciona que las barreras, al igual que otros factores de riesgo social, pueden ser reversible. Desde el modelo social de la discapacidad, al ser construcciones sociales las podemos cambiar, es decir, transformarlas en facilitadores a través de acciones concretas. No obstante, el proceso no es fácil y conlleva un compromiso por parte de toda la comunidad educativa universitaria. Futuras líneas de investigación podrían orientarse en este sentido.

Cabe mencionar que, si bien hay bastantes estudios que aluden a las barreras, uno de los principales logros de esta investigación fue incluir los facilitadores que son toda una serie de factores protectores en los

estudiantes con discapacidad que favorecen su ingreso, permanencia, aprendizaje, participación y egreso satisfactorio.

Según los reportado por los participantes en esta investigación consideran como fundamentales tres tipos de facilitadores: *personales*, *familiares* y *escolares*; los cuales han sido identificado en otras investigaciones previas como favorecedores del procesos de educación inclusiva (Babic y Dowling, 2015; Couzens et al., 2015; Gibson, 2012; Ferni y Henning, 2006; Lombardi, Murra y Kowitt, 2016; Riddell et al., 2005 como se citó en Moriña y Melero, 2016).

Entre los *facilitadores personales* destacan características de la personalidad de los estudiantes con discapacidad como ser perseverantes, dedicados, autónomos, independientes y emprendedores, así como, el practicar un deporte adaptado. En relación a los *facilitadores familiares*, el apoyo de la familia nuclear y extendida es fundamental para el logro y éxito académico de los estudiantes con discapacidad. Lo anterior, se puede corroboran con estudios que reconocen la influencia de la familia en el éxito académico de los estudiantes con discapacidad (Sarto, 2003; Sarda, 2012). Y entre los *facilitadores escolares* encontramos a los profesores y los compañeros de clases. Los profesores se convierten en facilitadores cuando estos tienen disposición para apoyar a los estudiantes con discapacidad, cuando son accesibles y flexibles en sus metodologías y evaluaciones pero, sobre todo, cuando creen en ellos y los motivan a salir adelante. Asimismo, los estudiantes con discapacidad perciben a los compañeros de clase como un apoyo cuando son solidarios con ellos. Dichos resultados nos llevan a concluir que los estudiantes con discapacidad que participaron en esta investigación cuentan con recursos personales y redes de apoyo familiares y escolares que favorecen el ingreso, permanencia, aprendizaje, participación y egreso satisfactorio en un contexto universitario.

Sin embargo, es importante resaltar que dichos facilitadores, no difieren de los que pueden encontrarse en estudiantes sin discapacidad como lo demuestran diversos estudios (Blanco, 2014; Pérez, Betancort y Cabrera, 2013 como se citó en Moriña y Melero, 2016).

La presente investigación nos permitió escuchar de forma individual las experiencias vividas por los estudiantes con discapacidad en la universidad, y las opiniones de los tutores docentes, identificando las barreras que se pueden encontrar, para su posterior eliminación y, aquellos facilitadores que permiten la plena inclusión. Se sugiere que en futuras líneas de investigación se tomen en cuenta a otros actores clave que también son parte de la comunidad educativa universitaria como lo son los directivos y administrativos, para enriquecer aún más los resultados y tener una visión más integral de los procesos de educación inclusiva en la UMSNH.

El tercer objetivo específico fue *“Realizar una intervención de sensibilización con docentes tutores mediante el taller “Introducción a la Educación Inclusiva”*, es importante mencionar que en los servicios de orientación y asesoramiento al estudiantado con discapacidad en el contexto universitario la tutoría, y los tutores, juegan un primordial debido a que *“la acción tutorial, planificada adecuadamente e incorporando un seguimiento constante, puede ser importante para que el estudiante con discapacidad adquiera ciertas competencias procedimentales, conceptuales y actitudinales de calidad y necesarias en una formación universitaria integral”* (Zamorano, 2003).

Uno de los principales logros durante el taller fue sensibilizar a los participantes acerca de la importancia del ejercicio de una tutoría inclusiva. En dicho taller, se analizó la génesis de la educación inclusiva mediante un recorrido histórico, a fin de que los participantes adquirieran un marco referencial que les permitiera, diferenciar elementos conceptuales clave como exclusión, segregación, integración e inclusión; los cuales son los

distintos tipos de respuesta que la escuela ha dado a la diversidad. El taller como una estrategia didáctica permitió poner en juego saberes previos, socializar y retroalimentar conceptos e ideas, etc., con la finalidad de ir construyendo de manera colectiva el conocimiento.

Sin embargo, la gran limitación que se tuvo fue que únicamente se trató de un taller introductorio al que no se le dio un seguimiento. Por lo que, investigaciones futuras pueden encaminarse a comprobar si la sensibilización es eficaz para lograr que los docentes tutores adquieran actitudes positivas hacia la diversidad. Asimismo, se sugiere profundizar en las metodologías y prácticas inclusivas que los docentes tutores están implementando para atender a la diversidad. Además, se propone seguir formando y capacitando a los docentes tutores en a través de un taller sobre diseño universal de aprendizajes (DUA), que es un modelo de enseñanza que busca eliminar las barreras favoreciendo la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación a través de de entornos de aprendizaje flexibles para que todos los estudiantes sin distinción alguna puedan acceder al aprendizaje.

Finalmente, y una vez expuestos y analizados los logros, limitaciones y futuras líneas de investigación de cada uno de los objetivos específicos se da paso a la interrogante principal de la presente investigación: *¿Cómo favorecer el ingreso, permanencia, aprendizaje, participación y egreso satisfactorio de los estudiantes con discapacidad en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo?* La respuesta a dicha interrogante queda plasmada en la “Propuesta de atención al estudiantado con discapacidad” (Anexo 2) la cual pretende servir de herramienta para garantizar el derecho a una educación inclusiva a los estudiantes con discapacidad favoreciendo su ingreso, permanencia, participación, aprendizaje y egreso satisfactorio. Lo anterior, mediante un conjunto de

ajustes razonables que permitan eliminar o minimizar las barreras, promoviendo los facilitadores.

La “Propuesta de atención al estudiantado con discapacidad” se realiza con la intención de que las acciones inclusivas no sean el resultado de intenciones particulares y transitorias sino que sea un asunto que involucre a toda la comunidad universitaria y que, en un futuro próximo, se vea reflejado en las políticas institucionales de la UMSNH.

Grandes son los retos a los que tiene que hacer frente la UMSNH en el camino hacia una educación inclusiva pues no resulta fácil transitar de una cultura homogeneizante a una cultura inclusiva que reconozca la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento y no como un problema. Empero, las experiencias exitosas al respecto de otras universidades en México, permiten vislumbrar un panorama optimista en donde el cambio puede lograrse sí se generan las condiciones que lo posibiliten. Y, en todo este proceso, se debe poner siempre al centro, a los estudiantes con discapacidad ya que son ellos quien vive en primera persona el proceso de inclusión educativa y ninguna decisión que influya sobre las personas en situación de discapacidad debe hacerse sin su participación plena, como queda plasmado en el lema “Nada sobre nosotros sin nosotros” (CONAPRED, 2016). Y en este sentido, se debe tener cuidado pues no se trata de solo un simple ejercicio de reconocimiento, ya que como lo señala Skliar (2017):

El otro es anterior a todo reconocimiento. El otro ya es, ya está, ya estuvo antes de mí. Si así no fuera, si el otro solo existiera porque lo reconozco, sería como una estatua cubierta por una tela negra en una plaza abandonada, esperando a ser descubierta. O como un territorio que creemos inexistente y al que damos un nombre que no es suyo. No, no es “descubrir al otro”...No, no es “nombrar al otro”. Es ser llamado por él (p.165).

De igual manera, dicho autor previene a quien quiera generar una cultura inclusiva, no dejarse llevar por la hipocresía y la arrogancia de querer dar voz a los que se cree que no la tienen, sino de escuchar allí donde ya hablaba. Así, la tarea fundamental de la educación inclusiva es como lo menciona Rosano (2007) la de no creer que:

Nosotros [...] los que estamos dentro, les hacemos el favor a los otros [...] los que están afuera, de meterlos dentro de nuestro sistema; por lo tanto nosotros somos los sujetos, 'los que hacemos', y los otros son los objetos, ¡No! No se trata de eso. Se trata de soñar otra sociedad, de pensar otras relaciones, de construir otra escuela; entre todas y todos (p.47)

No olvidemos, que la educación inclusiva es una utopía y la utopía una añoranza hacia un mundo mejor (López ,2012).

7

Anexos



7. ANEXOS

ANEXO 1. CARTA DESCRIPTIVA DEL TALLER “INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA”.

Proyecto/Taller: Introducción a la educación inclusiva	
Dirigido a tutores de la UMSNH	
Grupo 1 Fecha: Del 2 al 30 de octubre	Grupo 1 Horario: 16:00 a 20:00
Grupo 2 Fecha: Del	Grupo 2 Horario: 11:00 a 15:00
Lugar: Aula Multimedia de la Coordinación de Responsabilidad Social y Formación Docente, Edificio “M” Planta Alta, Ciudad Universitaria.	

Dato de las expositoras	
Nombre completo	Adriana Balbina Monroy Flores
Grado académico	Maestra en Educación
Área del conocimiento	Pedagogía
Nombre completo	Karen Lizette Cintora Oseguera
Grado académico	Licenciada en Psicología
Área del conocimiento	Educación Especial

PROGRAMA DE TRABAJO		
Presentación: El presente Taller pretende introducir y sensibilizar al docente-tutor en el desafío del trabajo inclusivo en el quehacer cotidiano y su vida académica.	Horas teóricas 20 hrs.	Horas prácticas 20 hrs.
Introducción: Esta Casa de Estudios siempre se ha caracterizado por enfrentar los retos sociales, políticos e ideológicos en materia de Educación. Es por esto que este taller pretende incorporar elementos teórico-metodológicos para efectuar algunos ajustes universales en su intervención docente y tutorial en materia de atención a la diversidad y aulas inclusivas.	Total, de horas 40hrs.	
Justificación: Este espacio de reflexión y análisis es resultado de la búsqueda, de esta comunidad académica, para dar inicio a la construcción de una comunidad educativa para todos y con todos, una sociedad inclusiva UNESCO (2005). Demanda que, desde la normatividad internacional y nacional, se ha venido reiterando en múltiples foros. Por ello este taller permitirá orientar el proceso de educación inclusiva, identificando la aplicación y pertinencia del enfoque diferencial en nuestra comunidad universitaria.	Sesiones 5 presenciales	


OBJETIVO DEL CURSO	
General	Específicos
<p>Analizar la génesis de la Inclusión Educativa e Interculturalidad a fin de adquirir, algunas herramientas que permitan sensibilizar a los docentes – tutores para realizar ajustes en el diseño de su intervención docente y acción tutorial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Construir un marco referencial que permita al participante, identificar elementos conceptuales clave como: interculturalidad, atención a la diversidad, inclusión, ajuste curricular y ajustes a la planeación entre otros, desde marcos normativos nacionales e internacionales. • Reflexionar sobre los procesos de intervención docente que realiza profesionalmente. (aula, tutoría, asesoría, investigación, entre otros) • Identificar situaciones de riesgo, que presentan los estudiantes en diversos contextos, para su trayectoria académica. • Diseñar un plan de acción que permita atender alguna de las situaciones de riesgo encontradas.

DATOS ESPECÍFICOS DEL PROGRAMA (Contenido general)	
Sesión 1	<p>¿Estudiantes de Educación Superior en situación de riesgo? Condiciones de vulnerabilidad en Educación Superior, políticas internacionales y nacionales.</p> <p>Material de trabajo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La Educación Inclusiva: Responsabilidad de Universidades y Normales. Alicia de la Peña Rode. 2. Hacia una Escuela para todos y con todos. Rosa Blanco 3. La cultura de la diversidad y la educación inclusiva. Santiago Rosano 4. Leyes y Normatividad vigente en materia de Inclusión.
Sesión 2	<p>¿Segregación vs Integración? ¿Integración vs Inclusión?</p> <p>Desafío de la Inclusión en las aulas de Educación Superior.</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. Ángeles Parrilla 6. La Educación Superior Inclusiva en Algunos países de Latinoamérica. M. Stella Fajardo 7. Los desafíos de la Inclusión en la Educación Superior Latinoamericana en el siglo XXI. Aldo Ocampo González

<p>Sesión 3</p>	<p style="text-align: center;">¡Hablemos ahora de Interculturalidad!</p> <p>8. Interculturalidad y educación superior en México; panorama del estado actual. Jaime García y Patricia Jáuregui</p> <p>9. Estrategias de Interculturalidad en educación superior en México. Pascual – Ortega, Daniel A.</p> <p>10. Equidad e Inclusión en la educación superior. Mara viveros Vigoya</p>
<p>Sesión 4</p>	<p style="text-align: center;">“La intervención pedagógica, un compromiso ético.”</p> <p>Índices de inclusión, una propuesta en la Educación Superior.</p> <p>11. Inclusión, Equidad y Cohesión social en las políticas de Educación Superior en México. Armando Alcántara Santuario</p> <p>12. Análisis de la Inclusión en la Educación Superior en México. Una propuesta de indicadores para los organismos Acreditadores. Beatriz Angélica Toscano de la Torre et.al.</p>
<p>Sesión 5</p>	<p style="text-align: center;">¡Manos a la obra!</p> <p style="text-align: center;">Proponemos acciones en nuestra Universidad.</p>

<p style="text-align: center;">Estrategias de enseñanza y aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura y análisis de artículos. • Discusión en pequeños grupos y grupal. • Diseño de cuadros comparativos • Exposición individual y por equipo • Problematicación y discusión argumentada 	<p style="text-align: center;">Productos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diario de Sesión • Elaboración de línea del tiempo. “Historia de la Educación Inclusiva” • Glosario colectivo de terminología. • Ensayo “Los retos de la Educación Superior” • Diseño de una propuesta de intervención en su contexto profesional. 	<p style="text-align: center;">Evaluación:</p> <p>Entrega de productos por sesión.</p> <p>Diseño de propuesta de intervención.</p> <p>Asistencia al taller.</p>
--	---	--

ANEXO 2. PROPUESTA DE ATENCIÓN AL ESTUDIANTADO CON DISCAPACIDAD.



Propuesta de atención al estudiantado con discapacidad

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo



The image is a composite graphic. At the top, it features the official seal of the Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Below the seal, the title 'Propuesta de atención al estudiantado con discapacidad' is written in a large, bold, yellow font, underlined with a red line. Underneath the title, the university's name 'Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo' is written in a smaller, white font. The middle section consists of three square images arranged horizontally: the first shows a person's hands writing on a notepad; the second shows a person in a wheelchair with a light blue backpack; the third is a close-up of a person's ear with a hearing aid. The bottom section is a large photograph of a courtyard with a central statue on a pedestal, surrounded by two levels of arched walkways. The entire graphic has a dark blue background at the top and a yellow bar at the bottom.



UNIVERSIDAD MICHOCANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

PROPUESTA DE ATENCIÓN AL ESTUDIANTADO CON DISCAPACIDAD

**MORELIA, MICHOCÁN
2020**

“Esta universidad nicolaita, corazón y conciencia de Michoacán, siempre ha defendido los derechos universales de la cultura, que son los derechos no para sojuzgar y explotar a los otros o para avasallar a los pueblos, sino los de aquellos que defienden la civilización frente a la barbarie y la democracia frente al autoritarismo. En las aulas y en los patios del quehacer nicolaita se han refugiado por más de dos siglos la fe y la esperanza de los luchadores sociales por un México más justo y más digno, luchadores también porque esta casa siga siendo generosa para todos y nunca casa para el usufructo de unos cuantos privilegiados”

(Cuauhtémoc Cárdenas, 2011)



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CONCEPTOS

EDUCACION INCLUSIVA..... 7

PERSONAS CON DISCAPACIDAD..... 7

BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN..... 8

AJUSTES RAZONABLES..... 8

DISCAPACIDAD MOTRIZ..... 8

DISCAPACIDAD VISUAL..... 9

DISCAPACIDAD AUDITIVA..... 9

DISCAPACIDAD INTELECTUAL..... 10

ACCIONES

CREACIÓN DE LA COMISIÓN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD..... 12

ACCIONES EN EL PROCESO DE ADMISIÓN..... 12



Accesibilidad de página web.....12

Ficha de pre-ingreso.....13

Ajustes/adequaciones en el examen de ingreso.....14

ACCIONES EN EL INGRESO.....16

 Informar a la unidad académica.....16

 Formación de grupos.....16

 Elaboración de horarios.....16

 Asignación de salón.....16

 Flexibilización de la carga de materias.....16

 Asignación de tutor inclusivo.....17

 Asignación de tutor par inclusivo.....17

ACCIONES PARA LA PERMANENCIA, PARTICIPACIÓN, APRENDIZAJE Y EGRESO SATISFACTORIO.....17

 Adaptaciones y ajustes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....17



REFERENCIAS

INTRODUCCIÓN

En 2006, México participa en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, convocada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU); la cual marca un cambio de paradigma respecto al enfoque y actitud hacia las personas con discapacidad, dejando atrás el modelo médico-asistencialista para dar paso al modelo social dentro del cual las personas con discapacidad dejan de ser vistas como objetos de caridad y pasar convertirse en sujetos de derecho (Juan, 2018; Katz & Danel, 2011). De esta manera, los Estados Parte están obligados a implementar todas las medidas pertinentes (políticas públicas, protocolos, legislación, etc.) que aseguren que las personas con discapacidad puedan disfrutar plenamente y en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (Jelinek, 2018).

Dicha convención fue ratificada por México en el año 2008 durante el marco de la Segunda Reunión Binacional México-España sobre los Derechos de las Personas Discapacitadas en las Universidades, foro en el que, a su vez, se firmó la Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades (2008); la cual contempla, como una de sus principales consideraciones, la necesidad impostergable de promover y proteger en las universidades los derechos de las personas con discapacidad, garantizar la igualdad de oportunidades para ellas, y evitar que sean objeto de cualquier forma de exclusión (Cruz & Casillas, 2017).

En concordancia con lo anterior, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), la Institución de Educación Superior (IES) de mayor tradición en el estado de Michoacán y quien desde su fundación hace más de cien años se ha caracterizado por ser una noble institución con una visión humanista y un gran sentido de responsabilidad social, plasma en su Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020 ofrecer una educación de calidad que acorde al planteamiento de la UNESCO, deberá fundarse en tres ejes rectores: 1) la necesidad de una mayor pertinencia,



2) la necesidad de una mayor equidad en el acceso y los resultados, y 3) la necesidad de respetar los derechos de la persona como es debido. Y, asume la encomienda de “hacer de la educación superior un bien público, a través de esfuerzos que permitan una educación incluyente, que garantice la equidad y promueva la movilidad social, favoreciendo la formación integral de los estudiantes, y su participación activa en esquemas de desarrollo en aras del bienestar colectivo.” (UMSNH, 2010, p.16).

De ahí que, la presente “Propuesta de atención al estudiantado con discapacidad” pretenda servir de herramienta para cumplir con los objetivos planteados por la UMSNH y garantizándoles el derecho a una educación inclusiva y favoreciendo de esta manera su ingreso, permanencia, participación, aprendizaje y egreso satisfactorio. Lo anterior, mediante un conjunto de ajustes razonables que permitan eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación.



CONCEPTOS



EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación, aprendizaje y egreso satisfactorio de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes (Barradas, 2014). Es importante recalcar que si bien la educación inclusiva está destinada a todos los estudiantes, en esta investigación, nos centraremos en aquellos que presentan alguna discapacidad.

PERSONAS CON DISCAPACIDAD

COMO NO REFERIRTE A UNA PERSONA CON DISCAPACIDAD

<p>DISCAPACITADO</p> <p>No es correcto porque se antepone la condición por encima de la humanidad.</p>	<p>DIMINUTIVOS</p> <p>Seguro has escuchado a personas que se refieren a las PCD como "cieguitos", "sorditos", etc. Este uso se debe eliminar debido a que conlleva a un tratamiento infantil.</p>
<p>ENFERMO</p> <p>La discapacidad no es una enfermedad. Muchas personas con discapacidad están perfectamente sanas de salud por eso referirnos a ellas como enfermos o "enfermitos" no es correcto.</p>	<p>CAPACIDADES DIFERENTES O ESPECIALES</p> <p>Todas las personas cuentan con cualidades únicas y diferentes a otras, por lo que dicho término califica a cualquier persona, tengo o no una discapacidad.</p>

De acuerdo con la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (ONU, 2006) el término adecuado para referirnos a las personas que tienen una o más discapacidades es "Personas con Discapacidad" (PCD), dicha terminología proviene del modelo social de la discapacidad, la cual pone en primer lugar a la

persona destacando su condición de sujeto con derechos y en segundo término a la discapacidad como una de sus características.

Las PCD incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras,



puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (ONU,2006).

BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

Es aquello que dificulta o limita el acceso a la educación o al desarrollo educativo del alumnado. Surge de la interacción con las personas, las instituciones, las políticas, las circunstancias sociales y económicas; es decir, son obstáculos que impiden a cualquier estudiante, en este caso un estudiante con discapacidad, participar plenamente y acceder al aprendizaje en un centro educativo. Las barreras pueden ser físicas (carencia de accesibilidad a la información y en las instalaciones de la escuela: entrada, salones, baños, laboratorios, áreas comunes, entre otras), actitudinales o sociales (prejuicios, sobreprotección, ignorancia, discriminación, por mencionar algunos ejemplos) o curriculares (metodologías y formas de evaluación rígidas y poco adaptables) (SEP, 2010).

AJUSTES RAZONABLES

Para eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación se requiere realizar ajustes razonables que se definen como “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas en la infraestructura y los servicios, que al realizarlas no impongan una carga desproporcionada o afecten derechos de terceros, que se aplican cuando se requieran en un caso particular, para garantizar que las personas gocen o ejerzan sus derechos en igualdad de condiciones con las demás”(LFPED, 2014, p.1). Los ajustes razonables se realizan de acuerdo



al tipo de discapacidad que se presente: motriz, visual, auditiva o intelectual.

DISCAPACIDAD MOTRIZ

Se define a la discapacidad motriz como el conjunto de alteraciones que afectan, de manera transitoria o permanente, la movilidad total o parcial de uno o más miembros del cuerpo dificultando la realización de actividades motoras convencionales (includeme.com, s.f.).

La discapacidad motriz se puede originar en diferentes etapas de la vida de un ser humano (pre-natal, peri-natal y post-natal), por alguno de los siguientes factores: congénitos (alteraciones durante el proceso de gestación), hereditarios (transmitidos de padres a hijos) o adquiridos (durante la etapa post-natal) (SEP, 2010).

La discapacidad motriz se puede clasificar (SEP, 2010):

- **Discapacidad motriz sin daño neurológico:** se refiere a estudiantes que presentan limitaciones en el movimiento de alguna(s) de las extremidades (en huesos, articulaciones o músculos) o carecen de uno o más segmentos del cuerpo porque nacieron así o tuvieron algún accidente.
- **Discapacidad motriz asociada a daño neurológico:** se refiere al daño originado en el área del cerebro encargada de procesar y enviar la información del movimiento al resto del cuerpo (corteza motora cerebral), lo que origina dificultades en la movilidad, uso, sensaciones y control de ciertas partes del cuerpo.

DISCAPACIDAD VISUAL

La discapacidad visual es la disminución o limitación total del sentido de la vista (UPComillas, 2012), existen dos tipos (SEP, 2010):

- **Ceguera:** Las personas con ceguera son aquellas que no reciben alguna información visual.



- **Baja visión:** Las personas con baja visión son aquellas que, aun con lentes, ven significativamente menos que una persona que tiene una visión normal.

DISCAPACIDAD AUDITIVA

La discapacidad auditiva se caracteriza por la pérdida total o parcial en la capacidad auditiva (percepción sonora) (UPComillas, 2012) y se clasifica en:

- **Sordera profunda (cofosis):** es la pérdida total de la capacidad auditiva e imposibilita para la adquisición del lenguaje oral por vía auditiva, las personas adquieren el lenguaje por vía visual a través de la lengua de señas (UPComillas, 2012). Si la sordera se adquirió con anterioridad al desarrollo del lenguaje oral se denomina prelocutiva y si se adquirió con posterioridad a este se denomina postlocutiva; lo anterior, resulta de gran relevancia pues dicha característica tiene una gran influencia en el desarrollo de las habilidades lingüísticas (Red SAPDU, 2017).
- **Hipoacusia:** es la disminución de la capacidad auditiva, la persona tiene restos de audición en uno o ambos oídos, que son optimizados a través de prótesis auditivas (auxiliares auditivos/implante coclear). Las personas con hipoacusia suelen adquirir el lenguaje oral que unido a la lectura labial les permite tener una alta funcionalidad en su día a día (UPComillas, 2012).

DISCAPACIDAD INTELECTUAL

La actual definición de discapacidad intelectual termina con la concepción tradicional de que el CI, que se obtiene a través de pruebas psicométricas o de inteligencia, es el único parámetro de evaluación para determinar si una persona presenta discapacidad intelectual o no. Concepciones más recientes señalan que también es necesario evaluar las conductas adaptativas de la persona para determinar la presencia de discapacidad intelectual. De ahí que, la discapacidad intelectual se defina como una limitación significativa en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa de una persona (SEP, 2010).



Las conductas adaptativas son un conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que han sido aprendidas por la persona para funcionar en su vida diaria. Las conductas adaptativas conceptuales incluyen el lenguaje (receptivo y expresivo), la lectura, la escritura, conceptos relacionados con el dinero y la autodirección. Las conductas adaptativas sociales implican las interacciones que tiene la persona, su responsabilidad, su autoestima, el seguimiento de reglas, entre otras. Finalmente, las conductas adaptativas prácticas refieren las actividades de la vida diaria (comida, desplazamiento, aseo y vestido), actividades instrumentales (preparación de comida, limpieza de casa, transporte, uso de teléfono, etcétera) y las habilidades ocupacionales (SEP, 2010).

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, un estudiante con discapacidad intelectual presenta limitaciones significativas en su funcionamiento intelectual (razonamiento, planificación, solución de problemas, rapidez en el aprendizaje) y en las conductas adaptativas (SEP, 2010).



ACCIONES



CREACIÓN DE LA COMISIÓN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Como un primer paso indispensable para promover una educación inclusiva en la UMSNH se hace necesario la creación de una Comisión de Atención a la Diversidad, que a nivel universitario estaría a cargo de la Coordinación de Responsabilidad Social y Formación Docente (CEFODAIA), quien a su vez se encargaría de nombrar y coordinar a un comisionado en cada una de las unidades académicas. En relación al estudiantado con discapacidad, dicha comisión tendría entre sus principales funciones:

- La realización de un censo sobre la presencia de estudiantes con discapacidad en la UMSNH.
- El acompañamiento y seguimiento de los estudiantes con discapacidad mediante un plan de acogida en el proceso de admisión y en el ingreso, así como mediante acciones encaminadas a la permanencia, participación, aprendizaje y egreso satisfactorio.
- La capacitación y provisión de herramientas a los docentes para que puedan atender a los estudiantes con discapacidad mediante talleres de actualización.
- La sensibilización y concientización de la comunidad universitaria en torno temas de discapacidad e inclusión mediante pláticas, talleres, foros, coloquios, congresos, organización de eventos culturales y deportivos, etc.

ACCIONES EN EL PROCESO DE ADMISIÓN

El objetivo es facilitar el proceso de obtención de ficha de pre-ingreso así como realizar los ajustes/adequaciones necesarios durante el examen de admisión para que los aspirantes con discapacidad puedan realizarlo en igualdad de oportunidades.

Accesibilidad de página web.



Dado que el proceso de admisión se realiza mediante la página web de la UMSNH esta deberá contar con un icono de accesibilidad que despliegue un menú con herramientas que permitan: leer la página, cambiar el contraste de colores, hacer la letra más grande, espaciar el texto, modificar el tamaño del cursor, etc.; con la intención de hacer accesible la página para las personas con discapacidad.



*Menú de accesibilidad tomado de la página web de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

Ficha de pre-ingreso.

Es indispensable identificar, desde la ficha de pre-ingreso, a los aspirantes con discapacidad a través de un formulario de preguntas en el cual se indague si el aspirante presenta alguna discapacidad, de qué tipo (motriz, visual, auditiva, intelectual, otra), qué tipo de apoyo utilizas y si requiere de

¿Presenta alguna discapacidad?

- Sí
- No

Tipo de discapacidad.

- Visual



- Auditiva
- Motriz
- Intelectual
- Otra _____

¿Utiliza algún elemento de apoyo?

- Bastón (blanco/ canadiense)
- Perro guía
- Sillas de ruedas/muletas/prótesis
- Auxiliar auditivo/implante coclear
- Otro _____

¿Requiere de ajustes/adaptaciones en el examen de ingreso?

- Sí
- No

Especifique que tipo de ajustes/adaptaciones requiere:

- Accesibilidad física (*rampas, movilidad, etc.*)
- Acceso a los textos (*textos digitalizados, tamaño de letra, etc.*)
- Acceso a la comunicación (*intérprete de Lengua de Señas Mexicana*)
- Otras _____

Ajustes/adequaciones en el examen de ingreso.

Para que los aspirantes con discapacidad realicen el examen de ingreso en igualdad de condiciones se deben realizar los ajustes/adequaciones dependiendo de los requerimientos y necesidad de los estudiantes según su discapacidad (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Tipos de ajuste/adequación al examen de ingreso, por tipo de discapacidad



Tipo de discapacidad	Ajuste/adecuación al examen de ingreso
Visual	<p>Ceguera total</p> <ul style="list-style-type: none">• Separar del grupo para que un lecto/escritor capacitado lea el examen y plasme las respuestas que el aspirante indica (cuidar las condiciones de ruido ambiental, dado que el aspirante accederá a gran parte de la información por la vía auditiva).• Permitir el uso de calculadora parlante con operaciones básicas.• Ofrecer más tiempo para la realización del examen.• De ser posible, realizar el examen en formato digital para que el aspirante pueda realizarlo de manera autónoma mediante un software de lector de pantalla. <p>Baja visión</p> <ul style="list-style-type: none">• Permitir que se coloquen en las zonas que considere más adecuadas (buena iluminación).• Permitir el uso de lupa.• Permitir el uso de calculadora parlante con operaciones básicas.
Auditiva	<p>Sordera profunda</p> <ul style="list-style-type: none">• En el caso de que el aspirante lo solicite, permitir el uso del intérprete de lengua de señas para que explique las instrucciones y guíe el proceso, procurando que dicho intérprete se ubique en un lugar adecuado y visible para el aspirante.• Ofrecer más tiempo para la realización del examen. <p>Hipoacusia</p> <ul style="list-style-type: none">• Permitir que se coloquen en las zonas que considere más adecuadas (alejada del ruido ambiental y con buena iluminación)• Dirigirse al aspirante y dar las instrucciones de frente.
Motriz	<ul style="list-style-type: none">• Aplicar el examen en un lugar accesible (planta baja, con rampas, próximo a la puerta para facilitar



	<p>la entrada y la salida).</p> <ul style="list-style-type: none">• Contar con el mobiliario adecuado que permita al estudiante desenvolverse de forma autónoma (mesa para que quepa la silla de ruedas, sillas con reposabrazos, pupitre-atril).• Para los estudiantes con problemas motores en miembros superiores que presentan dificultades para la escritura puede hacer uso de un escribiente.• Ofrecer más tiempo para la realización del examen.• De ser posible realizar el examen en formato digital para que el aspirante pueda realizarlo de manera autónoma mediante el uso de joystick, ratón de bola, etc.
Intelectual	<ul style="list-style-type: none">• Realizar un acompañamiento por si surgieran dudas en las instrucciones y llenado del examen.• Ofrecer más tiempo para la realización del examen.

ACCIONES EN EL INGRESO

El objetivo es facilitar el ingreso informando a las distintas unidades académicas de la presencia de estudiantes con discapacidad.

Informar a la unida académica.

Una vez publicados los resultados, la Comisión de Atención a la Diversidad deberá informar al comisionado de cada unidad académica de la presencia de estudiantes con discapacidad, para que puedan formar los grupos, elaborar los horarios, asignar salón de clases y, en caso de ser necesario, flexibilizar la carga académica tomando en cuentas sus características y necesidades. Además, se les asignará un tutor y un tutor par inclusivo.

Formación de grupos.



Las unidades académicas deberán ubicar a los estudiantes con discapacidad en los grupos menos numerosos.

Elaboración de horarios.

Las unidades académicas deberán ubicar a los estudiantes con baja visión en el horario matutino, dado que requieren de óptimas condiciones de luz para no cansar su vista.

Asignación de salón.

Las unidades académicas deberán asignar salones de clases de fácil acceso a los estudiantes con discapacidad motriz y con ceguera total (primera planta, con rampa, cerca de los sanitarios, etc.). Para los estudiantes con baja visión, es importante que el salón esté iluminado y evitar la exposición directa a la luz. Se deberá designar los asientos/butacas de las primeras filas a los estudiantes con discapacidad.

Flexibilización de la carga de materias.

En caso de ser necesario, las unidades académicas deberán flexibilizar la carga de materias con la intención de no sobrecargar a los estudiantes con discapacidad, pudiendo ellos elegir cuantas materias cursar por año o por semestre, según sea el caso.

Asignación de tutor inclusivo.

Las unidades académicas deberán asignar un tutor inclusivo a los estudiantes con discapacidad. El tutor inclusivo es un profesor capacitado para atender, intervenir y dar seguimiento a esta población.

Asignación de tutor par inclusivo.

Las unidades académicas deberán asignar un tutor par inclusivo a los estudiantes con discapacidad. El tutor par inclusivo es un compañero de



clase con disposición para acompañar y ayudar al estudiante con discapacidad en las actividades de académicas, así como en la inclusión social dentro y fuera de la universidad.

ACCIONES PARA LA PERMANENCIA, PARTICIPACIÓN, APRENDIZAJE Y EGRESO SATISFACTORIO

El objetivo es apoyar al profesor de aula realizando las adaptaciones y ajustes necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la permanencia, participación, aprendizaje y egreso satisfactorio del estudiantado con discapacidad.

Adaptaciones y ajustes en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Discapacidad auditiva

Profesor en el aula

- De ser posible, organizar el espacio áulico en forma de “U” o en círculo, para que el estudiante con discapacidad auditiva puedan ver las intervenciones tanto del profesor como de sus demás compañeros/as.
- En caso de no ser posible el punto anterior, facilitar la ubicación en las primeras filas, o en las zonas que considere más adecuadas para que el estudiante con discapacidad auditiva pueda seguir la clase.
- Situarse frente al estudiante con discapacidad auditiva para permitir una correcta lectura labial.
- Moderar la velocidad de la exposición, vocalizando sin exagerarlos movimientos.
- Evitar deambular por el aula con el fin de que el estudiante con discapacidad auditiva pueda tener una lectura labial.
- Evitar explicaciones en el pizarrón de espaldas al estudiante.



- Repetir las preguntas realizadas por estudiantes situados a la espalda del estudiante con discapacidad auditiva.
- Respetar siempre el ritmo de emisión del alumnado, y procure no intentar acabar sus frases si él o ella no lo demanda.
- Se der necesario, conceder al estudiante con discapacidad auditiva un tiempo más prolongado para su exposición oral.
- No intentar eliminar de su vocabulario palabras relativas a la audición, pues estas no son percibidas como ofensivas por el estudiante con discapacidad auditiva.
- Favorecer la comunicación o el aprendizaje del estudiante con discapacidad auditiva en un entorno limpio de ruidos externos para facilitar la escucha.
- Dirigirse siempre al estudiante con discapacidad auditiva y no al intérprete de LSM, evitando frases como “dígame que” “avísele que”.
- Potenciar la comunicación estudiante-profesor por medios electrónicos como: e-mail, whatsapp, etc., para dar seguimiento tanto académico como personal al estudiante con discapacidad auditiva.
- Es importante proporcionar la programación, la bibliografía y demás materiales de estudio con antelación con el fin de garantizar que el estudiante tenga acceso a la información de forma completa. Para ello se facilitarán los medios materiales y/o técnicos para tal fin (fotocopias, plataformas virtuales, etc.).
- Utilizar documentos visuales en las explicaciones orales: láminas, gráficos, transparencias, etc.
- Cuando proyecte películas o vídeos, procurar que estén subtitulados; si no fuera posible, facilite al estudiante con discapacidad auditiva un guion con las cuestiones más importantes. Además, recordar que, si se apaga o se baja la luz, los estudiantes no pueden realizar una lectura labial precisa de las intervenciones y de los comentarios relacionados con las proyecciones.
- Solicitar un tutor par que apoye como “tomador de apuntes” debido a que el estudiante con discapacidad auditiva no puede prestar atención al intérprete o hacer la lectura labial y prestar atención al profesor al mismo tiempo que toma apuntes.



- Si el estudiante con discapacidad auditiva es signante y usuario de la Lengua de Señas Mexicana (LSM), el profesorado tendrá que colaborar con el intérprete de lengua de signos para que desarrolle su labor correctamente, por ejemplo, adelantar el vocabulario técnico más habitual para que prevea su traducción en lengua de signos. En el aula, el intérprete se ha de situar al lado del profesorado, en una zona bien iluminada, y el estudiante con discapacidad auditiva en las primeras filas para verlo con claridad.
- Es importante que el profesor tenga en cuenta que los estudiantes con discapacidad auditiva presentan limitaciones en la adquisición del lenguaje que pueden verse reflejadas en dificultades en la articulación, la gramática, la redacción, la ortografía y para la interpretación de ciertos textos abstractos (comprensión lectora); por lo que, se recomienda corregir las faltas de manera formativa sin penalización.

Durante evaluación

- Si la evaluación se realiza de manera escrita, las preguntas deberán estar claramente formuladas para evitar confusiones de interpretación.
- Cuando la evaluación sea de manera oral, permitir la presencia de un intérprete de LSM.
- Posibilitar aplazar la evaluación debido a cirugías quirúrgicas, revisiones o tratamientos médicos que estén debidamente justificados.

Discapacidad motriz

Profesor en el aula

- Organizar el aula con espacios amplios que faciliten la movilidad del estudiante con discapacidad motriz (silla de ruedas, muletas, andadores, etc.), cuidando que haya un ancho suficiente entre las butacas o mesas para que puedan pasar sin dificultad.
- Facilitar el mobiliario adecuado que permita al estudiante con discapacidad motriz desenvolverse de forma autónoma (mesa para



que quepa la silla de ruedas, sillas con reposabrazos, pupitre-atril, etc.).

- El piso del aula deberá estar libre de obstáculos como mochilas, bolsas, cajas u otros objetos, especialmente el trayecto entre la puerta y la mesa del estudiante.
- Situar a los estudiantes con discapacidad motriz en los laterales de las filas y lo más próximo a la puerta, para facilitar su libre movimiento.
- Permitir la salida de la clase durante su desarrollo si fuera necesario (por cuestiones de aseo, toma de medicación etc.) previo conocimiento por parte del profesorado.
- Al hablar con el estudiante con discapacidad motriz situarse de frente para evitar que giren el cuello.
- Con estudiantes con dificultades en el habla, realizar preguntas de respuesta corta y facilitar el tiempo suficiente para la expresión oral, procurando no interrumpir ni acabar las frases por él.
- Potenciar la comunicación estudiante-profesor por medios electrónicos como: e-mail, whatsapp, etc., para dar seguimiento tanto académico como personal al estudiante con discapacidad motriz.
- Proporcionar más tiempo en la realización de ejercicios, tareas, prácticas, participación en clase.
- Solicitar un tutor par que apoye en el desplazamiento del estudiante con discapacidad motriz en actividades prácticas como laboratorios o trabajo de campo.
- Si el estudiante con discapacidad motriz utiliza algún sistema de comunicación aumentativa o alternativo es conveniente que el profesor se familiarice con el sistema para conseguir una comunicación de calidad.

Durante evaluación

- Usar evaluaciones en modalidad escrita, si el estudiante con discapacidad motriz presenta dificultades en la comunicación oral.
- Si se emplea una evaluación escrito, tener en cuenta que para los estudiantes con discapacidad motriz escribir requiere más tiempo del que normalmente utilizan el resto de estudiantes, por tanto se debe ampliar el tiempo de realización de la evaluación.
- En la evaluación escrita, evitar las hojas de respuesta pues estas suponen un mayor trabajo para los estudiantes con discapacidad



motriz, permitir que el estudiante marque la respuesta sobre la pregunta.

- Si se emplea una evaluación escrita de respuesta abierta permita que un escribiente apoye al estudiante con discapacidad motriz en la escritura de las respuestas.
- Posibilitar otras formas de evaluación alternativas, por ejemplo, oral por computadora. En caso de realizar la evaluación de manera oral, se recomienda su grabación para poder realizar una revisión posterior.
- Posibilitar aplazar la evaluación debido a crisis, revisiones o tratamientos médicos que estén debidamente justificados.

Discapacidad visual

Profesor en el aula

- Permitir que el estudiante con baja visión se coloquen en las primeras filas, o en las zonas que considere más adecuadas (mejor iluminación) para que puedan seguir las explicaciones de clase.
- Anticipar libros, apuntes o manuales, para que el estudiante con baja visión tengan tiempo de ampliar el texto o convertirlos a formato electrónico.
- Procurar que los materiales fotocopiados tengan una buena calidad de impresión; esto es especialmente importante en el caso de los estudiantes con baja visión.
- Si el estudiante presenta ceguera total y lo requiere, permitir la presencia de perros guías.
- Permitir al estudiante con ceguera total utilizar apoyos tecnológicos durante el desarrollo de las clases y actividades del curso (uso de computadoras portátiles con software lector de pantalla).
- Permitir que el estudiante con ceguera total se coloquen en las zonas que considere más adecuada, (se suelen colocar cerca de los enchufes para conectar sus computadoras portátiles, si los utilizan).
- Cuidar la distribución del aula durante el período de clases, evitando obstáculos en los pasillos o áreas de desplazamiento.



- Informar al estudiante con ceguera total sobre elementos nuevos o cambios en la distribución del aula.
- Las puertas deben permanecer cerradas o completamente abiertas, para evitar que el estudiante con ceguera total choque contra las mismas.
- Para llamar la atención de un estudiante con ceguera total o es necesario que nos dirijamos a él por su nombre, ya que de otra manera no puede saber que le estamos preguntando a él.
- Al encontrarnos y dirigirnos a un estudiante con ceguera total nos deberemos presentar para que identifique quién le habla: “hola, soy....”.
- No intentar eliminar de su vocabulario palabras o expresiones como ¿lo ves?, ¿lo visualizas?, pues estas no son percibidas como ofensivas por el estudiante con ceguera total.
- Anticipar libros, apuntes o manuales, al estudiante con ceguera total para que tengan tiempo de convertirlos a formato electrónico, sonoro o braille.
- Facilitar el material utilizado en clase, en formatos accesibles. Por ejemplo, impreso en Braille, o con la información gráfica en relieve. O bien, la información digitalizada, para que pueda acceder a ella mediante un software lector de pantalla.
- Proporcionar la información de la clase o curso a través de un medio digital: web de la asignatura, correo electrónico del profesor, de manera que el estudiante con ceguera total tenga acceso a la información de manera oportuna (bibliografía, cambio en fechas de evaluación, cambio de aula de clases, entre otras).
- Permitir que el estudiante con ceguera total cuente con el apoyo un tutor par en clases, cada vez que sea necesario. Esto, especialmente en actividades como laboratorios, trabajo de campo, entre otras.
- Las imágenes presentadas en el aula, esquemas, presentaciones en PowerPoint o cualquier otra información gráfica debe ser descrita o explicada por el profesor, el tutor par, o bien entregársela al estudiante con ceguera total en formato adaptado (en relieve o digitalizada para que pueda acceder a ella mediante un software lector de pantalla).



- Si se utilizan vídeos como material en clase, es conveniente facilitar un guión del mismo con antelación, o si es posible, hacerlo en formato Braille.
- Es importante que el profesor tenga en cuenta que en turnos de preguntas, debates en clase, dinámicas de grupo, etc., el estudiante con ceguera total no ve si otro alumno tiene levantada la mano, de tal manera que puede no respetar el orden, participando de forma espontánea cuando tenga algo que aportar y/o preguntar.

Durante evaluación

- Si el estudiante presenta baja visión, ampliar el texto de la evaluación escrita o del ordenador al tamaño indicado por el estudiante. Se recomienda usar en los textos la fuente tipo Arial, Verdana.
- Si el estudiante presenta ceguera total, posibilitar otro tipo de evaluaciones alternativas (oral, por computadora, transcripción a braille, etc.). En caso de realizar la evaluación de manera oral, se recomienda su grabación para poder realizar una revisión posterior.
- En caso de no ser posible el punto anterior y si la evaluación se hace de manera escrita, permitir el apoyo de un lecto/escribiente para que lea el examen y plasme las repuestas que el estudiante con ceguera total indica.
- En evaluaciones con imágenes, gráficas, tablas, etc. debe realizarse la adaptación de las representaciones (en relieve) o eliminarlas pero indicando su contenido como texto.
- Posibilitar aplazar la evaluación debido a cirugías quirúrgicas, revisiones o tratamientos médicos que estén debidamente justificados.

Discapacidad intelectual

Profesor en el aula

- Ubicar al estudiante con discapacidad intelectual preferentemente en primeras filas del aula alejado de distracciones, con ello se procurará que focalice su atención.
- Utilizar instrucciones simples y claras.



- Proporcionar ejemplos y conceptos conocidos por el estudiante que faciliten la comprensión de los contenidos de las clases.
- Resaltar la información más relevante de cada tema y de los contenidos explicados en cada clase.
- Ayudar al estudiante a descomponer las tareas del aula, trabajos, etc. en pasos más pequeños, pues las limitaciones en las funciones ejecutivas obstaculizan el rendimiento durante la ejecución de tareas largas y complicadas.
- De ser posible, establecer guiones claros de trabajo en los que se destaque: qué hay que hacer, cómo pide el profesor que se haga, los pasos a realizar, el tiempo de realización o los materiales necesarios.
- Proporcionar la programación, la bibliografía y demás materiales de estudio con anticipación con el fin de garantizar que el estudiante con discapacidad intelectual tenga acceso a la información de forma completa y facilitar el proceso de estudio del estudiante.
- Flexibilizar los plazos en la presentación de trabajos, ya que pueden presentar un ritmo de estudio y de producción más lenta que la de sus compañeros.
- Ayudar en la organización, planificación del estudio y en la gestión del tiempo del estudiante con discapacidad intelectual.
- Potenciar la comunicación estudiante-profesor por medios electrónicos como: e-mail, whatsapp, etc., para dar seguimiento tanto académico como personal al estudiante con discapacidad intelectual.
- Permitir el apoyo de un tutor par con el fin de ayudar al estudiante con discapacidad intelectual en las actividades de académicas, así como en la inclusión social dentro y fuera del aula de clases.

Durante evaluación

- Proporcionar las instrucciones de manera clara y precisa para la realización de la evaluación.
- Asegurarse de que el estudiante con discapacidad intelectual entiende las preguntas formuladas en la evaluación.
- Proporcionar más tiempo para la realización de la evaluación.
- Valorar un posible cambio de la modalidad del examen a tipo test o preguntas cortas, por sus posibles dificultades de atención, concentración, memoria, manejo de la información y comprensión de textos.



- Insistir al estudiante con discapacidad intelectual que releen los enunciados y revisen las respuestas dadas, antes de entregar la evaluación al profesor.

REFERENCIAS

- Cruz Vadillo, R. y Casillas Alvarado, M. Á. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37-53. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60450097003>
- Katz, S. L. y Danel, P. M. (2011). *Hacia una universidad accesible. Construcciones colectivas por la discapacidad*. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26982/Documento_completo.pdf?sequence=1
- OMS. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*. Recuperado de https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif_2001.pdf
- ONU. (2006). *Convención internacional de los derechos de la persona con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable>
- Red SAPDU. (2017). *Guía de adaptaciones en la universidad*. Recuperado de https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO27351/Guia_adaptaciones_sapdu.pdf



SEP. (2010). Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el PEC. México. Recuperado de http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/recursos_evaluacion/materiales/escuelas%20de%20calidad/Inclusi%C3%B3n%20de%20Alumnos%20con%20Discapacidad.pdf

UMSNH. (2010). Plan de desarrollo institucional 2010-2020, 1-86. Recuperado de https://issuu.com/victorhugohuertaanguiano/docs/pdi_2010-2020_12.07.10

UPComillas. (2012). Guía de apoyo para el PDI/PAS. Recuperado de <https://www.yumpu.com/es/document/read/51263751/guaa-de-apoyo-para-el-pdi-pas-universidad-pontificia-comillas>

8

Referencias



8. REFERENCIAS

- Alcantud, F. (1995). Estudiantes con discapacidad integrados en los estudios universitarios: notas para su orientación. En F. Rivas, (ed.). Manual de asesoramiento y orientación vocacional (pp. 455-470) Madrid: Síntesis. Recuperado de <http://sid.usal.es/9117/8-11>
- Álvarez, P. R. (Coord). (2017). Tutoría Universitaria Inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas. Madrid: Narcea.
- ANUIES (2000). La educación superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. México: ANUIES. Recuperado de http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdf
- ANUIES. (2002). Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior. Recuperado de https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Manual_integracion_educacion_superior_UNUIES.pdf
- Aquino, S.P., García, V. e Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso. Sinéctica 39, 1-21. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_12
- Arancibia, M., Guerrero, D., Hernández, V., Maldonado, M., & Román, D. (2014). "Análisis de los significados de estudiantes universitarios indígenas en torno a su proceso de inclusión a la educación superior". *Psicoperspectivas*. 13 (1), 35-45.

- Bertoldi, S., Fiorito, M., Álvarez, M. (2006). Grupo focal y desarrollo local: Aportes para una articulación teórica- metodológica. *Ciencia y tecnología*, 33, 111- 131.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). (López, A., trad.). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, U.K.: Centre for Studies on Inclusive Education, UNESCO. <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/download/100812/154531>
- Camacho Real, C. y Navarro Varela, G. A. (2011). Inclusión de personas con discapacidad en la educación virtual: el caso del Bachillerato a Distancia, U de G. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*. 5, 121-137. Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/47416/42679>
- Castellana Rosell, M. y Sala Bars, I. (2005). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: un reto para la universidad española en el nuevo espacio europeo de la educación superior . *Aula Abierta*, (85), 57-84. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/100812/154531>
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(5), 1-15.
- Comes Nolla, G.; Parera Pozuelo, B.; Vedriel Sánchez, G. & Vives García, M. (2011). *Innovación Educativa*, 21, 173-183.
- CONAPRED (2016). *Nada sobre nosotros sin nosotros. La Convención de Naciones Unidas sobre discapacidad y la gestión civil de derechos*. Ciudad de México.
- Cruz Vadillo, R. y Casillas Alvarado, M. Á. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista*

de *la Educación Superior*, 46(181), 37-53. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60450097003>

Del Olmo, M. (2005). Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales. *Revista de Educación*, 13-23. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1957/b15162084.pdf?sequence=1>

Del Río Lugo, N. (2015). *Políticas inclusivas en la Educación Superior de la Ciudad de México*. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.

Echeita, G., Verdugo, M. A., Sandoval, M., Simón, C., López, M., González-Gil, F. y Calvo, M.I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(228), 26-50. Recuperado a partir de http://sid.usal.es/idocs/F8/ART10956/opinion_feaps.pdf

Esteban-Guitart, M., Rivas Damián, M. J., & Pérez Daniel, M. R. (2012). Empatía y tolerancia a la diversidad en un contexto educativo intercultural. *Universitas Psychologica*, 415-426. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64723241006>

Fundación Universia (2016). Guía de Atención a la Discapacidad en la Universidad. Recuperado de <http://www.fundacionuniversia.net/wp>

Gairín, J. y Suárez, C. (2016). Inclusión y grupos en situación de vulnerabilidad. Orientaciones para repensar el rol de las universidades. *Sinéctica* 46, 1-15. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4615343.pdf>

García Sánchez, M. T. (2013). *Estudiantes con discapacidad en la Universidad de Guadalajara, México* (Disertación doctoral). Universidad de Oviedo.

- González, A. y Farnós, J. (2009). Usabilidad y accesibilidad para un e-learning inclusivo. *Revista educación inclusiva* 2(1), 49-60. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/2-3.pdf>
- Guajardo-Ramos, E. (2017). *Educación Inclusiva en la Enseñanza Superior*. Editorial Académica Española.
- INEGI. (2016). Datos de discapacidad en México al 2014. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especial/es2015%20_07_1.pdf
- INEGI. (2019). Desciende la proporción de personas menores de 15 años de 27.5% en 2014 a 25.3% en 2018: ENADID 2018 [Comunicado de prensa]. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/EstSociodem/ENADID2018.pdf>
- Juárez, M. C. (2015). Integración e inclusión educativa y laboral de personas con discapacidad visual. En N. Del Río. *Políticas inclusivas en la Educación Superior de la Ciudad de México*, (pp. 90-111). Ciudad de México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. Recuperado de <https://agendasdh.cdhdh.org.mx/wp-content/uploads/2016/09/01-Pol%C3%ADticas-Inclusivas-en-la-Educaci%C3%B3n-Superior-de-la-Ciudad-De-M%C3%A9xico.pdf>
- Katz, S. L. y Danel, P. M. (2011). *Hacia una universidad accesible. Construcciones colectivas por la discapacidad*. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26982/Documento_completo.pdf?sequence=1

- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw Hill/Interamericana Editores.
- Luque Ribelles, V. & Herrera Sánchez, I.M. (2015). Investigación cualitativa en el estudio de la aculturación de la población inmigrante marroquí en Andalucía. La aplicación de la Teoría Fundamentada. *Revista de Antropología Experimental*, 15, 553-565.
- Méndez Pineda, J. M. (2015). *Inclusión de alumnos con discapacidad en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*. San Luis Potosí: RIESLP y BECENE.
- Mercado Vargas, H; Mercado Flores, E.A. & Mercado Flores, C.E. (2016). Cien años de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, educando y formando profesionistas y ciudadanos. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/2016/04/michoacan.html>
- Molina Béjar, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, 34(70), 95-115.
- Moliner García, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.*, 27-49. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160204
- Moreno Lozano, A. (2013). Integración, inclusión/exclusión de niños con discapacidad en la escuela primaria general, indígena y especial. Un análisis del discurso. (Disertación doctoral). Recuperada de <https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/bitstream/handle/123456789/15763/La%20integraci%C3%B3n%20exclusi%C3%B3n%20de%20los%20ni%C3%B1os%20con%20discapacidad%20en%20tres%20primaria%20de%20la%20entidad%20hidalguens.pdf?sequence=2>

- Moriña Díez, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Moriña Díez, A. (2008). ¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo? Análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *Revista de Investigación Educativa*, 521-538. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/94051/90661>
- Moriña-Diez, A.; López Gavira, R.; Melero Aguilar, N.; Cortés Vega, M. D. & Molina Romo, V. M. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros?. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 423-442.
- Naciones Unidas sobre discapacidad y la gestión civil de derechos. Ciudad de México: CONAPRED. Recuperado de https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Nada%20sobre%20nosotros%20sin%20nosotros-Ax.pdf
- Novo Corti, I. & Muñoz Cantero, J. M. (2012). Los estudiantes universitarios ante la inclusión de sus compañeros con discapacidad: indicadores basados en la teoría de la acción razonada para los estudios de economía y empresa en la Universidad de A Coruña (España). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía.*, 105-122. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/271711614_Los_estudiantes_universitarios_ante_la_inclusion_de_sus_companeros_con_discapacidad_indicadores_basados_en_la_teor%C3%ADa_de_la_accion_razonada_para_los_estudios_de_econom%C3%ADa_y_empresa_en_la_Universidad_de
- Ocampo González, A. (2011). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 227-239.

- OMS. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*. Recuperado de https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif_2001.pdf
- ONCE. (2019). Tecnología y recursos adaptados. Recuperado de <https://www.once.es/servicios-sociales/tecnologiayrecursosadaptados>
- Pérez de Mayorga, G. (2014). La inclusión educativa de personas con discapacidad: un reto para el docente universitario. Primera Parte. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación llevado a cabo en Buenos Aires, Argentina.
- Pérez Padilla, M.; Rivera Heredia, M.; González Betanzos, F. (2014). Migración: retos para el análisis de la interacción entre salud, recursos psicológicos y estrés. IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales llevado a cabo en Heredia, Costa Rica.
- Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas. *Estudios de Sociolingüística*, 1-42.
- Programa Erasmus (2016). Informe de análisis de necesidades, 1-83. Recuperado de http://www.museproject.eu/sites/default/files/muse_informe_de_analisis_de_necesidades_1.pdf
- Romero López, M. R., Kitaoka Lizárraga, E. S. & Rodríguez, C. L. (2007). En la inclusión educativa, más allá de la pobreza y las etnias, están las personas con discapacidad. En *2º Congreso Virtual Internacional sobre Desigualdad Educativa y Social* (pp. 1-17). Recuperado de <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/download/141/189>
- Rosano Ochoa, S. (2014). El camino de la inclusión educativa en Punta Hacienda. (Tesis de maestría). Recuperado de

http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/34/0050_Rosano.pdf;jsessionid=D E6DD2269DDEA388836387DE45551B26?sequence=1

Sardá Cué, N. M. (2012). *Discapacidad y Educación Superior en México: análisis sobre factores contextuales y personales desde la perspectiva del estudiante*.

Sarto Martín, M.P. (2001). Familia y discapacidad. En III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), 1-11. Recuperado de <https://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/5.pdf>

Segura, J., Martínez-Ferrer, J., Guerra, M. y Barnet, S. (2013) Creencias sobre la inclusión social y el deporte adaptado de deportistas, técnicos y gestores de federaciones deportivas de deportes para personas con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 8 (1), 127-152. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4217657>

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Novoduc.

UMSNH. (2010). Plan de desarrollo institucional 2010-2020, 1-86. Recuperado de https://issuu.com/victorhugohuertaanguiano/docs/pdi_2010-2020_12.07.10

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Acces to education for All*. Paris: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

Vargas Garduño, M. L., Castro Valdovinos, I. L. y Méndez Puga, A. M. (2017). La innovación educativa como estrategia para promover la inclusión en las universidades. *Reflexiones sobre Innovación Educativa en la*

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. 1-116. Morelia: UMSNH.

Zamorano, S. (2003). La tutoría en la formación de formadores. En F. Michavila y J. García (eds.). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (pp. 153-168). Madrid: UPM –UNESCO