



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ

**Facultad de Derecho
Facultad de Psicología
Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades**

**“La educación inclusiva en el nivel universitario.
Análisis de las políticas educativas de la UASLP
en la atención a los alumnos y alumnas en
situación de discapacidad”**

TESIS

para obtener el grado de

MAESTRA EN DERECHOS HUMANOS

presenta

Marisela Castillo Robledo

Directora de tesis

Dra. Miriam Moramay Micalco Méndez



Generación 2016-2018

San Luis Potosí, S.L.P., 26 de octubre de 2018

Dedicatoria

A las personas en situación de discapacidad que cursen estudios de educación superior o proyecten cursarlos. Deseo que este trabajo les ayude a encontrar respuesta a algunas de las interrogantes que se plantearán en el transcurso de su proceso educativo universitario y les permita verse a sí mismos y mismas como agentes del cambio.

Agradecimientos

A mi familia por su amor incondicional, apoyo, comprensión y motivación.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo en la realización de esta investigación.

A la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), específicamente a la Maestría en Derechos Humanos por darme la oportunidad de formarme profesionalmente en sus aulas.

A las personas que participaron en esta investigación por su confianza al compartir conmigo sus experiencias y opiniones.

A mis condiscípulas y condiscípulos de la Maestría en Derechos Humanos, por la invaluable ayuda, comprensión y motivación en el transcurso de mis estudios. De ustedes aprendí que la inclusión más que de políticas elaboradas requiere de voluntad, de la capacidad de ver al otro como legítimo otro. Gracias a todos y todas, especialmente a Norma, sus constantes ánimos permitieron que este trabajo llegara a buen término.

A mi Directora de Tesis, Dra. Miriam Moramay Micalco Méndez y mis asesoras, Mtra. María del Socorro Quirino Muñiz y Dra. Violeta Mendezcarlo Silva por sus consejos, confianza y motivación en la realización de este trabajo.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| Justificación..... | 1 |
| Planteamiento del problema | 7 |
| Objetivo de la investigación | 8 |
| Metodología..... | 8 |
| Pregunta de investigación..... | 15 |
| Capitulado..... | 16 |
| CAPÍTULO PRIMERO. LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD: DE LA SEGREGACIÓN A LA INCLUSIÓN | 17 |
| 1.1. Introducción..... | 17 |
| 1.2. Las políticas y los modelos educativos: su fundamento jurídico | 17 |
| 1.2.1. Modelo educativo asistencialista y segregacionista | 19 |
| 1.2.2. El modelo de rehabilitación o modelo médico de la discapacidad | 22 |
| 1.2.3. El modelo social de la discapacidad y la educación inclusiva..... | 25 |
| Conclusiones | 32 |
| CAPÍTULO SEGUNDO. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL NIVEL UNIVERSITARIO | 34 |
| 2.1. Introducción..... | 34 |
| 2.2. Antecedentes..... | 34 |
| 2.3. Las personas en situación de discapacidad y la educación universitaria | 39 |
| 2.4. La Educación Inclusiva en la UASLP..... | 45 |
| 2.4.1. Las políticas educativas de la UASLP en la atención a los alumnos y alumnas en situación de discapacidad..... | 46 |
| 2.4.2. El CIOAI como apoyo en la inclusión de los alumnos y alumnas en situación de discapacidad..... | 48 |
| 2.4.3. La Dirección de Fortalecimiento Humano en la UASLP en la inclusión de los alumnos en situación de discapacidad | 53 |
| 2.5. La Educación inclusiva en la UASLP: entre opiniones y argumentos..... | 58 |
| Conclusiones | 74 |
| CAPÍTULO TERCERO. LA PEDAGOGÍA DE LA LIBERACION COMO HERRAMIENTA EN EL PROCESO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL NIVEL UNIVERSITARIO | 76 |
| 3.1. Introducción..... | 76 |

| | |
|---|----|
| 3.2. La educación y sus paradigmas: el modelo de enseñanza vertical y el modelo de enseñanza horizontal | 77 |
| 3.2.1. Los derechos humanos desde el paradigma de la educación horizontal | 83 |
| 3.3. Paulo Freire: una pedagogía para liberar al oprimido..... | 87 |
| 3.3.1. La pedagogía liberadora de Paulo Freire, herramienta coadyuvante en la educación inclusiva en el nivel universitario | 88 |
| Conclusiones | 89 |
| CONCLUSIONES GENERALES | 91 |
| REFERENCIAS..... | 94 |

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tuvo su origen por las circunstancias de quien esto escribe como persona en situación de discapacidad. Al tomar conciencia de que la educación es un derecho humano fundamental que debe ser accesible a toda la población con independencia de la situación en que las personas se encuentren o enfrenten, en este caso, la discapacidad, ocasionó interrogantes sobre la manera en que la Universidad Autónoma de San Luis Potosí responde a las necesidades que enfrentamos este sector de la población. La búsqueda de respuestas requirió un proceso de investigación mismo que a continuación se expone.

Justificación

Como se dijo en el párrafo anterior, soy persona en situación de discapacidad, específicamente discapacidad auditiva, adquirida a causa de una enfermedad cuando aún era una niña. Por ese motivo se me impidió continuar los estudios de educación básica con el argumento de que, *por ser sorda, no podría aprender. Además, porque mi presencia en las aulas escolares entorpecería el aprendizaje de los alumnos normales.* El hecho de provenir de un ambiente rural donde se ignoraba el concepto de derechos humanos, hizo que tanto mi familia como yo aceptáramos esa situación. Esto porque para quien desconoce sus derechos y está en desventaja o vulnerabilidad por su realidad económica y social, la resignación ante las injusticias es inevitable.

Hubo quien en alguna ocasión les sugirió a mis padres la posibilidad de traerme a la ciudad para que pudiera asistir a una escuela de educación especial, acto imposible de realizar. ¿Con qué recursos me trasladaría kilómetros de distancia? Aun cuando este tipo de escuelas surgieron con la finalidad de atender las necesidades educativas de alumnos considerados no aptos para aprender en las aulas escolares regulares, la cobertura es limitada, de esta manera, más que escuelas para niños o niñas en estado de vulnerabilidad por su situación de discapacidad, parecían ser para quienes tuvieran el privilegio de vivir cerca de ellas o de tener los medios para trasladarse. Los que no podían permitírselo, lo único que les quedaba era rogar por ser aceptados en escuelas regulares o bien, como en mi caso: quedarse fuera del sistema educativo.

En ese contexto transcurrió el tiempo en que de no ser por mi deficiencia auditiva quizás puede haber estado en las aulas escolares. Sin embargo, desde que tengo memoria he sentido una innata curiosidad por conocer cuánto me rodea. Cuando me vi impedida para asistir a la escuela se desarrolló en mí el gusto por el estudio autodidacta. Leía cuanto libro, periódico o revista llegara a mis manos. Fue así como años después pude certificar conocimientos equivalentes a la Educación básica y posteriormente cursar estudios de nivel medio superior y superior.

Casi para finalizar mis estudios de Licenciatura en Derecho en la UASLP, me enteré, a través del Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión (CIOAI) dependiente del Instituto de Ciencias Educativas (ICE) de la UASLP, de la existencia de la Educación inclusiva en el nivel universitario. Suceso que representó un parteaguas en mi manera de concebir la educación, dejé de considerarla un privilegio para verla como lo que es: un derecho. En efecto, antes pensaba que por mi situación de discapacidad la UASLP me había hecho un favor al aceptarme como alumna, pero no, yo me había ganado ese lugar al cumplir los requisitos que la institución establece para ingresar.

Cabe señalar que los investigadores no me presentaron la Educación inclusiva como tal, ni me dijeron que fuera mi derecho, pero se despertó mi curiosidad por saber más acerca del tema. Si bien, cuando empecé a investigarla tenía conceptos erróneos e incluso ingenuos sobre la misma, como el creer que ya era una realidad en todas las universidades incluida la UASLP y, aun cuando yo la había conocido tarde, no sería igual para los estudiantes en situación de discapacidad que llegarían después de mí.

Con ese criterio decidí aplicar para el programa de esta Maestría, con el objeto de realizar un análisis de las políticas educativas que con respecto a la atención de los alumnos en situación de discapacidad tiene la UASLP. Deseaba documentar el cambio de una educación enfocada en alumnos “normales” a otra que tomaba en cuenta las necesidades de los que nos apartamos del canon social de la normalidad, concepto que conforme avanzaba esta investigación cuestionaba cada vez más. Ahora me pregunto cuáles son los fundamentos de la normalidad y la anormalidad, y qué tan ciertos son estos.

En este sentido, Carlos Skliar¹ considera ambos términos como invenciones sociales, a la par de existir entre ellos, es decir, normalidad y anormalidad:

... una frontera que separa de modo muy nítido aquellas miradas que continúan pensando que el problema está en la “anormalidad” de aquellas que hacen lo contrario, es decir, que consideran la “normalidad” el problema. Las primeras, -sólo en apariencia- más *científicas*, más *académicas*- siguen obsesivas por aquello que es pensado y producido como “anormal”, vigilando cada uno de los desvíos, describiendo cada detalle de lo patológico, cada vestigio de anormalidad y sospechando de toda deficiencia. Las otras miradas –tal vez menos vigilantes, pero también menos pretenciosas- tratan de invertir la lógica y el poder de la normalidad, haciendo de esto último el problema en cuestión.²

Como puede observarse, Skliar menciona un aspecto clave en la mitificación de la anormalidad y la normalidad: la primera es vista desde un enfoque científico y académico que la legítima; en cambio, la segunda, al no estar sujeta a ese escrutinio, se estima como algo perfectamente natural, positivo y deseable, es decir, se convierte en norma de la sociedad.

Por otra parte, el concepto de anormalidad se vincula a lo diferente, lo extraño. En este sentido, Skliar comenta que existe una confusión entre lo diferente y las diferencias.

Los *diferentes* obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar de *diferencialismo*, esto es, una actitud –sin dudas racista- de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación con la vasta generalidad de diferencias. Estas no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas... Son simplemente, diferencias. Pero el hecho de traducir algunas de ellas como “diferentes” y ya no como diferencias, vuelve a posicionar estas marcas como contrarias, como opuestas y negativas a la idea de “norma”, de lo “normal” y, entonces, de lo “correcto”, lo positivo, de lo “mejor”...Se establece un proceso de *diferencialismo* que consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas diferentes y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa.³

Conuerdo con ese criterio, cuando a la persona se le asigna la etiqueta de “diferente”, es vista con recelo, rechazo y quizás con miedo. En mi caso, cuando recién perdí la audición no me consideraba diferente a los demás, quizás porque en mi círculo familiar el único

¹ SKLIAR, Carlos, “Poner en tela de juicio la normalidad no la anormalidad. Argumentos y falta de argumentos con relación a las diferencias en educación”, en *Revista de Educación y Pedagogía*, vol. 17, núm. 41, enero-abril de 2005, pp. 9-22, <https://dialnet.unirioja.es/revista/7304/V/17>, consulta: 18 de octubre de 2017.

² *Ibidem.*, p. 15.

³ *Ibidem.*, p. 16.

cambio con respecto a la forma de tratarme consistió en comunicarse conmigo por escrito para que yo les entendiera, es decir, había una diferencia en la comunicación, pero no me consideraban diferente. Esa misma actitud la tuvieron las personas de mi comunidad, cada cual buscó la manera de continuar la interacción ya fuera por escrito, hablándome lentamente o con mímica, eso contribuyó a seguir sintiéndome parte de la comunidad.

Por irónico que parezca, la etiqueta de “diferente” llegó por medio de quien en teoría tiene como función preparar al individuo para su desarrollo personal y para contribuir al progreso de la sociedad. ¿De quién hablo? Del sistema educativo. En efecto, el primer rechazo por ser diferente, anormal, vino de educadores quienes, quizás influenciados por paradigmas educativos anacrónicos y prejuicios sociales, me juzgaron inapta para aprender en aulas escolares donde todos los demás educandos y educandas eran “normales”. Fue así como me percaté de que había dejado de pertenecer al mundo hasta entonces vivido, para entrar en ese otro misterioso mundo de la anormalidad. Y digo misterioso, porque así es como lo normal ve a lo diferente. Quizás por eso provoca rechazo y temor interactuar con quien carga con ese estigma.

Las personas en situación de discapacidad enfrentamos un conflicto en cuanto a nuestro ser, nuestra identidad. En este sentido, Zardel Jacobo y Leticia Campos⁴ señalan;

...las personas con discapacidad son atravesados por la mirada de los “otros”, quienes como “normales” tienen clara su identidad, además avalada por una cultura constituida desde ellos y para ellos, desde la cual los “excluyen” pero a la vez los “incluyen”, dándoles oportunidad de que asuman una “identidad”, la de los “discapacitados”, o los de las necesidades educativas especiales...

Definida por su déficit, la persona en situación de discapacidad aborda su ser en términos de perjuicio. En efecto, cuando supe que *por ser sorda era diferente a los demás*, empecé a actuar como tal, un complejo de inferioridad se apoderó de mí, creía que mi vida se había vuelto limitada para mí y limitante para los demás en el sentido de que sólo obstaculizaría la vida de quienes me rodeaban. Asimismo, dejé de considerarme capaz de alcanzar metas y cuando hacía algo propio de las personas normales juzgaba les debía

⁴ ZARDEL JACOBO CUPICH, Estela y CAMPOS BEDOLLA, Mónica Leticia, “Discapacidad y Subjetividad: algunas implicaciones en el ámbito educativo”, en *Revista Mal-estar e Subjetividade*, vol. 8, núm. 4, Brasil, diciembre 2008, p. 899, <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v8n4/03.pdf>, consulta: 5 de octubre de 2018.

agradecimiento por permitirme hacer cosas que los diferentes supuestamente no podemos hacer como por ejemplo: estudiar y trabajar.

Cuando conocí la educación inclusiva, pensé que por fin se había acabado ese afán que tiene la sociedad, incluyendo al sistema educativo, por segregar y etiquetar a las personas. Por ende, continuar mis estudios en el nivel de posgrado constituía la oportunidad que tanto anhelaba de recibir una educación, una formación profesional en condiciones de equidad e igualdad. Nada más alejado de la realidad. Pronto me percaté del desconocimiento existente con respecto a la Educación inclusiva. Descubrí que, pese a ser una cuestión de derechos humanos y estar reconocida en las legislaciones locales, nacionales e internacionales, existe un abismo entre la teoría que la sustenta y su aplicación práctica.

Precisamente esa situación me llevó a dar un sesgo en la investigación, porque aun cuando la metodología elegida para realizarla es cualitativa, intentaba ser lo más objetiva posible. Me preocupaba que al estar viviendo lo que investigo, mi subjetividad fuera a impedirme razonar con objetividad, sobre todo, temía ver las cosas desde mi punto de vista y que mi experiencia educativa la cual, dicho sea de paso, no ha sido precisamente positiva ni exenta de dificultades, obnubilara mi criterio.

Afortunadamente, comprendí que la investigación cualitativa considera al objeto de estudio vinculado al investigador o investigadora, eso me permitió dejar de lado el afán por mantenerme al margen de mi investigación. Acepté que soy sujeto y objeto de mi propio estudio, por ende, me es imposible apartar mis perspectivas. A la par, motiva asuma una postura crítica de lo que investigo, precisamente por constituir mi realidad. En efecto, mi conocimiento con respecto a las situaciones que obstaculizan la formación profesional de educandos en situación de discapacidad no se basa sólo en opiniones de expertos en el tema, en los resultados de otras investigaciones, en la experiencias de otros egresados, sino también en mi propia experiencia.

De esta manera, del inicial formalismo y rigor en exceso a través del cual intentaba realizar un análisis abstracto de la Educación inclusiva en el nivel universitario, pasé a la búsqueda de respuesta de las interrogantes que me he planteado desde que conocí este movimiento o corriente educativa, aunque quizás el término más adecuado sea de revolución educativa porque eso representa: una revolución que sacude los cimientos en que se apoya la

educación tradicional. Mi objetivo ya no consistía en el simple análisis de la cuestión, sino también en una búsqueda por comprender el qué, el cómo y el dónde de este problema, así como indagar posibles soluciones ante esta circunstancia que nos margina, nos excluye, e impide recibir una formación profesional en condiciones de equidad e igualdad.

Por lo que se refiere al uso del término “persona en situación de discapacidad” en lugar del más común “persona con discapacidad” considero necesario dar una breve explicación: el vocablo de “discapacidad” se utiliza para referirse a la ausencia o disminución física, sensorial o psíquica en los atributos en que la sociedad juzga la “normalidad”. Así mismo, es la palabra que sustituye a otras de connotación peyorativa tales como “minusvalía” o “subnormal”. En las últimas décadas, al darle a la discapacidad un enfoque social y verla como una cuestión de derechos humanos, deja de ser juzgada como atribuible al individuo y se reconoce que es un constructo social. Con respecto a lo anterior, Patricia Brogna señala:

El modelo sostiene que el significado de la diferencia es un terreno de batalla política y que la discapacidad es situacional, relacional e interactiva con los factores ambientales, actitudinales y culturales: “la sociedad está diseñada por y para personas no discapacitadas”. La identidad “discapacitada” es asignada desde grupos significativos de poder, especialmente salud y educación, en relación a una deficiencia (física, mental o intelectual) a través de procesos de categorización, diagnóstico y etiquetamiento.⁵

En este sentido, la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, considerado como el mejor instrumento jurídico internacional que se ha emitido en pro del reconocimiento y defensa de nuestros derechos, considera la discapacidad como resultante “de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.”⁶ En otras palabras, se trata de una situación circunstancial no un atributo personal. En consecuencia, al utilizar la preposición “con” se insinúa que es una condición de la persona, algo intrínseco a ella. En cambio, por “situación” se expresa la circunstancia en que se sitúa la persona, dicho de otra manera, algo externo a ella.

⁵ BROGNA, Patricia, “El derecho a la igualdad...¿o el derecho a la diferencia?”, en *El Cotidiano*, núm. 134, noviembre-diciembre de 2005, p. 46, <http://www.redalyc.org/pdf/325/32513407.pdf>, consulta: 24 de octubre de 2018.

⁶ *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, preámbulo, inciso e, <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>, consulta: 4 de junio de 2018.

Planteamiento del problema

Estoy convencida de que la educación constituye uno de los principales derechos de toda persona al representar no sólo el punto de partida para conocer todas las prerrogativas de la que es destinataria, sino también para hacerse consciente de su dignidad como ser humano. Además le permite tomar conciencia de la realidad en que su vida se desenvuelve y de su capacidad para transformarla. En otras palabras, le hace reflexionar sobre las injusticias, abandonar el conformismo y luchar por sus derechos e ideales.

En teoría, la educación es un derecho universal y sin reservas, todos pueden y deben acceder a ella sin discriminación alguna. En la práctica dista de ser realidad, como lo representa el caso de las personas en situación de discapacidad a quienes históricamente se nos ha marginado de la educación, e incluso cuando logramos acceder a ella nos enfrentamos a múltiples obstáculos en su mayoría causados por los prejuicios existentes en la sociedad con respecto a la discapacidad.

Ante esa coyuntura surge la Educación inclusiva que tiene como principales características la presencia y participación en las aulas regulares de todos los y las estudiantes sin discriminación alguna, y el respeto a la diversidad la cual no es considerada un obstáculo sino una oportunidad que enriquece a la sociedad. No obstante, su implementación constituye un reto para las autoridades e instituciones educativas de todos los niveles, incluido el nivel superior.

En este sentido, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) no ha sido ajena a ese movimiento ante la presencia cada vez más constante de alumnos y alumnas en situación de discapacidad.⁷ Como egresada de Licenciatura por esta casa de estudios conozco de primera mano las dificultades que enfrentamos en nuestro proceso educativo. Posiblemente en esta problemática influya el predominio de las concepciones y estrategias derivadas de la Integración Educativa sobre las de la Inclusión Educativa, puesto que al considerar ambos

⁷ El Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión (CIOAI) dependiente del Instituto de Ciencias Educativas de la UASLP, lleva un censo de alumnos en situación de discapacidad que cursan estudios superiores en esta Universidad. El primer censo realizado en el ciclo escolar 2005-2006 arrojó un total de 18 alumnos, para el ciclo escolar 2017-2018 el número aumentó a 33 alumnos inscritos. Entrevista a personal del CIOAI, abril de 2017 y MÉNDEZ PINEDA, Juana María, *Inclusión de alumnos con discapacidad en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*, BECENE, RIESLP, San Luis Potosí, 2015, p. 7.

términos como sinónimos se puede dar el caso de creer que la universidad es inclusiva por abrir sus puertas a las personas en situación de discapacidad, obviando lo que la inclusión representa, entre ello el hecho de que es la universidad quien se ajusta a las necesidades del educando o educanda. Sin embargo, predomina lo contrario, somos nosotros y nosotras quienes nos adaptamos a la universidad, por ende, es una práctica relacionada con la Integración educativa, no con la Educación inclusiva.

Objetivo de la investigación

Indagar las políticas educativas que la UASLP tiene con respecto a la atención de los alumnos y alumnas en situación de discapacidad, así como conocer las causas que originan las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrenta esta población estudiantil y cómo influyen en el cumplimiento o incumplimiento del derecho a recibir una educación de calidad en condiciones de equidad e igualdad.

Metodología

Para la realización de este trabajo se utilizó la metodología cualitativa por ser la que mejor se ajusta a los intereses, supuestos y propósitos que originaron la investigación. Aspectos que en criterio de S.J. Taylor y R. Bogdan⁸ supeditan la elección metodológica. Estos autores comentan que la investigación en las ciencias sociales parte de dos perspectivas: el positivismo y la fenomenología. La primera postura busca los hechos o causas de los fenómenos sociales sin interesarse por los estados subjetivos de los individuos por juzgar que estos son externos a las personas. En cambio, la fenomenología se enfoca en “entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor.”⁹ Esto implica utilizar métodos cualitativos como la observación participante y la entrevista, técnicas empleadas en este trabajo y a través de las cuales se pudo obtener datos descriptivos del fenómeno de estudio.

Con respecto a las entrevistas, estas fueron semi-estructuradas y aplicadas a personal de las dos dependencias de la UASLP que trabajan en pro de la inclusión de personas en situación de discapacidad: la Dirección de Fortalecimiento Humano de la UASLP y el Centro

⁸ TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R., *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Trad. Jorge Piatigorsky, 2ª reimpresión, Paidós, España, pp. 15-23.

⁹ *Ídem*.

de Investigación Orientación y Apoyo a la Inclusión dependiente del Instituto de Ciencias Educativas de la UASLP. Además, entrevisté a dos egresados de la Facultad de Derecho de la UASLP y a un investigador académico del área de la Educación Inclusiva en nuestro país. A través de las entrevistas se procuró alcanzar el *verstehen*, es decir, “la comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente.”¹⁰

Cabe señalar que para salvaguardar la identidad de los entrevistados les asigné letras alfabéticas. De esta manera, la persona entrevistada del Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión se menciona como Informante A; la persona del Observatorio Universitario de Equidad de Género está representada como Informante B. Con respecto a los egresados de la Facultad de Derecho se nombran como Informante C y D respectivamente; por último, se utiliza Informante E para referirse al académico investigador de Educación Inclusiva.

Por lo que respecta a la recolección de datos se efectuó de la siguiente manera: en la primera entrevista, realizada al Informante A, se utilizó una grabadora, empero, dada la limitante que representa mi sordera en la comunicación oral me fue imposible seguir su ritmo, situación que tuvo efectos tanto positivos como negativos. En sentido positivo permitió que el entrevistado se expandiera en cuanto a sus comentarios dado que las interrupciones de mi parte para solicitar me aclarara alguna cuestión fueron mínimas. La contraparte negativa consistió en que sólo pude darme plena cuenta de todas sus palabras durante la transcripción de la entrevista, por ende, perdí la oportunidad de indagar más de aspectos fundamentales o comentarios que despertaban nuevas interrogantes.

Esa experiencia motivó un cambio de táctica en la entrevista al Informante B; desde el inicio le expliqué lo difícil que me resultaba entender todas y cada una de sus palabras, le pedí me escribiera o hablara muy pausado con el objeto de captar sus palabras en el momento mismos de ser pronunciadas. El informante fue comprensivo y escribió sus respuestas a mis preguntas. Sin embargo, no por eso la entrevista estuvo exenta de dificultades en razón de que pocas personas están acostumbradas a utilizar la escritura como medio primordial de comunicación, máxime cuando esta, es decir, la comunicación se efectúa frente a frente.

¹⁰ *Ídem.*

Con respecto a las entrevistas realizadas a los egresados de la Facultad de Derecho resultó más sencillo puesto que al ser personas en situación de discapacidad facilitó la empatía necesaria para encontrar un canal de comunicación adecuado a las necesidades de ambas partes. Los entrevistados demostraron una extraordinaria sensibilidad como lo ejemplifica la actitud adoptada por el Informante C quien presenta dificultades motoras causadas por problemas neuromotores, llamado comúnmente y como él lo refiere, parálisis cerebral infantil. Mi sordera me impedía escucharlo y se me dificultaba en extremo seguir la lectura labial, empero, él mismo sugirió escribirme en su computadora así yo leería sus respuestas. No puedo dejar de reconocer lo meritorio de su actitud, máxime por el esfuerzo que para él representa teclear al no contar con algún programa de software que permitiera la transcripción de voz a texto.

En cuanto a la recolección de datos, se realizó mediante la toma de apuntes en mi cuaderno, es preciso señalar que sólo pude transcribir textualmente cuando el informante tardaba en responder, puesto que si respondía rápidamente de manera oral me veía en la necesidad de resumir. Esto por mi desconocimiento de taquigrafía o algún otro método de escritura manual que permitiera transcribir las palabras con rapidez.

El sistema de comunicación escrita lo repetí con la entrevista realizada al investigador de Educación inclusiva, cabe señalar que fue más una charla que una entrevista propiamente dicha ya que ambos opinábamos de lo que el otro decía. La razón por incluir en la investigación a este experto obedece a que deseaba conocer la opinión de docentes que han tenido entre sus alumnos a personas en situación de discapacidad. Al inicio de la investigación contemplé entrevistar profesoras y profesores de la UASLP, empero, abandoné la idea al considerar que muy difícilmente me darían una opinión sincera por ser yo misma persona en situación de discapacidad además de alumna de la UASLP. Por ende, cuando surgió la posibilidad de dialogar con el profesor investigador quien es ajeno a la UASLP y que incluso desarrolla su trabajo en otra entidad federativa, me pareció una excelente oportunidad que no debía desaprovechar.

Con respecto a incluir egresados y no a estudiantes en activo, esta decisión se basa en el hecho de que yo misma fui objeto de investigaciones en el ámbito de la Educación inclusiva realizados en la UASLP. Sin embargo, al ser pocas las personas en situación de

discapacidad que cursamos estudios superiores en esta institución educativa a menudo somos buscados en variadas ocasiones, en mi caso me contactaron cinco veces, esto a la larga resulta cansado y frustrante. Es común terminar sintiéndose un objeto. Lo que menos deseaba era causar ese sentimiento en otros u otras, además, como lo expreso en el capítulo segundo, incluir alumnos o alumnas en situación de discapacidad requiere de una investigación donde el educando se vea beneficiado de la misma y, de esta manera, sienta que de verdad se le considera un sujeto y no un simple objeto.

Me es preciso señalar que fueron pocas las personas a quienes tuve el gusto de entrevistar, factor originado por la barrera de la comunicación. En mi caso, la comunicación en su forma escrita es la que mejor se adapta a mis necesidades al permitirme captar todo lo que mi interlocutor me dice, sin embargo, para las personas oyentes resulta cansada y limitante. Eso se hizo evidente en la parquedad con que respondió uno de los entrevistados que, pese a mostrarse cooperativo, no pudo ocultar la frustración que le ocasionaba contestar por escrito. Evité tomar esa actitud como algo personal porque yo misma también experimento ese sentimiento cuando la comunicación es oral y no puedo entender todo lo que dice mi interlocutor, circunstancia que me lleva a ser breve en mis conversaciones. Empero, comprendo que esa postura no es la adecuada, y más que eludir la situación, me es preciso encontrar una forma de comunicación que se adapte a las necesidades de ambos interlocutores.

Ahora bien, de todo conflicto surge un aprendizaje, en este sentido considero que quizás pude haberme apoyado en las herramientas que ofrecen las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)¹¹ como lo representan los chats de las redes sociales¹². Me abstuve de utilizarlas por el temor de perder rigor metodológico, aspecto que representó una constante en la investigación. En efecto, al intentar desarrollarla sin considerar las

¹¹ Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) pueden definirse como el conjunto de tecnologías que permiten el acceso, producción, tratamiento y comunicación de información presentada en códigos diversos como el texto, las imágenes, el sonido. El máximo exponente de las TIC lo constituye el Internet que revolucionó las formas de conocer, comunicarse y relacionarse con y entre los seres humanos. BELLOT ORTI, Consuelo, *Las Tecnologías de la Información y Comunicación (T.I.C.)*, <https://www.uv.es/~bellohc/pdf/pwtic1.pdf>, consulta: 25 de junio de 2018.

¹² La principal característica de las redes sociales lo constituye el uso de chats que representan nuevas formas de comunicación a distancia en tiempo real. Su practicidad contribuye a que la interacción virtual sume cada vez más adeptos.

necesidades que mi sordera me imponía, me impuse un sobreesfuerzo que se convirtió en una carga intolerable. Era plenamente consciente de que debía realizar ajustes, aún así deseaba hacer las cosas como se supone las hace una persona que posee el sentido de la audición. Esto me ocasionó un conflicto interno, una duda sobre mi capacidad para realizar una investigación de este tipo y a punto estuvo de hacerme desistir de la misma.

Finalmente me percaté de que estaba cayendo en el mismo problema que he enfrentado desde que decidí realizar estudios formales: hacer las cosas exactamente igual que las personas oyentes, exigiéndome a mí misma extremo desnudo que me agotaba física y emocionalmente. Al autoimponerme estándares rígidos me estaba limitando, obvié que esa situación también me afectó mucho en mis estudios de licenciatura, donde si pude sobreponerme fue gracias a que recurrí a la intuición, a la capacidad para relacionar conceptos, y a la versatilidad para captar información por otros sentidos distinto al auditivo.

En esa época de estudiante de Licenciatura, desconocía el concepto de Educación inclusiva, en cambio, cuando inicié esta investigación ya era consciente del mismo e incluso, crítica de la vulneración de este derecho a la educación en condiciones de equidad. A pesar de ello no aplicaba los principios de inclusión en mi metodología, con la consecuente frustración que eso me provocaba. Por desgracia, comprendí esa situación quizás demasiado tarde cuando ya tenía sobre mi la presión de cumplir fechas con respecto al tiempo destinado para realizar la investigación. Pese a ello, me queda la enseñanza de haber aprendido que los principios de la Educación inclusiva tales como hacer adecuaciones que se ajusten a las necesidades presentes en la diversidad del alumnado y la utilización de estrategias distintas a las convencionales, requieren aplicarse no sólo en las aulas escolares sino también en el desarrollo de la investigación.

Me es preciso señalar otro aspecto relativo a la metodología que se convirtió en crucial: el ser alumna en situación de discapacidad. Vivir lo que investigo me provocaba temor a perder la objetividad la cual consideraba fundamental en toda investigación científica. Quizás en esto influyó el hecho de que antes de entrar a esta maestría mi formación académica era de corte positivista, en consecuencia, consideraba a este enfoque como fundamental en toda investigación que se apreciara de científica.

Sin embargo, a través de la maestría y de esta misma investigación pude conocer otros criterios con relación a la investigación científica, entre ellos los de los ya nombrados autores S.J. Taylor y R. Bogdan, para quienes la investigación cualitativa representa un modo de encarar el mundo empírico, además de ofrecer una perspectiva holística de las cosas, esto es, considerar algo como un todo, puesto que las personas, los escenarios, no son reducidos sino considerados en conjunto.

Taylor y Bogdan mencionan la necesidad de “comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.”¹³ Esto se hizo presente en el análisis de las entrevistas, a la par de constituir uno de los aspectos más complejos a los que hube de enfrentar en la investigación puesto que me era preciso hacer a un lado mis presunciones y evitar dar las cosas por sobreentendidas. Me era necesario alcanzar una interpretación de las palabras dichas por los informantes conforme al significado que ellos le dieron. Es decir, ver las cosas desde su propia perspectiva.

Para alcanzar el objetivo que guió esta investigación: analizar las políticas educativas de la UASLP en la atención y apoyo a los alumnos en situación de discapacidad, era consciente de la importancia de la voz de los sujetos. Sin embargo, el temor a no saber interpretar sus palabras me provocaba deseos de suprimir la información recabada en las entrevistas y darle otro giro a este trabajo, como por ejemplo, enfocarme en el análisis de ordenamientos jurídicos u documentos ya publicados, donde no me fuera preciso tratar directamente con los sujetos implicados lo que no sólo facilitaría mi trabajo, sino que también me ayudaría a que mi propio estado como alumna en situación de discapacidad pudiera ser diluido o pasar desapercibido. Empero, eso me hubiera privado de la experiencia de comprender uno de los aspectos fundamentales de la investigación cualitativa: “atender a las voces de los sujetos y sujetas para comprender la problemática que los afecta”¹⁴ precisamente es esto el objetivo que originó y motivó la investigación.

¹³ TAYLOR, Y BOGDAN, *op. cit.*, p. 8.

¹⁴ MORAMAY MÉNDEZ, Miriam Micalco, Asesoría de Tesis, San Luis Potosí, 5 de junio de 2018.

El aspecto de la interpretación en las investigaciones cualitativas es estudiado por Clifford Geertz¹⁵, quien considera que el análisis estriba en “desentrañar las estructuras de significación”.¹⁶ Geertz comparte el criterio de Max Weber en el sentido de considerar al ser humano “un animal inserto en una trama de significación que él mismo ha tejido”¹⁷, en consecuencia, estima la conducta humana como un conjunto de acciones simbólicas. Por ello el investigador requiere encontrar la explicación “interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en la superficie.”¹⁸ Estima que el investigador afronta “una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o entrelazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas”¹⁹ por ende, “debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y explicarlas después”.²⁰

En consecuencia, para hacer la interpretación de los datos obtenidos a través de las entrevistas me era preciso descubrir y comprender el pensar, sentir y decir de los sujetos participantes desde la perspectiva de estos. En este sentido, Geertz menciona que cuanto mayor es el esfuerzo por comprender el pensar y sentir de los sujetos investigados, más lógicos y singulares se manifiestan, puesto que la comprensión “los hace accesibles, los coloca en el marco de sus propias trivialidades y disipa su opacidad.”²¹ Esto me permitió captar algo que estaba obviando: los sujetos investigados tenían su propia historia que, aunque semejante en algunos aspectos, no era la mía, por ende, a través de las opiniones y comentarios expresados en las entrevistas describían su realidad tal como ellos la percibían. Así pude tomar la distancia que necesitaba para interpretar sus palabras buscando el significado que ellos le asignaron.

¹⁵ GEERTZ, Clifford, *La interpretación de las culturas*, trad. Alberto L. Bixio, 12ª reimp. Gedisa, Barcelona, España, 2003, pp. 18-39.

¹⁶ *Ibidem.*, p. 24.

¹⁷ *Ibidem.*, p. 20.

¹⁸ *Ídem.*

¹⁹ *Ibidem.*, p. 24.

²⁰ *Ídem.*

²¹ *Ibidem.*, p. 27.

Ahora bien, no por eso la interpretación abandona la subjetividad puesto que, como lo indica Geertz el análisis²² consiste en “conjeturar significaciones, estimar las conjeturas y llegar a conclusiones explicativas partiendo de las mejores conjeturas, y no el descubrimiento del continente de la significación y el mapeado de su paisaje incorpóreo.”²³ Al final me di cuenta de cuan verdadera es una frase que puede resumir la teoría de interpretación de Geertz: “el objeto de estudio es una cosa y el estudio de ese objeto otra.”²⁴

Pregunta de investigación

Al inicio del presente trabajo mencioné las razones que lo suscitaron: ser persona en situación de discapacidad, haber cursado estudios de licenciatura en esta casa de estudios y conocer la educación inclusiva por medio de mi participación en investigaciones que realizó el CIOAI. De lo anterior surgieron múltiples interrogantes con relación al tema de estudio. Cuando empecé a delinear lo que sería la investigación, me enteré de que el CIOAI, al cual creía la entidad encargada de implementar la Educación inclusiva en la UASLP, se había fundado desde el año de 2007, entonces me cuestioné por qué yo lo conocí varios años después, cuando mis estudios universitarios estaban muy avanzados y por qué los docentes de la Facultad en que me formé profesionalmente parecían ignorar la existencia de este nuevo paradigma educativo.

Esta inquietud aumentó cuando conocí la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la analicé conforme al Derecho Internacional. Me cuestioné por qué si la Convención es un instrumento jurídico vinculante o *hard law* y, por ende, de observancia obligatoria en los Estados signantes, existe tal desconocimiento sobre la Educación inclusiva y porqué si al parecer el CIOAI desempeñaba la función de implementarla, su labor no es tan conocida. Criterio que se acrecentó cuando desde el inicio de mis estudios de Posgrado me percaté claramente de que el desconocimiento de la Educación inclusiva no se limitaba únicamente a la Licenciatura. Entonces, ¿dónde estaba exactamente el problema? Debía haber algo que se escapaba a mi análisis y para encontrarlo

²² Aun cuando Geertz se refiere al análisis cultural, considero que estos principios son aptos para cualquier trabajo de metodología cualitativa puesto que Geertz habla de marcar pautas que ayuden en la interpretación de datos, específicamente los obtenidos a través de los sujetos participantes..

²³ GEERTZ, *op. cit.*, p. 32.

²⁴ *Ibidem.*, p. 28.

me era preciso condensar las interrogantes en una sola: ¿Cómo es que la UASLP hace efectivo el derecho de las personas en situación de discapacidad a recibir una educación de calidad en condiciones de equidad e igualdad?

Capitulado

De la búsqueda por encontrar respuesta a la interrogante anteriormente planteada surgieron los resultados que conforman el cuerpo de esta tesis, los cuales están agrupados en cuatro capítulos. El capítulo primero, *La educación inclusiva en el nivel universitario: de la segregación a la inclusión*, analiza los modelos educativos que nuestro país ha implementado para atender la educación de las personas en situación de discapacidad. Cabe señalar que se realizó desde un enfoque jurídico, por ende, se incluye la legislación en que el Estado mexicano fundamenta las políticas que a través del sistema educativo destina para atender las necesidades de aprendizaje de este sector de la población.

El capítulo segundo, *La educación inclusiva en el nivel universitario, análisis de las políticas educativas de la UASLP en la atención a los alumnos en situación de discapacidad*, estudia las políticas educativas que con respecto a la atención de los alumnos en situación de discapacidad tiene la UASLP y cómo colaboran el CIOAI y la DFH en este propósito.

Por último, el capítulo tercero, *La pedagogía de la liberación como herramienta en el proceso de educación inclusiva desde los derechos humanos*, se ofrece un análisis de la pedagogía de Paulo Freire y la forma en que la misma puede contribuir al proceso de educación inclusiva en el nivel universitario. Parto del postulado de que, así como la pedagogía liberadora de Paulo Freire busca en el individuo la toma de conciencia de su realidad a la par de constituirse en protagonista de su propio aprendizaje, lo mismo podemos hacer los alumnos en situación de discapacidad para integrarnos a un contexto educativo universitario donde es común la ausencia de técnicas pedagógicas adecuadas a las necesidades presentes en la diversidad del alumnado. Por ende, requerimos adoptar una actitud activa en nuestro proceso educativo y así convertirnos en artífices de nuestro propio aprendizaje a la par de visibilizarnos en las aulas escolares lo cual contribuirá a crear un ambiente donde poco a poco la inclusión educativa sea una realidad.

CAPÍTULO PRIMERO

LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD: DE LA SEGREGACIÓN A LA INCLUSIÓN

1.1. Introducción

En el presente capítulo se presentan los antecedentes de la Educación inclusiva en nuestro país. Cabe señalar que ésta, en su sentido amplio, abarca todas las poblaciones vulnerables por sus características personales o procedencia social, económica, cultural, étnica, de género o discapacidad que ocasiona sean segregadas del sistema educativo regular. Este trabajo, por sus fines, se enfocará en las personas en situación de discapacidad.

En nuestro caso, los antecedentes de atención educativa se encuentran en la Educación especial que en sus inicios se caracterizó por un fuerte segregacionismo y aislamiento que hoy nos parecen injustos y contrarios a la dignidad humana, sin embargo, en su época se consideraron un triunfo por abrir las puertas del conocimiento y aprendizaje a niños y niñas quienes, de otra manera, habrían sido irremediabilmente excluidos del sistema educativo. De esta manera, la Educación especial se convirtió en el medio por el cual el Estado intentó cumplir su responsabilidad con respecto brindar educación a sectores de la población que no era considerada apta para aprender en el sistema educativo regular.

Conforme evoluciona la sociedad, se adapta para cumplir las necesidades y exigencias sociales, así del aislamiento y segregación se pasó a la integración que, aun cuando continúa vigente, enfrenta un nuevo reto motivado por la cada vez más creciente toma de conciencia de los derechos humanos que al tener como base la dignidad de toda persona sin discriminación alguna, motiva y fundamenta la creación e implementación de un nuevo modelo educativo: la Educación inclusiva como medio para ofrecer una educación de calidad en condiciones de equidad e igualdad.

1.2. Las políticas y los modelos educativos: su fundamento jurídico

La educación constituye uno de los principales derechos del ser humano, a la par de permitirle tomar conciencia de todas las demás prerrogativas de las que es destinatario, así como hacerle consciente de su valor y dignidad para, de esta manera, liberarse, empoderarse y convertirse

en artífice de su propio destino al tomar conciencia de que en sí mismo está la posibilidad de cambiar la realidad en la cual se encuentra inmerso. En efecto, la educación es, como lo señala Paulo Freire,²⁵ “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.” Sin embargo, la educación, pese a su importancia, dista de ser universal y sin reservas, aún existen sectores de la población marginados de los sistemas educativos.

Como ejemplo nos encontramos las personas en situación de discapacidad quienes al apartarnos del canon en que la sociedad juzga lo “normal” somos excluidos de recibir una educación de calidad en condiciones de igualdad y equidad que nos permita desarrollar nuestro potencial y contribuir en la construcción de una mejor sociedad.

Posiblemente esto se deba a los prejuicios sobre nuestra capacidad para aprender, y es que, como lo expresa Jaime Salas Muñoz,²⁶ a menudo la discapacidad se considera sinónimo de ignorancia, incompetencia, ausencia de la realidad. Esto contribuye a que seamos vistos como seres dignos de compasión y ayuda, pero no aptos para una sociedad inmersa en la colonialidad/modernidad, caracterizada por el capitalismo y el consumismo y, en consecuencia, competitiva, individualista y excluyente, donde el valor de la persona se mide conforme a su capacidad de producir y consumir la mayor cantidad de bienes y servicios.

En este sistema, invertir en nuestra educación constituye un dispendio de recursos humanos y económicos. Sin embargo, en lo que parece una contradicción, esa misma sociedad se erige como defensora de los derechos humanos, unos derechos que se ajustan a su medida y, como lo expone Alejandro Rosillo Martínez²⁷, son incoherentes porque por un lado defienden la dignidad y la emancipación del ser humano, y por el otro son utilizados para fomentar y justificar una regulación excluyente, opresora y colonial.

En los siguientes apartados se presentan las políticas y modelos educativos que nuestro país ha destinado a las personas en situación de discapacidad. Es preciso señalar que esta investigación no pretende ser de corte histórico, sin embargo, conocer cómo inició la

²⁵ FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, 37 ed., Siglo XXI Editores, México, 1987, p. 7.

²⁶ SALAS MUÑOZ, Jaime, *Las personas con discapacidad y los prejuicios sociales*, <https://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/tallercomunicateg/pdf/trabajos/MIMP-CONADIS-Articulo.pdf>, consulta: 4 de octubre de 2017.

²⁷ CPAL Social, “Entrevista especial con Alejandro Rosillo Martínez: Filosofía de la Liberación como punto de partida para pensar los derechos humanos en América Latina”, 27 de octubre de 2014, <http://www.cpalsocial.org/501.html>, consulta: 17 de agosto de 2017.

educación formal de este sector de la población puede ayudar a comprender la lucha que en la actualidad enfrentamos para hacer efectivo nuestro derecho a la educación.

1.2.1. Modelo educativo asistencialista y segregacionista

En la inauguración de la Escuela Nacional de Sordomudos, acontecida en el año de 1867, el entonces Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Antonio Martínez de Castro, declaró que la institución tendría como objetivo convertirse en “un amparo eficaz a los pobres sordomudos de toda la República que hoy viven en el abandono y la desgracia”.²⁸ Palabras con las que quedaban patentes los principios del modelo educativo asistencialista y segregacionista donde la discapacidad se abordaba desde un enfoque caritativo: el individuo, víctima de una desgracia que lo hacía débil e incapaz de valerse por sí mismo, necesitaba protección y una educación especial, misma que debía proporcionarse en internados donde vivirían aislados de una sociedad a la cual no podían integrarse.

En este sentido, Asunción Lledó Carreres²⁹, considera que la creación de instituciones especiales en donde se internaba a las personas en situación de discapacidad cumplía un doble fin, por un lado se protegía a la sociedad es decir, a las personas “normales” de las “minusválidas” o “deficientes”, por el otro, se tranquilizaba la conciencia colectiva de la sociedad, con relación a las necesidades de este sector de la población al ofrecerles cuidados y apoyos.

Ahora bien, las políticas educativas para las personas en situación de discapacidad, empezaron seis años antes de la apertura de la citada Escuela, el gobierno de Benito Juárez emitió, en 1861, la *Ley sobre la Instrucción Pública*³⁰, cuyo artículo 3º a la letra decía:

Art. 3º. Se establecerá inmediatamente en la capital de la República una escuela de sordo-mudos

²⁸ Cit. por VEGA MUYTOY, María Isabel, “La Escuela Normal para Profesores de Sordomudos en el siglo XIX: Una experiencia sui generis dentro de la Escuela Nacional de Sordomudos”, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Historia e Historiografía de la Educación*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2011, p. 5, http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/2434.pdf, consulta: 3 de julio de 2017.

²⁹ LLEDÓ CARRERES, Asunción, *Una mirada desde el presente al origen de la institucionalización de la educación especial*, Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante, <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/12038>, consulta: 17 de octubre de 2017.

³⁰ “Ley sobre la Instrucción Pública,” *El Monitor Republicano, Diario de política, artes, industria, comercio, modas, literatura, teatros, variedades y anuncios*, Cuarta Época, México, viernes 3 de mayo de 1861 (facsimilar), <http://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/3Reforma/1861DIP.html>, consulta: 1 de julio de 2017.

que se sujetará al reglamento especial que se forme para ella; y tan luego como las circunstancias lo permitan, se establecerán escuelas de la misma clase, sostenidas por los fondos generales en los demás puntos del país en que se creyere conveniente.³¹

Desde un contexto jurídico, esa ley reviste particular importancia por constituir la primera mención sobre el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad que aparece en la legislación mexicana. Posiblemente su inclusión en la agenda política obedecía a que el gobierno de Juárez se apoyaba en la ideología del liberalismo y, por ende, en sus postulados de progreso, libertad e igualdad³². En consecuencia, honrar este último principio, requería ocuparse de los grupos más vulnerables de la sociedad.

El por qué las personas en situación de discapacidad auditiva fuimos las primeras en contar con una institución educativa como lo representó la Escuela Nacional de Sordomudos, quizás fue por el apoyo de Eduardo Huet Merlo, maestro francés en situación de discapacidad auditiva, que había trabajado en la educación de las personas sordas en Francia y Brasil. En 1865 fue invitado a venir a México para dirigir la citada escuela. Sin embargo, cuando llegó a nuestro país, un año después, las condiciones políticas habían cambiado por la intervención francesa. Aun así, decidió quedarse y, en colaboración con su esposa, Catalina Brodeke, gestionar la escuela, lo cual hizo con la ayuda de Ignacio Trigueros, Alcalde Municipal de la Capital del país. Ambos consiguieron atraer a su causa al emperador Maximiliano quien les otorgó su apoyo.³³

A esa escuela se le llamó Escuela Municipal de Sordomudos.³⁴ En 1867, con la caída del Segundo Imperio y el retorno de Benito Juárez al poder, la escuela pasó a ser regulada por el gobierno federal. Su consolidación llegó el 2 de diciembre de 1867 con la *Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal*, cuyo numeral 19 señalaba las materias que impartiría, mismas que a continuación se transcriben.

³¹ *Ídem.*

³² Stefan Glander señala que el liberalismo del gobierno de Benito Juárez fue más político que económico, por ende, se enfocaba en el Estado de Derecho, las garantías de libertad, de paz, de autodeterminación de los pueblos con el objeto de acabar “la opresión del ser humano por el propio humano”. GLANDER, Stefan, “Juárez y el liberalismo político mexicano. Aportaciones emancipadoras desde las Américas”, en *Revista Internacional de Pensamiento Político*, vol. 8, 2013, pp. 233-240. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/8243/Juarez_y_el_liberalismo.pdf?sequence=2, consulta: 15 de junio de 2018.

³³ VEGA MUYTOY, *op. cit.*, p.5.

³⁴ *Ibidem.*, p.3.

Escuela de sordo-mudos.

19. En esta escuela se enseñarán los siguientes ramos:

Lengua española escrita, expresada por medio del alfabeto manual, y pronunciada cuando haya aptitud para ello en el discípulo. Catecismo y principios religiosos. Elementos de geografía. Elementos de historia general y con especialidad en la nacional. Elementos de historia natural, aritmética y especialmente las cuatro operaciones fundamentales. Horticultura y jardinería práctica para niños. Trabajos manuales de aguja, bordado, gancho, etc., para niñas. Teneduría de libros para los discípulos que revelen aptitud.³⁵

De lo anterior podría deducirse que el Estado realmente se preocupó por atender la educación de las personas en situación de discapacidad y puede ser que, para esa época, las políticas aplicadas se consideraban justas y meritorias, sin embargo, distaban de ser igualitarias como se observa al hacer un análisis más detallado de esa ley, lo que permite advertir las diferencias entre el plan de estudios dirigido a este sector del alumnado en comparación con el de las personas “normales”. Por ejemplo, la preparación profesional posterior a los conocimientos básicos. En el caso de los varones lo máximo a que podían aspirar era la horticultura, la jardinería y muy excepcionalmente, la teneduría de libros. Por su parte, la labor profesional de las mujeres se limitaba a los trabajos manuales de gancho, aguja y bordado.

En cambio, para las personas “normales” había una amplia gama de conocimientos, entre ellos química, mecánica práctica, nociones de derecho constitucional y manejo de máquinas, esto aplicaba para la educación primaria,³⁶ en el caso de los siguientes niveles de estudios, las áreas eran mucho más variadas, sin embargo, constituían saberes vedados para las educandas y los educandos en situación de discapacidad.

Si bien existieron otras escuelas destinadas para las personas en situación de discapacidad, como la Escuela para Ciegos fundada en 1870, nos limitamos a la Escuela Nacional para Sordos por representar el prototipo del modelo asistencialista y segregacionista, a la par de ilustrar las bajas expectativas que se tenían con relación a nuestra capacidad de aprendizaje. Pese a ello, en su época, la creación de la Escuela se consideró un acto laudable,

³⁵ *Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal*, https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_02121867.pdf, consulta: 30 de junio de 2017.

³⁶ *Ídem*.

como lo ejemplifica el elogio que realizó el intelectual liberal Ignacio Manuel Altamirano, se transcribe su aclamación por sintetizar el criterio del gobierno liberal con respecto a la educación de las personas en situación de discapacidad:

¡Bendito sea el abate L' Epée³⁷ que ha convertido en seres inteligentes a los que estaban condenados por la desdicha al idiotismo! Los sordomudos de México son pocos; pero sus adelantos son notables, merced los esfuerzos de los dignos Mr. y Mme Huet. Hagamos la justicia, porque ser liberales no es ser injustos ni ciegos, de decir que la fundación de este Instituto se debe al difunto Maximiliano y a su esposa, que tuvieron especial predilección por él: que la historia los condene por otras causas; pero la caridad debe hacer que conste este hecho, y los que hemos sido enemigos leales del Imperio no podemos negarle, ni dejarle de apuntar.³⁸

1.2.2. El modelo de rehabilitación o modelo médico de la discapacidad

Al modelo asistencialista y segregacionista le sucedió el modelo de rehabilitación, conforme al cual la discapacidad se considera una enfermedad. Por este motivo también es conocido como modelo médico de la discapacidad, donde ésta representa una deficiencia biológica susceptible de ser curada y rehabilitada con el objetivo de que el individuo afectado pueda integrarse a la sociedad. En criterio de Agustina Palacios³⁹ ese cambio en la percepción acerca de la discapacidad en cierta medida se debe a los conflictos bélicos del siglo XX, cuyas consecuencias fueron, entre otras, un considerable número de heridos de guerra que sufrieron mutilaciones físicas o sensoriales en el campo de batalla. Esa situación propició que la discapacidad empezara a ser vista como un daño, una deficiencia. De esa manera dejó de ser considerada una desgracia personal imputable al individuo y a su familia, para convertirse en un problema público donde el Estado reconocía su obligación de reparar en lo posible los daños causados.

³⁷ El abate Charles-Michel de L' Epée, fue un pedagogo francés considerado el padre de la educación institucionalizada de las personas sordas, al fundar, en 1771, la primera escuela para sordos en París, Francia. OVIEDO, Alejandro, *La vida y obra del Abad Charles-Michel de L' Epée (1712-1789)*, <http://www.cultura-sorda.org/abad-de-lepee/>, consulta: 25 de octubre de 2017.

³⁸ CRUZ ALDRETE, Miroslava, *Gramática de lengua de señas mexicana*, Tesis: Doctor en Lingüística, El Colegio de México, México 2008, p. 134, n. 17.

³⁹ PALACIOS RIZO, Agustina, *El modelo social de la discapacidad, orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los derechos de las Personas con Discapacidad*, CINCA, Madrid, 2008, p. 67.

Con lo anterior se pretendía “sanarlos” para integrarlos a la sociedad y, de esa manera, atender la problemática que “plantea al individuo, a la familia y a la sociedad, el hecho de abandonarlos, lo que significa condenarlos a una injusta e inútil segregación y que indefectiblemente los lleva a una vida para-social o abiertamente antisocial.”⁴⁰ Sin embargo, como lo expone Palacios, ese modelo “produce una enorme subestimación con relación a las aptitudes de las personas en situación de discapacidad.”⁴¹

La falta de confianza en nuestras capacidades constituye el mayor obstáculo al que nos enfrentamos al tener que cargar con el estigma de ser sujetos de menor valía. En este sentido, Asunción Pie⁴² considera necesario “desplazar la exigencia de la capacidad hacia la dignidad del ser humano, porque de lo contrario alguien siempre queda fuera. La escuela moderna está obsesionada por las categorías y lo importante es definir sobre qué valores fundamentamos la educación.”

Por otra parte, el contexto socioeconómico de nuestra época dominada por el posmodernismo, capitalismo y globalización, favorece seamos vistos como una carga para el Estado, como sujetos pasivos receptores de ayuda gubernamental y no como sujetos activos productores que podemos llegar a contribuir en el desarrollo cultural, económico y social. Precisamente por esto es necesario un cambio en los paradigmas educativos, así podremos adquirir una formación educativa que permita evidenciar la falacia de esos argumentos y demostrar que podemos ser personas útiles y productivas para la sociedad.

Hecha esta digresión, prosigamos con el análisis del tema que nos ocupa: la manera en que los conflictos bélicos cambiaron la forma de concebir la discapacidad. En el caso de nuestro país, aun cuando fue mínima su intervención activa en las contiendas bélicas mundiales⁴³ estas influyeron en las políticas de atención a las personas en situación de

⁴⁰ VALDESPINO ECHAURI, Leticia Emelia, “La educación especial en México y la atención a la diversidad”, en, Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar y Arturo Barraza Macías (eds.), *Marco Conceptual y experiencias de la educación especial en México*, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, Universidad Pedagógica de Durango, Durango, México, p.11.

⁴¹ PALACIOS RIZO, *op. cit.*, p. 16.

⁴² PIE, Asun, *Participación en el X Encuentro RIIIE, La educación inclusiva a debate: Retos, contradicciones y desafíos*, Cuernavaca, Morelos, octubre de 2018.

⁴³ Como ejemplo de la intervención mínima de nuestro país en los conflictos bélicos del siglo pasado puede citarse el apoyo que ofreció al grupo de los Aliados en la Segunda Guerra Mundial a través del envío del Escuadrón 201.

discapacidad, así en el transcurso del siglo XX, el modelo asistencialista empezó a ser sustituido por el modelo de rehabilitación.

En el ámbito educativo esa política fue más notoria a partir de la década de los 70's, cuando se creó la Dirección General de Educación Especial⁴⁴, en adelante DGEE, cuyo objetivo consistía en:

El tratamiento integral del niño y adolescente atípico, entendiéndose por atípicos aquellas personas con problemas de audición y lenguaje, ciegos, débiles visuales, deficientes mentales, lisiados del músculo esquelético, menores infractores, niños con problemas de aprendizaje o cualquier otro tipo de inadaptación escolar o social.⁴⁵

En el contexto legal, la política educativa de integración o rehabilitación se institucionalizó en el año de 1973 cuando se reconoció la Educación especial a través de la *Ley Federal de Educación*, cuyo artículo 15, párrafo tercero a la letra decía:

El sistema educativo nacional comprende, además, la educación especial o la de cualquier otro tipo y modalidad que se imparta de acuerdo con las necesidades educativas de la población y las características particulares de los grupos que la integran⁴⁶.

En este sentido, Skliar⁴⁷ considera a la Educación especial como una quimera disciplinar instituida por la “normalidad” para, de esta forma, poner orden al desorden ocasionado por otra invención ficticia: la “anormalidad”, puesto que la educación “se ha vuelto obsesiva frente a todo resquicio de alteridad, ante cada fragmento de diferencia en relación con la misma.”⁴⁸ En otras palabras, la “anormalidad” es una ficción social que sólo podrá ser desmitificada cuando la “normalidad” también lo sea.

Skliar comenta que la “anormalidad” posee fundamento científico y académico por tener como soporte la medicina, la psicología y la psicometría,⁴⁹ lo cual ocasiona que las personas en situación de discapacidad seamos consideradas “objeto de análisis clínico, de

⁴⁴ VALDESPINO ECHAURI, *op. cit.*, p.11.

⁴⁵ *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus modelos de atención*, SEP, México, 2010, p.83.

⁴⁶ *Ley Federal de Educación*, https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_29111973.pdf, consulta: 3 de julio de 2017.

⁴⁷ SKLIAR, *op. cit.*, pp. 4-5.

⁴⁸ *Ibidem.*, p.6.

⁴⁹ *Ídem.*

seguridad social, de cuidado médico y no como sujeto titular de derechos”,⁵⁰ estos sólo podremos ejercerlos cuando estemos *curadas y curados* podamos reintegrarnos a la sociedad. En efecto, el modelo médico o de rehabilitación considera la discapacidad como un “problema” exclusivo de la persona sin ponderar las limitaciones impuestas por la sociedad y el entorno, por ende, estima necesario proporcionarnos las herramientas que nos permitan superar nuestro “problema”, a la par de desarrollar las habilidades requeridas por una sociedad regida bajo el paradigma de la “normalidad”.⁵¹

Conforme a este criterio, las personas en situación de discapacidad debemos adaptarnos al arquetipo de la “normalidad” y encajar en un mundo ajeno a nuestras necesidades. Esto perpetúa la indolencia de la sociedad, reflejada a través de instituciones, infraestructura, transporte, enseñanza, empleo, pensados únicamente para las personas “normales”⁵² lo cual nos impone realizar un esfuerzo extraordinario para superar lo más que podamos nuestra situación de “anormalidad” y, de esta manera, conseguir participar de los beneficios que conlleva pertenecer a ese selecto círculo de la “normalidad”.

Es entonces claro que la aplicación de esos paradigmas en la atención educativa de las personas en situación de discapacidad requiere que el educando, para integrarse a las aulas escolares regulares se adapte a “unas rígidas prácticas pedagógicas, a condiciones institucionales que encorsetan y limitan la creatividad y las iniciativas más genuinas para la atención de y en la diversidad.”⁵³ Contra estos arquetipos surge un nuevo modelo educativo aún en ciernes: la Educación inclusiva, misma que parte del modelo social de la discapacidad, que a su vez se fundamenta en los derechos humanos.

1.2.3. El modelo social de la discapacidad y la educación inclusiva

El modelo social de la discapacidad surge del paradigma de derechos humanos donde se antepone la dignidad humana a las limitaciones físicas, intelectuales o sensoriales que la persona pueda tener. Desde este enfoque se considera que la discapacidad es una construcción

⁵⁰ CONAPRED, *Inclusión y Discapacidad*, www.cursos.conapred.org.mx, consulta: 18 de noviembre de 2017.

⁵¹ *Ídem*.

⁵² *Ídem*.

⁵³ LÓPEZ-AYMES, Gabriela, *et. al.*, *Atención a la diversidad y educación inclusiva*, Fontamara, UAEM, México, 2017, p. 13.

social resultante “de la interacción entre personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.”⁵⁴ En este sentido, Nuria Villa Fernández y María Arnau Ripollés⁵⁵ juzgan a la discapacidad como “una categoría social que nos concierne a todo el mundo, porque, quienes tienen discapacidades, ‘son’ discapacitados/as en tanto en cuanto (sic) la sociedad ‘les discapacita’ construyendo un mundo todavía no accesible en su totalidad.”

Por otra parte, el modelo social de la discapacidad distingue entre deficiencia y discapacidad. La primera consiste en: “una pérdida o limitación total o parcial de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo.”⁵⁶ En cuanto a la segunda, como lo señalamos anteriormente, representa la desventaja ocasionada por una sociedad que se rige por los parámetros de la “normalidad social” donde las deficiencias no tienen cabida y, por ende, los sujetos afectados de las mismas son discriminados y excluidos. La lucha por eliminar esos prejuicios fue lo que permitió concebir el modelo social de la discapacidad. En efecto, este surgió como resultado tanto del auge de los derechos humanos como de la presión ejercida por las personas en situación de discapacidad que, tras años de aislamiento, olvido y vivir al margen de la sociedad, reivindicamos nuestro derecho a ser incluidos en la misma

En esta pretensión desempeñaron un papel fundamental los Instrumentos Internacionales de Derechos Humanos, específicamente uno de ellos: la *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, aprobada por la ONU el 13 de diciembre de 2006, durante el LXI periodo de sesiones de la Asamblea General y suscrita por nuestro país el 30 de marzo de 2007. Por su importancia jurídica en el ámbito de la educación inclusiva, considero necesario hacer un análisis más detallado.

⁵⁴ *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Protocolo Facultativo*, 3º reimpresión, CONAPRED, México, 2010, p. 9.

⁵⁵ VILLA FERNÁNDEZ, Nuria y ARNAU RIPOLLÉS, María Soledad, “Las personas con discapacidad en la Universidad”, *Antena de Telecomunicación*, septiembre 2009, p. 50, http://www.javeriana.edu.co/documents/245769/339704/Discapacidad_en_la_Universidad.pdf/c48247e0-42d4-46b0-adf0-f0b8f78fa083, consulta: 8 de julio de 2017.

⁵⁶ CONAPRED, *Inclusión y Discapacidad*, op. cit.

1.2.3.1. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como instrumento jurídico en la implementación de la Educación inclusiva

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en adelante la Convención, constituye el primer Tratado de derechos Humanos del siglo XXI y también el primero en que participaron en su elaboración los sujetos destinatarios de la misma. Con el lema “Nada de nosotros sin nosotros”⁵⁷ organizaciones de personas en situación de discapacidad acreditadas ante la ONU vigilaron que el contenido de la Convención representara las inquietudes y problemáticas que nos afectan. Es así como a través de los 50 artículos que la componen, menciona derechos como la igualdad, la no discriminación, la accesibilidad, la inclusión, la participación, el trabajo, la salud, la educación, cuestiones en donde mayoritariamente sufrimos discriminación y exclusión.

Lo relevante de este Tratado consiste en tener en cuenta la realidad social y los paradigmas asociados a la discapacidad. En este sentido, la Convención se rige por el modelo social de la discapacidad conforme al cual no somos nosotros y nosotras quienes debemos adaptarnos a los estándares de la “normalidad” impuestos por la sociedad, por el contrario, es esta, es decir, la sociedad a quien le corresponde reconocer que la “normalidad” no existe como tal por tratarse de una invención social⁵⁸. En otras palabras, no es un problema atribuible al individuo, sino que es la sociedad quien nos discapacita al ponernos múltiples barreras que nos impiden la inclusión.

La Convención aboga por un cambio en la manera de concebir las diferencias y reconocer que las personas en situación de discapacidad somos seres humanos y sujetos jurídicos. Llegar a este punto, donde un tratado internacional nos reconoce como sujetos titulares de derechos, además de procurar eliminar desde la raíz la discriminación que sufrimos, tiene una estrecha relación con la evolución en los derechos humanos y en cómo estos se interpretan en instrumentos y mecanismos internacionales. Verbigracia, a la Convención le precedieron otros instrumentos del Derecho Internacional considerados idóneos para el contexto imperante en la época en que se emitieron.

⁵⁷ Cit. por RINCÓN GALLARDO, Gilberto, en *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Protocolo Facultativo*, CONAPRED, México, 2010, p.5.

⁵⁸ Skliar, *op. cit.*

En este sentido, la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, al señalar la igualdad de todas las personas sin discriminación alguna⁵⁹ marcó el inicio de la protección de las personas en situación de discapacidad, sin embargo, los prejuicios existentes en torno a nosotros como el considerarnos sujetos de menor valía, aunado a nuestra nula representación en la sociedad, nos confinaba a una vida de aislamiento e invisibilidad. Esas prácticas discriminatorias nos impedían ser partícipes de derechos que en teoría son propios de todo ser humano. Fue preciso que la comunidad internacional nos mencionara específicamente en sus instrumentos jurídicos para que paulatinamente empezáramos a ser considerados sujetos titulares de derechos.

En 1981, la ONU celebró el Año Internacional de los Impedidos⁶⁰, como en esa época se nos designaba. De ese evento surgió el Programa de Acción Mundial de los Impedidos, aprobado por la ONU el 3 de diciembre de 1982, el cual tenía como objetivo la prevención de la incapacidad, la rehabilitación, y el mejoramiento de las condiciones de vida. En este sentido, sus postulados parecen acordes al modelo médico de la discapacidad, empero, también menciona principios del modelo social de la discapacidad al señalar que la minusvalidez lo es en cuanto a las barreras culturales, físicas y sociales que las personas “impedidas” enfrentamos y que nos imposibilitan el acceso a participar en la sociedad.

Un paso más en el reconocimiento de nuestros derechos lo constituyó la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, celebrada en Viena, Austria en junio de 1993 y de la cual resultó la Declaración de Viena, cuyo numeral 63 a la letra dice:

63. La Conferencia Mundial de Derechos Humanos reafirma que todos los derechos humanos y las libertades fundamentales son universales, por lo que comprenden sin reservas a las personas con discapacidades. Todas las personas nacen iguales y tienen el mismo derecho a la vida, al bienestar, a la educación y al trabajo, a vivir independientemente y a la participación activa en todos los aspectos de la sociedad. Por tanto, cualquier discriminación directa u otro trato discriminatorio negativo de una persona discapacitada es una violación a sus derechos.⁶¹

⁵⁹ Artículos 1º y 2º de la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>, consulta: 2 de marzo de 2018.

⁶⁰ ONU, *Programa de Acción Mundial para los Impedidos*, <http://www.un.org/esa/socdev/enable/diswps02.htm>, consulta: 20 de febrero de 2018.

⁶¹ Numeral 63 de la *Declaración y Programa de Acción de Viena*, http://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf, consulta: 24 de febrero de 2018.

En 1994, la ONU emitió las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades⁶² que sin ser de cumplimiento obligatorio podrían llegar a ser normas consuetudinarias en caso de ser aplicadas por un considerable número de Estados, esto porque los principios contenidos en las Normas representaban un compromiso moral y político. El objetivo de las Normas era “garantizar que niños y niñas, mujeres y hombres con discapacidad, en su calidad de miembros de sus respectivas sociedades, puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás.”⁶³ Así mismo, señala a la ignorancia, el miedo, el abandono y la superstición como causantes de los prejuicios que la sociedad tiene de la discapacidad, por ende, deben erradicarse y en su lugar presentar una imagen positiva de nosotros y nosotras. De igual forma, menciona la responsabilidad concerniente a los Estados con respecto a adoptar las medidas necesarias que permitan la igualdad de oportunidades para las personas en situación de discapacidad.

Como puede observarse, el contenido de las Normas constituían una excelente herramienta en pro de los derechos de las personas en situación de discapacidad. Sin embargo, la responsabilidad de los Estados con relación a las mismas era moral, no generaba obligaciones legales, por ende, quedaba al arbitrio de los Estados su aplicación práctica. En consecuencia, se hacía necesario la creación de un instrumento capaz de vincular jurídicamente a los Estados Parte, ese instrumento es la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que al ser vinculante obliga a los Estados signantes a cumplir el contenido de la Convención.

En este sentido, es preciso señalar que los instrumentos de derecho internacional se dividen en dos categorías: instrumentos no vinculantes o *soft law* e instrumentos vinculantes o *hard law*. Los primeros se componen de Declaraciones y Recomendaciones, su función consiste en proporcionar directrices y principios para marcos normativos⁶⁴, en consecuencia, sus obligaciones son morales. En cuanto a los segundos, están compuestos por Convenciones, Pactos y Acuerdos que al ser vinculantes obligan al Estado Parte a otorgarles reconocimiento

⁶² ONU, Enable, *Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*, <http://www.un.org/spanish/disabilities/standardrules.pdf>, consulta: 2 de marzo de 2018.

⁶³ *Ídem*.

⁶⁴ UNESCO, “Más sobre la naturaleza y estatus de los instrumentos legales y programas”, <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/advancement/networks/larno/legal-instruments/natu-re-and-status/>, consulta: 3 de noviembre de 2017.

legal, es decir, vincularlos con la ley interna de tal manera que se deroguen disposiciones legislativas contrarias al espíritu del instrumento internacional, a la par de crear normas que contribuyan en la consecución de los objetivos en él plasmados. Debido a los alcances del instrumento vinculante en la política y legislación de los Estados signantes se necesita ratificarlo, esto se efectúa cuando el instrumento en cuestión obtiene el consentimiento de organismos internos, en el caso de nuestro país, del Congreso de la Unión, cuya aprobación se realizó el 27 de septiembre de 2007⁶⁵. La ratificación ante la ONU fue el 17 de diciembre de 2007 y el 3 de mayo de 2008 entró en vigor en México.⁶⁶

A partir de ese momento, nuestro país tiene la obligación jurídica de cumplir lo establecido en la Convención, que al basarse en el modelo social de la discapacidad busca la inclusión social, laboral, cultural y educativa. Ya no se trata de que las personas en situación de discapacidad hagamos esfuerzos titánicos para “rehabilitarnos” e integrarnos a la sociedad con nuestros propios medios, sino que ahora es esta a quien le corresponde abrirse a la diversidad. En la consecución de ese objetivo, el Estado requiere dejar atrás las políticas paternalistas mismas que aun cuando se alegan son en nuestro beneficio, perpetúan prejuicios y estereotipos por la cual la sociedad asume que nuestras deficiencias nos hacen *naturalmente incapaces*.⁶⁷

Gerard Quinn⁶⁸ menciona que las personas en situación de discapacidad tenemos derecho a ser vistas “no como objetos manejables, sino como sujetos humanos, merecedores de respeto y trato equitativo.” En este sentido, considero que el principal acierto de la Convención consiste en reconocernos como seres humanos iguales en dignidad, en derechos y en obligaciones. En efecto, no basta la capacidad de goce, es necesario tengamos también la

⁶⁵ Orden Jurídico Nacional, *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y Protocolo Facultativo*, <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/D39TER.pdf>, consulta: 2 de marzo de 2018.

⁶⁶ ONU, *Lista de Signatarios, Ratificaciones y Adhesiones a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*. http://www.un.org/spanish/disabilities/documents/sg/Anexo_A_a_63_264.pdf, consulta: 13 de marzo de 2018.

⁶⁷ Centro Estratégico de impacto social, *Implementación del artículo 12 de la CDPD en México, Reporte preparado para la 12va Sesión del Comité de la ONU de los Derechos de las Personas con Discapacidad*, http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRPD/Shared%20Documents/MEX/INT_CRPD_NGO_MEX_18085_S.doc, consulta: 17 de octubre de 2017.

⁶⁸ QUINN, Gerard, “La convención de la Organización de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Instituciones Nacionales como catalizadores clave del cambio”, en *Mecanismos nacionales de monitoreo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, CNDH, ONU, México, 2008, p. 28, consulta: 24 de octubre de 2017.

capacidad de ejercicio sólo así podremos ser titulares de nuestros derechos y dejar de ser vistos como seres indefensos e incapaces de valernos por nosotros mismos.

Como puede observarse, la principal diferencia de la Convención con respecto a otros instrumentos jurídicos destinados a salvaguardar los derechos de las personas en situación de discapacidad, lo constituye el énfasis que pone en la autonomía del individuo, el carácter vinculante de la Convención y el haber contado en su elaboración con la ayuda de personas en situación de discapacidad. Esto, en teoría, nos otorga las bases para alcanzar nuestro empoderamiento, sin embargo, los instrumentos internacionales por sí mismos no garantizan su aplicación práctica. En este sentido Manuel Becerra Ramírez⁶⁹ considera que no se puede juzgar el interés de determinado país por los derechos humanos conforme a la suscripción y ratificación de un tratado sino en base a su cumplimiento.

A diez años de la entrada en vigor de la Convención, se puede constatar que sus postulados distan de cumplirse. Como ejemplo se encuentra la Educación inclusiva prevista en el capítulo 24 el cual señala que las personas en situación de discapacidad tenemos derecho a recibir una educación inclusiva en condiciones de equidad e igualdad, además de un proceso de aprendizaje durante toda nuestra vida que incluya el acceso a instituciones de enseñanza en todos los niveles, desde el básico al profesional.⁷⁰

Sin embargo, se ha encontrado que el proceso de cambio necesario en las escuelas, se ha construido la idea e considerar sinónimos integración e inclusión, así las instituciones educativas de todos los niveles juzgan que ellos cumplen al abrir sus puertas a los alumnos en situación de discapacidad, obviando que el acceso no basta, puesto que al no cambiar las políticas educativas para hacerlas inclusivas provoca frustración y desanimo en los alumnos y las alumnas en situación de discapacidad.

Es entonces claro la necesidad de implementar la Educación inclusiva en razón de que busca identificar y responder a las necesidades de todos los educandos y las educandas, a la par de ver la diversidad no como un obstáculo que limita el aprendizaje, sino como una característica positiva que lo enriquece. Empero, esto sólo puede hacerse a través de un

⁶⁹ BECERRA RAMÍREZ, Manuel, *La recepción del derecho internacional en el derecho interno*, 2ª. ed., UNAM, México, 2012, p. 59.

⁷⁰ *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, op. cit.

cambio de los sistemas educativos cerrados en razón de que en este es el alumno o alumna quien debe ajustarse a las directrices establecidas por las instituciones educativas, ahora es a ellas a quienes les corresponde abrirse y adecuarse a las necesidades de la diversidad presente en el alumnado para, de esta manera, hacer efectivo el derecho de toda persona a recibir una educación de calidad en condiciones de igualdad y equidad.

En efecto, implementar la educación inclusiva en las instituciones educativas exige la adaptación de su infraestructura, currículo y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, debe lucharse por eliminar los arraigados prejuicios que la sociedad tiene con relación las personas en situación de discapacidad. Prejuicios quizás originados por años de exclusión y marginación donde la educación, como lo vimos en páginas anteriores, estaba limitada primero a internados y después a escuelas especiales donde el poco contacto con la sociedad contribuyó a nuestra invisibilidad social, a la par de fomentar la creencia de que nuestras capacidades de desarrollo personal y profesional son limitadas.

Conclusiones

La educación es uno de los principales derechos del ser humano, a la par de permitirle tomar conciencia de todas las demás prerrogativas de las que es destinatario, tales como el derecho al trabajo, a la salud, al medio ambiente sano, entre otros. Sin embargo, y pese a su importancia, dista de ser universal y sin reservas, como se observa en algunos sectores de la población a quienes se les limita este derecho, como ejemplo nos encontramos las personas en situación de discapacidad. Tradicionalmente el sistema educativo nos ha discriminado y excluido e incluso en los casos en que se nos permitía acceder a la educación, esta se efectuaba en internados y escuelas de educación especial, donde el poco o nulo contacto con la sociedad contribuyó a perpetuar los estigmas asociados a la discapacidad y a nuestra invisibilidad social.

La evolución en las políticas y modelos educativos que el Estado designa para nosotros y nosotras depende de la forma en que se concibe la discapacidad. De esa manera primero existió el modelo asistencialista de la discapacidad, conforme al cual éramos considerados “anormales”, “inútiles” y “dependientes”, objetos de caridad, compasión y paternalismo estatal. Necesitábamos ser protegidos, pero a la vez aislados para no interrumpir el desarrollo de la sociedad “normal”.

Después llegó el modelo médico de la discapacidad o modelo de rehabilitación, donde la discapacidad se convirtió en una enfermedad atribuible al individuo. En consecuencia, las personas en situación de discapacidad somos vistos como unos “enfermos” que debemos ser “curados” mediante la rehabilitación de las deficiencias físicas, intelectuales o sensoriales que presentamos, con el objeto de poder ser aceptados por la sociedad y participar de los beneficios que esta ofrece. En otras palabras, se busca nuestra “normalización”. Pese a lo injusto de sus postulados, este modelo aún sigue presente.

Sin embargo, ante el auge de los derechos humanos surge el modelo social de la discapacidad, donde ésta ya no se atribuye al individuo sino que se considera una construcción social resultante de las barreras impuestas por una sociedad regida bajo el paradigma de la “normalidad”. Con el modelo social de la discapacidad, no somos nosotros y nosotras quienes debemos adaptarnos a la sociedad, sino que es esta a quien le corresponde abrirse y aceptar la diversidad. Estos postulados se aplican también a la educación, se aboga por dejar atrás la integración educativa y pasar a la Educación inclusiva para, de esta manera, responder a una de las principales demandas de las personas en situación de discapacidad: hacer efectivo nuestro derecho a recibir una educación de calidad en condiciones de equidad e igualdad.

CAPÍTULO SEGUNDO

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL NIVEL UNIVERSITARIO

2.1. Introducción

En el capítulo anterior vimos que los modelos educativos a través de los cuales se lleva a cabo la educación de las personas en situación de discapacidad obedecen a la forma en que ésta se concibe y a las políticas que el Estado diseña para atenderlos. En este sentido primero se tuvo un modelo paternalista, donde la atención educativa fue asistencialista y excluyente. Después se pasó a la política de rehabilitación y, con él, al modelo educativo de integración, mismo que aún continúa vigente, pese a los esfuerzos por cambiarlo a un modelo educativo inclusivo.

En el caso de la educación superior, cuando una persona en situación de discapacidad pretende cursar estudios universitarios se encuentra con numerosos obstáculos causados en su mayoría por los prejuicios que la sociedad tiene en cuanto a nuestra capacidad de aprender, de educarnos y desarrollarnos profesionalmente. La eliminación de esas valoraciones preconcebidas y negativas representa el primer paso para una implementación exitosa de la educación inclusiva en todos los niveles, incluidos el nivel superior. Ahora bien, esta lucha por acceder a los estudios universitarios y recibir una preparación profesional, surgió antes de que apareciera la educación inclusiva, como lo veremos en el siguiente apartado.

2.2. Antecedentes

Para hablar de los antecedentes de la Educación inclusiva en el nivel superior, se pretendía seguir los lineamientos del capítulo anterior y enfocarse en nuestro país, sin embargo, al descubrir que los precedentes se remontan apenas varias décadas atrás, suscitó el interés por conocer qué originó tan tardío acceso a la educación superior de las personas en situación de discapacidad. Eso motivó a investigar si esta situación era propia de nuestro país o si se repetía en otros lugares. Así averigüé que desde el siglo XIX se hace presente el anhelo por educarse y prepararse profesionalmente, si bien, al igual que la educación básica, la educación superior se inició bajo el modelo educativo de segregación y exclusión.

Como ejemplo se encuentra la Gallaudet University⁷¹ en Washington, D.C. EE.UU., primera y única universidad en el mundo dedicada a la formación profesional de las personas sordas, si bien en la actualidad incluye en su matrícula un bajo porcentaje de personas oyentes. La universidad fue fundada en el año de 1857 con el nombre de “Columbia Institution for the instruction of the Deaf and Dumb and Blind”, destinada a personas “anormales” que no podían educarse en colegios “normales”. En 1864 el Congreso de EE.UU. le autorizó conferir títulos universitarios. Casi un siglo después, en 1954, por decisión del Congreso se cambió el nombre a Gallaudet College, en honor a Thomas Hopkins Gallaudet, pionero en la educación de las personas sordas en ese país. Posteriormente en el año de 1886 y en reconocimiento a su progreso académico fue declarada universidad y pasó a denominarse Gallaudet University⁷².

Lo anterior demuestra que la formación profesional de las personas en situación de discapacidad era posible en siglos pasados con la condición de que se efectuara en recintos educativos separados, es decir, bajo el modelo educativo segregacionista. Sin embargo, existieron quienes se rebelaron contra ese sistema como lo demuestra el caso de Helen Keller⁷³ la primera persona sorda y ciega en cursar estudios superiores en una institución educativa para personas “normales”, el Radcliffe College. Para llegar a ese recinto educativo hubo de sortear obstáculos, posiblemente el mayor desafío consistió en hacer frente a los prejuicios sociales con respecto a la discapacidad.

⁷¹ *Universidad Gallaudet*, EcuRed, Conocimientos de todos y para todos, https://www.ecured.cu/Universidad_Gallaudet, consulta: 9 de abril de 2018.

⁷² En EE.UU., la educación superior puede cursarse en un “college” o en una “university”, la diferencia estriba en que los primeros ofrecen títulos de Bachelor’s o undergraduate, equivalente al grado de licenciatura, mientras que las “university” ofrecen una mayor variedad de programas de estudio y especializaciones, es decir, además del grado de “Bachelor’s” otorga el de “graduate” o posgrado, con títulos de Master’s (maestría) y “Doctorate” o “PhD” (doctorado). UNIVERSIA México, *University, Collage y Community College, ¿Cuál es la diferencia entre estos centros educativos?*, 9 de agosto de 2016, <http://noticias.universia.net.mx/educacion/noticia/2016/08/09/1142515/university-college-community-college-cual-diferencia-centros-educativos.html>, consulta: 10 de abril de 2018.

⁷³ Helen Keller⁷³ nació el 27 de junio de 1880 en Tuscumbia, Alabama. Cuando contaba con diecinueve meses de edad una enfermedad le provocó la pérdida de la vista, la audición y, en consecuencia, el habla. Durante sus primeros años de vida no tuvo instrucción educativa, sin embargo, cuando tenía siete años sus padres le consiguieron una maestra particular, Anne Mansfield Sullivan, débil visual y egresada del Instituto Perkins para Ciegos en Massachusetts. La señorita Sullivan instruyó a Helen a través del alfabeto dactilológico, del sistema Braille, de la escritura convencional, y de la lectura de labios en la cual Helen colocaba sus manos sobre la boca y el cuello de su interlocutor eso le permitía sentir las vibraciones y movimientos que éste hacía al hablar. MARCY, John Albert, *Helen Keller, La historia de mi vida*, Trad. Luisa María Álvarez, 14ª ed., EDAMEX, México, 2005, pp. 23-60.

Al respecto Helen Keller expone: “La idea de estudiar en la universidad echó raíces en mi corazón y se convirtió en poderoso deseo que, a pesar de la oposición de muchos amigos sinceros y sabios me llevó a competir por un grado universitario con jóvenes que oían y veían.”⁷⁴ Esa competencia se caracterizó por la desigualdad en comparación con los demás aspirantes, verbigracia, el examen de admisión no contó con las adaptaciones necesarias para una persona privada de la vista⁷⁵, por desgracia, la falta de adecuaciones para realizar los exámenes de ingreso a las instituciones de educación superior siguen presentes en la actualidad, en posteriores apartados se examina ese aspecto con mayor profundidad.

Helen Keller alcanzó su objetivo de entrar a la universidad elegida, sin embargo, adaptarse a ese sistema escolar implicó grandes desafíos como lo evidencian las siguientes palabras:

... mis instructores no tenían la menor experiencia en enseñar a estudiantes que no fueran normales y solo por la lectura de los movimientos de sus labios podía yo conversar con ellos, tropezaba con serias dificultades. La señorita Sullivan no podía deletrear en mi mano todo lo que se requería y era muy difícil mandar a hacer impresiones especiales de los libros de texto a tiempo para que me fueran útiles ...⁷⁶

Como puede observarse, en el proceso educativo universitario de Helen Keller ella debió adaptarse a un currículo creado para estudiantes sin limitaciones sensoriales y como ella misma lo reconoció, sin la ayuda de la señorita Sullivan habría sido imposible. Sin embargo, esto no quita mérito alguno a Helen puesto que en los exámenes no podía contar con la presencia de su intérprete y amiga. Por ende, el resultado de los mismos era fruto de su esfuerzo mismo que la llevaría a concluir sus estudios y graduarse *cum laude*, convirtiéndose en la primera persona sorda y ciega en alcanzar ese triunfo. A la par de demostrar que es posible vencer las barreras que la sociedad nos impone. Poco antes de morir Helen Keller dijo: “En estos oscuros y silenciosos años, Dios ha estado utilizando mi vida para un propósito que no conozco, pero un día lo entenderé y quedaré satisfecha”⁷⁷.

⁷⁴ *Ídem.*

⁷⁵ *Ídem.*

⁷⁶ *Ídem.*

⁷⁷ ÁLVAREZ DE ASTURIAS, José, *La muerte del egoísmo, Historias reales y extraordinarias de entrega a los demás*, Ediciones Palabra, Madrid, España, 2014, p. 177.

Ese propósito de vida que tanto buscaba quizás sea el de motivarnos a las personas en situación de discapacidad para valorarnos, para creer que, pese a los prejuicios y estereotipos que la sociedad tiene de nosotros, somos seres pensantes, perfectamente capaces de asimilar conocimientos aun cuando estos sean considerados por las persona “normales” demasiado complicados para nosotros. Por desgracia, aun en nuestra época continúan vigentes esos prejuicios, la sociedad no ha podido superarlos y, como lo señala Pablo Pineda, primera persona síndrome de Down en obtener un título universitario en Europa: “Tienes que estar demostrando continuamente que eres competente y eso es muy duro y desgasta mucho. Es mucho más difícil que estudiar.”⁷⁸

Volvamos sobre lo que estábamos tratando: los antecedentes de la educación universitaria. En México son recientes puesto que se remontan a finales del siglo pasado, como ejemplo se puede mencionar el caso de Gabriela Brimmer⁷⁹ escritora, poeta y activista social mexicana, cuyas dificultades motoras causadas por problemas neuromotores le impedían cualquier movimiento o expresión corporal, excepto el de su pie izquierdo. Sus padres, inmigrantes suecos de origen judío, llegaron a nuestro país huyendo de la Segunda Guerra Mundial, su alto estatus socio-económico les permitió buscar ayuda médica para su hija con renombrados médicos del país y del extranjero. Sin embargo, fue su nana, Florencia Sánchez Morales, mujer indígena sin instrucción formal pero dotada de un alto sentido de comprensión y determinación quien ideó un método para comunicarse con Gaby mediante el pie izquierdo de la pequeña. Más tarde, y con ayuda de un tablero que tenía impreso el alfabeto, Gaby aprendió a leer y a escribir, con lo cual pudo expresar sus ideas e interactuar con los demás.

Brimmer cursó estudios de educación básica en el sistema de Educación Especial, específicamente en la Primaria del Centro de Rehabilitación del Músculo Esquelético en la Ciudad de México, donde una maestra la impulsó al mundo de las letras, afición que se acrecentó por el ambiente cultural que prevalecía en su hogar⁸⁰. Al graduarse del mismo, las

⁷⁸ LÓPEZ MELERO, Miguel, “La inteligencia no sólo se hereda, también se construye”, *Cinco Días, El País*, 9 de agosto de 2005, España, https://cincodias.elpais.com/cincodias/2005/08/09/sentidos/1123554437_850215.html, consulta: 9 de abril de 2018.

⁷⁹ MANDOKI, Luis, *Gaby. Una historia verdadera* (película), EE.UU y México, 1987.

⁸⁰ Centro de Rehabilitación Integral Gaby Brimmer, *Gabriela Brimmer*, http://www.gabybrimmer.benramirez.net/gaby_brimmer.html, consulta: 9 de mayo de 2017.

políticas de educación segregada imperantes en esa época representaban el fin de su educación formal. Sin embargo, Brimmer anhelaba continuar sus estudios en una escuela regular.

Su empeño rindió frutos y en 1964, tras superar múltiples obstáculos impuestos por las instituciones educativas que dudaban de su capacidad de aprendizaje, logró entrar a una secundaria normalizada. En 1967, Gaby entró a la preparatoria, y en 1971 se matriculó en sociología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde a causa de la inaccesibilidad arquitectónica de las instalaciones educativas sólo pudo cursar tres semestre. Por su deseo de cursar estudios universitarios regresó a la UNAM en 1974 para estudiar periodismo. Nuevamente las barreras arquitectónicas y humanas la obligan a dejar a sus estudios, por lo cual se consagra a la escritura. Conocedora de las limitaciones y obstáculos a los que se enfrentan las personas en situación de discapacidad motora, funda en 1989 la Asociación para los Derechos de Personas con Alteraciones Motoras, con el objetivo de “ayudar a quienes tienen el cuerpo en mil pedazos y la mente libre”⁸¹.

En efecto, por los prejuicios con respecto a la discapacidad, la sociedad tiende a considerar que si el cuerpo muestra limitaciones, forzosamente la mente también se verá afectada. Tanto Helen Keller como Gaby Brimmer debieron luchar contra esos estereotipos y demostrar que discapacidad *no es sinónimo de idiotez*. En esos cuerpos, aislado por la obscuridad y el silencio en el caso de Helen, o aprisionado por las barreras de la inmovilidad en el caso de Gaby, existían seres humanos, capaces de amar, de pensar, de sentir, de educarse, de vivir con libertad y dignidad.

Por otra parte, cuando eligieron cursar estudios más allá del nivel básico, ambas debieron hacer un esfuerzo heroico al pasar del modelo segregacionista a abrir espacio en las escuelas comunes a los y las demás. Así cada vez más personas en situación de discapacidad conscientes de lo injusto de esa situación e inconformes con la misma, luchamos por una sociedad inclusiva, abierta al cambio y a la diversidad, objetivo en el cual la educación y la formación profesional desempeñan un papel preponderante como a continuación lo veremos.

⁸¹ *idem*.

2.3. Las personas en situación de discapacidad y la educación universitaria

La educación constituye la piedra angular en la que se asienta la vida de todo ser humano al permitirle a la persona conocerse a sí misma y reconocer la realidad en que su vida se desenvuelve. Ahora bien, es común relacionar la educación con la escuela o las instituciones educativas, sin embargo, la educación no se limita a los conocimientos adquiridos en las aulas escolares, por el contrario, prácticamente inicia desde que el ser humano nace y se percata de sus necesidades, por ejemplo: respirar, mientras estuvo en el seno de su madre, ella lo hacía por él, pero al nacer se ve obligado hacerlo por sí mismo.

En este sentido, considero que la educación descansa en tres pilares básicos: la necesidad, la curiosidad y el interés. En el caso de la necesidad, para satisfacerla necesitamos de diversos conocimientos; la curiosidad y el interés, nos motivan a encontrar respuesta a las interrogantes que surgen en nuestro diario vivir tales como ¿por qué las cosas son así? ¿qué las origina? ¿cómo podrían cambiarse? Por ello, la vida del ser humano es un continuo aprendizaje, el cual le permitirá educarse, sacar lo mejor tanto de sí como de los demás. En efecto, toda persona influye en otra y de su educación depende que esa influencia sea positiva o negativa.

Por otra parte, así como se le da mayor importancia a la educación formal, también predomina el criterio de considerar que la educación es, ante todo, racional, restándole valor al aspecto emocional. En este sentido, Humberto Maturana⁸² considera que “al declararnos seres racionales vivimos una cultura que desvaloriza las emociones, y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional.” Así mismo, define las emociones como “disposiciones corporales que determinan o especifican dominios de acciones”⁸³ en consecuencia, “no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto.”⁸⁴ De esta manera, “cada vez que afirmamos tener una

⁸² MATURANA, Humberto, *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*, Documento facilitado para la materia de Educación en Derechos Humanos del programa de Maestría en Derechos Humanos, UASLP, San Luis Potosí, SLP, marzo de 2018, p. 5

⁸³ *Ibidem.*, p. 6.

⁸⁴ *Ibidem.*, p. 8.

dificultad en el hacer, de hecho tenemos una dificultad en el querer que queda oculta por la argumentación sobre el hacer.”⁸⁵

En criterio de Maturana, la emoción del amor es el fundamento de lo social al permitir “la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia... y tal aceptación es lo que constituye una conducta de respeto.”⁸⁶ Es entonces claro que la educación, para lograr su objetivo de convertirse en el medio que permitirá el bienestar personal y social requiere tanto de lo racional como de lo emocional. En este sentido Maturana opina que educar es el proceso de convivir con el otro. Concuero con este criterio, la educación es una interrelación con el otro, aprendemos mutuamente y también mutuamente nos educamos.

Si analizamos la educación de las personas en situación de discapacidad conforme a la tesis de Maturana, se podrá observar que los problemas a los cuales nos enfrentamos para acceder a una educación de calidad en condiciones de igualdad y equidad se originan en la exclusión en que tradicionalmente se nos ha tenido. Exclusión sustentada en prejuicios sociales sobre nuestra condición de “anormales”⁸⁷, de incapaces para aprender, y de una supuesta falta de interés por el mundo que nos rodea. Nada más alejado de la realidad, cualquier persona puede educarse por el hecho de que todo ser humano posee una innata curiosidad por conocer cuanto le rodea. Puede ser que en unos ese interés se manifieste en mayor o en menor grado, pero la vida es, como lo señalo al principio de este trabajo, un continuo aprendizaje.

Si la educación es un proceso de convivencia, ese principio aplicado a la educación de las personas con discapacidad nos hace conscientes de la necesidad de acabar con el sistema de Educación Especial por el hecho de que al segregar y etiquetar a los educandos y las educandas como “anormales” impide la convivencia con los y las “normales” lo cual profundiza supuestas diferencias entre los individuos. Eso obstaculiza ver al otro como legítimo otro, a la par de que impide que el educando o la educanda “aprenda a aceptarse y respetarse a sí mismo al ser aceptado y respetado en su ser.”⁸⁸ Además, la segregación y etiquetación en lugar de ayudar a que la persona desarrolle todo su potencial, la limita, la hace

⁸⁵ *Ibidem.*, p. 9.

⁸⁶ *Ídem.*

⁸⁷ En el capítulo primero se ofrece un análisis detallado de este tema.

⁸⁸ MATURANA, *op. cit.*, p. 12

seguir unos estándares estrechos que coartan su libertad, su creatividad, sus deseos de superación.

Efectuar el cambio de la educación segregada por la Educación inclusiva se torna en una necesidad imperante. En este sentido, pese a que yo soy persona en situación de discapacidad, no tuve la experiencia de educarme en una escuela de Educación Especial, sin embargo, esta investigación me permitió conversar tanto con docentes de Educación Especial como con investigadores en el área de Educación Inclusiva. Llama mi atención que todos concuerden con algo: en el sistema de Educación Especial no se tiene confianza en nuestra capacidad de aprendizaje.

Conforme a los criterios que rigen la Educación especial, el educando o educanda en situación de discapacidad sólo puede aspirar a la adquisición de conocimientos básicos y a la capacitación de algún oficio. Esto me hace pensar si la falta de capacidad que se nos atribuye es consecuencia no tanto de la discapacidad o limitaciones a las que nos enfrentamos, sino de la actitud y bajas expectativas que de nuestro potencial tienen las educadoras y los educadores. Llama mi atención el hecho de que los egresados que fungieron como informantes para esta investigación, aunque provienen de diferentes contextos y con realidades diferentes, comparten una característica: no asistieron a instituciones de Educación Especial, sus estudios los realizaron en aulas escolarizadas. Sería recomendable hacer un estudio comparativo entre egresados universitarios en situación de discapacidad que incluya a los que realizaron sus estudios en escuelas de Educación especial y los que lo hicieron en aulas escolarizadas de esta manera se podría tener un mejor conocimiento de la efectividad o ineficacia de este tipo de educación.

En criterio personal considero que la Educación especial se trata de un modelo educativo ya superado por la realidad actual, ahora las personas en situación de discapacidad reclamamos nuestro derecho a la inclusión, a recibir una educación de calidad en condiciones de equidad e igualdad. Así mismo, reivindicamos se reconozca una verdad indiscutible: los seres humanos somos heterogéneos no homogéneos, característica que las instituciones educativas, los educadores y las educadoras requieren tener en cuenta con el objeto de ofrecer una educación que responda a las necesidades e intereses de todos sus educandos y educandas.

La Educación Inclusiva representa la oportunidad de transformar paradigmas educativos ya obsoletos, por ende, las reformas son no solo necesarias sino impostergables. Es necesario reconocer que el interés por la renovación de paradigmas educativos tradicionales surge independientemente de la inclusión educativa de personas en situación de discapacidad, por ejemplo, Cruz Prado Rojas⁸⁹ propone la tesis de la mediación pedagógica la cual “obedece a la necesidad de superar algunos problemas que se dan y se siguen dando en la enseñanza tradicional, incluida la enseñanza universitaria.” Enumera obstáculos como la preeminencia de la clase expositiva, el proceso centrado en el docente, el aula y el texto, la información descontextualizada, orientación hacia el tema y no hacia el educando, falta de interés de las instituciones con relación a cómo aprende el educando, entre otros.⁹⁰

Desde mi experiencia como alumna en situación de discapacidad, así como de los comentarios que otros educandos en la misma situación comparten conmigo, me sorprende que los problemas señalados por Prado Rojas concuerden con los nuestros. Verbigracia: señala el predominio de las clases expositivas, estrategia pedagógica total y absolutamente inadecuada para los educandos con deficiencia auditiva quienes a menudo solo podemos recoger fragmentos de la información que expone el docente. Obviamente no se puede dar clase pensando únicamente en nosotros y nosotras, además estoy consciente de que cada persona aprende diferente y habrá quien sí disfrute de las clases expositivas, sin embargo, sería conveniente que los docentes procuraran incluir estrategias pedagógicas diversas.

En este sentido Prado Rojas expone que lo pedagógico debe enfocarse en las educandas y los educandos mediante la utilización de recursos que permitan aprender tanto del texto como del contexto el cual también educa. En efecto, el contexto, entendido como el entorno físico o situacional en que transcurre determinado hecho, en este caso el proceso educativo, influye notoriamente no sólo en el aprendizaje de la información que nos comparte el docente, sino también en la creación de nuevo conocimiento.

En el caso de la educación superior, las aulas universitarias representan un medio privilegiado para la producción del conocimiento por la pluralidad de sujetos asistentes a la

⁸⁹ PRADO ROJAS, Cruz, *Mediación Pedagógica*, Documento facilitado para la materia de Educación en Derechos Humanos del programa de Maestría en Derechos Humanos, UASLP, San Luis Potosí, SLP, marzo de 2018, p. 1.

⁹⁰ *Ídem*.

mismas, lo cual permite intercambiar opiniones sustentadas en saberes adquiridos tanto de manera teórica como empírica, en consecuencia, se crea nuevo conocimiento a la par de fomentar la tolerancia hacia maneras de ser, de sentir y de pensar diferentes a la nuestra. Así se contribuye a la eliminación de prejuicios sociales que impiden la construcción de una sociedad inclusiva, justa y equitativa.

Precisamente esto es uno de los principales motivos por el cual las personas en situación de discapacidad debemos recibir educación formal en aulas escolarizadas. En este sentido, considero que muchos de los prejuicios y estereotipos contra nosotros y nosotras tienen su origen en la falta de conocimiento sobre la discapacidad. Sin embargo, al convivir con nosotros y nosotras advertirán que no somos “personas especiales”, que no somos ni tontos ni santos, simplemente somos seres humanos.

Educar en la diversidad implica cambios, Prado Rojas expone que la educación tradicional se centra más en la memorización, en la asimilación de contenido.⁹¹ Conforme a los parámetros de la educación tradicional, se considera que mientras mayor información se le proporcione al educando o educanda, mejor será su preparación, aun cuando esos conocimientos poco signifiquen para él o ella por ser ajenos a su realidad. En este sentido, Ana Lucía Villareal⁹² opina que es necesario aprender para la vida; en la consecución de este objetivo resulta útil la implementación de la biopedagogía, consistente en “una educación para la vida, para el mejor vivir en todas sus facetas”⁹³. Asimismo, expone que el proceso biopedagógico “gira alrededor de la cotidianidad de las personas; implica la visión del Ser desarrollándose e interactuando dentro de un ambiente cambiante y demandante, en donde convive con otras personas que igualmente interactúan y cambian porque están vivas.”⁹⁴ Esto permite al educando tomar conciencia de que pueden ser creadores y no simples receptores del conocimiento.

Como lo vimos en párrafos anteriores, el conocimiento se crea entre todos, por ende, nos educamos unos a otros. En este sentido Villareal señala que la educación democrática es

⁹¹ *Ídem.*

⁹² VILLAREAL, Ana Lucía, *Una pedagogía para la vida*, Documento facilitado para la materia de Educación en Derechos Humanos del programa de Maestría en Derechos Humanos, UASLP, San Luis Potosí, SLP, marzo de 2018, p. 2.

⁹³ *Ídem.*

⁹⁴ *Ídem.*

“la que establece un proceso de consulta y auténtica participación creativa con las aprendientes y los aprendientes, acorde con sus necesidades y desde su contexto y cultura.”⁹⁵ Pese a ello “son unos pocos quienes imponen a los demás sus criterios de cómo y en qué educarse.”⁹⁶ Situación quizás causada por la presión ejercida por el Estado que, al seguir lineamientos colonialistas donde el capitalismo y el consumismo marcan las pautas políticas, se privilegia la educación competitiva e individualista que preparará al educando para competir en el mercado laboral. Ante eso se hace necesario replantear la educación, formar personas críticas, capaces de externar sus ideales y luchar por ellos. En palabras de Villareal:

Toda propuesta alternativa de educación, debe focalizarse en educar para la incertidumbre y no para la certeza, para preguntar, cuestionar y no para dar respuestas, para localizar, intuir y buscar soluciones creativas a los problemas y al conflicto y no para memorizar y dar explicaciones. Lo alternativo incluye además el gozo por la vida, desde la incertidumbre y la búsqueda permanente en el discernir para apropiarse de la historia y la cultura, en la convivencia armoniosa con los otros y las otras en los diferentes escenarios en donde fluyen y se entretajan nuestras vidas.⁹⁷

Esas palabras sintetizan lo que debe ser la educación, que además, constituye uno de los más preciados dones que todo ser humano posee o debe poseer, en efecto, la educación representan las alas de la libertad y el baluarte de la dignidad.

Conforme a lo anterior, la Educación inclusiva en el nivel superior es el medio idóneo para que el individuo en situación de discapacidad adquiriera autonomía al hacerse consciente de sus derechos y su dignidad, a la par de permitirle obtener los conocimientos que le ayudarán a desarrollarse personal y profesionalmente, así como contribuir en la construcción de una sociedad inclusiva donde la persona no sea juzgada en base a limitaciones físicas o sensoriales sino únicamente en su empeño, en su capacidad de superarse y de contribuir en la construcción de un mundo mejor.

Empero, al ser un proceso que implica un cambio de paradigmas en los modelos educativos, su implementación en las aulas universitarias es lenta y limitada. Incluso podría decirse que la educación inclusiva en el nivel superior aún está en su etapa embrionaria. Esta

⁹⁵ *Ibidem.*, p. 4.

⁹⁶ *Ídem.*

⁹⁷ *Ibidem.*, pp. 6-7.

situación quizás obedezca al énfasis que en materia de investigación y aplicación sobre el tema de inclusión educativa se les da a las escuelas de educación básica, lo cual ocasiona un menor interés por estudiar el proceso educativo inclusivo universitario, investigación vital no solo para conocer y aprovechar las experiencias que en este ámbito se dan en las universidades, sino también para proponer posibles soluciones que contribuyan a su mejor implementación.

Es preciso reconocer que poco a poco se dan pasos, personas conocedores del tema, trabajan por hacer presente la Educación inclusiva en las instituciones educativas de nivel superior, lucha de la que la UASLP no ha quedado al margen como a continuación se presenta.

2.4. La Educación Inclusiva en la UASLP

La Universidad Autónoma de San Luis Potosí, institución educativa con un perenne sentido de responsabilidad social, caracterizada por la búsqueda e implementación de medios y métodos que le permitan estar a la vanguardia con investigaciones en diversas áreas del conocimiento humano a la par de esforzarse por brindar una educación de calidad a todos sus educandos, no ha sido ajena al movimiento de la Educación inclusiva por la existencia de la diversidad entre su población estudiantil.

En el siguiente apartado se presenta un análisis de las políticas de la UASLP en la atención de los alumnos en situación de discapacidad presentes en sus aulas y el fundamento jurídico de las mismas. El estudio de las mismas se hace con apoyo en un documento guía del hacer universitario: el Plan Institucional de Desarrollo, que además, es la base del Modelo Educativo de la UASLP el cuales “una representación abstracta del quehacer educativo de una institución. Está compuesto por un conjunto de elementos que se interrelacionan en diferentes niveles y que forman un sistema complejo que incide en la formación profesional de los estudiantes”.⁹⁸

⁹⁸ *Modelo Educativo Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Modelo Universitario de Formación Integral y Estrategias para Realización*, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, SLP, 2017, p. 24.

2.4.1. Las políticas educativas de la UASLP en la atención a los alumnos y alumnas en situación de discapacidad

El Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) 2013-2023 de la UASLP, constituye una herramienta estratégica para planificar “el curso de la transformación institucional, y atender con pertinencia y calidad las demandas de la sociedad en los próximos 10 años.”⁹⁹ Uno de los reclamos sociales que poco a poco adquiere mayor fuerza lo constituye la formación profesional de las personas en situación de discapacidad, en condiciones de igualdad y equidad. En este sentido, la UASLP procura construir:

...un modelo educativo flexible, pertinente, innovador, que busca fortalecer la formación de los alumnos fomentando el proceso de aprendizaje autónomo y autogestivo...Para facilitar el aprendizaje de los alumnos y alumnas, se han incorporado a los PE¹⁰⁰ estrategias de enseñanza y aprendizaje diversificadas, las cuales promueven la inclusión educativa, el aprendizaje colaborativo y situado, entre otros.¹⁰¹

En cuanto a la evaluación de los programas educativos de licenciatura por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), las recomendaciones incluyen el uso de metodologías alternativas para el aprendizaje.¹⁰² Este aspecto puede favorecer la implementación de la Educación inclusiva en la UASLP, en razón de que educar en la diversidad requiere metodologías diversas y alternativas a las tradicionales.

Convertirse en una universidad incluyente es uno de los objetivos de la UASLP, en este sentido, el PIDE menciona que la inclusión educativa:

Significa ofrecer una educación de reconocida calidad, sin discriminación de ninguna naturaleza. Implica reconocer la diversidad de identidades, necesidades y capacidades de las personas; con base en ello, favorecer el pleno acceso, la conclusión de estudios y los logros de aprendizajes de todos, con especial atención a quienes se encuentren en condiciones de desventaja.¹⁰³

⁹⁹ *Plan Institucional de Desarrollo 2013-2023*, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, SLP, 2014, p. 14.

¹⁰⁰ Las siglas “PE” significan Programa Educativo.

¹⁰¹ *Plan Institucional de Desarrollo 2013-2023, op. cit.*, p. 83.

¹⁰² *Ibidem.*, p. 93.

¹⁰³ *Ibidem.*, p.188.

Una de las estrategias para atender las necesidades de las y los educandos en su proceso educativo consiste en la acción tutorial, que tiene como objetivo “fortalecer la atención y la formación integral de todos y cada uno de los estudiantes a lo largo de toda su trayectoria.”¹⁰⁴ La intervención tutorial conlleva una “relación educativa entre tutores (expertos) y tutorados (aprendices) y tienen como propósito general la formación y desarrollo de éstos últimos”.¹⁰⁵ Pese a su importancia, existen debilidades y retos, así lo señala el PIDE al considerar:

...necesario avanzar hacia un esquema más integrado de acompañamiento estudiantil que definan sinergias entre distintos programas, servicios institucionales que trabajan en beneficio de los jóvenes alumnos...se considera importante realizar estudios sistemáticos en coordinación con diferentes instancias y departamentos de la institución para conocer el perfil de los alumnos (origen socioeconómico, prácticas sociales, hábitos de estudio, consumo cultural, expectativas laborales y profesionales, etcétera) y las necesidades que presentan en diferentes ámbitos y dimensiones, con el propósito de detectar elementos comunes en la institución y estar en posibilidad de establecer políticas, lineamientos y programas de atención generales dirigidos a una mejor atención y apoyo integral.¹⁰⁶

Es evidente que para ello se requiere de valores, en este sentido, la UASLP estima que la calidad, equidad y justicia, representan en el ámbito educativo:

una triada indisoluble, que significa ofrecer condiciones de acceso e igualdad de oportunidades educativas de buena calidad a quienes desean realizar estudios de nivel medio superior y superior en la universidad; asegurar la pertinencia y relevancia de los programas y actividades de los universitarios, y realizar acciones que promuevan la equidad social y limiten la exclusión. También significa asumir plenamente los valores institucionales y sus principios, en cada una de las actividades universitarias; reconocer y respetar los derechos humanos de todas las personas, en condiciones de igualdad de oportunidades.

El respeto a los derechos humanos, la igualdad de oportunidades, la equidad social, constituyen principios fundamentales para el logro de la inclusión, esto indica que la UASLP tiene las bases para convertirse en una universidad inclusiva. En su Modelo Educativo se hace énfasis en “ambientes y estrategias de enseñanza y aprendizaje diversificadas, que promueven

¹⁰⁴ *Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, op. cit., p. 72.*

¹⁰⁵ *Ibidem., p. 74.*

¹⁰⁶ *Ibidem., p. 128.*

la inclusión educativa, el aprendizaje significativo, colaborativo y situado, y competencias para emprender.”¹⁰⁷ A la par de promover la equidad educativa:

al ofrecer igualdad de oportunidades a los alumnos para realizar estudios en programas reconocidos por su calidad, así como la incorporación de los enfoques intercultural y de equidad de género, el respeto por las diferencias, los derechos humanos y la dimensión internacional en las funciones institucionales.¹⁰⁸

Por otra parte, la investigación, como función sustantiva de la Universidad, ha sido base para el trabajo realizado por el Instituto de Ciencias Educativas de esta casa de estudios, entidad que favoreció la entrada en su agenda de la Educación inclusiva con la creación del Centro de Inclusión, Orientación y Apoyo para la Inclusión (CIOAI), no obstante, su labor es académica y de investigación. Es al Departamento de Fortalecimiento Humano a quien la Rectoría le confió, en el año de 2014, la tarea de crear un Centro de Apoyo para los alumnos con discapacidad y en contexto de vulnerabilidad.

Aun cuando el CIOAI y el DFH instituyen las acciones que buscan cumplir con las políticas educativas de la educación inclusiva en la UASLP, cada uno tiene historia, atributos, funciones, misiones y visiones diferentes, como a continuación se expondrá.

2.4.2. El CIOAI como apoyo en la inclusión de los alumnos y alumnas en situación de discapacidad

El Centro de Investigación, Orientación y Apoyo para la Inclusión, en adelante CIOAI, dependiente del Instituto de Ciencias Educativas de la UASLP, representa el primer paso de esta institución por constituirse en una universidad inclusiva. Fue creado en el año de 2007 por un grupo de profesores investigadores de la Licenciatura en Psicología y de la Maestría en Psicología de esta casa de estudios, con la misión de:

Ser un centro de investigación, orientación y apoyo para la inclusión educativa de personas con discapacidad que se constituya en un espacio de investigación e intervención para el desarrollo y

¹⁰⁷ *Plan Institucional de Desarrollo 2013-2023, op. cit.*, p. 199

¹⁰⁸ *Ibidem.*, p. 207.

consolidación de líneas de generación y aplicación del conocimiento en el campo de la educación inclusiva.¹⁰⁹

De esta manera, busca “colaborar en el desarrollo de políticas, culturas y prácticas inclusivas en la UASLP a través de la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.”¹¹⁰ Para el logro de ese objetivo, el CIOAI trabaja con autoridades educativas, docentes y alumnos en situación de discapacidad, a través de investigaciones, cursos, talleres, seminarios, diplomados y asesorías.

Desde su hacer, el CIOAI ha detectado que somos pocas las personas en situación de discapacidad que logramos acceder a esta institución educativa. Sin embargo, como lo expresa la Dra. Juana María Méndez Pineda¹¹¹ investigadora del CIOAI, nuestra presencia es continúa y así sea paulatinamente, va en aumento. Precisamente esta fue la causa del interés del CIOAI por investigar las condiciones en que se desarrolla nuestro proceso educativo en las aulas universitarias. Cuando optaron por iniciar esta línea de investigación, se percataron de que la UASLP no contaba con un censo para saber cuánto alumnos éramos y en qué Escuelas o Facultades estábamos, por ende, debieron elaborarlo ellos mismos. En el ciclo escolar 2005-2006 realizaron el primer censo que actualizan cada año.

Méndez Pineda señala un aspecto importante: los datos del censo pueden no ser precisos, es probable existan más alumnos que no han sido identificados “en algunos casos porque ellos no desean ser catalogados como alumnos con discapacidad, en otros porque su discapacidad no es evidente.”¹¹² Como persona en situación de discapacidad comprendo la actitud de los alumnos. ¿Quién no desearía deshacerse del peso que representa cargar con el estigma de la discapacidad? En mi criterio, la igualdad e inclusión será un hecho cuando se elimine ese calificativo y seamos considerados y consideradas como lo que somos: personas. Empero, sigue siendo una utopía cuya realización aún es lejana.

¹⁰⁹ Centro de Orientación y Apoyo a la Inclusión, Instituto de Ciencias Educativas, UASLP, en <http://www.ice.uaslp.mx/servicios/centro-de-investigaci%C3%B3n-orientaci%C3%B3n-y-apoyo-a-la-inclusi%C3%B3n/objetivos-cioai>, consulta: 19 de septiembre de 2016.

¹¹⁰ *Ídem.*

¹¹¹ MÉNDEZ PINEDA, Juana María, *Inclusión de alumnos con discapacidad en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*, BECENE, RIESLP, San Luis Potosí, SLP, 2015, pp. 7-12.

¹¹² *Ibidem.*, p. 8.

El CIOAI realiza investigaciones que le permiten averiguar cómo se desarrolla el proceso educativo de los educandos en situación de discapacidad. De esta manera conocieron las dificultades que enfrentamos y cuyas causas obedecen tanto a factores materiales como a humanos. En el caso de los primeros, se encuentran las barreras de infraestructura que impiden o dificultan la accesibilidad; la escasez de recursos didácticos, tales como libros en braille o digitalizados, entre otros. Mientras que en los segundos prevalece “la falta de formación de profesores, las actitudes negativas de docentes y estudiantes, las dificultades de acceso al currículo y la falta de recursos para facilitárselos.”¹¹³

De igual forma, se hace patente que “faltan recursos, apoyos, condiciones, así como políticas y, sobre todo, la construcción de una cultura incluyente, para poder considerar a esta universidad como inclusiva.”¹¹⁴ Para el buen desempeño escolar de alumnos en situación de discapacidad es necesario la “utilización de apoyos audiovisuales, proporcionar los materiales con tiempo, flexibilidad en la realización de tareas y, sobre todo, actitudes de aceptación y valoración de las diferencias.”¹¹⁵

Otra cuestión señalada por Méndez Pineda y que considero necesario analizar, es el relativo a las actitudes manifestadas por docentes y estudiantes universitarios con respecto a nuestra presencia en la universidad. A través de investigaciones cuantitativas descubrieron que, pese a mostrar actitudes positivas en cuanto a nuestra inclusión, estiman que la universidad, antes de aceptarnos primero debe modificar su infraestructura y destinar mayores recursos con el objeto de facilitar nuestra inclusión. Sin embargo, como lo expresa Méndez Pineda los cambios se originan a partir de nuestra presencia en la universidad, al surgir como respuesta a nuestras necesidades.

Comparto esa opinión, la universidad se abrirá a la inclusión conforme sienta el apremio de hacerlo. Además, si las personas en situación de discapacidad esperamos a que las universidades sean inclusiva para entrar a ellas, nos quedaremos esperando indefinidamente. En criterio personal, considero somos nosotras y nosotros, es decir, las y los educandos en situación de discapacidad quienes mayor presión podemos ejercer ante las autoridades educativas, personal administrativo y docentes en la implementación de paradigmas

¹¹³ *Ibidem.*, p. 12.

¹¹⁴ *Ídem.*

¹¹⁵ *Ibidem.*, p. 33.

inclusivos. Esto requiere hacernos conscientes de nuestro derecho a la inclusión y de nuestra capacidad para convertirnos en agentes del cambio. En el capítulo tercero analizo en mayor detalle esta apreciación.

Con respecto al CIOAI, Méndez Pineda menciona que este centro surgió de la Línea de Investigación “Escuela y diversidad” de la Facultad de Psicología. A través de los resultados se percataron de “la necesidad de enlazar la investigación con procesos de intervención que permitieran incidir en el cambio hacia el desarrollo de una cultura de la diversidad en la UASLP.”¹¹⁶ Es así como los objetivos del CIOAI consisten en:

- a) Colaborar en el desarrollo de políticas, culturas y prácticas inclusivas en la UASLP eliminando barreras para el aprendizaje y la participación; b) apoyar y asesorar a centros educativos que deseen constituirse en escuelas inclusivas; c) formar profesionales e investigadores para el desarrollo de escuelas inclusivas, y d) desarrollar investigaciones con el fin de ampliar el conocimiento en el campo de la educación¹¹⁷

El CIOAI representa un lugar desde donde “se desarrollan proyectos de intervención e investigación que han favorecido el desarrollo y la consolidación de la línea de investigación que cultivamos.”¹¹⁸ Para esto cuentan con el apoyo de estudiantes de la Facultad de Psicología de la Licenciatura y de Posgrado quienes colaboran en los proyectos de investigación.

Méndez Pineda señala “la necesidad de construir una cultura que propicie una universidad segura, estimulante, acogedora, colaboradora; en la que todos los participantes, con independencia del papel que desempeñen en la institución, se sientan valorados; en la que se compartan y desarrollen valores inclusivos.”¹¹⁹ Como puede observarse, la labor desarrollada por el CIOAI es meritoria, si bien, representa un camino entre luces y sombras, con aciertos y errores. Situación comprensible si tenemos en cuenta que se trabaja en pro de un paradigma educativo nuevo, donde se confrontan modelos y políticas educativas fuertemente arraigadas. Además, en razón de que se trabaja con sujetos, las investigaciones, sobre todo las cualitativas representan un punto sensible, en sus palabras:

¹¹⁶ *Ibidem.*, p. 21.

¹¹⁷ *Ibidem.*, p. 22.

¹¹⁸ *Ídem.*

¹¹⁹ *Ibidem.*, p. 44.

...la labor del investigador no está exenta del compromiso social con los participantes de los estudios que realiza, que la cercanía con las personas que nos comparten sus opiniones, vivencias, experiencias, sentimientos y deseos nos compromete en la realización de acciones que van más allá de la investigación, que nos lleva a pensar en ellos justamente como personas y no como números, datos o sujetos de estudio.¹²⁰

En este sentido, Mayka García García y Manuel Cotrina García¹²¹ señalan que las investigaciones en Educación inclusiva no deben ser individualistas ni acontecer al margen del otro, por el contrario, es necesaria “una investigación participativa y emancipadora que enriquece los contextos que se transforman en procesos de aprendizaje y desarrollo”.¹²² Señalan que la mayoría del conocimiento adquirido con relación a la atención a la diversidad y la Educación inclusiva son fruto de proyectos desarrollados en los centros escolares, por ende, implica la participación de alumnos, familias y profesorado, sin embargo, “la participación de dichos grupos y colectivos casi siempre ha tenido un papel residual o marginal tanto en las propuestas de diseño como en la difusión de los resultados de dichas investigaciones.”¹²³

Asimismo, consideran no existe reciprocidad entre la ayuda que para sus investigaciones obtienen de los sujetos participantes y la que los investigados reciben. En sus palabras: “Desde la universidad frecuentemente solicitamos al profesorado, a las familias y al alumnado que participen en nuestras investigaciones, pero rara vez preguntamos si consideran valiosos o relevantes las propuestas investigadoras en las que los implicamos.” Esta situación quizás obedezca a que las investigaciones se guían conforme a temáticas y líneas prioritarias determinadas por las instituciones que las respaldan y subvencionan.¹²⁴

En el caso del CIOAI, al haber surgido desde una línea de investigación, sus integrantes se enfrentan al desafío de:

¹²⁰ *Ibidem.*, pp. 44-45.

¹²¹ GARCÍA GARCÍA, Mayka y COTRINA GARCÍA, Manuel J., “La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo”, en *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 5, núm. 1, 2012, p. 125, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105322>, consulta: 10 de mayo de 2017.

¹²² *Ídem.*

¹²³ *Ibidem.*, p. 127.

¹²⁴ *Ídem.*

...educar en una perspectiva específica como lo es la educación inclusiva y cumplir con las exigencias de un currículo... Los retos son demasiados. Incidir en las políticas, por ejemplo, exige un gran esfuerzo, no sólo de investigación, sino también de gestión y propuestas para modificar lo que está escrito en las leyes, reglamentos, regulaciones y documentos oficiales, que muchas veces están fuera del contexto actual, pero siguen siendo el referente de las decisiones que se toman en las instituciones... La construcción de una cultura inclusiva es otro de los desafíos: cambiar actitudes, eliminar prejuicios, modificar concepciones se ven como tareas casi imposibles. Sin embargo, no olvidemos que son importantes los logros en esta dirección, por mínimos que sean.¹²⁵

Esto es un mérito que no se le puede negar al CIOAI, máxime al haber iniciado el camino de la inclusión educativa antes de las reformas legislativas¹²⁶ efectuadas para garantizar el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad. Ahora bien, el CIOAI no es la única instancia de la UASLP con interés por la inclusión educativa, tampoco es el ente encargado de su implementación oficial, esta tarea fue confiada por la Rectoría a la Dirección de Fortalecimiento Humano, dependiente de la División de Desarrollo Humano de la UASLP, aspecto que se analiza en el siguiente apartado.

2.4.3. La Dirección de Fortalecimiento Humano en la UASLP en la inclusión de los alumnos en situación de discapacidad

Los orígenes de la Dirección de Fortalecimiento Humano se remontan al año de 2010, cuando la UASLP “reconoce la importancia de introducir de manera transversal, la perspectiva de género en los distintos espacios de esta Magna Casa de Estudios buscando el beneficio de estudiantes, cuerpo académico y personal administrativo.”¹²⁷ Es así como en el año de 2011 surge el Observatorio Universitario de Equidad y Género, dependiente de la División de Desarrollo Humano¹²⁸ conforme a lo previsto en el Plan de Trabajo de Rectoría 2011.

¹²⁵ Méndez Pineda, *op. cit.*, pp. 46-47.

¹²⁶ Esas reformas se efectuaron con el objeto de estar en concordancia con lo previsto en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de esta manera se pretendía cumplir las obligaciones contraídas por nuestro país al suscribir y ratificar la Convención.

¹²⁷ UASLP, “Manual de Organización. Dirección de Fortalecimiento Humano”, p.4, <http://www.uaslp.mx/DireccionFortalecimientoHumano/Documents/Manual%20de%20Organización/Manual%20de%20Organización%20DFH.pdf>, consulta: 2 de julio de 2018.

¹²⁸ La División de Desarrollo Humano de la UASLP se integra por el departamento de Recursos Humanos, el departamento de Personal Administrativo y de Intendencia y el Departamento de Evaluación y Desarrollo. En conjunto es la dependencia encargada de planear, organizar, dirigir, coordinar, efectuar el control y evaluación de los recursos humanos para el cumplimiento de las acciones de esta Casa de Estudios. Para lo anterior trabaja en coordinación con entidades académicas y dependencias administrativas de la UASLP, así como con

Posteriormente, en el año de 2012, la Rectoría “toma la determinación de conformar una Dirección que se haga responsable de los programas de Equidad y Género, Derechos Humanos y Difusión de Valores Universitarios”¹²⁹ de esta manera surge la Dirección de Fortalecimiento Humano, en adelante, DFH.

En el año de 2014 la Rectoría le confió crear un centro de apoyo para estudiantes en situación de discapacidad y en contexto de vulnerabilidad. Esto con el objeto de cumplir lo estipulado en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, en adelante el Programa, conforme al cual el sistema educativo debe atender las causas que impiden o restringen el derecho a recibir una educación de calidad.

El Programa considera prioritario “generar las situaciones y construir los contextos que permitan el acceso al Sistema Educativo de la población en condiciones de vulnerabilidad, especialmente, de los pueblos indígenas y las personas con discapacidad.”¹³⁰ De ahí que uno de sus objetivos consista en “asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.”¹³¹ Señala que garantizar una educación regida por esos principios el sistema educativo debe “ampliar las oportunidades de acceso a la educación, permanencia y avance en los estudios a todas las regiones y sectores de la población.”¹³²

Por ende, se requiere brindar apoyos a los educandos en situación de desventaja o vulnerabilidad. Lo cual implica tomar en consideración “aspectos normativos, materiales didácticos, formación de capacidades en maestros y apoyos a las escuelas fundamentalmente.”¹³³ En este sentido, el Programa señala lo siguiente:

Las escuelas e instituciones educativas deben atender las particularidades de los grupos de la población que más lo requieren. En especial deben desplegarse estrategias que contemplen la diversidad cultural y lingüística, los requerimientos de la población con discapacidad y, en general,

dependencias federales, estatales y particulares. Cabe señalar que su titular depende directamente de la Rectoría. UASLP, “División de Desarrollo Humano”, <http://www.uaslp.mx/DesarrolloHumano/division-de-desarrollo-humano>, consulta: 2 de julio de 2018.

¹²⁹ UASLP, “Manual de Organización. Dirección de Fortalecimiento Humano”, *op. cit.*, p.4.

¹³⁰ Programa Sectorial de Educación 2013-2018, SEP, MÉXICO, 2013, p. 13.

¹³¹ *Ibidem.*, p. 23.

¹³² *Ibidem.*, p. 30.

¹³³ *Ibidem.*, p. 32.

las barreras que impiden el acceso y la permanencia en la educación de las mujeres y de grupos vulnerables.¹³⁴

Para el logro de ese objetivo propone diversas estrategias tales como la actualización del marco regulatorio para que este prevea la inclusión; impulsar modelos y prácticas escolares que permitan la inclusión; desarrollar metodologías y materiales educativos adecuados a los diferentes tipos de discapacidad; fomentar aptitudes en docentes, directivos y supervisores para favorecer la inclusión educativa en la escuela regular; apoyos técnicos y pedagógicos a los directivos y docentes con el objeto de facilitar la inclusión; adecuación y equipamiento de los planteles educativos para suprimir las barreras físicas que obstaculizan el acceso y la participación de estudiantes en situación de discapacidad.¹³⁵

Cabe señalar que el Programa menciona esas acciones como aplicables en todos los niveles educativos, incluido el superior. Por esto la universidades están obligadas a cumplir las políticas que señala. En el caso de la UASLP, esa tarea se designó a la DFH a través del Programa de Inclusión Universitaria. En su Manual de Organización, menciona que su objetivo consiste en: “Proporcionar apoyo para que estudiantes con discapacidad o en contexto de vulnerabilidad para que cursen y concluyan con éxito sus estudios universitarios.”¹³⁶ Para lo cual tiene entre sus funciones:

Supervisar y coordinar un Centro de Apoyo a estudiantes con discapacidad; colaborar en la elaboración de proyectos de financiamiento de las actividades que están bajo su responsabilidad; elaborar un diagnóstico sobre población y requerimientos con estudiantes con discapacidad y en contexto de vulnerabilidad; presentar un Plan de Trabajo anual; coordinar el uso adecuado de los materiales y recursos asignados al Centro de Apoyo a estudiantes con discapacidad; coordinar y supervisar la distribución de apoyos a estudiantes en contexto de vulnerabilidad; presentar un informe anual de actividades; establecer convenios de colaboración con universidades e instituciones externas a la Universidad para la capacitación en inclusión de personal universitario.¹³⁷

¹³⁴ *Ibidem.*, p. 55.

¹³⁵ *Ibidem.*, p. 58.

¹³⁶ Manual de Organización. Dirección de Fortalecimiento Humano, *op. cit.*, p. 21.

¹³⁷ *Ibidem.*, p. 23.

Lo anterior con el objeto de cumplir su misión consistente en “impulsar una cultura universitaria que promueva los valores, los Derechos Humanos, la equidad de género y la inclusión educativa.”¹³⁸ Con la visión de:

Para el 2023, vivir en una Universidad en la que esté institucionalizada la equidad y la igualdad de género, se presente una disminución significativa en los indicadores de la violencia de género y se alcancen las políticas universitarias de equidad, inclusión y respeto a los derechos de las personas.¹³⁹

En el Informe 2017-2018 de la UASLP¹⁴⁰ se exponen los logros alcanzados por la DFH. Con respecto al Programa Inclusión Educativa, se menciona que “realizó en primera instancia un diagnóstico que permitió identificar a personas de la comunidad universitaria que se encuentren en situación de vulnerabilidad, incluyendo a aquellas que tuvieran alguna discapacidad.”¹⁴¹ Esto se efectuó en la Zona Oriente de la UASLP y abarcó las Facultades de Psicología, Ciencias Sociales y Humanidades, así como Ciencias de la Información. De los resultados advirtieron la presencia de dos alumnos en situación de discapacidad motriz y dos en situación de discapacidad visual.

Así mismo, se percataron de que hay “personal académico y administrativo que debido a su edad avanzada o alguna dificultad motriz o sensorial también requiere de instalaciones accesibles de acuerdo con sus necesidades”.¹⁴² Fruto de ese estudio fue la solicitud de recursos federales para dotar de infraestructura adecuada a esa Zona Universitaria, a través del Proyecto “Habilitación Arquitectónica del Campus Oriente de la UASLP, Eliminación de Barreras para la Movilidad y Habitabilidad de Estudiantes con Discapacidad” del Programa para la Inclusión Educativa de la Subsecretaría de Educación Superior. De esta manera, se obtuvo un financiamiento de \$ 2,948,557, el cual “se destinó a habilitar y construir 18 rampas, colocar un elevador, y rehabilitar tres sanitarios para que sean accesibles.”¹⁴³

¹³⁸ *Ibidem.*, p. 10.

¹³⁹ *Ídem.*

¹⁴⁰ UASLP, Informe 2017-2018, Tomo I, pp. 632-643, <http://www.uaslp.mx/Informes/Documents/Informe-2017-2018.pdf>, consulta: 24 de julio de 2018.

¹⁴¹ *Ibidem.*, p. 633.

¹⁴² *Ídem.*

¹⁴³ *Ibidem.*, p. 637.

Considero necesario hacer una observación con respecto al Programa para la Inclusión Educativa de la Secretaría de Educación Pública, éste representa una política del Estado destinada a las personas en situación de vulnerabilidad, verbigracia, las personas en situación de discapacidad, las personas indígenas y las personas migrantes. A través de ese Programa, el Estado otorga apoyos financieros a instituciones educativas públicas de educación básica, media superior y superior, con el objeto de dotar de equipamiento, infraestructura y materiales necesarios para atender las necesidades de estos sectores de la población estudiantil. Así mismo, proporciona apoyos técnicos como capacitación a docentes y actividades que ayuden la inclusión y equidad. Este Programa empezó en el ejercicio fiscal 2014. Tiene como autoridades responsables a la Subsecretaría de Educación Básica, la Subsecretaría de Educación Media superior y la Subsecretaría de Educación Superior.¹⁴⁴

En este sentido, el Proyecto presentado por la DFH constituye “una primera fase para solicitar y posteriormente gestionar recursos federales para fortalecer esta línea de acción en la UASLP.”¹⁴⁵ A la par de hacer uso de las políticas públicas que el Estado asigna a la educación de las personas en situación de discapacidad, para, de esta manera, cumplir sus obligaciones en materia de inclusión educativa.

De lo anterior puede concluirse que el Programa Inclusión Educativa de la Dirección de Fortalecimiento Humano representa la implementación oficial de políticas educativas inclusivas en la UASLP. Sin embargo, el interés prioritario de la DFH en otra de sus líneas de acción: Equidad y Género, ocasiona que el programa de inclusión no esté plenamente consolidado. Circunstancia comprensible si se tiene en cuenta la mayor presión política y social el área de equidad de género, en cambio, en el caso de la inclusión educativa el apremio es mínimo.

Lo presentado hasta aquí constituye la información obtenida a través de fuentes de información electrónicas tales como la página web y documentos digitales relacionados con la labor que en pro de la inclusión educativa realiza la DFH. Empero, ante lo escueto de los

¹⁴⁴ Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), Evaluación de Diseño Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, SEP, 2015, p. 2, <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12327/1/images/informe-final-evaluacion-diseno-s244.pdf>, consulta: 25 de julio de 2017.

¹⁴⁵ UASLP, Informe 2017-2018, *op. cit.*, p. 634.

datos disponibles en Internet se tomó la decisión de entrevistar a personal de esa entidad con el objeto de conocer más sobre las políticas inclusivas de la UASLP. Aspecto que se analiza en el siguiente apartado.

2.5. La Educación inclusiva en la UASLP: entre opiniones y argumentos

En los previos apartados de este capítulo se presentaron las dos instancias de la UASLP que trabajan en pro de la Educación inclusiva y atención a los alumnos en situación de discapacidad: el CIOAI y la DFH. Se analizaron documentos bibliográficos y datos obtenidos de sus respectivos sitios de Internet que permitieron obtener un panorama general de las políticas educativas de la UASLP. Sin embargo, consideré que la información sería más completa si hablaba directamente con los responsables de estas entidades.

Así mismo, se buscó la colaboración de dos egresados de la UASLP, con el objeto de cotejar el parecer del CIOAI y de la DFH con la experiencia que ellos tuvieron en su proceso educativo. Además, consideré que sus opiniones me ayudarían a equilibrar las mías puesto que cada persona tiene su propia experiencia la cual, en cierta forma, condiciona su criterio. En mi caso, tengo en común con los egresados que fungieron como informantes encontrarnos en situación de discapacidad. Sin embargo, la forma en que se desarrolló nuestro proceso educativo fue diferente, en consecuencia, sus posturas podrían no ser las mías. Razón de peso para incluir sus observaciones puesto que la diversidad y pluralidad de opiniones enriquece. Hecha esa aclaración, continuemos con el tema que nos ocupa.

Previo a las entrevistas se realizó una selección de categorías apriorísticas que orientaran la formulación de las preguntas. De esta manera, al personal del CIOAI y de la DFH, se les cuestionó sobre aspectos como los orígenes y funciones de los departamentos, la forma en que brindan apoyo a los alumnos en situación de discapacidad, la respuesta de los alumnos ante las actividades realizadas, la capacitación docente y los retos de la UASLP ante la Educación inclusiva.

Por su parte, a los egresados se les pidió su opinión con respecto a la forma en que se desarrolló su proceso educativo en la UASLP, el apoyo recibido por parte de esta Institución en su formación profesional y lo que propondrían desde su propia experiencia. De lo anterior surgieron las siguientes subcategorías: relación con docentes y condiscípulos, la inclusión

educativa en la UASLP, y los cambios que podría hacer esta casa de estudios para convertirse en una universidad inclusiva. Del análisis de las entrevistas realizadas se obtuvieron los resultados que a continuación se exponen.

El acceso de las personas en situación de discapacidad a la educación superior contribuye a romper paradigmas y prejuicios, entre ellos el considerar que esta, es decir, la discapacidad impide el pleno desarrollo personal y profesional de la persona.

... se pensaba antaño, hace décadas, que un joven con discapacidad, pues, su futuro era estar en la casa. No se esperaba de él que tuviera una actividad social, productiva, sino él va a estar digamos, restringido a su familia en su casa y si en su familia, en su casa, tienen una actividad de tipo comercial, de tipo artesanal, de tipo industrial o de tipo recreativo entonces podría participar esta persona, pero si ese entorno familiar o social no lo tenía entonces pues se limitaba a sobrellevar su vida... (Informante A)

Aun cuando el informante habla como algo ya superado, ese parecer continúa vigente, seguimos siendo considerados seres vulnerables, incapaces de decidir sobre nuestra propia vida y de valernos por nosotros mismos. Esos prejuicios posiblemente sean la causa de que nuestra presencia en las aulas universitarias sea esporádica y, por ende, cause asombro y desconcierto. Máxime por otro arraigado prejuicio social con respecto a la discapacidad: el creer que ésta forzosamente implica una merma en nuestra inteligencia. En este sentido, uno de los egresados expresa:

Todos creen que no somos inteligentes... hasta la fecha, mucha gente piensa que todo tipo de discapacidad está ligada con una discapacidad intelectual. (Informante C)

Posiblemente esa manera de concebir la discapacidad como sinónimo de baja o nula inteligencia representa uno de los mayores obstáculos para nuestro desarrollo personal y profesional. Si bien, no es el único que enfrentamos dada la predominancia del paradigma rehabilitador de la discapacidad donde es la persona quien debe luchar para superar por sí misma la discapacidad, tarea ardua y desgastante.

Vivir con una discapacidad no es nada fácil, y lograr inclusión y empatía no cualquiera lo hace sino vives el problema en carne propia... Lamentablemente, si en México no vives la discapacidad en carne propia la gente piensa que ese problema no les incumbe. Falta mucha cultura de sensibilización e inclusión. (Informante C)

A veces sí te sientes mal, yo ya pasé una etapa así, pero hay que entender que es una condición, no una maldición. Y eso me hizo adaptarme, tienes que adaptarte o si no, te mueres. (Informante D)

El escaso conocimiento del modelo de la inclusión educativa ocasiona que si deseamos estudiar, más aún, cursar estudios de educación superior, debemos adaptarnos a las circunstancias aunque éstas nos sean adversas. Si bien, la Educación inclusiva poco a poco adquiere mayor fuerza, su conocimiento en el nivel universitario es mínimo, posiblemente porque la mayoría de los interesados por este modelo educativo han enfocado su atención y sus esfuerzos en la educación básica. ¿Qué ocasiona este parecer? ¿Por qué ese aparente abandono o apatía por trabajar la inclusión en el nivel universitario? Uno de los informantes a quienes se le cuestionó sobre este aspecto contestó:

Es que creen que no pueden llegar más allá de la educación básica. (Informante E)

Posiblemente la preeminencia de ese criterio obedezca a un arraigado prejuicio social con respecto a las personas en situación de discapacidad: el considerar que no tenemos ni la capacidad ni el interés por cursar estudios más allá de los de educación básica. Esto ocasiona un rezago en las instituciones educativas de nivel superior con respecto a adecuar sus políticas para que sean inclusivas y respondan a las necesidades de todos sus educandos. En consecuencia, cuando llegamos a las aulas universitarias nos encontramos con múltiples barreras que obstaculizan nuestra formación profesional. En el caso de la UASLP uno de los egresados comenta:

Hay discriminación por la ausencia de infraestructura ergonómica e instalaciones adaptadas...Muchas veces, por ese motivo no pude ingresar a las asignaturas que yo deseaba (Informante C)

Aquí estamos frente a un obstáculo físico causado por infraestructura inadecuada, situación que en los últimos años la UASLP ha tomado en consideración, prueba de ello lo representa el proyecto desarrollado por la DFH con respecto a mejoras en la adaptabilidad arquitectónica del Campus Oriente de la UASLP¹⁴⁶.

Se tomó la decisión de la Zona Oriente porque había alumnos en silla de ruedas. Es una primera fase, se pretende seguir haciéndolo en toda la Universidad (Informante B)

¹⁴⁶ En el apartado anterior se explicó en qué consiste ese proyecto.

Cabe señalar que esas modificaciones en las políticas de la UASLP no obedecen únicamente a la labor de autoridades educativas, sino también al empeño de los alumnos en situación de discapacidad por cambiar situaciones que les son adversas. Como lo expresa uno de los egresados cuyo formación profesional se efectuó en la Facultad de Derecho.

No había rampas, las pocas que hay (ahora) yo las gestioné con el Rector, después de varios años, accedió. (Informante C)

Posiblemente esto pueda parecer una contradicción con lo dicho en párrafos anteriores respecto a la necesidad de adaptación ante la ausencia de políticas educativas inclusivas, empero, adaptarnos no significa conformarnos. En el caso comentado, el informante era consciente de las limitaciones que la falta de infraestructura inclusiva ocasionaba en su formación profesional. De igual forma, sabía que para lograr un cambio debía iniciarlo él mismo.

La toma de conciencia de la realidad adversa en que nos encontramos así como de nuestra capacidad para cambiarla, es uno de los principales frutos que la educación reditúa a la persona en situación de discapacidad. También por esto es preferible que la educación se efectúe en aulas escolarizadas al favorecer en el educando o la educanda un mayor conocimiento con respecto a las condiciones en que se desarrolla no sólo su proceso educativo sino su vida misma. Con respecto a la Educación especial y a la educación escolarizada uno de los informantes declara:

...hay muchos que dicen: “Pues yo lo llevaba a una escuela especial porque, pues ahí me lo van a atender, ahí me lo van a cuidar bien, me lo van a educar bien.” Pero son especiales y la sociedad, el mundo no es especial...es diversa, plural y donde nosotros vamos a convivir es el mundo, en la diversidad, no en lo especial. (Informante A)

En efecto, la sociedad es diversa y plural. No obstante, son atributos poco valorados y a menudo silenciados por el afán de encajar a las personas en el molde de la homogeneidad mismo que es utilizado para mantener el control y la estratificación social. Esto por que la homogeneidad se caracteriza por la ilusoria percepción de armonía, de orden, que condiciona una manera preestablecida de ser y hacer, en consecuencia, su opuesto, la heterogeneidad, es considerada un problema que debe ser combatido y silenciado con el objeto de preservar el orden social. Posiblemente eso sea la causa de la estratificación y prejuicios que enfrentamos

las personas en situación de discapacidad al representar el rostro visible de la diversidad y la diferencia, aspectos indeseables en las sociedades homogéneas.

El arquetipo de la homogeneidad rige la educación tradicional al considerar que todos los educandos y las educandas pueden y deben aprender conforme a un mismo modelo de enseñanza. Al no tomar en consideración la diversidad presente en el alumnado, se considera que si no pueden aprender conforme a parámetros previamente establecidos, es culpa del educando o la educanda quien pasa a ser etiquetado o etiquetada como de baja aptitud para el aprendizaje y de menor valía como persona. Lo cual favorece y perpetúa condiciones de marginación y exclusión educativa.

Lo arraigado de ese estereotipo provoca resistencia al cambio que en el ámbito educativo representa la Educación inclusiva. De ahí el desdén, a veces acompañado de temor por la misma, en razón de que en ésta, la heterogeneidad, la diversidad y la diferencia son vistas como cualidades que enriquecen y no como obstáculos que entorpecen la educación. Lo cual para el modelo educativo tradicional simboliza la pérdida del *status quo*. En este sentido, podría decirse que la Educación inclusiva constituye no sólo un nuevo movimiento sino una verdadera revolución al cuestionar paradigmas educativos fuertemente arraigados pero ya obsoletos ante las necesidades de la sociedad actual.

Por otra parte, la inclusión educativa es un derecho garantizado por las normas jurídicas, su implementación en las instituciones educativas no es un privilegio que se otorgue a los y las educandas en situación de vulnerabilidad, en este caso, de personas vulnerables como consecuencia de la discapacidad. Tampoco se trata de una cuestión moral, sino de una obligación legal impuesta por el Estado. En nuestra entidad federativa la Educación inclusiva en el nivel superior está garantizada desde el año 2014 por la *Ley de Educación del Estado de San Luis Potosí*, cuyo artículo 38, fracción sexta, a la letra dice:

La educación superior que se imparta en el Estado será incluyente, y garantizará que las personas con discapacidad cuenten con oportunidades de desarrollo profesional, a través de políticas de accesibilidad, ajustes razonables, programas de capacitación del personal de las instituciones de educación superior y no discriminación.¹⁴⁷

¹⁴⁷ *Ley de Educación del Estado de San Luis Potosí*, artículo 38.

Aquí es preciso señalar un aspecto que considero relevante: como se dijo en el apartado anterior, la UASLP confió a la DFH la creación de un centro de apoyo para los alumnos en situación de discapacidad, recibió esa encomienda en el 2014, año en que se introdujo la Educación inclusiva en la legislación local, por consiguiente, se infiere que la UASLP tiene conocimiento de las disposiciones jurídicas en esta área. Sin embargo, y pese a su importancia, en la normativa que sustenta la DFH no se incluye esta Ley.

Cabe reconocer que sí menciona otras leyes relativas a la Educación inclusiva, como lo es la *Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en el Estado y Municipios de San Luis Potosí*¹⁴⁸, empero, no ofrece un análisis de ellas, se limita a mencionarlas sin especificar su contenido, lo cual considero es un error puesto que si incluyera un estudio de ellas y argumentara su contenido favorecería la implementación de la inclusión al dar a conocer las herramientas que la ley prevé para garantizar su ejecución en las instituciones educativas de nivel superior.

Por ejemplo, esta Ley en su artículo 13, fracción IX, señala como atribución de la Secretaría de Educación de nuestra entidad federativa: “Garantizar el acceso de las personas con discapacidad a la Educación inclusiva...” De igual forma, la fracción XIV de ese mismo artículo indica que la Secretaría de Educación debe: “Celebrar convenios con instituciones educativas nacionales e internacionales que permita a las personas con discapacidad, continuar sus estudios en los niveles medio superior, superior y posgrado.” Aunque quizás lo más notable de este artículo sea el contenido de la fracción XVIII que ordena a la Secretaría de Educación:

XVIII. Coordinar reuniones semestrales con todos los directivos de las instituciones de educación superior, con la finalidad de intercambiar políticas, programas, experiencias y aprendizajes que favorezcan la inclusión plena en el proceso formativo de las personas con discapacidad, para homogenizar las medidas de accesibilidad y los ajustes razonables a que se refiere el párrafo sexto del artículo 38 de la Ley de Educación del Estado. La Secretaría deberá capacitar por sí o a través de alguna otra institución especializada, al personal directivo, administrativo, y docente que en las instituciones de educación superior se encargue de la atención de las personas con discapacidad. En todas las instituciones de educación superior deberá haber por lo menos una persona

¹⁴⁸ *Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en el Estado y Municipios de San Luis Potosí*, http://congresosanluis.gob.mx/sites/default/files/unpload/legislacion/leyes/2017/02/Ley_para_la_Inclusion_de_la_s_Personas_con_Discapacidad_20_Dic_2016.pdf, consulta: 1 de agosto de 2018.

capacitada, responsable de atender a las personas con discapacidad y de hacer del conocimiento de sus superiores las necesidades institucionales para cumplir con lo dispuesto en esta Ley. Las instituciones de educación superior deberán modificar sus reglamentos y normatividades internas, para garantizar que los mecanismos de evaluación académica consideren la situación particular de las persona con discapacidad, para que éstos no resulten excluyentes o discriminatorios.¹⁴⁹

La norma transcrita menciona un aspecto cuya observancia considero fundamental para el logro de universidades inclusivas: las reuniones semestrales entre autoridades de instituciones de educación superior y autoridades del gobierno con el objeto de favorecer la inclusión educativa. Empero de las entrevistas realizadas tanto a personal de la DFH como del CIOAI no se obtuvieron datos con respecto a lo previsto en esta norma. Tampoco se encontró información en la página de la Secretaría de Educación del Estado, en consecuencia, no se pudo constatar el acatamiento de lo establecido en la legislación.

Por otra parte, la DFH menciona, en su página de internet, el Programa de Inclusión Educativa, sin embargo, cuatro años después aun no está plenamente establecido.

Desafortunadamente, todavía no tenemos un equipo de trabajo... todavía no existe el Departamento...No hay un grupo de apoyo, apenas está en proceso de formación, por eso nos enfocamos en rampas y sanitarios en Psicología, Humanidades y Ciencias de la Información. (Informante B)

Con respecto a la labor del CIOAI es prioritariamente de investigación académica, carece de las facultades y atribuciones de la DFH. Sin embargo, posee una vasta experiencia adquirida en una década de investigaciones e intervención para la Educación inclusiva. Esto le permite conocer las condiciones en que se desarrolla el proceso educativo de los y las alumnas en situación de discapacidad en la UASLP, así como apoyar la construcción de una cultura universitaria incluyente, aspecto que reconoce la DFH.

Nosotros aun estamos empezando, pero ellos (el CIOAI) tienen más experiencia. (Informante B)

En efecto, el CIOAI tiene una mayor perspectiva de las circunstancias e implicaciones que conlleva la formación profesional de alumnos y alumnas en situación de discapacidad en esta casa de estudios, máxime porque realizan sus proyectos de investigación directamente en las Escuelas y Facultades.

¹⁴⁹ *Ídem.*

Los proyectos que desarrollamos no los hacemos aquí en el Instituto, sino vamos directamente a las Facultades...acudimos a las Escuelas, a las Facultades a desarrollar ahí el proyecto y lo desarrollamos ahí con la planta de profesores, no queremos vengan al ICE, sino nosotros vamos a la Escuela, ahí profesores, investigadores, estudiantes, tratamos de conformar un grupo de trabajo que nos ayude a pensar, a reflexionar, a analizar, a entender conjuntamente cuál es la situación educativa que prevalece en ese momento y qué podemos hacer para impulsar o favorecer un aprendizaje digamos relevante, un aprendizaje significativo, un aprendizaje profesional. (Informante A)

Pensar, reflexionar, analizar, entender, he aquí los primeros pasos en la búsqueda y consecución de una universidad inclusiva que haga efectivo el derecho de todos los educandos y educandas de recibir una educación de calidad en condiciones de igualdad y equidad.

De lo que se pretende lograr en la Escuela es estudiar las situaciones concretas que enfrentan los profesores y los estudiantes en la Facultad o en las aulas de esa Facultad y eso es lo que nosotros investigamos junto con los profesores para resolver esas situaciones ahí en el entorno porque si vienen aquí nosotros podemos hablar de la teoría, podemos hablarles de nuevos paradigmas, de nuevos modelos de formación, les podemos hablar y estudiar casos, experiencias que se han hecho en otras instituciones, que se han hecho en otros países, en otras universidades pero son experiencias lejanas distantes a ellos. O sea ellos lo que necesitan es: “yo tengo este contexto, tengo esta situación, tengo estas condiciones somos éste grupo de personas las que estamos trabajando y nos estamos enfrentando a esta problemática concreta. ¿Qué puedo hacer yo aquí en esta problemática?” Ahí es donde nosotros impulsamos nuestro proyecto de investigación, es decir, junto con ellos decidir cómo mejorar la educación en ese momento y que las decisiones que se tomen con respecto a la mejora a la educación al cambio a los ajustes a las adaptaciones o las adecuaciones a hacer, se hagan en esa situación concreta para ir avanzando en un proceso educativo específico que están enfrentando los maestros... (Informante A)

Trabajar desde lo que se vive en cada Escuela o Facultad es el cometido del CIOAI, buscan conocer y entender esa realidad porque sólo así se pueden crear estrategias adecuadas a la misma. En su trabajo, han enfrentado una opinión muy extendida en torno a la Educación inclusiva: el creer que ésta es únicamente para los alumnos y alumnas en vulnerabilidad, en este caso, por discapacidad.

Usualmente, cuando llegamos a una Entidad Académica, a una Facultad, el entorno, o sea, la comunidad, esa Facultad nos suele decir: “Tenemos a una persona con discapacidad y no sabemos cómo educarla.” Y nosotros lo que decimos en principio es: “¿Cómo educas a los demás?” Dicen:

¡Ah! Bueno, ahí sí tenemos experiencia, ahí sí tenemos estrategias, tenemos todo un dispositivo para hacer un trabajo educativo con ellos.” Y lo que tratamos de decir es: se educa igual, no hay que hacer grandes arreglos, grandes cambios o modificaciones para garantizar a los jóvenes, a cualquier joven que esté realizando estudios universitarios. No hay que dar una educación especial, hay que dar una educación universitaria, una enseñanza universitaria no especial sino una educación diversa, flexible, plural, variada...(Informante A)

En efecto, la enseñanza a los alumnos y las alumnas en situación de discapacidad no es complicada, tan sólo se necesita tomar conciencia de que somos personas, no seres extraordinarios. Nada de personas excepcionales ni con capacidades diferentes, simple y sencillamente somos seres humanos que acudimos a las aulas universitarias con el deseo de prepararnos profesionalmente y, como todos, tenemos fortalezas y debilidades, seguridades e inseguridades, dudas y certezas.

No precisamos una educación especial, lo que necesitamos es que se reconozca que no todos aprendemos igual ni al mismo ritmo; algunos más rápido, otros más lento; hay quien prefiere lo teórico, otros lo práctico. Somos seres heterogéneos, característica que, dicho sea de paso, es propia del género humano. Por ende, es necesario que la Universidad se percate de lo impráctico de educar en la homogeneidad y admita la heterogeneidad presente en las aulas universitarias. En pocas palabras, se necesita una educación diversa para una comunidad estudiantil diversa.

Ahora bien, la diversidad no es exclusiva de las personas en situación de discapacidad sino que, como se dijo en páginas anteriores, somos su rostro visible. Cabe señalar que el vocablo de diversidad tiene diferentes connotaciones, para José Antonio Ramos Calderón¹⁵⁰ representa un concepto ambiguo puesto que su significado depende del sentido que las personas le atribuyen, el cual varía conforme a las circunstancias imperantes en determinada época. Hasta hace unas décadas, lo diverso era visto como algo desfavorable, propio de personas “anormales” o de baja valía. Podría decirse que esa connotación peyorativa

¹⁵⁰ RAMOS CALDERÓN, José Antonio, “Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Un respuesta desde el sistema educativo”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 34, núm.1, 2012, pp. 77-78, consulta: <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2012-1/contrapunto2.pdf>, consulta: 1 de octubre de 2018.

contribuyó a la inequidad educativa. En palabras de Gary Bunch¹⁵¹: “En la historia de la educación a los que se ha visto como diferentes se les ha negado el derecho de acceso a la escuela.”

Como puede observarse, el vocablo de diversidad, al estar fuertemente vinculado al de diferencia puede ser empleado en sentido positivo con el objeto de fomentar la igualdad; o negativo si se usa como justificación para ahondar las desigualdades. Para los fines de este trabajo, se utiliza en su acepción positiva, es decir, para indicar que todos somos iguales y diferentes. Iguales en dignidad y derechos; diferentes porque cada persona tiene su propia historia, vive su propia realidad, tiene sus propias maneras de ser, de pensar y de actuar.

En el contexto educativo, Juan Rodrigo Castillo Escareño¹⁵² estima que la diversidad “hace referencia a las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos”. Conuerdo con ese criterio, además, considero que la Educación inclusiva adquiere un nuevo matiz si la diversidad se atribuye a toda la población estudiantil y no únicamente a las personas en situación de discapacidad. En efecto, somos diversos porque todos somos diferentes, aprendemos diferente y, en consecuencia, se requiere de pedagogías diferentes, flexibles, adecuadas a los intereses y las necesidades de todos los alumnos y alumnas.

Dado lo arraigado del sistema educativo tradicional, un cambio de esta naturaleza es difícil de aceptar. Se espera sean los educandos y educandas quienes se adapten a modelos y pedagogías educativas, aun cuando estas a menudo resulten obsoletas y causen conflicto en las y los alumnos al no serles posible cumplir los parámetros de aprendizaje que se desean de ellos o ellas. En el caso de las personas en situación de discapacidad, esto implica un obstáculo aún mayor por exigirnos un sobreesfuerzo que si mengua es atribuido a nuestra discapacidad y no al uso de metodologías inapropiadas. De esta manera se culpa al alumno o alumna por no poder adaptarse sin tomar en cuenta la responsabilidad de la institución al no generar y aplicar pedagogías diversas.

¹⁵¹ BUNCH, Gary, “Claves para una educación inclusiva exitosa. Una mirada desde la experiencia práctica”, en *Revista de Educación Inclusiva*, núm. 1, 2008, p. 82, <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/22>, consulta: 3 de octubre de 2018.

¹⁵² CASTILLO ESCAREÑO, Juan Rodrigo, “Docente inclusivo, aula inclusiva”, en *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, vol. 9, Núm. 2, 2016, p. 266, <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/64>, consulta: 22 de septiembre de 2018.

La Educación inclusiva puede significar el cambio hacia nuevos paradigmas educativos donde se valore el aprendizaje independientemente de la cantidad y velocidad a la que lo asimile el educando o educanda. En palabras de Bunch: “El aprendizaje es aprender. No una carrera. No una competición. No una marca de prueba. Todos los alumnos tienen derecho a una marca de laurel.”¹⁵³

Sin embargo, no es fácil hacer consciente a las instituciones educativas, sobre todo de nivel superior, acerca de las bondades que brinda la Educación inclusiva. Esto porque, como se expresó en páginas anteriores, predomina el criterio de considerar es exclusiva de un determinado grupo de personas, en este caso, los alumnos y las alumnas en situación de discapacidad. Juzgan suficiente se trabaje únicamente con este sector del alumnado y con los profesores que les imparten clases. Hacerles comprender que la inclusión es para todos y todas y, por ende, requiere la participación de toda la comunidad, es tarea ardua.

Eso cuesta mucho en el contexto de las instituciones y eso nos dimos cuenta nosotros en el proyecto. Entonces decían: “Bueno, queremos que trabajen con los profesores donde está una persona o un estudiante con discapacidad, ahí es donde queremos que los entrenen, que los capaciten, que los preparen.” Y nosotros les proponemos: “No vamos a trabajar exclusivamente con los profesores que estén trabajando en este momento con una persona o un estudiante con discapacidad, es necesario trabajar con toda la planta de profesores y trabajar con toda la comunidad.” (informante A)

La inclusión como responsabilidad colectiva quizás es un aspecto aun no comprendido por la UASLP. Posiblemente por eso consideran la labor del CIOAI como algo que sólo atañe a los docentes que tienen entre sus alumnos a personas en situación de discapacidad.

...la experiencia nos dice que la Escuela nos piden: “A qué bueno que ustedes nos van apoyar, sí para que hables con el estudiante, para que hables con los maestros porque, haber ahí qué puedes ayudar.” O sea, quieren que nos enfoquemos con el estudiante, con el alumno o alumna y con uno o dos profesores que les van a dar clase y que se interesen en trabajar. ¡Y el resto de la Escuela ajeno! (Informante A)

En este sentido, podría decirse que enfocarse únicamente en el alumno o alumna en situación de discapacidad y en algunos de los profesores o profesoras que les imparten clase se convierte en un apéndice de la Educación especial no en una Educación inclusiva la que

¹⁵³ BUNCH, *op. cit.*, p. 84.

por sus principios de educar en la diversidad y con flexibilidad considera las necesidades de todos los educandos y educandas estén o no en situación de vulnerabilidad.

Una universidad inclusiva es aquella que garantice el derecho a recibir una educación de calidad a todos sus alumnos, que haga lo conducente para que cada uno de sus estudiantes aprendan una, digamos, una actividad profesional, una profesión con suficientes elementos que le permitan desempeñarse pertinentemente en su entorno social tenga o no tenga discapacidad. Eso es garantizar el derecho a la educación en condiciones de equidad e igualdad de todos sus estudiantes, y yo sí diría especial o específicamente en aquellos que están en condiciones de desventaja, de desventaja social, de desventaja económica. (Informante A)

En efecto, esas palabras definen perfectamente lo que es una universidad inclusiva: aquella donde todas y todos sus estudiantes reciben una preparación profesional que toma en cuenta las necesidades de cada una y uno de ellos con el objeto de garantizar el derecho a la educación en condiciones de equidad e igualdad. El CIOAI tiene claro que esto no se logrará enfocándose únicamente en los alumnos y las alumnas en situación de discapacidad.

Nosotros, cuando llegamos a una institución y nos dicen: “Tenemos una persona con discapacidad” procuramos en lo posible no trabajar con la persona, la persona, ella que vaya a sus clases, que haga su trabajo como cualquier otro estudiante, no vamos a ir a hacer un trabajo especial ni a acercarnos y a llevarla a un área especial, a un proyecto especial, un programa especial. ¡No! Lo que nosotros pensamos y estamos comprometidos en ello es: queremos trabajar con el currículo, queremos trabajar con los profesores que son los responsables del currículo, queremos trabajar con las escuelas, con las autoridades, con los coordinadores, porque son los responsables, los que toman las decisiones relacionadas con la mejora del cambio, la transformación del currículo. O sea, queremos trabajar desde una visión curricular y no desde una visión individualizada o específica o especial con algún estudiante. (Informante A)

Aquí es preciso señalar lo siguiente: en este apartado tenía el firme propósito de evitar alusiones a mi propio proceso educativo como alumna en situación de discapacidad en esta casa de estudios, sin embargo, las palabras del informante vinieron a responder una de las interrogantes que motivaron esta investigación: ¿Qué hace la UASLP y específicamente, el CIOAI para favorecer el proceso educativo de los alumnos y las alumnas en situación de discapacidad?

Tanto en la Licenciatura como en la Maestría, pasé por situaciones que me causaban una gran frustración, en consecuencia, pensaba que la Educación inclusiva debía tener como eje central al alumno o alumna en situación de discapacidad. Criterio que me acompañó

durante gran parte de la investigación. Sin embargo, el CIOAI, al señalar que no buscan hacer un proyecto especial sino trabajar con los profesores encargados del currículo, con los coordinadores, con los encargados de diseñar y aplicar políticas educativas, me hizo comprender que ellos trabajan por un cambio desde lo general no en lo individual, es decir, su cometido es influir en la transformación de políticas inclusivas desde arriba y no desde abajo.

Esa postura tiene ventajas y desventajas: puede llevar a una transformación efectiva y duradera por estar dirigida e involucrar a los encargados de las políticas educativas en las instituciones. Sin embargo, lograr resultados efectivos llevará tiempo, quizás demasiado para los educandos y educandas en situación de discapacidad quienes, en espera de ese cambio, deberemos seguir enfrentándonos a las barreras ocasionadas por la falta de inclusión. Cuando ingresamos en la universidad, lo hacemos conscientes de que afrontaremos múltiples obstáculos, ante estos actuamos de diferente manera.

Algunos tienen como lema adaptarse a las dificultades, quizás por considerar la discapacidad como algo personal que solo le incumbe a sí mismo, además, no desean hacer de ésta su rasgo distintivo. Otros la asumen convencidos de que sólo así se podrá emprender la lucha por derribar las barreras que obstaculizan recibir una formación profesional en condiciones de igualdad y equidad.

Los egresados que participaron en este trabajo ejemplifican ambas posturas. Uno de ellos se negó a ver la discapacidad como limitación en sus estudios. Él se adaptó a la institución. Su férrea voluntad por ser autosuficiente, por impedir que la discapacidad lo defina, lo hizo pasar con éxito las barreras que encontró. Estas no cambiaron, permanecen pero él logró esquivarlas. ¿Necesita la UASLP hacer algo para ser inclusiva? Se le preguntó. Su respuesta fue “Nada, así está bien” (informante D). Otro egresado adoptó una actitud opuesta, asumió la discapacidad convencido de que sólo así lograría derruir las barreras que enfrentaba en su proceso educativo. ¿Es inclusiva la UASLP? Se le cuestionó. “No, hay mucha discriminación” (Informante C) contestó, para posteriormente narrarme la lucha que enfrentó ante la falta de infraestructura adecuada, situación ante la que no se conformó, sino que luchó por eliminarla.¹⁵⁴

¹⁵⁴ Gracias al empeño de este egresado, la Facultad en donde realizó sus estudios profesionales empezó la construcción de rampas que facilitan el acceso al edificio. En páginas anteriores se habló de este aspecto.

Analicemos las actitudes de los egresados. La primera, minimizar la discapacidad, olvidarse de ella, ¿a quién no le gustaría? Es cansado cargar con ese estigma. La segunda, asumir la discapacidad, conscientes de que sólo así se podrá luchar y suprimir las barreras a las que nos enfrentamos. Pocos podrán refutar que esta última actitud es heroica y digna de admiración. Sí, lo es. Empero, implica un fuerte desgaste físico y emocional, verbigracia, cuando el informante mencionó su lucha, la cual aun no termina porque sigue enfrentándose a la exclusión, la marginación, al hecho de que se le siga evaluando no por sus talentos, por su determinación los cuales son indudables y encomiables, sino por la discapacidad, era evidente el sufrimiento que las reminiscencias le ocasionaba.

¿Cuál es la postura que debemos tomar los educandos y educandas en situación de discapacidad? ¿Seguir intentando adaptarnos a las políticas imperantes en la UASLP donde la visión de que es la persona en situación de discapacidad la que debe ser atendida en lo particular por representar la diferencia en el aula y así lograr su adaptación al sistema homogéneo que se tiene en ella? ¿Continuar colaborando, mediante el relato de nuestro proceso educativo, de nuestra vida, en investigaciones sobre inclusión, con la esperanza de que nuestra historia y experiencia escolar llegue al conocimiento de los encargados de crear y dirigir las políticas educativas y se dignen a mirarnos? ¿Emprender una lucha, a menudo cansada, solitaria, silenciosa y poco valorada, por cambiar las situaciones que nos son adversas?

Desde el contexto legal, es a la institución a quien le corresponde trabajar por volverse inclusiva al tratarse de un derecho garantizado en la legislación. En efecto, implementar políticas inclusivas no se trata de un privilegio que nos concede, sino una obligación que debe cumplir. La UASLP, como lo hemos visto, cuenta con dos apoyos: la DFH y el CIOAI siendo este último quien más conocimiento y deseos por la inclusión demuestra.

Entonces observo un problema, el CIOAI, para continuar la labor de la inclusión deberá seguir realizándolo desde el ámbito académico, es decir, mediante investigaciones y proyectos que quizás puedan promover cambios, pero a muy largo plazo porque mientras no se presente a la inclusión como un derecho es probable siga considerándose una cuestión que pueda otorgarse voluntariamente o particularmente sólo por los interesados en ello. Máxime porque el escaso número personas en situación de discapacidad que logramos ingresar a esta

casa de estudios no contribuye a ejercer presión, a genera la necesidad de incluir, elemento indispensable para transformar las políticas educativas en inclusivas.

Al hacer mención del bajo número de estudiantes en situación de discapacidad que cursamos estudios en la UASLP, surge la interrogante de saber exactamente cuántos somos. Como lo vimos en apartados anteriores, el CIOAI fue el primero en interesarse por averiguar esta cuestión. Descubrieron que la universidad no llevaba registro alguno. En consecuencia, tuvieron que indagar este dato por sí mismos. El CIOAI realizó el primer censo durante el ciclo escolar 2005-2007, periodo en el cual la UASLP contaba con 18 alumnos.¹⁵⁵ Para el ciclo escolar 2017-2018 había 34 estudiantes repartidos en 14 Facultades,¹⁵⁶ ese mismo ciclo escolar la población estudiantil de la UASLP fue de 32,012 alumnos¹⁵⁷. Como puede observarse, el porcentaje de alumnos en situación de discapacidad no llega ni al uno por ciento. Pese a ello nuestra presencia en las aulas escolares, por mínima que sea, puede convertirse en factor de transformación.

...entró una persona en situación de discapacidad y eso va a mover muchas situaciones. El simple hecho de que entre va mover muchas situaciones en la Escuela...necesitamos hacer muchos cambios, transformaciones a nivel cultural, entre ellos trabajar con los profesores, trabajar su actitud, trabajar sus creencias, trabajar sus estrategias de docencia, su repertorio docente, o sea, es trabajar con estudiantes. (Informante A)

Trabajar la actitud, he aquí un aspecto fundamental en la inclusión educativa. ¿Por qué? Porque ésta, entendida como la estructura de creencias que predisponen al individuo a comportarse o reaccionar ya sea favorable o desfavorable ante determinado hecho, persona o situación, es la que nos mueve para actuar, trabajar y defender aquello en lo que creemos. En el caso de la Educación inclusiva en el nivel superior el éxito o fracaso dependerá en gran medida de la actitud que tomen los actores involucrados en el proceso educativo, es decir, personal docente, administrativo, directivo, educandos y educandas.

Dada la importancia de la actitud en la inclusión educativa, ¿cómo lograr sea favorable a la misma? Para Bunch¹⁵⁸ la clave consiste en que las personas convencidas de las bondades

¹⁵⁵ MÉNDEZ PINEDA, Juana María, *op. cit.*, p. 9.

¹⁵⁶ Entrevista realizada al informante A.

¹⁵⁷ UASLP, Informe 2017-2018, *op. cit.*, p. 17.

¹⁵⁸ BUNCH, *op. cit.*, p. 81.

y beneficios de la inclusión se conviertan en líderes que muevan y motiven a los demás. En sus palabras: “Cuando los líderes comparten sus ideas y convicciones con otros, más líderes aparecen.”¹⁵⁹ De esta manera se crea una reacción en cadena porque el líder “estimula a otros a caminar delante y apoyar aquello en lo que creen”.¹⁶⁰

Por la labor que realizan, podría decirse que el CIOAI representa un líder para la inclusión en la UASLP. La década que llevan trabajando en investigaciones y proyectos relativos a la inclusión puede ser el más representativo argumento. Ahora bien, ¿ha sido positivo ese liderazgo? Contestar esta cuestión no es fácil. Es innegable el interés que tienen por la inclusión, por influir en las políticas educativas de la UASLP para hacerlas inclusivas.

Sin embargo, al realizar su trabajo por medio de investigaciones y proyectos, a los alumnos y las alumnas en situación de discapacidad nos asigna un papel secundario, a través de nosotros y nosotras conocen la realidad que vivimos en nuestra formación profesional en la UASLP, empero, es mucho más lo que podríamos hacer si se nos hiciera conscientes de que la inclusión es nuestro derecho, si se nos otorgaran las herramientas para que nosotros y nosotras nos convirtamos en agentes del cambio.

En cuanto a la DFH, son conscientes del compromiso que tienen con respecto a ayudar a los educandos y educandas en situación de discapacidad. Sin embargo, estiman que para poder ejercer su misión requieren contar con personal específico: un Licenciado en Inclusión y un Licenciado en Sistemas, además de trabajar en colaboración con Secretarios Escolares y Secretarios Académicos. Por el momento, se limitan a realizar algunas acciones como modificaciones arquitectónicas en determinado Campus, con el objeto de facilitar el acceso a las personas en situación de discapacidad motriz, para lo cual se apoyan en políticas del Gobierno, en este caso, en el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa a través del cual se brinda apoyo a las instituciones educativas con el objeto de cumplir el derecho a la educación previsto en el artículo 3^o constitucional y la equidad educativa a la que hace referencia el artículo 32 de la Ley General de Educación.

De lo anterior se concluye que tanto el CIOAI como la DFH tienen como objeto la inclusión educativa, empero, lo hacen por separado, cada quien tiene su campo específico de

¹⁵⁹ *Ídem.*

¹⁶⁰ *Ídem.*

acción, uno labora desde lo académico, otro desde lo político; uno posee el conocimiento y la experiencia, otro las atribuciones y las facultades para gestionar recursos públicos y destinarlos a obras inclusivas. En consecuencia, lo idóneo sería que ambos trabajaran en conjunto, lo cual redundaría en pro de la inclusión.

Conclusiones

La educación inclusiva es un tema complejo y aun cuando está bien fundamentada en Instrumentos Jurídicos nacionales e internacionales, la realidad dista de reflejar el contenido de los mismos. Basta observar lo que pasa en la educación superior donde las políticas educativas inclusivas manifiestan un mínimo avance. Situación quizás causada porque el bajo número de personas en situación de discapacidad que logramos acceder a estudios de educación superior no contribuye a ejercer presión. En consecuencia, escaso interés despierta el área de la inclusión si ésta no se considera de importancia inmediata o relevante.

Aunado a lo anterior, el erróneo criterio de considerar sinónimos integración e inclusión obstaculiza su desarrollo e implementación, al considerarse que una universidad es inclusiva por el hecho de abrir sus puertas a los alumnos en situación de vulnerabilidad, en este caso, por discapacidad. Pese a ello, la inclusión poco a poco permea en las universidades, no siendo la excepción la UASLP que a través del CIOAI, conformado por maestros investigadores de la Facultad de Psicología de esta casa de Estudios, realiza desde hace más de una década una lucha por hacer presente en las políticas educativas el tema de la inclusión.

Dado que la inclusión es un derecho previsto en la legislación local y federal, el Gobierno ha emitido políticas y creado programas con el objeto de garantizar su cumplimiento. Las universidades están obligadas a adecuar sus políticas educativas para estar en concordancia con lo dispuesto por el Estado. En el caso de la UASLP ha incorporado la inclusión en el PIDE, así como en su modelo educativo. Además le asignó a la DFH la creación de un centro de apoyo para los alumnos en situación de discapacidad. Esto pese a que es el CIOIA quien tiene mayor experiencia en el área de la inclusión educativa.

Con respecto a los alumnos y alumnas en situación de discapacidad, ni el CIOAI ni la DFH nos han considerado como parte activa en su labor por la inclusión. Esta actitud posiblemente obedezca a que no nos consideran capaces de luchar por nosotros mismos y mismas, o bien, porque consideran es a las autoridades universitarias a quien le corresponde

trabajar por el cambio. En efecto, en el paradigma de la inclusión, las instituciones educativas deben adaptarse a las necesidades de los educandos y educandas, sin embargo, lograr este cambio lleva tiempo y, mientras tanto, debemos optar entre dos posturas: adaptarnos a las circunstancias que se nos presentan, o bien, emprender una lucha silenciosa por cambiar las situaciones que nos son adversas. Quizás si el CIOAI y la DFH fueran conscientes de este aspecto, se podría avanzar más en el camino de la inclusión en la UASLP.

CAPÍTULO TERCERO

LA PEDAGOGÍA DE LA LIBERACION COMO HERRAMIENTA EN EL PROCESO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL NIVEL UNIVERSITARIO

3.1. Introducción

Ante las limitaciones y el escaso conocimiento que existe en torno a la educación inclusiva en la educación superior, la pedagogía de la liberación puede convertirse en el medio idóneo para que el educando en situación de discapacidad se convierta en artífice tanto de su propio aprendizaje y formación profesional como promotor de un cambio en las políticas educativas universitarias que favorezcan la inclusión. Esto es posible en virtud de que la Universidad lo somos todos, y en ese todos nos incluimos sus alumnos y alumnas,¹⁶¹ por ende, podemos y debemos influir en las políticas educativas con el objeto de que estas respondan a las necesidades de nuestra realidad.

Para el logro de este objetivo, es necesario que el educando o educanda sea un ser autónomo, crítico, dotado de capacidad para analizar la problemática que enfrenta en su realidad cotidiana y de aplicar sus conocimientos para transformarla, características que ofrece la pedagogía de la liberación, de la cual nos ocupamos en este capítulo donde analizamos a uno de sus principales exponentes, Paulo Freire y la manera en que su pedagogía puede contribuir en la implementación de la educación inclusiva en el nivel universitario.

Parto del postulado de que, así como la pedagogía liberadora de Paulo Freire busca en el individuo la toma de conciencia de su realidad para constituirse en protagonista de su propio aprendizaje, lo mismo podemos hacer los alumnos en situación de discapacidad en un contexto educativo universitario donde la Educación inclusiva, pese a lo estipulado por los ordenamientos jurídicos, dista de ser una realidad. Por ende, predomina la ausencia de

¹⁶¹ El artículo 6 del Estatuto Orgánico de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí señala: “La Universidad está integrada por sus autoridades, personal académico, alumnos y personal administrativo”, *Compilación de la Legislación Universitaria*, 6ª ed. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, SLP, 2011, p. 52.

estrategias y técnicas pedagógicas adecuadas a las necesidades presentes en la diversidad del alumnado.

En consecuencia, es preciso adoptemos una postura activa en nuestro proceso educativo lo cual además de favorecer nuestro aprendizaje, nos permitirá visibilizarnos en las aulas escolares e incluso, en la institución educativa, esto contribuirá a crear un ambiente donde poco a poco la inclusión sea una realidad.

Antes de analizar la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, considero necesario hacer una breve observación sobre los paradigmas en que se concibe la educación, mismos que están representados por el modelo de enseñanza vertical y el modelo de enseñanza horizontal.

3.2. La educación y sus paradigmas: el modelo de enseñanza vertical y el modelo de enseñanza horizontal

La educación representa la piedra fundamental en la que se asienta la vida del ser humano y, en cierta forma, la que condiciona sus posibilidades de liberarse a sí mismo y a los demás o, por el contrario, ser sometido a los intereses de grupos opresores. Por ende, es necesario que la educación esté dirigida al empoderamiento de la persona mediante la toma de conciencia de su dignidad como ser humano, del contexto en que su vida se desenvuelve, así como de su capacidad como agente del cambio.

Sin embargo, es común que la educación sea utilizada como una forma de mantener la estratificación social, término que en criterio de Ángel Díaz-Facundo¹⁶² deriva de la geología donde se denomina estrato a las capas en que se disponen las rocas sedimentarias que componen la corteza terrestre. En el contexto de la sociedad humana, se considera que esta, es decir, la sociedad, se compone de estratos o capas sociales altas, intermedias y bajas. Los integrantes de cada estrato tienen igual valoración entre sí, pero los miembros de los otros estratos están por encima o debajo de ellos. Esa clasificación se apoya en criterios de diferenciación arbitrarios, tales como la posición económica y el prestigio social, cuyo valor es proporcional a la posición que ocupa el ser humano con respecto a la posesión o no de los

¹⁶² FACUNDO-DÍAZ, Ángel H., “Educación y Estratificación Social: nueva mirada a un viejo problema”, en *Revista Colombiana de Educación*, núm. 20, 1989, pp. 5-9, <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5181>, consulta: 14 de junio de 2018.

medios de producción¹⁶³. Esto por el predominio del sistema de producción capitalista, cuyos postulados de eficiencia económica son trasladados a la educación, quizás por eso la educación se ha visto como privilegio de las capas dirigentes de la sociedad.

Ahora bien, es necesario reconocer que cada vez más, se abren las puertas de la educación a los sectores bajos de la estratificación social. Pese a ello, la educación continúa repitiendo las estructuras sociales de verticalidad como lo ejemplifica la predominancia del modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional, también llamado vertical o piramidal caracterizado por la supremacía y el autoritarismo de los docentes donde estos transmiten sus saberes en forma unidireccional mientras que las y los educandos asumen un papel de receptores pasivos de conocimientos que deben dominar mediante la memorización, aunque se trate de conceptos abstractos, en su mayoría inaplicables en la vida diaria. Por ende, poco interés despiertan en la y el educando quienes terminan asociando la educación que recibe en las aulas escolares con una carga, un mal necesario y no como una herramienta que favorece el desarrollo personal y general, es decir, tanto del individuo como de la comunidad.

La verticalidad comúnmente representada por una pirámide, se sostiene en el autoritarismo de las clases dominantes y la sumisión de los dominados, en consecuencia, es alienante y opresiva. En este sentido, Marcos Santos Gómez¹⁶⁴ expone que la verticalidad fomenta en el individuo asumir como natural el lugar que la estratificación social le asigna, a la par de infundir “un fatalismo en la concepción de la realidad, considerada inmodificable y eterna”¹⁶⁵, lo cual impide el cambio social. Así mismo, señala:

La verticalidad como manera de pensar y percibir la realidad es, desde luego, una ideología, en tanto que pensamiento legitimador de una sociedad caracterizada por la escisión y separación de sus miembros. Implica la ordenación, a menudo inconsciente, que el sujeto hace de las demás personas, una ordenación vertical en la que se sitúa a él y a los demás en una escala de arriba y abajo (sic). Por eso el sujeto se torna competitivo, rivalizando con el *otro* y cosificándolo, en la medida en que lo considera sólo según su situación respecto a los grados o escalones de la jerarquía interiorizada. Según esto, la persona del otro tiende a tratarse como un objeto. El sujeto

¹⁶³ *Ídem.*

¹⁶⁴ SANTOS GÓMEZ, Marcos, “De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipadora”, en *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 2005, núm. 107, p. 39, <https://www.lamjol.info/index.php/REALIDAD/article/view/3869/3609>, consulta: 7 de febrero de 2017.

¹⁶⁵ *Ibidem.*, p.43.

inscrito en la verticalidad filtra y elimina todo lo humano presente en el prójimo y se queda con el tipo o etiqueta que lo clasifica.¹⁶⁶

Aquí cabe preguntarse sobre quién ese otro al que se cosifica, se discrimina y se sitúa en un rango de inferioridad. Olivia Gall¹⁶⁷ analiza esta situación con base en los conceptos de “nosotros” y “los otros”, señala que por el “nosotros” se designa a los que están dentro de un mismo rango o círculo, en cambio, por “los otros” se entiende a los que están fuera. El “nosotros” se autopercebe y autodefine por oposición a la manera en como aprecia a otro grupo humano que considera diferente.¹⁶⁸ Disimilitudes en la ausencia de características le otorga al “nosotros” un sentido de pertenencia con respecto a “los otros”, tales como status socioeconómico, raza, territorio, cultura.

De igual forma, Gall considera que el racismo surgió de la intolerancia y la exclusión, por ende, representa la incapacidad para constituirse en uno mismo sin excluir al otro, así como la incapacidad de excluir al otro sin desvalorizarlo ni odiarlo. Conforme a lo anterior, el racismo simboliza la exclusión e intolerancia extrema, sin embargo, las bases en que se asienta son endebles. Por ejemplo, es común asociarlo con las diferencias raciales, criterio que los avances de la investigación biológica han demostrado carece de fundamento. En efecto, la codificación del genoma humano demuestra que no existen las razas porque toda la humanidad compartimos un 99% de los genes, lo cual explica que los seres humanos compartamos las mismas características de conformación del cuerpo humano, es decir todos tenemos, ojos, cabello, piel, etc.; en cambio, el 0.1% representan los genes que nos hace tener diferente color de ojos, piel, cabello.¹⁶⁹

Es entonces claro que el racismo es una construcción social basada en una supuesta diferencia de razas. Prejuicio apoyado en las disparidades entre las distintas apariencias físicas de la gente y mal atribuidas a una supuesta diferencia genética, la cual, como se expresó en el párrafo anterior, es mínima. Pese la verticalidad ha hecho del racismo una de sus armas para mantener la estratificación social, se privilegia lo blanco sobre lo moreno. Por la

¹⁶⁶ *Ibidem.*, p.44.

¹⁶⁷ GALL, Olivia, “Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México”, en *Revista Mexicana de Sociología*, 66, núm. 2, México, abril-junio, de 2004, pp. 221- 243, <http://www.ejournal.unam.mx/rms/2004-2/RMS04201.pdf>, consulta: 20 de abril de 2017.

¹⁶⁸ *Ídem.*

¹⁶⁹ *Ídem.*

estatificación social, el color de la piel puede marcar la diferencia entre estar arriba o abajo en la pirámide social. En el caso de las personas en situación de discapacidad, esa exclusión se lleva al máximo, es frecuente que además de la exclusión del “nosotros”, con frecuencia debe enfrentar el rechazo de “los otros”, es decir, vivimos una doble discriminación, además, el sentimiento de no encajar en la colectividad, de ser rechazados, de percibir la diferencia de trato, ocasiona que a menudo adoptemos una actitud pasiva lo cual poco ayuda a nuestro empoderamiento.

Con respecto al comienzo del racismo, Gall remonta sus orígenes al nacimiento de la modernidad, primero con la colonización de nuevos territorios y mercados, después con la Ilustración y consolidación de los Estados-nación en el siglo XIX. En este sentido, Gall comenta que la colonización se fundó en la diferencia de religión, “el otro” no creía en el mismo Dios y no había nacido en una cultura digna de ser mirada por Dios. Posteriormente, con la Ilustración, el advenimiento y consolidación de los Estado-nación, el racismo se racionaliza, es decir, las supuestas diferencias biológicas sustituyen a las religiosas. De esta manera la discriminación, exclusión, exterminio del otro, se excusa con la idea de que “el otro” es inferior al “nosotros”.

Leith Mulling¹⁷⁰ comparte la opinión de Gall en el sentido de que el racismo se originó con la modernidad, con la expansión europea, la colonización y el imperialismo, en consecuencia, la modernidad constituyó un proceso de formación racial. De igual forma, concuerda con Gall al señalar que el racismo es una construcción social fundamentada en las diferencias fenotípicas. Como persona en situación de discapacidad, considero que también en la deficiencia física, mental, o sensorial.

Mulling señala que el racismo moderno se enlaza con la construcción de la nación, es decir, del Estado-nación y búsqueda de la consolidación del mismo. El racismo es construido a partir de herramientas y símbolos ya existentes en las cultural locales, es decir, símbolos, prácticas y creencias transmitidas desde el pasado e interpretadas de nuevas maneras.¹⁷¹ De

¹⁷⁰ MULLINGS, Leith, “Interrogando el racismo, hacia una Antropología antirracista”, en *Revista CS*, núm., 12, Cali, Colombia, julio-diciembre de 2013, pp. 229- 235, <https://www.redalyc.org/pdf/4763/476348375011.pdf>, consulta; 11 de junio de 2018.

¹⁷¹ *Ídem*.

esta manera, el discurso autóctono de la diferencia, es decir, el “nosotros” y “los otros” son reconfigurados en el nacionalismo y convergieron e inspiraron al racionalismo científico. Con lo cual se justificó la categorización, jerarquización y subordinación de colectividades, opresión que continúa aun hoy en día.

En conclusión, las relaciones humanas terminan basándose en el dominio y poder que ejerce una minoría privilegiada contra una mayoría vejada y sometida mediante una mentalidad fatalista. Eliminar ese fatalismo fue el principal objetivo del Paulo Freire¹⁷², creador de la Pedagogía de la Liberación, a través de la cual buscaba la liberación de los oprimidos mediante la educación. Freire consideraba que el fatalismo, y yo agregaría que también el conformismo, representa un impedimento para que el oprimido se libere por sí mismo tarea nada fácil si tenemos en cuenta que la persona alienada “se anula, llega a convertirse en un *personaje*, desenvolviéndose en la tramoya social como un actor que interpreta un papel escrito por otros.”¹⁷³

Aquí es preciso hacer una digresión para comentar lo siguiente: en el caso de las personas en situación de discapacidad, la alineación y el conformismo representan los principales obstáculos en nuestro proceso educativo, profesional y personal. En efecto, por los prejuicios que se tiene de la discapacidad se nos considera incapaces de vivir y decidir por nosotros mismos, en consecuencia, debemos ordenar nuestra vida y actuación conforme a los parámetros y paradigmas que la sociedad nos establece.

Esa alienación se magnifica por el conformismo que la mayoría de las personas en situación de discapacidad asumimos al considerarlo como inevitable dada nuestra condición de “anormales” e “inferiores”, por ende, se hace imperativo nos hagamos conscientes de lo injusto de esa realidad, de esta manera obtendremos la motivación necesaria para emprender la lucha que nos libere de esa opresión.

Continuemos con el tema que nos ocupa: la estratificación social causada por la predominancia del modelo vertical o piramidal. Los que están en las alturas de la pirámide, son reacios para aceptar el cambio no solo por representar una amenaza a su posición, sino también por cuestionar el lugar asignado al otro, ese otro que han ubicado en los peldaños

¹⁷² *Ídem.*

¹⁷³ *Ibidem.*, p.45.

inferiores y del que se protegen, temerosos de que cuestione el sitio que ocupa en la estratificación social.

En este contexto de ideología vertical se ha situado la educación tradicional, acorde a esa escala piramidal donde, cómo lo expresamos en páginas anteriores, los docentes están arriba y los alumnos abajo. De esta manera se repiten las pautas de dominación y autoritarismo, obviando que la escuela, como institución, “se encuentra sujeta a un escenario incierto que se modifica vertiginosamente, y frente al cual parece haberse petrificado sin poder adecuarse a los nuevos tiempos.”¹⁷⁴

A la verticalidad se opone la horizontalidad, la cual implica un modelo de sociedad fraternal, igualitaria, de receptividad y apertura al otro, a la par de favorecer la emancipación de los individuos contra realidades opresivas. Santos Gómez considera que la horizontalidad “es una disposición psíquica y social, interior y exterior al sujeto, en la cual ningún hombre anula la libre expresión de otro, de manera que todos pueden manifestarse sin hallar un obstáculo en el *otro*, sino más bien un apoyo para el propio crecimiento.”¹⁷⁵ Esto porque la horizontalidad conlleva un interés, una apertura y un encuentro con el otro que se manifiesta en la relación de ayuda mutua entre los individuos.

Para Santos Gómez, la horizontalidad implica disposición a escuchar y abrirse al otro, aceptando la transformación que nos provoca, esto evita uno de los principales fallos de la verticalidad: “abrirnos paso a costa del *otro*”¹⁷⁶ puesto que en la horizontalidad “No hay arribas ni abajos... Solo la libertad de vivir sin premios y de recibir al *otro* que me cuestiona, pero en cuya interacción me proporciona la faz humana.”¹⁷⁷

La horizontalidad aplicada en la instrucción y defensa de los derechos humanos, constituye el medio por hacer efectiva la piedra angular en la que se asientan, esto es, la dignidad del ser humano, misma que a menudo es ignorada tanto por los opresores como por

¹⁷⁴ FERRADA RAU, Rocío Nili, *Relación entre docentes y estudiantes. Una indagación a las Representaciones Sociales, que construyen Estudiantes de Educación Media en torno a la influencia de la Institución Escolar en sus Procesos Formativos* (Tesis de Maestría en Educación), Santiago, Chile, 2014, p.7, <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/134843/Tesis%20Roc%C3%ADoo%20PDF.pdf?sequence=1>, consulta: 5 de agosto de 2017.

¹⁷⁵ SANTOS GÓMEZ, *op. cit.*, pp. 47-48.

¹⁷⁶ *Ibidem.*, p. 55.

¹⁷⁷ *Ídem.*

los oprimidos. En efecto, como se expuso en páginas anteriores, la estratificación social propia de la verticalidad ocasiona que el oprimido se resigne a su situación, por ende, se hace necesario hacerle consciente de la dignidad inherente a su condición de ser humano. Para el logro de este objetivo es imperante dejar atrás la enseñanza vertical de los derechos humanos por ocasionar que estos, pese a ser considerados como la salvaguarda del ser humano, sean enseñados conforme al paradigma de la educación tradicional. Quizás por eso predomina la enseñanza intelectual de los mismos que, aun cuando los doten de prestigio académico y científico, los despoja de su capacidad transformadora.

Posiblemente el lector o lectora se pregunte por qué si este capítulo está dedicado a la educación liberadora y el papel del educando como artífice de la misma, se hable de educación en derechos humanos. La respuesta es simple: la educación es un derecho garantizado por el predominante Derecho positivo en que se basa el ordenamiento jurídico de nuestro país. Sin embargo, para que la educación cumpla su cometido de brindar las herramientas para el desarrollo integral de la persona en lo particular y de la colectividad en lo general, requiere que este derecho sea abordado desde la perspectiva de los derechos humanos, entendidos estos no como “expresiones normativas de un sistema jurídico”¹⁷⁸ sino como “la expresión jurídica de la dignidad y de las necesidades de la persona como ser humano.”¹⁷⁹

3.2.1. Los derechos humanos desde el paradigma de la educación horizontal

Rosa María Mujica¹⁸⁰ considera se vive una contradicción en el ámbito de los derechos humanos puesto que gozan de reconocimiento oficial, empero, su cumplimiento no es real. En efecto, privilegiar la enseñanza teórica de los derechos humanos, aun cuando favorece la formación intelectual del educando, les despoja de su “potencialidad vital y fuerza transformadora”¹⁸¹ convirtiéndose en un simple conocimiento más. En este sentido, Andrews

¹⁷⁸ ROSILLO MARTÍNEZ, Alejandro, “¿Qué es el iusnaturalismo histórico analógico?” en Alejandro Rosillo Martínez (coord.), *Hermenéutica analógica. Derecho y filosofía*, UASLP, San Luis Potosí, SLP, 2007, p.184.

¹⁷⁹ *Ídem.*

¹⁸⁰ MUJICA, Rosa María, “La metodología de la educación en Derechos Humanos”, en *Revista IIDH*, núm. 36, julio-diciembre de 2002, p. 342,

¹⁸¹ *Ídem.*

Paiva expone que educar en los derechos humanos requiere “un diálogo entre educador y educando por el cual ambos aprenden, cuestionan, reflexionan”¹⁸².

En efecto, la educación en derechos humanos será exitosa en la medida en que le permita a la persona ser consciente de su dignidad, de su valor y de la necesidad de dejar atrás sentimientos de inferioridad, puesto que en ella, es decir, en la persona, reside la facultad de transformar positivamente su entorno lo cual redundará en beneficio tanto para sí misma como para la colectividad. Posiblemente el principal obstáculo en el logro de este objetivo lo constituya el afán de proteccionismo por parte de aquellos considerados como expertos en derechos humanos entre quienes predomina la creencia de que las personas a quienes se les violentan sus derechos son débiles e incapaces de defenderse por sí mismos.

Sin demeritar la actuación de estos defensores considero como más eficaz hacer que los oprimidos se conviertan en defensores de sí mismos, de esta manera luchar por su causa representará pugnar también por quienes se encuentren en su misma situación. Esto requiere tomar en consideración la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos con otro enfoque donde los educandos dejen de ser actores pasivos, simples receptores de conocimientos y nos convirtamos en agentes del cambio, dispuestos a asumir la tarea de no sólo divulgar los derechos humanos, sino de defenderlos. En efecto, las aulas escolares deben ser espacios donde no sólo se enseñen, sino que se vivan los derechos humanos.

En este sentido, mientras más avanza mi preparación teórica del conocimiento de los derechos humanos y las teorías que los sustentan, más cuestiono la aplicación práctica de los mismos, específicamente el derecho a la educación inclusiva. En efecto, puede ser o parecer sencillo enseñar o aprender conceptos abstractos que no nos afectan personalmente, sin embargo, cuando se vive en carne propia lo que se investiga, cuando se toma conciencia de la abismal diferencia existente entre la teoría y la práctica, el investigador-educando, como en mi caso, se convierte en un crítico que, quizás a tientas y con errores, pero procura cambiar esa situación que le afecta a él y a quienes se encuentran en su misma situación.

Empoderar al educando o educanda a través de una pedagogía “elaborada con él y para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su

¹⁸² PAIVA, Andrews, “La educación liberadora de Paulo Freire y el desarrollo del pensamiento”, en *Revista Ciencias de la Educación*, Año 5, núm. 26, julio-diciembre de 2005, Valencia, Venezuela, p.133, <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n26/5-26-8.pdf>, consulta: 9 de febrero de 2017.

humanidad”¹⁸³ es el objeto de la Pedagogía del Oprimido, para su creador, Paulo Freire, la libertad es más una conquista que una donación, de esta manera se evita que el oprimido, al liberarse, se convierta o adopte posturas propias del opresor. En otras palabras, la libertad que cuesta es un proceso que se asume con responsabilidad. De igual forma, considera es necesario que el oprimido sea consciente de que la opresión no es una especie de mundo cerrado del cual no puede salir, sino una situación que lo limita, pero a la cual puede transformar.

En el caso de la educación inclusiva, esa transformación es factible a través de un modelo de educación horizontal donde sea posible desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un entorno donde la relación de docente y alumno se de en condiciones de igualdad, es decir, que ambos aprenden mutuamente del otro y también juntos crean nuevo conocimiento. Más aun cuando la escuela, como lo expresa Moramay Micalco Méndez¹⁸⁴ tiene responsabilidad tanto en la generación como en la superación de prejuicios. De esta manera el aula escolar puede convertirse en el medio idóneo para “construir una sociedad que vea en la diversidad la oportunidad pedagógica para aprender y crecer juntos y no un obstáculo o problema.”¹⁸⁵

Alcanzar ese objetivo requiere un cambio de paradigmas, sobre todo las relativas a la formación pedagógica de los docentes por ser común que la mayoría tengan una formación pedagógica tradicional, esto conlleva que considere al acto de educar como una simple “trasmisión de conocimientos con un rol activo del maestro y pasivo del alumno, con evaluaciones de lo memorizado.”¹⁸⁶ Ese afán por privilegiar el aprendizaje de conocimientos enciclopédicos en su mayoría ajenos a la realidad que vive la y el educando, constituye la

¹⁸³ FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, trad. Jorge Mellado, 17ª edición, Siglo XXI Editores, Colombia, 1970, pp. 34-39.

¹⁸⁴ MICALCO MÉNDEZ, Miriam Moramay, “Los retos en la formación de maestros en educación intercultural. La formación de la Casa de la Ciencia en Chiapas”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, México, enero-marzo de 2004, p. 111, <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002007.pdf>, consulta: 28 de noviembre de 2017.

¹⁸⁵ *Ídem*.

¹⁸⁶ ZUBIRÍA SAMPER, Julián, cit. por MATUTE SALGADO, Francy Dolores en *Modelo pedagógico subyacente en la práctica educativa de las asignaturas de Formación Pedagógica, durante el año de 2008 del Sistema Presencial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Mozarán*, Tegucigalpa, Honduras, 2008, p.71, <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc2b9m5>, consulta: 10 de febrero de 2017.

principal crítica a la educación tradicional. En este sentido María Montessori¹⁸⁷ consideraba que “un maestro no debe imaginarse que puede prepararse para su vocación simplemente adquiriendo conocimientos y cultura.”

Concuerdo con Montessori, el mejor educador no es aquel que cuenta con una impresionante cantidad de conocimientos. Incluso cuando el docente hace gala de su erudición termina aturdiendo a los alumnos y alumnas a quienes poco les interesan unos saberes que no podrán aplicar en su realidad. En efecto, solo aprendemos aquello que nos es útil y significativo. Por ende, intentar que los educandos y educandas se ajusten a la pedagogía que el docente considera adecuada es una pérdida de tiempo y esfuerzo, mucho mejor sería adecuar la pedagogía a los intereses de ellos y ellas, puesto que no basta con transmitir la información, es necesario que el alumno o alumna sepa utilizar esa información y relacionarla con otras ya conocidas, así como con las experiencias que enfrenta en su realidad. Podría objetárseme, y con razón, que esa propuesta suena muy bien como teoría, pero su práctica enfrenta múltiples dificultades. En efecto, así es, sin embargo, considero que si se comienzan a ver a los alumnos y alumnas como sujetos activos en su educación y no como receptores pasivos de la misma, ese cambio podrá alcanzarse.

Ahora bien, así como el docente tiene ante sí la responsabilidad por procurar esa transformación, el educando y la educanda también necesita hacer su parte. En este sentido Guillermo Michel¹⁸⁸ considera que los educandos y las educandas requieren ver el aprendizaje como una búsqueda personal nacida de las propias motivaciones y su propia responsabilidad, así como volverse individuos críticos de todo lo que se les presenta como verdad absoluta.

Piaget¹⁸⁹ opinaba que no debe forzarse al alumno o alumna a seguir unos manuales de aprendizaje rígidos, dado que cada persona tiene su propia manera de aprender, de entender y apropiarse de la información. Esto contribuirá a formar individuos que piensen por sí mismos, además de ser sensibles a la problemática y necesidades de la realidad, con el objeto de que puedan transformarla en beneficio de todos sus integrantes. En el logro de este objetivo, la

¹⁸⁷ MONTESSORI, María, cit. por STANDING, E.M., en *La revolución Montessori en la educación*, trad. Ana Shapiro de Zargury, Siglo XXI Editores, México, 1971, p. 3.

¹⁸⁸ MICHEL, Guillermo, *Aprende a aprender. Guía de autoeducación*, 6ª reimp., Trillas, México, 2002, pp. 7-17.

¹⁸⁹ MATUTE SALGADO, *op. cit.*, p.95

pedagogía liberadora de Paulo Freire desempeña un papel fundamental como a continuación lo veremos.

3.3. Paulo Freire: una pedagogía para liberar al oprimido

Paulo Freire, educador brasileño, comprometido con su vocación y conocedor de la realidad que enfrentaban los sectores marginados de su país ideó, a mediados del siglo pasado, un modelo pedagógico para la alfabetización de los pobres.¹⁹⁰ A diferencia de los métodos tradicionales de aprendizaje consistentes en la memorización de las letras para formar conceptos abstractos, Paulo Freire procuraba que los educandos relacionaran las enseñanzas con su realidad cotidiana, esto les permitía percatarse de la opresión en que vivían.

Esta pedagogía, al estar basada en los pobres, los olvidados y marginados del sistema político, económico y social, Paulo Freire la denominó pedagogía del oprimido la cual “debe ser elaborada con él y no para él”¹⁹¹, en razón de que “ninguna pedagogía realmente liberadora puede mantenerse distante de los oprimidos”.¹⁹² En este sentido, Paulo Freire consideraba que nadie mejor que el oprimido para comprender los efectos de la opresión y la necesidad de liberación. De igual forma, rechazaba el inmovilismo, la apatía y el silencio, convencido de que la pedagogía de la liberación era también una pedagogía de la esperanza sostenida por la indignación que causa en el oprimido tomar conciencia de lo injusto de su situación.

La pedagogía del oprimido implica praxis, reflexión y acción del mundo para transformarlo, esto se logra cuando el pueblo, liberado a través de la educación, se percata de las posibilidades para transformar el orden anacrónico que rige a la sociedad.¹⁹³ En efecto, como lo expone Andrews¹⁹⁴, la educación liberadora de Paulo Freire favorece la reflexión del individuo para cuestionar su situación histórica y social, a la par de comprender su mundo para poder interpretarlo desde su realidad.

¹⁹⁰ SMERLING, Tamara, “Paulo Freire, la revolución de la educación”, 7 de octubre de 2015, en *Educ.ar*, <https://www.educ.ar/noticias/127881/paulo-freire-la-revolucion-de-la-educacion>, consulta: el 25 de marzo de 2017.

¹⁹¹ FREIRE, *op. cit.*, p. 34.

¹⁹² *Ibidem.*, p. 46.

¹⁹³ BARREIRO, Julio, “Educación y concienciación”, en Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, 37ª ed., Siglo XXI Editores, México, 1987, p.7.

¹⁹⁴ PAIVA, Andrews, *op. cit.*, p.133.

Vistos los postulados básicos de la pedagogía liberadora de Paulo Freire, examinemos ahora la forma en que puede utilizarse en el contexto de la educación inclusiva, donde si bien, el alumno o alumna en situación de discapacidad puede o no provenir de un contexto socio-económico bajo o por el contrario, del sector privilegiado, en ambas circunstancias enfrenta un factor común con el oprimido: la situación de vulnerabilidad al ingresar en un entorno del que tradicionalmente ha estado excluido.

3.3.1. La pedagogía liberadora de Paulo Freire, herramienta coadyuvante en la educación inclusiva en el nivel universitario

En la pedagogía de Paulo Freire la educación se convierte en la práctica de la libertad, resultado de vincular el conocimiento con la realidad en que vive el educando. Es una pedagogía donde se procura “[...] que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse reflexivamente como sujeto de su propio destino histórico.”¹⁹⁵ Esto aplica en la educación inclusiva, en razón de que la persona en situación de discapacidad ingresa a la universidad con el afán de prepararse para una profesión así como de descubrir, educar y aplicar su potencial.

El método pedagógico de Paulo Freire no se basa en el aprendizaje memorístico, sino en procurar que el educando o educanda pueda relacionar el aprendizaje con su realidad cotidiana con el objeto de crear y aplicar su propio conocimiento. Esto puede favorecer la educación inclusiva al permitirle no sentirse presionado o presionada por adquirir unos conocimientos tal y como el docente los presenta, sino como él o ella los entiende.

De esta manera la información dada por el educador o educadora sirve como base para que la persona en situación de discapacidad construya su propio conocimiento y no se limite a ser simple receptor. En esto se aplica uno de los postulados fundamentales de la pedagogía de Paulo Freire que “no enseña a repetir palabras...ni restringe la capacidad de pensarlas...simplemente coloca al alfabetizando en condiciones de poder replantearse

¹⁹⁵ FREIRE, *op. cit.*, p. 3.

críticamente las palabras de su mundo, para, en la oportunidad debida, saber y decir su palabra.”¹⁹⁶

Otro aspecto a considerar del método pedagógico de Paulo Freire, lo constituye el hecho de que la alfabetización se realiza con algunas pocas palabras que sirven como base para generar un mayor vocabulario. Situación parecida a la que vivimos los alumnos en situación de discapacidad sensorial donde la información recibida es limitada, por ende, nos vemos en la necesidad de tomarla sólo como una guía y a partir de ella construir nuestro propio conocimiento. Es preciso señalar que el método pedagógico de Paulo Freire es de concienciación, aspecto fundamental en la educación inclusiva en el nivel universitario, donde los educandos y educandas requerimos tomar una postura activa y comprometida con nuestra educación y, de esta manera, convertir las situaciones limitantes en oportunidades de crecimiento.

Conclusiones

La Educación inclusiva se presenta como la oportunidad para cambiar prácticas didácticas inadecuadas e ineficaces que favorecen la exclusión educativa al basarse en la creencia de la homogeneidad de los educandos. Los seres humanos estamos dotados de una singularidad que nos hace únicos e irrepetibles, de ahí que la principal característica de la humanidad sea precisamente la heterogeneidad, en consecuencia, se hace necesario educar en y desde la diversidad.

Cabe señalar que la aplicación de este principio favorece a todos los educandos y educandas específicamente aquellos grupos considerados como vulnerables y a quien históricamente se les ha negado el acceso a la educación, como lo constituimos las personas en situación de discapacidad. Ante esa circunstancia que nos limita, y nos excluye, es preciso adoptar una postura activa en nuestro aprendizaje. En la consecución de este objetivo resulta de ayuda fundamental la Pedagogía del Oprimido propuesta por Paulo Freire, para quien el educando está dotado de la capacidad de convertirse en artífice de su propio proceso educativo.

¹⁹⁶ *Ibidem.*, pp. 8-9.

En criterio de Paulo Freire, la educación será exitosa en la medida en que contribuya a la liberación del oprimido y este a su vez sea capaz de transformar su realidad en base a los postulados de igualdad, fraternidad y emancipación. Aplicar esos postulados en la Educación inclusiva, específicamente en el nivel superior, puede convertirse en el puente que permita pasar de la integración a la inclusión. Máxime porque la persona en situación de discapacidad que logra acceder a estudios universitarios, ha enfrentado realidades adversas provocadas por la inequidad educativa, por ende, hacerle consciente de lo injusto de esa situación, desencadenará la indignación necesaria para cuestionar tales prácticas. Esto a su vez provocará en la educanda y el educando el anhelo por liberarse de esa opresión que le impide recibir una educación de calidad en condiciones de equidad e igualdad.

CONCLUSIONES GENERALES

PRIMERA. La educación constituye uno de los principales derechos del ser humano, a la par de permitirle tomar conciencia de todas las demás prerrogativas de las que es destinatario. Sin embargo, y pese a su importancia, dista de ser un derecho universal y sin reservas. Sectores de la población, entre quienes nos encontramos las personas en situación de discapacidad, enfrentamos múltiples obstáculos para hacer efectivo el cumplimiento de este derecho.

SEGUNDA: La forma de concebir la discapacidad condiciona las políticas y los modelos educativos dirigidos a este sector de la población. En nuestro país primero se tuvo una política de asistencialismo fundamentada en el Ley sobre la Instrucción Pública de 1861, donde la educación era segregacionista. A mediados del siglo pasado apareció el modelo médico-rehabilitador, al ser considerada la discapacidad como una enfermedad que había que curar con el objeto de que el individuo afectado de la misma pudiera reintegrarse a la sociedad. Conforme a lo estipulado en la Ley Federal de Educación de 1973, La educación empezó a ser integracionista. En nuestra época, la discapacidad se concibe desde los derechos humanos, por ende, se considera un constructo social, a la par de promover un cambio en los paradigmas educativos tradicionales con el objeto de reconocer y aceptar las diferencias por medio de la inclusión. Su principal fundamento legal lo constituye la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que, al ser un instrumento jurídico vinculante, modificó la legislación federal y local.

TERCERA. La Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en el Estado y Municipios de San Luis Potosí, en su artículo 13, fracción XVIII, señala un aspecto fundamental para la implementación de la inclusión educativa en las universidades: las reuniones semestrales entre autoridades de instituciones de educación superior y autoridades del gobierno con el objeto de favorecer la inclusión educativa. Empero, no fue posible obtener datos que permitieran constatar el acatamiento de lo establecido en la legislación.

CUARTA. La inclusión educativa es un derecho, no un privilegio. Sin embargo, su implementación en todos los niveles educativos, como lo obligan las normas jurídicas, representa un reto sin precedentes. En el caso de la UASLP la Educación inclusiva es mencionada en los documentos oficiales como lo representa el Plan Institucional de

Desarrollo 2013-2023 (PIDE), además, se le ha otorgado a la Dirección de Fortalecimiento Humano (DFH) la tarea de crear un centro de apoyo para los alumnos y alumnas en situación de discapacidad. Por ende, la inclusión educativa es reconocida como un valor y como principio de la labor universitaria.

QUINTA. La UASLP cuenta con el Centro de Investigación Orientación y Apoyo a la Inclusión (CIOAI) conformado por docentes investigadores de la Facultad de Psicología que interesados por la inclusión educativa promueven su implementación a través de investigaciones e intervenciones para la Educación inclusiva. Al tener más de una década ejerciendo esta labor, poseen una amplia experiencia en la materia y desempeñan un papel fundamental en la construcción de una cultura universitaria incluyente.

SEXTA. La existencia del CIOAI muestra la capacidad autogestiva de los y las universitarias que en su papel de docentes-investigadores promueven la Educación inclusiva como un acto político que implica la toma de decisiones, a favor de la población estudiantil en situación de discapacidad. su propuesta se basa en buscar el cambio en la cultura, la política y las prácticas educativas, de tal manera que los educandos y las educandas accedan a un espacio y a un hacer docente que reconoce, acepta y educa en torno a las diferencias de cada uno de los educandos y educandas. La labor es ardua dadas las construcciones socio-históricas en relación a la docencia universitaria, a lo que se entiende por educar en la universidad, a la concepción de los alumnos y las alumnas en las aulas y, particularmente a la construcción social de la discapacidad, centradas en las capacidades de la persona y no en la dignidad y derechos.

SÉPTIMA. Es conveniente favorecer el trabajo conjunto del CIOAI y de la DFH. Al unir la experiencia del primero y las facultades y atribuciones del segundo puede facilitar el cambio hacia una universidad incluyente.

OCTAVA. Es necesario considerar lo relevante del papel de los alumnos y las alumnas en general y, particularmente en situación de discapacidad, al educar e investigar. Esto porque aún cuando se estime que se trabaja para él y ella, es preciso reconocer su voz, su existencia y su derecho a participar en el cambio educativo hacia la inclusión.

NOVENA. En la investigación cualitativa, uno de los aspectos más relevantes consiste en la interpretación. Esta tarea se complica cuando el objeto de la investigación constituye la

realidad del investigador o investigadora, esto influye en su postura crítica. Sin embargo, a la par de hacerle necesario encontrar un equilibrio que le permita interpretar las palabras de los sujetos participantes conforme al significado que estos le asignan.

DÉCIMA. La preeminencia del sistema educativo tradicional conforme al cual se considera que todos y todas podemos aprender de igual manera, constituye un obstáculo el proceso educativo de los alumnos y alumnas en situación de discapacidad quienes debemos adaptarnos a pedagogías rígidas que nos obligan a realizar un sobre esfuerzo que si mengua es atribuido a nuestra discapacidad y no al uso pedagogías inapropiadas.

DÉCIMA PRIMERA. La población estudiantil de la UASLP está compuesta por alumnos y alumnas heterogéneas, característica que es propia del género humano. Es necesario se reconozca que no todos aprendemos igual ni al mismo ritmo; algunos más rápido, otros más lento; hay quien prefiere lo teórico, otros lo práctico. En pocas palabras, se necesita una educación diversa para una comunidad estudiantil diversa.

DÉCIMA SEGUNDA. El cambio hacia la inclusión educativa llevará tiempo. Mientras tanto, los alumnos y las alumnas en situación de discapacidad estamos ante la disyuntiva de optar por alguna de las siguientes posturas: adaptarnos a las circunstancias que se nos presentan, o bien, emprender una lucha silenciosa por cambiar las situaciones que nos son adversas.

DÉCIMA TERCERA. La Educación inclusiva es para todos los alumnos y alumnas estén o no en situación de discapacidad. Tomar conciencia de este aspecto favorecerá una actitud positiva y proactiva a favor de la inclusión educativa, cuyos beneficios redundarán a favor de toda la comunidad universitaria.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ DE ASTURIAS, José, *La muerte del egoísmo, Historias reales y extraordinarias de entrega a los demás*, Ediciones Palabra, Madrid, 2014.
- BECERRA RAMÍREZ, Manuel, *La recepción del derecho internacional en el derecho interno*, 2ª. ed. UNAM, México, 2012.
- BELLOT ORTI, Consuelo, *Las Tecnologías de la Información y Comunicación (T.I.C.)*, <https://www.uv.es/~bellochc/pdf/pwtic1.pdf>
- BUNCH, Gary, “Claves para una educación inclusiva exitosa. Una mirada desde la experiencia práctica”, en *Revista de Educación Inclusiva*, núm. 1, 2008, <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/22>
- CASTILLO ESCAREÑO, Juan Rodrigo, “Docente inclusivo, aula inclusiva”, en *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, vol. 9, Núm. 2, 2016, <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/64>
- Centro de Rehabilitación Integral Gaby Brimmer, *Gabriela Brimmer*, http://www.gabybrimmer.benramirez.net/gaby_brimmer.html
- Centro Estratégico de impacto social, *Implementación del artículo 12 de la CDPD en México, Reporte preparado para la 12va Sesión del Comité de la ONU de los Derechos de las Personas con Discapacidad*, http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRPD/Shared%20Documents/MEX/INT_CRPD_NGO_MEX_18085_S.doc
- CONAPRED, *Inclusión y Discapacidad*, www.cursos.conapred.org.mx
- CPAL Social, “Entrevista especial con Alejandro Rosillo Martínez: Filosofía de la Liberación como punto de partida para pensar los derechos humanos en América Latina”, 27 de octubre de 2014, <http://www.cpalsocial.org/501.html>
- CRUZ ALDRETE, Miroslava, *Gramática de lengua de señas mexicana*, Tesis: Doctor en Lingüística, El Colegio de México, México, 2008.
- EcuRed, *Conocimientos de todos y para todos*, *Universidad Gallaudet*, https://www.ecured.cu/Universidad_Gallaudet

- FACUNDO-DÍAZ, Ángel H., “Educación y Estratificación Social: nueva mirada a un viejo problema”, en *Revista Colombiana de Educación*, núm. 20, 1989, <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5181>
- FERRADA RAU, Rocío Nili, *Relación entre docentes y estudiantes. Una indagación a las Representaciones Sociales, que construyen Estudiantes de Educación Media en torno a la influencia de la Institución Escolar en sus Procesos Formativos* (Tesis de Maestría en Educación), Santiago, Chile, 2014.
- FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, 37 ed., Siglo XXI Editores, México, 1987.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, trad. Jorge Mellado, 17ª edición, Siglo XXI Editores, Colombia, 1970.
- GALL, Olivia, “Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México”, en *Revista Mexicana de Sociología*, 66, núm. 2, abril-junio de 2014.
- GARCÍA GARCÍA, Mayca y COTRINA GARCÍA, Manuel J., “La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo”, en *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 5, núm. 1, 2012, <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/226>
- GEERTZ, Clifford, *La interpretación de las culturas*, trad. Alberto L. Bixio, 12ª reimp. Gedisa, Barcelona, España, 2003.
- GLANDER, Stefan, “Juárez y el liberalismo político mexicano. Aportaciones emancipadoras desde las Américas”, en *Revista Internacional de Pensamiento Político*, vol. 8, 2013, http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/8243/Juarez_y_el_liberalismo.pdf?sequence=2
- LLEDÓ CARRERES, Asunción, *Una mirada desde el presente al origen de la institucionalización de la educación especial*, Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante, <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/12038>
- LÓPEZ MELERO, Miguel, “La inteligencia no sólo se hereda, también se construye”, *Cinco Días, El País*, 9 de agosto de 2005, España, https://cincodias.elpais.com/cincodias/2005/08/09/sentidos/1123554437_850215.html
- LÓPEZ-AYMES, Gabriela, *et. al.*, *Atención a la diversidad y educación inclusiva*, Fontamara, UAEM, México, 2017.
- MANDOKI, Luis, *Gaby. Una historia verdadera* (película), EE.UU y México, 1987.

- MARCY, John Albert, *Helen Keller, La historia de mi vida*, Trad. Luisa María Álvarez, 14ª ed., EDAMEX, México, 2005.
- MATURANA, Humberto, *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*, Documento facilitado para la materia de Educación en Derechos Humanos del programa de Maestría en Derechos Humanos, UASLP, SLP, marzo de 2018.
- MATUTE SALGADO, Francy Dolores en *Modelo pedagógico subyacente en la práctica educativa de las asignaturas de Formación Pedagógica, durante el año de 2008 del Sistema Presencial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Mozarán*, Tegucigalpa, Honduras, 2008, <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc2b9m5>
- Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus modelos de atención*, SEP, México, 2010.
- MÉNDEZ PINEDA, Juana María, *Inclusión de alumnos con discapacidad en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*, BECENE, RIESLP, San Luis Potosí, SLP, 2015.
- MICALCO MÉNDEZ, Miriam Moramay, “Los retos en la formación de maestros en educación intercultural. La formación de la Casa de la Ciencia en Chiapas”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, enero-marzo 2004, <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002007.pdf>
- MICHEL, Guillermo, *Aprende a aprender. Guía de autoeducación*, 6ª reimp., Trillas, México, 2002.
- Modelo Educativo Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Modelo Universitario de Formación Integral y Estrategias para Realización*, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, SLP, 2017.
- MOLINAR BÉJAR, Rocío, “Educación superior para estudiantes con discapacidad”, en *Revista de Investigación*, núm. 70, 2010, <http://www.redalyc.org/html/3761/376140385005/>
- MUJICA, Rosa María, “La metodología de la educación en Derechos Humanos”, en *Revista IIDH*, 36, (2002).
- MULLINGS, Leith, “Interrogando el racismo, hacia una Antropología antirracista”, en *Revista CS*, núm., 12, Cali, Colombia, 2013.
- OVIEDO, Alejandro, *La vida y obra del Abad Charles-Michel de L' Epée (1712-1789)*, <http://www.cultura-sorda.org/abad-de-lepee/>
- PAIVA, Andrews, “La educación liberadora de Paulo Freire y el desarrollo del pensamiento”, en *Revista Ciencias de la Educación*, Año 5, Vol.2, Núm. 26, Valencia, España, <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n26/5-26-8.pdf>

PALACIOS RIZO, Agustina, *El modelo social de la discapacidad, orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los derechos de las Personas con Discapacidad*, CINCA, Madrid, 2008.

Plan Institucional de Desarrollo 2013-2023, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, SLP, 2014.

PRADO ROJAS, Cruz, *Mediación Pedagógica*, Documento facilitado para la materia de Educación en Derechos Humanos del programa de Maestría en Derechos Humanos, UASLP, SLP, marzo de 2018.

Programa Sectorial de Educación 2013-2018, SEP, MÉXICO, 2013.

QUINN, Gerard, “La convención de la Organización de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Instituciones Nacionales como catalizadores clave del cambio”, en *Mecanismos nacionales de monitoreo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, CNDH, ONU, México, 2008.

RAMOS CALDERÓN, José Antonio, “Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Un respuesta desde el sistema educativo”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 34, núm.1, 2012, <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2012-1/contrapunto2.pdf>

RINCÓN GALLARDO, Gilberto, en *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Protocolo Facultativo*, CONAPRED, México, 2010.

ROSILLO MARTÍNEZ, Alejandro, “¿Qué es el iusnaturalismo histórico analógico?” en Alejandro Rosillo Martínez (coord.), *Hermenéutica analógica. Derecho y filosofía*, UASLP, San Luis Potosí, SLP, 2007.

SALAS MUÑOZ, Jaime, *Las personas con discapacidad y los prejuicios sociales*, Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, Perú, <https://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/tallercomunicateg/pdf/trabajos/MIMP-CONADIS-Articulo.pdf>

SALAS MUÑOZ, Jaime, *Las personas con discapacidad y los prejuicios sociales*, Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, Perú, <https://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/tallercomunicateg/pdf/trabajos/MIMP-CONADIS-Articulo.pdf>

SANTOS GÓMEZ, Marcos, “De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipadora”, en *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 2005, núm. 107, <https://www.lamjol.info/index.php/REALIDAD/article/view/3869/3609>

SKLIAR, Carlos, “Poner en tela de juicio la normalidad no la anormalidad. Argumentos y falta de argumentos con relación a las diferencias en educación”, en *Voces en el silencio. Seminario alterno al diseño de la*

Especialización en Educación Inclusiva, <http://www.voces.org.ar/modules.php?name=News&file=article&sid=1539>

SMERLING, Tamara, “Paulo Freire, la revolución de la educación”, 7 de octubre de 2015, en *Educ.ar*, <https://www.educ.ar/noticias/127881/paulo-freire-la-revolucion-de-la-educacion>.

STANDING, E.M., *La revolución Montessori en la educación*, trad. Ana Shapiro de Zargury, Siglo XXI Editores, México, 1971.

TAYLOR, S. J. y R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Trad. Jorge Piatigorsky, 2ª reimpresión, Paidós, España, 1987.

UASLP, “División de Desarrollo Humano”, <http://www.uaslp.mx/DesarrolloHumano/division-de-desarrollo-humano>

UASLP, “Manual de Organización. Dirección de Fortalecimiento Humano”, <http://www.uaslp.mx/DireccionFortalecimientoHumano/Documents/Manual%20de%20Organización/Manual%20de%20Organización%20DFH.pdf>

UASLP, Centro de Orientación y Apoyo a la Inclusión, Instituto de Ciencias Educativas, <http://www.ice.uaslp.mx/servicios/centro-de-investigación-orientación-y-apoyo-a-la-inclusión/contáctanos-cioai>

UASLP, Informe 2017-2018, Tomo I, <http://www.uaslp.mx/Informes/Documents/Informe-2017-2018.pdf>

UNESCO, “Más sobre la naturaleza y estatus de los instrumentos legales y programas”, *Ciencias sociales y humanas*, <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/advancement/networks/larno/legal-instruments/nature-and-status/>,

UNIVERSIA México, *University, Collage y Community College, ¿Cuál es la diferencia entre estos centros educativos?*, 9 de agosto de 2016, <http://noticias.universia.net.mx/educacion/noticia/2016/08/09/1142515/university-college-community-college-cual-diferencia-centros-educativos.html>

VALDESPINO ECHAURI, Leticia Emelia, “La educación especial en México y la atención a la diversidad”, en, Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar y Arturo Barraza Macías (eds.), *Marco Conceptual y experiencias de la educación especial en México*, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, Universidad Pedagógica de Durango, Durango.

VEGA MUYTOY, María Isabel, “La Escuela Normal para Profesores de Sordomudos en el siglo XIX: Una experiencia sui generis dentro de la Escuela Nacional de Sordomudos”, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Historia e Historiografía de la Educación*, Consejo Mexicano de

Investigación Educativa, 2011, http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/2434.pdf

VILLA FERNÁNDEZ, Nuria y ARNAU RIPOLLÉS, María Soledad, “Las personas con discapacidad en la Universidad”, *Antena de Telecomunicación*, septiembre 2009, http://www.javeriana.edu.co/documents/245769/339704/Discapacidad_en_la_Universidad.pdf/c48247e0-42d4-46b0-adf0-f0b8f78fa083

VILLAREAL, Ana Lucía, *Una pedagogía para la vida*, Documento facilitado para la materia de Educación en Derechos Humanos del programa de Maestría en Derechos Humanos, UASLP, San Luis Potosí, SLP.

ZARDEL JACOBO CUPICH, Estela y CAMPOS BEDOLLA, Mónica Leticia, “Discapacidad y Subjetividad: algunas implicaciones en el ámbito educativo”, en *Revista Mal-estar e Subjetividade*, vol. 8, núm. 4, Brasil, diciembre 2008, p. 899, <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v8n4/03.pdf>

LEGISLACIÓN

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Protocolo Facultativo, 3º reimpresión, CONAPRED, México, 2010.

Compilación de la Legislación Universitaria, 6ª ed. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, S.L.P., 2011.

Declaración Universal de Derechos Humanos, <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Declaración y Programa de Acción de Viena, http://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf

Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal, https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_02121867.pdf

Ley Federal de Educación, https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_29111973.pdf

Ley de Educación del Estado de San Luis Potosí, http://congresosanluis.gob.mx/sites/default/files/unpload/legislacion/leyes/2018/08/Ley_de_Educacion_del_Estado_de_San_Luis_Potosi_03_Jul_2018.pdf

Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en el Estado y Municipios de San Luis Potosí, http://congresosanluis.gob.mx/sites/default/files/unpload/legislacion/leyes/2017/02/Ley_para_la_Inclusion_de_las_Personas_con_Discapacidad_20_Dic_2016.pdf

Ley sobre la Instrucción Pública, El Monitor Republicano, Diario de política, artes, industria, comercio, modas, literatura, teatros, variedades y anuncios,(Facsímil), Cuarta Época, México, viernes 3 de mayo de 1861, <http://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/3Reforma/1861DIP.html>

ONU, Enable, *Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*, <http://www.un.org/spanish/disabilities/standardrules.pdf>

ONU, *Lista de Signatarios, Ratificaciones y Adhesiones a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*, http://www.un.org/spanish/disabilities/documents/sg/Anexo_A_a_63_264.pdf

ONU, *Programa de Acción Mundial para los Impedidos*, <http://www.un.org/esa/socdev/enable/diswps02.htm>