

LA DISCAPACIDAD EN LA ENCRUCIJADA UNIVERSITARIA

Políticas, estrategias, actores y redes

Patricia Brogna
Coordinadora y editora



Universidad Nacional
Autónoma de México



PATRICIA CLAUDIA BROGNA
(Coordinadora y editora)

Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la UNAM. Profesora asociada C, tiempo completo de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Responsable del Proyecto Derechos Humanos y Discapacidad y coordinadora del Seminario Permanente sobre Discapacidad (PUDH-FCPyS, UNAM). Miembro de la Red Internacional de Instituciones de Educación Superior para la Investigación Transdisciplinar en Discapacidad, así como de la Red de Investigadores sobre Discriminación y de la Red Interuniversitaria Latinoamericana sobre Discapacidad y Derechos Humanos. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) I.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0873-6325>

Google académico: <https://scholar.google.com/citations?user=f6Xm6NEAAAAJ&hl=es>

Publicaciones recientes:

Brogna, P. (2022). Procesos de individualización y derecho al libre desarrollo de la personalidad de las personas con discapacidad. Notas sobre México y Colombia. En Bacca, A. (Coord.), *Individualización y derecho al libre desarrollo de la personalidad*. México: UNAM.

Brogna, P. y Peña, C. (2021). Educación superior, Covid 19 y discapacidad: los retos de la Universidad Nacional Autónoma de México durante la contingencia. *Revista Inclusiones*. Chile.

Brogna, P. (2021). Políticas de identidad en sociedades “anormalizadas”. Ur-ismo y discapacidad en México. En Loeza, L. (Coord.), *Políticas de identidad en el contexto de la crisis de la democracia*. México: CEIICH-UNAM.

Brogna, P. (2020). El campo académico de la discapacidad: pujas por el nodo de sentido. En Dossier Discapacidad y Ciencias Sociales, *Acta Sociológica*. México: FCPYS-UNAM.

La discapacidad en la encrucijada universitaria

Políticas, estrategias, actores y redes



Universidad Nacional
Autónoma de México



Universidad Nacional Autónoma de México

Rector

Enrique Luis Graue Wiechers

Secretario General

Leonardo Lomeli Vanegas

Secretario Administrativo

Luis Agustín Álvarez Icaza Longoria

Abogado General

Hugo Alejandro Concha Cantú

Directora General de Publicaciones y Fomento Editorial

Socorro Venegas Pérez

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Directora

Carola García Calderón

Secretaria General

Patricia Martínez Torreblanca

Secretario Administrativo

Jesús Baca Martínez

Jefa del Departamento de Publicaciones

E. Teresa Blanco Moreno

La discapacidad en la encrucijada universitaria

Políticas, estrategias, actores y redes

Patricia Brogna
Coordinadora y editora

Coautores:

Patricia Brogna	Claudia Peña
Márgara Millán Moncayo	María Fernanda Aponte
Inmaculada Zambrano Álvarez	María Paula Jiménez
Rosa María Díaz Jiménez	Ivonne Sánchez Duarte
María Dolores Yerga-Míguez	Irma Lorraine Mercado Sánchez
Rocío Molina Béjar	Uriel Martínez Pacheco
Lida Maritza Gil Obando	Anahí Hernández Hernández

Esta investigación, arbitrada a “doble ciego” por especialistas en la materia, se privilegia con el aval de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Este libro fue financiado con recursos de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México, mediante el proyecto “Discapacidad y Universidad: Panorama sobre docencia, investigación y gestión de las necesidades de estudiantes con discapacidad: actores, estrategias, redes y políticas”, coordinado por Márgara Millán y Patricia Brogna, como parte del programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) IA303020.

La discapacidad en la encrucijada universitaria. Políticas, estrategias, actores y redes
Patricia Brogna
Coordinadora y editora

Primera edición: 26 de junio de 2023

ISBN: 978-607-30-7767-5

D.R. © 2023 Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, CDMX
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Circuito Mario de la Cueva s/n
Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, CDMX

Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta, del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito de los editores, en terminos de lo así previsto por la Ley Federal del Derecho de Autor y, en su caso, por los tratados internacionales aplicables.

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Índice

Introducción	13
<i>Patricia Brogna</i>	
Coordenadas teóricas y mediaciones conceptuales	17
Educación inclusiva: polisemia y complejidad	26
Análisis de brecha: una herramienta para medir distancias, vacíos y carencias	29
Estado del arte	32
Referencias	35
El “detrás de la escena”	43
<i>Patricia Brogna</i>	
Diseño de la investigación y estrategias metodológicas	43
Referencias	49
PARTE 1. RESULTADOS SOBRE CONTEXTOS NACIONALES	51
Capítulo 1. Panorama de la discapacidad y la educación superior en México	55
<i>Patricia Brogna, Uriel Martínez Pacheco, Irma Lorraine Mercado Sánchez y Anahí Hernández Hernández</i>	
Datos sociodemográficos de la población con discapacidad	56
Datos sobre estudiantes con discapacidad en educación superior	67
Marco normativo programático de México	80

Lineamientos para fomentar la inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional Autónoma de México	91
Conclusiones	93
Referencias	93
Capítulo 2. Panorama de la discapacidad y la educación superior en España	95
<i>Inmaculada Zambrano Álvarez, Rosa María Díaz Jiménez y María Dolores Yerga-Míguez</i>	
Población con discapacidad y niveles educativos	95
Marco de inclusión de personas con discapacidad en la educación	100
Visibilidad de la discapacidad en el contexto universitario. Docencia, investigación y transferencia	106
La discapacidad en los planes de estudio	110
Conclusiones	112
Referencias	113
Capítulo 3. Panorama de la discapacidad y la educación superior en Colombia	123
<i>Lida Maritza Gil Obando y Rocío Molina Béjar</i>	
Marco normativo programático de Colombia	123
Estado del arte sobre normatividad en discapacidad y educación superior	138
Resultados del trabajo de campo realizado en 2 IES de Colombia frente a discapacidad y normatividad en educación superior	149
Conclusiones	171
Referencias	172
PARTE 2. RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	175
Capítulo 1. Investigar y educar en pandemia	177
<i>Claudia Leticia Peña Testa y Patricia Brogna</i>	
Conclusiones y recomendaciones	182
Referencias	183

Capítulo 2. Sobre las universidades: del hecho al dato	187
<i>Patricia Brogna</i>	
Análisis sobre el marco normativo: texto y contexto	189
Identificación de estudiantes con discapacidad	192
Accesibilidad	193
Programas y acciones	194
Capítulo 3. Mapeo de redes en educación superior y discapacidad	199
<i>Patricia Brogna, Márgara Millán y Uriel Martínez Pacheco</i>	
Identificando y moviliz ando redes	199
Los organismos y organizaciones internacionales y regionales	199
Una Red Internacional para la Investigaci ó n Transdisciplinar en Discapacidad	207
Conclusiones	208
Referencias	209
Capítulo 4. En sus palabras: alumnos y docentes (resultados de entrevistas)	211
<i>Patricia Brogna</i>	
Ejes de consulta	215
Reflexiones finales	225
Glosario	229
Anexos	235

INTRODUCCIÓN

*Patricia Brogna**

Este libro presenta los resultados de la investigación “Discapacidad y universidad: panorama sobre docencia, investigación y gestión de las necesidades de estudiantes con discapacidad. Actores, estrategias, redes y políticas”, realizada durante los años 2020 y 2021 luego de ser seleccionada en la convocatoria 2019 del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la Universidad Nacional Autónoma de México. El mencionado programa tiene por objetivo “apoyar y fomentar el desarrollo de la investigación fundamental y aplicada, la innovación tecnológica y la formación de grupos de investigación en y entre las entidades académicas, a través de proyectos de investigación y de innovación tecnológica, cuyo diseño conduzca a la generación de conocimientos que se publiquen en medios del más alto impacto y calidad, así como a la producción de patentes y transferencia de tecnología”.¹

* Maestra y doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la UNAM. Maestra en Integración de Personas con Discapacidad por la Universidad de Salamanca. Actualmente es profesora asociada C, tiempo completo, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

¹ Para mayor información: <https://dgapa.unam.mx/index.php/impulso-a-la-investigacion/papiit>.

La propuesta surge como una extensión del estudio “Diagnóstico sobre el estado que guarda la atención a la discapacidad en la UNAM”, realizado durante el año 2013 en el Proyecto Derechos Humanos y Discapacidad, del Programa Universitario de Derechos Humanos de la UNAM, y convocó para esta ocasión a académicas de universidades de Colombia y España con quienes se habían llevado a cabo diversas actividades sobre el tema. La coordinación estuvo a cargo de Patricia Brogna y Márgara Millán. El equipo de investigación estuvo conformado por las coautoras de este libro, los investigadores Matías Santiago Alaniz Álvarez, Sandra Guevara Flores, Miguel Ángel Márquez Zárate (en memoria); y los siguientes colaboradores: Alejandra Ramírez, Beatriz Ulloa Montemayor, Yázkara Margarita Zamarrón Romero, Daniela Mata Medina, Daniela Gaeta González, Montserrat Cruz Álvarez, Juan Omar Mota García, Irene Montserrat Yáñez Chávez, Samuel Eduardo Anzures Bonilla, Zayra Carranza Sumano, Lucía Aseneth Luna López, Georgina López Hernández, Claudia Ivette Bernardino Hernández, Paula Martín Molina, Alejandro Pombero Barroso y Marta Martín Álamo.

El progresivo aumento de estudiantes con discapacidad en las instituciones de nivel superior tiene su correlato en las reformulaciones epistemológicas sobre la discapacidad, las acciones y demandas de los movimientos sociales, los nuevos estándares sobre derechos de las personas con discapacidad plasmados en la Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad de Naciones Unidas (ONU, 2006) (en adelante CDPD), así como en el cambio hacia sistemas educativos inclusivos y no segregados en educación básica y media superior. Sin embargo, la transformación de las universidades y la transversalización de la discapacidad en los ejes sustantivos de docencia, extensión, investigación, y en la atención de las necesidades del alumnado, muestran diferentes trayectorias, coherencia, sistematicidad y grados de profundidad.

El equipo de investigación ha laborado con el objetivo de establecer la posible incidencia de factores normativos, políticos y sociales en las acciones referidas a los ejes sustantivos de docencia e investigación en discapacidad, y en la gestión de necesidades de estudiantes con discapacidad en cuatro universidades de Colombia, México y España, identificando actores, estrategias, redes y políticas a través de un estudio de caso.

Si bien, como se verá en el apartado “estado de la cuestión”, existen investigaciones centradas en las experiencias de los estudiantes, aportes pedagógicos y propuestas didácticas relacionadas con la inclusión, son escasos los estudios que se enfocan en las políticas nacionales e institucionales y, menos aún, los que traman la interrelación de factores macrosociales con las consecuencias institucionales y personales del aquí y ahora, del cara a cara entre de estudiantes y personal docente. Es en esta encrucijada en la que se plantea una investigación con abordaje multimétodo (Cohen y Gómez Rojas, 2019, pp. 262-266) y alcance analítico-explicativo que permita establecer relaciones, a fin de obtener conocimiento actual, situado y pertinente sobre el estudio de caso de la vinculación e incidencia de los factores mencionados párrafos arriba con las universidades intervinientes como unidades de observación.

Se utilizaron diferentes técnicas para construir los datos: a partir de trabajo de gabinete, se analizaron los contextos nacionales e institucionales, iniciando con la revisión documental de normas, políticas y programas; se construyeron y validaron por los expertos investigadores del equipo dos formatos de recolección de información: (1) un cuestionario a las rectorías de las cuatro universidades a fin de que las respuestas fueran institucionales, y (2) un guion de una entrevista en modalidad guía de pautas validado por el equipo de investigadores expertos y con pilotaje previo a su aplicación a estudiantes, docentes y actores claves.

En actividades abiertas como seminarios y foros, las y los investigadores realizaron la puesta en común y revisión sobre sus

avances sobre los contextos nacionales. Para la identificación de los nodos o actores de las redes regionales e internacionales relacionados con derechos, políticas y personas con discapacidad, se realizó una búsqueda en páginas oficiales, sistematizada en la página web del Proyecto y se llevó a cabo un encuentro virtual con la participación de representantes de organismos y organizaciones regionales e internacionales.

En el apartado “Detrás de la escena”, se amplía sobre el diseño de la investigación y las estrategias metodológicas. Las unidades de observación estuvieron determinadas por cuatro universidades de tres países: Universidad Pablo de Olavide (España), universidades del Rosario y Autónoma de Manizales (Colombia) y la Universidad Nacional Autónoma de México (México). Las unidades de análisis refieren a la normatividad y políticas nacionales e institucionales en educación superior; las acciones universitarias de docencia, investigación y gestión de las necesidades de estudiantes con discapacidad; la identificación de redes internacionales, regionales e institucionales, y las experiencias de estudiantes, profesores y actores claves de las universidades. Las unidades de registro remiten a documentos, estudiantes con discapacidad inscritos en sus carreras en el año de las entrevistas, docentes y actores claves. Las unidades de comparación y los criterios de comparabilidad se basaron principalmente en la calidad vinculante de normas, en el primer caso, y en las consecuencias efectivas del in/cumplimiento, en el segundo.

Por su origen, las fuentes de información se distinguen en:

- Instituciones: a partir de revisión documental (fuente secundaria) y cuestionarios estructurados (fuente primaria).
- Académicos y estudiantes: entrevistas por guía de pautas (fuentes primarias).
- Asociaciones de instituciones de educación superior de los 3 países: revisión documental y de páginas web oficiales (fuentes secundarias).

- Documentos nacionales e internacionales: leyes, programas nacionales, informes oficiales de los países ante el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, observaciones y recomendaciones del Comité al Estado en cada país, datos censales.

A lo largo de los capítulos que organizan las dimensiones abordadas durante el estudio, se presentan las coordenadas teóricas sobre discapacidad y educación superior que lo orientan, además del estado de la cuestión, analizando los aportes, pendientes y debates en las investigaciones sobre el tema; los resultados obtenidos, así como su análisis e interpretación. Como anexos se incorporan los productos desarrollados durante los dos años de trabajo y las referencias a los eventos enmarcados en el Proyecto, disponibles en nuestra página “Discapacidad y universidad: panorama sobre docencia, investigación y gestión de las necesidades de estudiantes con discapacidad. Actores, estrategias, redes y políticas”.²

Coordenadas teóricas y mediaciones conceptuales

El acceso a la educación superior es fundamental para poder gozar de un “derecho llave” que habilita y potencia el ejercicio de otros derechos; habilita la movilidad social, diversifica los proyectos de vida y las opciones de futuros posibles.

El estudio de la relación entre universidad y discapacidad desde el enfoque teórico-analítico de los derechos humanos a problemas sociales y políticas públicas permite tanto introducir categorías como “cumplimiento del Estado”, como valorar el conocimiento que las personas tienen de ellos y cómo los ejercen

² <http://investigacion.politicas.unam.mx/discapacidadyuniversidad/index.php/acuerdo-de-creacion/>.

y gozan. Es esta articulación, este vínculo entre los diferentes niveles sociales, uno de los aspectos que da cuenta de la complejidad de nuestro estudio, en su diseño y objeto.

Del mismo modo, la generación de conocimiento situado debe dar cuenta de las circunstancias y realidades en los diferentes países y contextos. En ambas afirmaciones la discapacidad no es la excepción: ni como derecho de jóvenes que viven con esta condición ni como un fenómeno social complejo sobre el que se requiere generar saberes y conocimiento. Es en este último sentido en el que entendíamos como un problema el escaso conocimiento sobre una vinculación crítica: los contextos normativos, políticos y sociales, y la incidencia que ellos tienen en las acciones concretas que se llevan a cabo en educación superior, tanto en los ejes sustantivos de docencia e investigación, como en la gestión de necesidades de estudiantes con discapacidad, valorando la brecha entre los pretendidos cambios de paradigma sobre la discapacidad y su identificación en el espacio de la universidad, los compromisos asumidos por los países y la progresión de acciones efectivas para cumplirlos.

En ese sentido, el marco teórico, las coordenadas que orientan y sostienen esta investigación, se relacionan con una perspectiva de derechos humanos, y con la vinculación entre factores normativos, políticos y sociales con acciones institucionales y con las consecuencias e interacciones que de ellas derivan en la vida cotidiana de las personas.

Desde una perspectiva crítica en discapacidad, se considera la misma en su complejidad: en tanto múltiples factores que interactúan a diferentes niveles y que posibilitan distinguir la condición, situación y posición de discapacidad (Brogna, en prensa).

Una mediación conceptual que nos permitió valorar, medir en términos de Baranger, en cuanto posibilidad de predicar propiedades del sistema (2009, p. 2), es la noción “análisis de brecha”, que se resignifica como la distancia entre los alcances prescrip-

tivos de las normas, en su capacidad vinculante, así como en las causas y consecuencias efectivas de su in/cumplimiento. En ese orden de ideas, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante CDPD) enmarca tres aspectos nodales: el derecho a la educación inclusiva a nivel superior y la formación de profesionales (Art. 24, Art. 4 Numeral f y Art. 9, entre otros), así como la necesidad de generar conocimiento (Art. 4 Numeral f y g, Art. 8, Art. 31 y Art. 9), constituyendo el único documento normativo vinculante supranacional que establece estándares comunes para los tres países participantes en el estudio, en relación con la educación de personas con discapacidad en nivel superior.

En los artículos de la CDPD mencionados –y tal como se presenta en la tabla siguiente– se identifican los párrafos vinculados a una educación inclusiva, la generación y socialización del conocimiento, la formación de profesionales capacitados para abordar trans y disciplinariamente lo que en la práctica y el ejercicio profesional les compete. Sin embargo, los cambios de las políticas tanto nacionales como institucionales son una arena política que se disputa en la demanda y la resistencia a los cambios, en el reclamo por el reconocimiento de situaciones de desigualdad e inclusión, y en la gestión de las dificultades y las necesidades en el espacio de la vida cotidiana.

		Artículos de la Convención	
<i>Gestión de necesidades de estudiantes (El a nivel superior)</i>	<i>Docencia (formación de profesionales)</i>	<i>Investigación</i>	
<p>Art. 5, numeral 3: A fin de promover la igualdad y eliminar la discriminación, los Estados Partes adoptarán todas las medidas pertinentes para asegurar la realización de ajustes razonables.</p>	<p>Art. 4, numeral 1, inciso i: Promover la formación de los profesionales y el personal que trabajan con personas con discapacidad respecto de los derechos reconocidos en la presente Convención, a fin de prestar mejor la asistencia y los servicios garantizados por esos derechos.</p>	<p>Art. 4, numeral 1, inciso f: Emprender o promover la investigación y el desarrollo de bienes, servicios, equipo e instalaciones de diseño universal, con arreglo a la definición del artículo 2 de la presente Convención, que requieran la menor adaptación posible y el menor costo para satisfacer las necesidades específicas de las personas con discapacidad, promover su disponibilidad y uso, y promover el diseño universal en la elaboración de normas y directrices.</p>	
<p>Art 8, numeral 2, inciso b: Fomentar en todos los niveles del sistema educativo, incluso entre todos los niños y las niñas desde una edad temprana, una actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad.</p>	<p>Art. 8, numeral 2, inciso d: Promover programas de formación sobre sensibilización que tengan en cuenta a las personas con discapacidad y los derechos de estas personas.</p>	<p>Art. 4, numeral 1, inciso g: Emprender o promover la investigación y el desarrollo, y promover la disponibilidad y el uso de nuevas tecnologías, incluidas las tecnologías de la información y las comunicaciones, ayudas para la movilidad, dispositivos técnicos y tecnologías de apoyo adecuadas para las personas con discapacidad, dando prioridad a las de precio asequible.</p>	

Continúa...

Artículos de la Convención		
<p><i>Gestión de necesidades de estudiantes (El a nivel superior)</i></p> <p>Art. 9, numeral 1: A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales.</p> <p>Art. 9, numeral 2, inciso f: Promover otras formas adecuadas de asistencia y apoyo a las personas con discapacidad para asegurar su acceso a la información.</p>	<p><i>Docencia (formación de profesionales)</i></p> <p>Art. 9, numeral 2, inciso c: Ofrecer formación a todas las personas involucradas en los problemas de accesibilidad a que se enfrentan las personas con discapacidad.</p>	<p><i>Investigación</i></p> <p>Art. 31, numeral 1: Los Estados Partes recopilarán información adecuada, incluidos datos estadísticos y de investigación, que les permitan formular y aplicar políticas, a fin de dar efecto a la presente Convención.</p> <p>Art. 31, numeral 2: La información recopilada de conformidad con el presente artículo se desglosará, en su caso, y se utilizará como ayuda para evaluar el cumplimiento por los Estados Partes de sus obligaciones conforme a la presente Convención, así como para identificar y eliminar las barreras con que se enfrentan las personas con discapacidad en el ejercicio de sus derechos.</p>
<p>Art. 24, numeral 4: A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.</p>		

Continúa...

Artículos de la Convención		
<i>Gestión de necesidades de estudiantes (El a nivel superior)</i>	<i>Docencia (formación de profesionales)</i>	<i>Investigación</i>
<p>Art. 24, numeral 5: Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.</p>	<p>Art. 32, numeral 1, inciso b: Los Estados Partes reconocen la importancia de la cooperación internacional y su promoción, en apoyo de los esfuerzos nacionales para hacer efectivos el propósito y los objetivos de la presente Convención, y tomarán las medidas pertinentes y efectivas a este respecto, entre los Estados y, cuando corresponda, en asociación con las organizaciones internacionales y regionales pertinentes y la sociedad civil, en particular organizaciones de personas con discapacidad. Entre esas medidas cabría incluir:</p> <p>b) Facilitar y apoyar el fomento de la capacidad, incluso mediante el intercambio y la distribución de información, experiencias, programas de formación y prácticas recomendadas.</p>	<p>Art. 32, numeral 1, inciso c: Los Estados Partes reconocen la importancia de la cooperación internacional y su promoción, en apoyo de los esfuerzos nacionales para hacer efectivos el propósito y los objetivos de la presente Convención, y tomarán las medidas pertinentes y efectivas a este respecto, entre los Estados y, cuando corresponda, en asociación con las organizaciones internacionales y regionales pertinentes y la sociedad civil, en particular organizaciones de personas con discapacidad. Entre esas medidas cabría incluir:</p> <p>c) Facilitar la cooperación en la investigación y el acceso a conocimientos científicos y técnicos.</p>
<p>Art. 27, numeral 1, inciso d: Permitir que las personas con discapacidad tengan acceso efectivo a programas generales de orientación técnica y vocacional, servicios de colocación y formación profesional y continua.</p>		

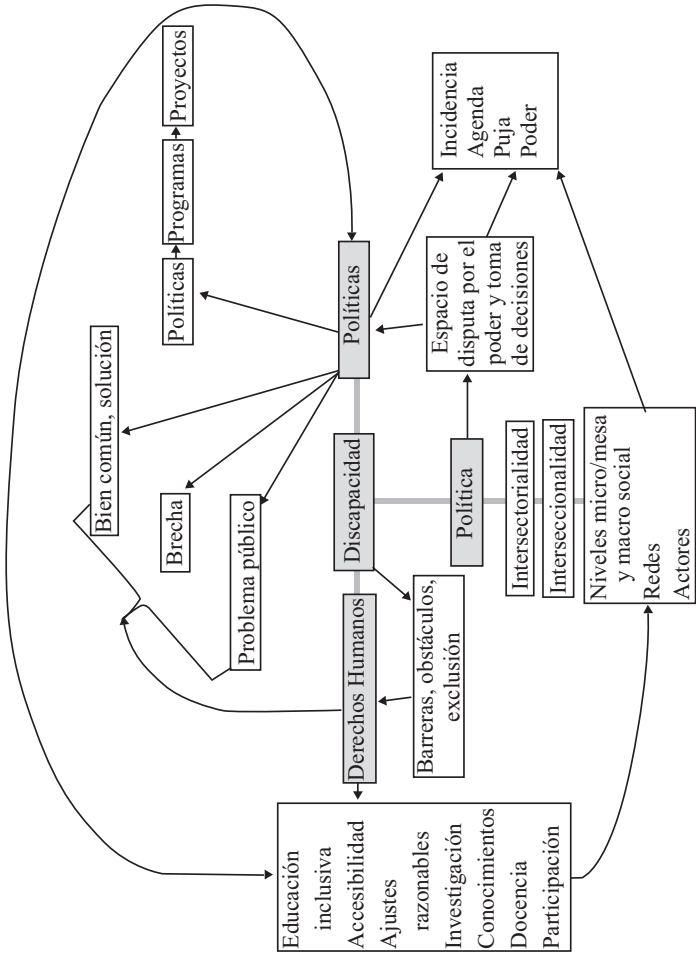
Fuente: Elaboración propia.

Por lo referido en estos artículos, las políticas en discapacidad con una perspectiva de derechos humanos deben considerar –y regresando al tema de la investigación–:

- La política en discapacidad como el espacio de puja y poder que permite –o no– la participación efectiva de la población con discapacidad para abordar de manera interseccional e intersectorial los problemas que le impiden acceder a sus derechos a la educación superior inclusiva;
- la participación e incidencia de estudiantes con discapacidad en las políticas que, de manera transversal o específica, les atañen como un prerrequisito para diseñar, implementar y evaluar acciones, programas o proyectos conforme a sus aportes en los espacios de toma de decisiones;
- entre las acciones de gestión se identificarán y removerán las barreras y obstáculos que perpetúan la exclusión de la población con discapacidad del ámbito de educación superior hacia aquellas que atiendan y respondan a las necesidades de los estudiantes con discapacidad en el contexto de la educación superior (ES), como la accesibilidad y los ajustes razonables;
- los ejes sustantivos de docencia –en tanto transmisión de conocimiento científico socialmente significativo, pertinente y situado– e investigación en discapacidad –como aquellos procesos de producción de conocimiento científico– como ámbitos prioritarios para lograr cambios sociales sustantivos;
- la brecha entre lo deseado o enunciado y lo efectivamente logrado para que las soluciones tiendan al bien común de toda la comunidad educativa;
- los riesgos de regresividad o simulación de políticas que profundizan la desigualdad y exclusión (PNUD, 2019);
- el fortalecimiento y la densificación de redes intra e inter-institucionales.

Gráficamente, el mapa conceptual de la investigación se representa como sigue:

Esquema 1



Fuente: Elaboración propia.

Descriptivamente, en lo que se refiere a políticas educativas en discapacidad a nivel superior, el “Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad” (Fundación Universia³) considera cinco ejes prioritarios:

1. Comunidad universitaria con discapacidad (instituciones y comunidad), en el cual se analiza la distribución de estudiantes en función de la modalidad elegida (presencial o a distancia), desagregado por nivel (grado o posgrado), tipo de discapacidad del estudiantado, preferencias disciplinares y género. El estudio también considera al personal docente e investigador (PDI) y al personal de administración y servicios (PAS).
2. Apoyo a estudiantes con discapacidad, en tanto eje que considera los servicios (oficina, unidad o área de atención) como los programas y acciones que se llevan a cabo.
3. Accesibilidad universal y diseño para todos en el sistema universitario, como el eje que identifica apoyos y barreras existentes: el grado de accesibilidad física, adaptaciones o ajustes razonables y accesibilidad a la web.⁴
4. La discapacidad en los planes de estudios y en los planes de formación, incluyendo esta variable en todos los planes de estudio.

³ Como documentos complementarios a los informes sobre la inclusión de personas con discapacidad en educación superior a nivel nacional, la Fundación Universia genera las “Guías de Atención a la Discapacidad en la Universidad”, cuya versión 2018 se encuentra accesible en el siguiente enlace: https://www.fundacionuniversia.net/wp-content/uploads/2018/12/GUIA_Atencion-a-la-discapacidad-2018_ACCESIBLE.pdf

⁴ Se mencionan como las acciones más recurrentes la reserva de asiento en las aulas (o cupo), mobiliario adaptado, grabación de las clases, la aportación de intérpretes de Lengua de Signos o Señas, acceso a pizarras y tarimas, textos en soporte de audio, transcripciones al braille, ampliación del horario en exámenes, bucles magnéticos en salones de actos, materiales educativos accesibles, programas de ocio y deporte adaptado, así como programas de adaptaciones curriculares.

5. Representación y gobernanza en las universidades es el eje que valora la normativa institucional que regula el derecho de igualdad de oportunidades de estudiantes con discapacidad en estatutos y reglamentos, así como su participación en órganos institucionales de representación y gobierno (Brogna, 2019).

Educación inclusiva: polisemia y complejidad

A fin de dar cuenta del posicionamiento epistémico y político desde el cual se realiza la selección de estos aspectos investigados, y apegados a la perspectiva compleja de la discapacidad que mencionamos anteriormente, la identificación de las acciones concretas se enmarca en la importancia de analizar y fortalecer las capacidades del sistema educativo para, por un lado, revisar críticamente su rol como agente segregador y expulsor, y, por otro, atender y dar respuesta a las necesidades del alumnado con discapacidad.

La educación inclusiva remite a una noción de carácter polisémico en tanto

[...] proceso que transforma la cultura, política y práctica en todos los ambientes educativos para atender las *diferentes necesidades* de los estudiantes individuales, junto con el compromiso de eliminar las barreras que impiden esa posibilidad. En tal medida, implica el fortalecimiento de la capacidad de un sistema educativo para llegar a todos los estudiantes.

La educación inclusiva puede entenderse como:

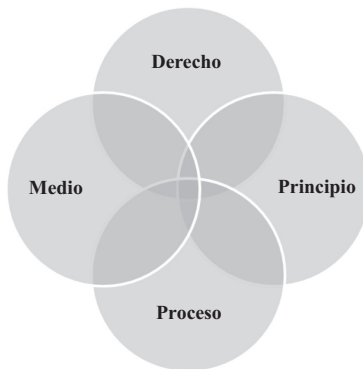
- a) Un derecho humano fundamental de todas las personas con discapacidad.
- b) Un medio para lograr la plena realización del derecho a la educación y un medio indispensable para la realización de otros derechos humanos.

- c) Un principio que valore el bienestar de todos los estudiantes, respete su dignidad inherente y reconozca sus necesidades y su capacidad para contribuir a la sociedad.
- d) Un proceso que requiere un compromiso continuo y proactivo para la eliminación de las barreras que impiden el derecho a la educación, junto con cambios en la cultura, políticas y prácticas de las instituciones para atender las necesidades educativas de todos sus estudiantes (ONU, 2016).

Por lo tanto, la educación inclusiva es, a la vez, con mayor o menor peso según el caso o la circunstancia, un principio, un derecho, un medio y un proceso, más que un concepto abstracto o un recurso retórico que enmascare la continuidad de acciones (o inacciones) que mantienen vigentes las prácticas de exclusión.

De esta manera, el diagnóstico de un sujeto deja de ser el parámetro que determina el destino de la persona, y viramos a una valoración que considere ya no sus capacidades para responder a las demandas de las instituciones de educación superior, sino a la capacidad del propio sistema educativo para responder a las diferentes necesidades y garantizar el ejercicio de derechos a toda su comunidad.

Esquema 2 Educación inclusiva



Fuente: Elaboración propia.

Booth y Ainscow (2015) presentan la *Guía para la educación inclusiva*⁵ como una herramienta que, a través indicadores, orientaciones y preguntas, pretende ayudar a la reflexión de los equipos educativos, para llevar a la práctica los principios y valores que deben sostener una educación para todas y todos.

Para Booth y Ainscow (2015), la Inclusión en la Educación significa:

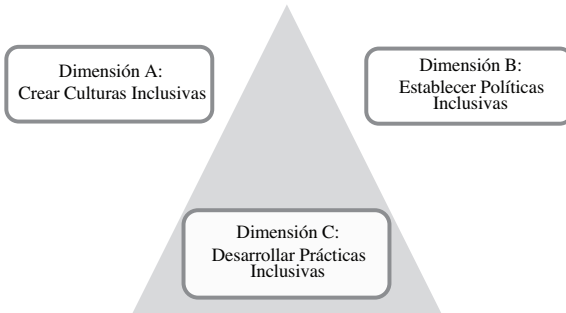
- Poner los valores inclusivos en acción.
- Mirar cada vida y cada muerte con igual valor.
- Fomentar el sentimiento de pertenencia en todos.
- Incrementar la participación de los estudiantes en las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como las relaciones con las comunidades locales.
- Reducir la exclusión, la discriminación y las barreras para el aprendizaje y la participación.
- Reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas para responder a la diversidad de alumnos de modo que se valore a todos igualmente.
- Vincular la educación a realidades locales y globales.
- Aprender sobre cómo se han reducido las barreras para el aprendizaje y la participación con algunos estudiantes para que este conocimiento beneficie a todos los estudiantes.
- Mirar las diferencias entre estudiantes y entre adultos como recursos para el aprendizaje.
- Reconocer el derecho de los estudiantes a una educación de calidad en su localidad.
- Mejorar los centros escolares tanto para el personal, los padres y tutores, como para los estudiantes.
- Enfatizar el proceso de desarrollo y mejora de las comunidades escolares y sus valores, tanto como los logros.

⁵ Traducción de la 3ª edición revisada y ampliada del *Index for Inclusion*.

- Fomentar relaciones mutuamente enriquecedoras entre los centros escolares y las comunidades del entorno.
- Reconocer que la inclusión educativa es un prerrequisito para la inclusión en la sociedad.

Generar un ambiente y un sistema educativo inclusivo representa para los autores establecer tres dimensiones que orientan la evaluación de acciones ya existentes y la planificación de políticas puntuales que nos permitan avanzar hacia contextos menos excluyentes. Las grandes dimensiones que señalan Booth y Ainscow se encuentran en el siguiente esquema:

Esquema 3 Dimensiones de la educación inclusiva



Fuente: Elaboración propia con datos de Booth y Ainscow, 2015, p. 17.

Análisis de brecha: una herramienta para medir distancias, vacíos y carencias

El concepto “análisis de brecha” es desarrollado en el campo organizacional, de negocios y de producción para asegurar que

sus bienes y/o servicios cumplen con los requisitos u objetivos previstos.

El análisis de brechas es una herramienta analítica diseñada para medir la diferencia entre el estado o rendimiento real de una organización en un momento dado y su estado o rendimiento deseado o potencial en el futuro. El marco del análisis de carencias se utiliza para calcular lo que se necesita para alcanzar el resultado deseado y ayudar a diseñar acciones y estrategias encaminadas a alcanzar este objetivo. Por ejemplo, cuando se utiliza para medir el rendimiento de una organización, el análisis de brechas compara la diferencia entre su nivel real de rendimiento y su rendimiento potencial. Sin embargo, hay muchas maneras de utilizar el análisis de brechas y puede adaptarse a muchas situaciones diferentes. [...] El análisis de brechas puede utilizarse para muchos fines, como para medir el uso, la producción, el rendimiento, los procesos, desde lo real hasta lo ideal (Mercadal, 2020).

Para Langford *et al.* (2007), el análisis de brecha (*Gap Analysis*) es conceptualizado en tanto “relación entre lo que se percibe como importante y la diferencia derivada entre el rendimiento y las expectativas [...] la diferencia entre puntos de partida y llegada”⁶ (p. 16). A diferencia de los análisis de riesgo que valoran en perspectiva futura, el análisis de brecha es una apropiación sincrónica de la situación en el momento actual con relación a parámetros de deseabilidad establecidos desde diferentes dimensiones.

Adoptada en diferentes ámbitos y disciplinas, la noción “análisis de brecha” ha adquirido un sentido amplio que refiere a la distancia entre dos o más aspectos. Desde instancias estructuradas como las Normas ISO, hasta análisis más complejos e inciertos como el estudio de ecosistemas, este concepto permite

⁶ Traducción propia.

realizar abordajes diacrónicos, sincrónicos, con base en los procesos, en los resultados y otras categorías que se definan como significativas para cada estudio.

En nuestro caso, los aspectos priorizados en el análisis de brecha se basan en identificar la distancia entre:

- Estándares internacionales-normas nacionales-normas institucionales: brecha normativa, ausencia de armonización legislativa.
- Políticas, programas, presupuestos: brecha de políticas y programática-presupuestal: distancia entre los estándares que marcan las normas y las acciones efectivas desarrolladas para alcanzarlos en los niveles nacional e institucional.
- La situación actual y la ideal (lo esperable): como señalan, por ejemplo, las recomendaciones de las Observaciones del Comité ONU en lo referente a los artículos de la CDPD.
- Cambios socioculturales que generan el reconocimiento de los mismos derechos para todas las personas y cuestionan las situaciones de desigualdad o exclusión.

En el objetivo que planteó nuestro estudio, analizar la incidencia de factores normativos, políticos y sociales en las acciones referidas a los ejes sustantivos de docencia e investigación en discapacidad, y en la gestión de necesidades de estudiantes implica considerar las brechas en dos sentidos: por un lado, como la ausencia o vacancia de acciones y sus consecuencias y, por otro, identificar qué aspectos del contexto macrosocial amparan o naturalizan esas brechas, distancias y vacíos.

Sin embargo, no estaría completo el ejercicio analítico propuesto sin la construcción de mediaciones conceptuales que, desde nuestras coordenadas teóricas, nos brinden la posibilidad de entender y explicar cómo significan su realidad los actores concretos: “rescatar –según Nocera (2006, p. 3)– las mediaciones conceptuales (que) existen para pensar plexos de conexión lógica entre ambas instancias de análisis (macro-micro)”. El

entrecruzamiento entre perspectivas de derechos y de políticas públicas que –desde instancias macro de política (espacio de puja) y gobierno– marcan estándares esperables, frente a las experiencias y vivencias de personas que desde su cotidianidad resuelven y se explican el día a día en el contexto universitario, desplegando trayectorias de vida (académicas, laborales, afectivas, sociales), se encuentra en una zona difusa, gris, espacio transitorio, de intersección, en el cual las mediaciones conceptuales generan puentes entre teoría y mundo de la vida, y “permiten –según el autor– ofrecer plexos dentro de las tensiones analíticas”. Estándares de igualdad y derechos, obligaciones de los Estados, plasmación en políticas y acciones, incidencia en el contexto de educación superior, consecuencias en la vida de las personas. Un imaginario lineal que se ve más o menos favorecido por pujas políticas, in/cumplimientos, simulaciones, resignación, desconocimiento, reclamos.

Estado del arte

Para el estudio sobre el estado de conocimiento o de la situación en relación con “educación superior” y “discapacidad”, se utilizó la estrategia de *scoping review* en fuentes de información y bases de datos bibliográficas⁷ (Brocos Fernández, 2009, p. 169; Manchado Garabito *et al.*, 2009, pp. 12-19), considerando esas palabras clave centrales, complementadas con términos anexos que afinaran la búsqueda respecto a “políticas”, a acciones encuadradas en las funciones sustantivas de “docencia”, “investigación” y “atención a estudiantes con discapacidad”. Con un criterio de inclusión de artículos e investigaciones posteriores al año 2006 (en consonancia con los estándares establecidos por

⁷ Bibi UNAM, Dialnet, Web of Science, Scopus, Scielo, Academia.Edu y Google Académico.

la CDPD), en idioma español, portugués e inglés, considerando América Latina y España como espacio geográfico. De la primera selección, se excluyeron del corpus aquellos artículos que no ofrecieron resultados de investigaciones empíricas y aquellas que se centraban en cuestiones como accesibilidad o prácticas pedagógicas, calidad de vida o el estudio de percepciones. Se halló que las aproximaciones fueron preponderantemente cualitativas o mixtas; la mayoría de las investigaciones toman como objeto de estudio a estudiantes con discapacidad.

Como antecedentes, reconocemos el “Diagnóstico sobre el estado que guarda la atención a la discapacidad en la UNAM” (Broyna y Rosales Manjarrez, 2016), así como el estudio “Educación superior para estudiantes con discapacidad” de la Universidad del Rosario, Colombia (Molina Béjar, 2010), y la investigación sobre “El derecho a la educación superior de estudiantes con discapacidad. Políticas públicas e institucionales en España”, para el caso español (Broyna, 2019).

Los estudios que se consideran relevantes realizaron investigaciones desde la perspectiva de los estudiantes universitarios con discapacidad respecto a las barreras y ayudas que identifican en su acceso, trayectoria y resultados en la Universidad (Moriña, Márquez y Álvarez, 2020; Mella *et al.*, 2014; Pérez-Castro, 2019); el rol de los profesores (Sandoval *et al.*, 2020; Openheimer y Alves Rodrigues, 2019); las acciones específicas para la inclusión (López-Bastias *et al.*, 2020, Moriña, López-Gavira y Morgado, 2017); las barreras sociales y propias de las instituciones (Costa-Renders, 2017; Oviedo Cáceres y Hernández-Quirama, 2020; Salceda e Ibañez, 2015; Pérez-Castro, 2019). Las investigaciones sobre la identificación de facilitadores y barreras para la inclusión van configurando dimensiones analíticas que operan como categorías evaluativas del sistema (Victoriaño Villouta, 2017; Morgado *et al.*, 2016; Moriña *et al.*, 2017; Pérez-Castro, 2019). Ampliando la perspectiva a otros actores, se estudian las redes familiares, sociales y académicas (Moriña y Melero, 2016).

Excepcionales son los estudios que enfatizan cuestiones de contexto como la aplicación de una política de cuota (Da Costa y Naves, 2020) o de acceso (Ansay y Moreira, 2020; Nava-Caballero, 2012), y las condiciones de acceso y permanencia (Oviedo-Cáceres y Hernández-Quirama, 2020; Bagnato, 2017; Rodríguez Molina y Valenzuela Zambrano, 2020; Espinosa *et al.*, 2012).

Otros artículos analizan las actitudes de profesores y estudiantes (Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2015); las representaciones sociales de la comunidad universitaria sobre estudiantes con discapacidad y sus derechos (Cruz Vadillo, 2016), las vivencias de los estudiantes con discapacidad en el contexto de una universidad pública mexicana (Cruz Juárez *et al.*, 2016) y las experiencias de profesores y/o estudiantes con discapacidad (Delgado-Sanoja y Blanco-Gómez, 2016; Palma *et al.*, 2016; Salinas Alarcón *et al.*, 2013).

Un aspecto relevante se centra en las oficinas o unidades institucionales de apoyo a estudiantes con discapacidad en educación superior en cuanto al funcionamiento (Moriña, López-Gavira y Morgado, 2017), acciones como la orientación (Galán-Mañas, 2015) y su financiamiento (Rodríguez Enríquez, 2014).

Son escasos los estudios sobre ejes de análisis coincidentes con nuestra propuesta que aborden la temática de la discapacidad en las funciones específicas de docencia (en tanto programas de apoyo a estudiantes, material accesible y formación docente), investigación y extensión. Mareño Sempertegui (2008, pp. 10-15) avanza en esos ejes e identifica tres vacíos: normativo, estadístico y académico, a la vez que refiere dos tomas de posiciones en la respuesta institucional: la vía de la improvisación informal y la inacción u omisión por desconocimiento y subteorización.

En general, las investigaciones presentan resultados descriptivos que evidencian la necesidad de profundizar –a través de otras propuestas investigativas– en los “cómo” y “porqué” de aspectos centrales que se repiten de manera recurrente en los artículos, en tanto el nivel superior no logra transformarse en un sistema de

educación inclusivo, persisten las barreras y obstáculos para estudiantes con discapacidad, los cambios implementados no impactan en trayectorias más equitativas, así como los programas de inclusión o atención a estudiantes resultan poco eficientes para transformar las condiciones sistémicas de exclusión.

Referencias

- Ansary, N. N. y Moreira, L. C. (2020). Políticas de acceso a la educación superior para estudiantes con discapacidad en Chile y Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(2), 539-559. <https://www.redalyc.org/journal/6198/619865689014/movil/>
- Bagnato, M. J. (2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. *Educar em Revista*, 3, 15-26. <https://www.redalyc.org/journal/1550/155058910003/>
- Baranger, D. (2009). *Construcción y análisis de datos. Introducción al uso de técnicas cuantitativas en la investigación social*. Posadas.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Brocos Fernández, J. M. (2009). Fuentes de información y bases de datos para investigación en ciencia y tecnología. Estudio, análisis y búsqueda. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2), 165-192. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201017352011.pdf>
- Brogna, P. (2019). *El derecho a la educación superior de estudiantes con discapacidad. Políticas públicas e institucionales en España*. *Opción*, 35(90), 1133-1170. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/30492/31538>

- Brogna (en prensa). *Una noción triádica: condición, situación y posición de discapacidad.*
- Brogna, P. y Rosales Manjarrez, D. (2016). *Diagnóstico: La atención a la discapacidad en educación superior desde la perspectiva de derechos humanos: El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México.* Programa Universitario de Derechos Humanos, UNAM. http://www.pudh.unam.mx/index_publicaciones.html
- Cohen, N. y Gómez Rojas, G. (2019). *Metodología, ¿para qué? La producción de los datos y los diseños.* Argentina. Editorial Teseo; Red Latinoamericana de Metodología; CLACSO.
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016). *Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva.* ONU.
- Costa, V. B. y Naves, R. M. (2020). A implementação da Lei de Cotas 13.409/2016 para pessoas com deficiência na universidade. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(1), 966-982. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=619865687018>
- Costa-Renders, E. C. (2017). La inclusión de personas con discapacidad: la ecología de los saberes en la universidad. *Innovación Educativa*, 27, 219-234. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/4161>
- Cruz Juárez, A. A., Pantaleão, E., Sobrinho, R. C., Hora, J., Bazilatto, A. (2016). Vivencias de los estudiantes con discapacidad en el contexto de una universidad pública mexicana. *Revista Eletrônica de Educação*, 10(3), 383-399. <http://educaca.fcc.org.br/pdf/ree/v10n3/1982-7199-ree-10-03-00383.pdf>
- Cruz Vadillo, R. (2016). Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades? *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (23). <https://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n23/1870-5308-cpue-23-00002.pdf>

- Departamento de Empleo y Asuntos Sociales (s.f). *Instrumento técnico común de valoración de la exclusión social*. Gobierno Vasco.
- Delgado-Sanoja, H. D. y Blanco Gómez, G. (2016). Inclusión en la educación universitaria. Las palabras y experiencias detrás del proceso. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-18. URL: <http://www.una.ac.cr/educare>
- Espinosa, C. X., Gómez, V. G., Cañedo, C. M. (2012). ¿Integración o inclusión? La educación superior ecuatoriana y el pleno acceso de estudiantes con discapacidad. *Ciencia y Sociedad*, 37(3), 255-273. <https://www.redalyc.org/pdf/870/87024622001.pdf>
- Fundación Universia (2021). *Universidad y discapacidad. V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. [https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/estudios/V%20Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad%202019-2020%20%20\(Accesible\).pdf](https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/estudios/V%20Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad%202019-2020%20%20(Accesible).pdf)
- Galán-Mañas, A. (2015). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 26(1), 83-99. <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/14344>
- Langford, G. O., Franck, R., Huynh, T. y Lewis, I. (2007). *Gap Analysis: Rethinking the Conceptual Foundations*. Acquisition Research Program. Graduate School of Business & Public Policy. Naval Postgraduate School. <https://core.ac.uk/download/pdf/36694152.pdf>
- López-Bastias, J. L., Moreno-Rodríguez, R. y Díaz-Vega, M. (2020). Atención a las necesidades educativas especiales de los estudiantes universitarios con discapacidad: la herramienta ACAUNEEs como parte del proceso de inclusión educativa. *Culture and Education*, 32(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705563>

- Manchado Garabito, R., Tamames Gómez, S., López González, M., Mohedano Macías, L., D'Agostino, M., & Veiga de Cabo, J. (2009). Revisiones Sistemáticas Exploratorias. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 55(216), 12-19. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0465-546X200900300002&lng=es&tlng=es
- Mareño Sempertegui, M. (2008). *El abordaje de la temática de la discapacidad en la Universidad Nacional de Córdoba. Del diagnóstico a la implementación de políticas inclusivas*. Ponencia presentada en las “Jornadas de Difusión e Intercambio de la Investigación sobre la UNC”. Programa de Evaluación, Acreditación e Innovación de la Subsecretaría de Grado. Secretaría de Asuntos Académicos, Universidad Nacional de Córdoba. http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/3922/El_abordaje_de_la_temática_de_la_discapacidad_en_la_UNC.pdf?sequence=1&rd=0031404192141074
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M. y Rivera, C. (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 63-80. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/art4.pdf>
- Mercadal, T. (2020). *Gap Analysis*. Salem Press Encyclopedia.
- Molina Béjar, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, 34(70), 95-115. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140385005.pdf>
- Morgado, B., Cortés-Vega, M. D., López-Gavira, R., Álvarez, E. y Moriña, A. (2016). Inclusive education in higher education? *Journal of Research in Special Education Needs*, 16, 639-642. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12323>
- Moriña, A. (2017) ‘We aren’t heroes, we’re survivors’: higher education as an opportunity for students with disabilities to reinvent an identity. *Journal of Further and Higher Education*, 41(2), 215-226, DOI: 10.1080/0309877X.2015.1070402

- Moriña, A., López-Gavira, R. y Molina, V. M. (2017). What if we could Imagine an Ideal University? Narratives by Students with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(4), 353-367, DOI: 10.1080/1034912X.2016.1228856
- Moriña, A., Márquez, C. y Álvarez, E. (2020). Redes Personales de Estudiantes con Discapacidad en la Universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 23(2). <https://revistas.um.es/reifop/article/view/410261>
- Moriña, A y Melero, N. (2016). Redes de apoyo sociales y académicas de estudiantes con discapacidad que contribuyen a su inclusión en la enseñanza superior. *Revista Prisma Social*, (16), 32-59. <https://revistaprismasocial.es/article/view/1252>
- Moriña, A. y Cotán Fernández, A. (2017). Educación inclusiva y enseñanza superior desde la mirada de estudiantes con diversidad funcional. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 20-37. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.528>
- Moriña, A., López-Gavira, R. y Morgado, B. (2017). How do Spanish disability support offices contribute to inclusive education in the university? *Disability & Society*, 32 (10), 1608-1626, DOI: 10.1080/09687599.2017.1361812
- Nava-Caballero, E. M. (2012). El acceso y la integración de estudiantes con discapacidad en la Universidad de León. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 293-316. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/40030>
- Nocera, P. (2006). Mediaciones conceptuales en la sociología de Max Weber. A cien años de “la ética protestante y el espíritu del capitalismo”. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 13(1), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18153296002>

- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- ONU (2016). *Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva*. <https://www.ohchr.org/es/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>
- Openheimer, M. y Alves Rodriguez, P. A. (2019). The perspective of chemistry and mathematics professors at a federal university regarding the educational inclusion of students with disabilities in higher education. *Online Magazine of Educational Policy and Management*, Araraquara, 23(1), núm. esp, pp. 856-876. <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13007>.
- Oviedo-Cáceres, M. P. y Hernández-Quirama, A. (2020). Universidad y discapacidad: “La estrategia básica es la perseverancia”. *Revista Colombiana de Educación*, 79. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/9618>
- Palma, O., Soto, X., Barría, C., Lucero, X., Mella, D., Santana, Y., & Seguel, E. (2016). An qualitative study of the adaptation process and inclusion of a group of students with disabilities from higher education at Universidad de Magallanes. *Magallania (Punta Arenas)*, 44(2), 131-158. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22442016000200007>
- Pérez-Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica*, (53). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-003)
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2019). *Informe sobre Desarrollo Humano. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo xx*. Estados Unidos. PNUD.

- Rodríguez Enríquez, E. (2014). Patrones económico-financieros de los programas universitarios de atención a la discapacidad en España. *Aula abierta*, 42(2), 98-105. DOI: 10.1016/j.aula.2014.05.001
- Rodríguez-Martín, A. y Álvarez-Arregui, E. (2015). Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles Educativos*, 37(147). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100006
- Rodríguez Molina, G. A. y Valenzuela Zambrano, B. (2020). Acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en las universidades chilenas. *Sinéctica*, 35. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2019000200002&lang=es
- Salceda Mesa, M. e Ibáñez García, A. (2015). Adaptación del Index for Inclusion al ámbito de la educación superior: estudio preliminar. *Intangible Capital*, 11(3), 508-545. <https://www.redalyc.org/pdf/549/54941394012.pdf>
- Salinas Alarcón, M., Lissi, M. R., Medrano Polizzi, D., Zuzulich Pavez, M. S. y Hojas Loret, A. M. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 77-98. <https://rieoei.org/RIE/article/view/502>
- Sandoval, M., Morgado, B. y Doménech, A. (2020). University students with disabilities in Spain: faculty beliefs, practices and support in providing reasonable adjustments. *Disability and Society*, 36(5), <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1751078>
- Servicio Provincial de Drogodependencias de Cádiz (s.f.). *Escala de valoración del riesgo de exclusión social*. Desarrollo y Bienestar Social. https://www.dipucadiz.es/export/sites/default/drogodependencias/.galeria_ficheros/eventos/Escala-de-valoracion-del-riesgo-de-exclusion-social-INFORMACION-DEL-INSTRUMENTO.pdf

Victoriano Villouta, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Piane-UC. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 349-369. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n1/art20.pdf>

EL “DETRÁS DE LA ESCENA”

Patricia Brogna

Diseño de la investigación y estrategias metodológicas

Los resultados presentados surgen de una investigación con alcance descriptivo-explicativo con abordaje multimétodo (Cohen y Gómez, 2019, pp. 262-266), a partir de un muestreo oportunista. La muestra fue seleccionada debido al conocimiento e interés de académicas de las instituciones de educación superior de Colombia y España, para sumarse al proyecto originado en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Para ello, se llevó a cabo un estudio de caso sobre la relación entre los factores mencionados en las instancias institucionales referidas. Una característica distintiva de las investigaciones empíricas basadas en estudio de caso es la pretensión de abordar los fenómenos sociales en profundidad, de manera holística y contextual; en otras palabras, se orientan a captar las especificidades, complejidades y significados del fenómeno estudiado con la mayor riqueza

posible. En tal sentido, se busca comprender el objeto/proceso/relación bajo estudio desde una mirada multicausal que incluya la diversidad de dimensiones y relaciones que lo constituyen, el sentido atribuido por los propios actores involucrados y las particularidades del contexto en el que se desarrolla (Neiman y Quaranta, 2006, p. 218).

La investigación tuvo como objetivo general establecer la incidencia de factores normativos, políticos y sociales en las acciones referidas a los ejes sustantivos de docencia e investigación en discapacidad, y en la gestión de necesidades de estudiantes con discapacidad en cuatro universidades de Colombia, México y España, identificando actores, estrategias, redes y políticas.

Las unidades de observación fueron cuatro universidades de tres países: Universidad Pablo de Olavide (España), Universidades del Rosario y Autónoma de Manizales (Colombia) y la Universidad Nacional Autónoma de México (México). Las unidades de análisis refieren a la normatividad y políticas nacionales e institucionales en educación superior; las acciones universitarias de docencia, investigación y gestión de las necesidades de estudiantes con discapacidad; la identificación de redes internacionales, regionales e institucionales, y las experiencias de estudiantes, profesores y actores clave de las universidades. Las unidades de registro fueron documentos, estudiantes con discapacidad inscritos en sus carreras en el año en curso, docentes y actores clave. Las unidades de comparación y los criterios de comparabilidad se basaron principalmente en la calidad vinculante de normas, en el primer caso, y en las consecuencias efectivas del in/cumplimiento, en el segundo.

Por su origen, las fuentes de información se distinguen en:

- Instituciones: a partir de revisión documental (fuente secundaria) y cuestionarios estructurados (fuente primaria).
- Académicos y estudiantes: entrevistas por guía de pautas (fuentes primarias).
- Asociaciones de instituciones de Educación Superior de los 3 países: revisión documental (fuente secundaria) y encuestas estructuradas (fuente primaria).
- Documentos nacionales e internacionales: leyes, programas nacionales, informes oficiales ante el Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, observaciones y recomendaciones del Comité al Estado, datos censales.

El estudio de caso-relación se aborda con una perspectiva sociológica y aporta a la representatividad analítica, en tanto permite la extrapolación respecto al marco conceptual, posibilitando la generación de explicaciones a partir de instancias de triangulación. El estudio sincrónico recorta a las cuatro unidades de observación y sus contextos el vínculo entre factores macro y microsociales, a fin de dar cuenta de la complejidad que se detona a partir de superar la descripción del “qué” para interrogar acerca del “cómo” y “por qué”.

A partir de la identificación de las mediaciones conceptuales derivadas de las coordenadas teóricas, se identifican categorías recurrentes y se genera una matriz categorial. De tal manera que los factores del contexto se desagregan con categorías como existencia y cumplimiento de normas y programas, barreras culturales y actitudinales (que operan como), facilitadores u obstáculos para que la discapacidad

se incluya como temática y contenido docente, y entre los ejes de investigación, y para que se lleve a cabo una política institucional de atención a estudiantes con discapacidad. Gráficamente, esta matriz categorial sobre la que ampliamos en el capítulo 2 de la Parte 2, se resume:

Análisis brechas de cumplimiento

<i>Matriz categorial</i>						
<i>Macro-mesosocial</i>				<i>Estudiantes-profesores-actores claves</i>		
<i>Marco normativo</i> Reglamentación de leyes	Convención	Marco Programático	Identificación y remoción de obstáculos - barreras	<i>Estudiantes</i> Trayectorias educativas	Ingreso	<i>Demanda por obstáculos-barreras</i> <i>Necesidad de apoyos/facilitadores</i>
	Constitución				Permanencia	
	Nacional	Promoción				
Institucional	Estadutos Reglamentos	Presupuestos	Vivencias, experiencias	Egreso exitoso		
Fuente: Revisión documental		Cultura práctica		Diseño y procuración de apoyos - facilitadores	Relaciones sociales	
	Pautas regionales: Compromiso/ Obligación Documentos vinculantes	Fuente: Encuestas a rectorías	Acciones inacciones	Participación política		
	Fuente: Revisión bibliográfica, documental y de páginas oficiales - Seminario regional con actores regionales		Docencia investigación	<i>Docentes</i> Trayectorias laborales		
				Vivencias Experiencias		
				<i>Actores clave</i>		
				Fuente: Entrevistas Guía de pautas		

Fuente: Elaboración propia.

Los datos de las fuentes primarias recibieron un abordaje cualitativo, mientras que los de algunas de las fuentes secundarias permiten un tratamiento cuantitativo. Para el análisis de los datos y la información recabada por los cuestionarios y entrevistas, se utilizó el programa NVIVO en la codificación a partir del esquema categorial.

En lo que respecta a la medición, como *pasaje del hecho al dato* coincidimos con Baranger (2009, p. 2), quien afirma que “cuando a partir de la observación de un sistema predicamos una propiedad, podemos decir que estamos realizando una medición”. Del mismo modo, tal como afirman Cohen *et al.* (2015, p. 11), “*el dato es la expresión final de la acción de medir, entendida como la asignación de un significado a un determinado fenómeno de la realidad, mediante la implementación de abordajes teóricos y metodológicos*” (énfasis en cursivas agregado en ambas citas). Frente a las diferentes definiciones sobre medición, y superando la perspectiva no sólo cuantitativa sino cuantificadora de la realidad, de tal suerte que se le valora a través de niveles de medición matemáticos, existen otras propuestas que posibilitan identificar propiedades y asignar un significado a un determinado fenómeno de la realidad. Es en esta perspectiva en la cual inscribimos nuestra propuesta.

En la estrategia de mapeo de actores clave, como una metodología ampliamente extendida y vinculada con la teoría de redes sociales, se identifican los nodos y vínculos que tienen incidencia en el objeto de estudio. Esta herramienta descansa sobre el supuesto de que la realidad social se puede ver como si estuviera conformada por relaciones sociales donde participan actores sociales e instituciones so-

ciales de diverso tipo. Como señala Gutiérrez (2007), el abordaje de redes sociales se caracteriza por considerar que se puede pensar a la sociedad en términos de estructuras, las cuales se manifiestan por diferentes formas de relación entre actores (sean estos un grupo, una organización, un individuo, una institución, etc.). Los conjuntos de vínculos o de relaciones sociales forman redes y según sea la posición que los distintos actores ocupan en dichas redes, van a definir sus valores, creencias y comportamientos. Como podrá verse, en las técnicas de mapeo de actores o *sociogramas*, las categorías clásicas de la sociología, como los grupos de edad, género, territorio, etc., no son consideradas si no en función de las relaciones que se mantienen. Es decir, el énfasis de un mapa de actores está puesto en la comprensión de los diversos tipos de relaciones o agrupación entre sujetos, densidades o discontinuidades en las relaciones, y también diferencias en los contenidos de las relaciones entre los actores (Tapella, 2007, p. 2).

Si bien en el apartado contextual se toma información de períodos anteriores, al igual que en el análisis de algunas fuentes secundarias, el marco temporal de la investigación abarca los años 2020 y 2021, lo cual se transformó, a partir de la pandemia de Sars COV-2, en un desafío inesperado que llevó a reformular cuestiones operativas, y seguramente impactó en aspectos psicológicos y emocionales que —aunque no fueron evaluados— incidieron en las personas involucradas en el equipo.

Referencias

- Baranger, D. (2009). *Construcción y análisis de datos. Introducción al uso de técnicas cuantitativas en la investigación social*. Argentina: Posadas.
- Bourdieu, P. (2008). La construcción del objeto (pp. 89-104). En P. Bourdieu, J. C. Chamboredon y J. C. Passeron (comps.), *El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Brogna, P. (2019). El derecho a la educación superior de estudiantes con discapacidad. Políticas públicas e institucionales en España. *Opción*, 35(90), 1133-1170. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/30492/31538>
- Brogna, P. y Rosales Manjarrez, D. (2016). *Diagnóstico: La atención a la discapacidad en educación superior desde la perspectiva de derechos humanos: El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Programa Universitario de Derechos Humanos, UNAM. http://www.pudh.unam.mx/index_publicaciones.html
- Castells, M. (2001). *Internet y la Sociedad Red*. http://fcaenlinea.unam.mx/anexos/1141/1141_u5_act1.pdf
- Cohen, N. y Gómez Rojas, G. (2015). Esa cosa llamada datos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 4(8), 10-18. <http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/99>
- Cohen, N. y Gómez Rojas, G. (2019). *Metodología, ¿para qué? La producción de los datos y los diseños*. Editorial Teseo; Red Latinoamericana de Metodología; CLACSO.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380. <https://>

snap.stanford.edu/class/cs224w-readings/granovetter73weakties.pdf

- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). Metodología de las ciencias sociales. Argentina: Emecé Editores.
- Mercadal, T. (2020). *Gap Analysis*. Salem Press Encyclopedia.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). El estudio de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa Editorial.
- Tapella, E. (2007). *El mapeo de actores claves*. Documento de trabajo del proyecto. Efectos de la biodiversidad funcional sobre procesos ecosistémicos, servicios ecosistémicos y sustentabilidad en las Américas: un abordaje interdisciplinario. Universidad Nacional de Córdoba; Inter-American Institute for Global Change Research (IAI). <https://planificacionsocialunsj.files.wordpress.com/2011/09/quc3a9-es-el-mapeo-de-actores-tapella1.pdf>

PARTE 1

RESULTADOS SOBRE CONTEXTOS NACIONALES

La Parte 1 recoge los resultados de la etapa documental de la investigación realizada, a fin de configurar los contextos nacionales de Colombia, España y México. Los equipos de investigación realizaron búsqueda documental y trabajo de gabinete para describir los marcos normativos-programáticos nacionales, el perfil socio-demográfico de la población con discapacidad y la identificación de las redes nacionales o regionales sobre la articulación universidad y discapacidad. Como parte del proceso, se llevaron a cabo encuentros de trabajo y foros abiertos de presentación de avances e intercambio, cuyas referencias o materiales se pueden encontrar en la página web del proyecto y se refieren en los Anexos.

En relación con las referencias sobre educación superior inclusiva en los informes oficiales de cada país y en las observaciones realizadas a los mismos por el Comité de seguimiento de la CDPCD de la ONU, interesa resaltar algunos aspectos.

México informe país

En los informes Periódicos Segundo y Tercero combinados que México debía presentar en 2018, en virtud del artículo 35 de la Convención, presentados el 22 de febrero de 2018, se refiere la armonización legislativa a fin de generar un marco hacia la educación inclusiva aun en ES, garantizando el acceso a materiales, equipamiento, formación docente y estrategias institucionales (Secretaría de Relaciones Exteriores, 2018).

La respuesta del Comité de Seguimiento de la CDPcD de la ONU en las Observaciones finales de los informes periódicos segundo y tercero de México, con fecha del 25 de marzo de 2022, señala su preocupación por el mantenimiento de educación especial, el abandono del sistema a partir de los 15 años, la falta de leyes y políticas y las escasas medidas de apoyo, provisión de ajustes razonables, financiación adecuada, formación del personal y generación de datos estadísticos (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2022).

Colombia informe país

En los informes Periódicos segundo a cuarto informe combinado y periódico de Colombia, presentado el 9 de junio de 2021, se menciona asignar recursos adicionales en relación con la matrícula de estudiantes con discapacidad, para materiales, apoyos, recursos humanos, guías y contenidos en general y en educación superior en particular. Del mismo modo, apoyos económicos para estudiantes con discapacidad de nivel superior para quienes cuenten con menos recursos (Cancillería de Colombia, 2021).

Este informe aún está en proceso de evaluación por parte del Comité.

España informe país

En los Informes Periódicos Segundo y Tercero que España debía presentar en 2018 en virtud del artículo 35 de la Convención, y que fueron presentados el 3 de mayo de 2018, se señala que, en lo que se refiere a educación inclusiva en general, se generaron espacios y se llevan a cabo propuestas intersectoriales. Resalta el “Programa Reina Letizia para la Inclusión” como una iniciativa novedosa para contar con mayores recursos financieros para mejorar las condiciones educativas de las personas con discapacidad en España. Las acciones que se consideran prioritarias para el programa son el desarrollo de productos de apoyo y necesidades técnicas, la asistencia técnica y personal de apoyo para la formación, el fomento de los estudios universitarios; favorecer la movilidad nacional e internacional, la mejora de las competencias lingüísticas, la promoción de la carrera académica e investigadora; el desarrollo de la carrera deportiva, así como el fomento de una adecuada cualificación para el emprendimiento. Según los mencionados Informes, presentados ante la ONU por el Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, la cuantía disponible para la ejecución de este programa es de más de 8 millones de euros.

En la respuesta del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, en las observaciones finales sobre los Informes Segundo y Tercero combinados de España, publicada el 13 de mayo de 2019:

- Señala la preocupación de que el Estado parte apenas haya avanzado en cuanto a la educación inclusiva, y en particular el hecho de que no exista una política y un plan de acción claros y que persistan todas las disposiciones reglamentarias sobre la educación especial.

- Insta al Estado parte a que acelere la reforma legislativa, de conformidad con la Convención, para definir claramente la inclusión y sus objetivos específicos en cada nivel de enseñanza.
- Recomienda al Estado parte que formule una política integral de educación inclusiva acompañada de estrategias para promover una cultura de inclusión en la enseñanza general (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2019).

Estos datos ayudan, por una parte, a identificar, de manera general, los indicadores de incumplimiento y a analizar las brechas que cada país mantiene respecto a los estándares comprometidos, así como las obligaciones asumidas. Por otra parte, ofrecen una visión macro del estado de situación general, cuyo panorama se desarrolla por país en los siguientes capítulos.

CAPÍTULO 1

PANORAMA DE LA DISCAPACIDAD Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

*Patricia Brogna**

*Uriel Martínez Pacheco***

*Irma Lorraine Mercado Sánchez****

*Anahí Hernández Hernández*****

Como información contextual sobre la educación de personas con discapacidad a nivel superior, en este apartado analizaremos:

- Los datos sociodemográficos generales de la población con discapacidad en México, la información sobre su acceso a dicho nivel (con base en datos del INEGI, 2021) y aquella que refiere a resultados sobre la presencia de estudiantes con dis-

* Maestra y doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la UNAM. Maestra en Integración de Personas con Discapacidad por la Universidad de Salamanca. Actualmente es profesora asociada C, tiempo completo, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

** Licenciado en Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

*** Licenciada en Biología, egresada de la Facultad de Ciencias de la UNAM, con estudios de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS).

**** Pasante de la Licenciatura en Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

capacidad en instituciones de educación superior en México, y en particular en la UNAM (con base en datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2020);

- El marco normativo-programático sobre dicho derecho a nivel nacional y en la UNAM.

Datos sociodemográficos de la población con discapacidad

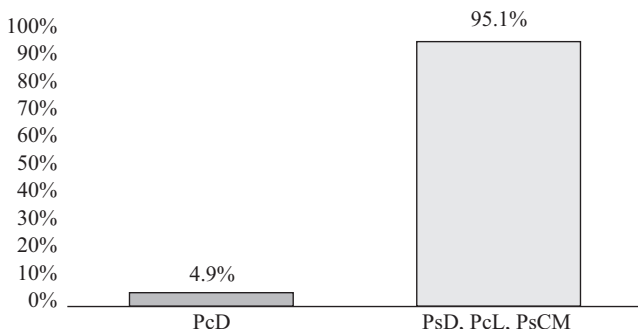
Nota: Para facilitar la exposición de este apartado, se abreviaron las categorías relacionadas con discapacidad utilizadas en el último Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI, 2021), de la siguiente manera:

PcD= Personas con discapacidad
PsD= Personas sin discapacidad
PcL= Personas con limitación
PcCM= Personas con condición mental
PcDcLcCM= Personas con discapacidad, limitación y condición mental
PsDcLcCM= Población total, menos la población con discapacidad y la no especificada.
PscCM= Personas sólo con Condición Mental (subgrupo de las PcCM, pero que no tienen ni discapacidad ni limitación)
PcD y CM= Personas con discapacidad y condición mental
PcL y CM =Personas con limitación y condición mental

De acuerdo con los resultados del Censo, en México la población total asciende a 126,014,1 024 habitantes, de los cuales 6,179,890 son personas con discapacidad (PcD); esto representa un 4.9% de la población total (Gráfica 1).

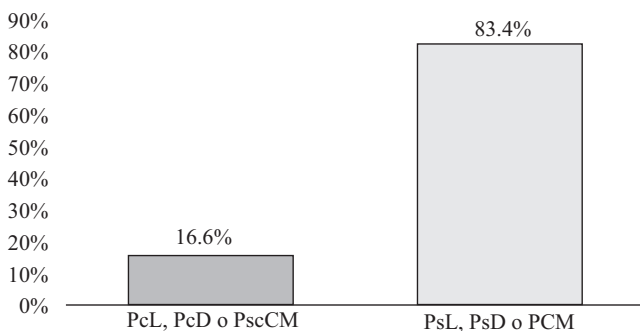
A su vez, cuando extendemos el criterio de inclusión a aquellas personas que además presentan alguna discapacidad, limitación o condición mental, la población aumenta considerablemente a 20,838,108 personas, es decir, 16.53% de la población total (Gráfica 2).

Gráfica 1
Porcentaje de personas con discapacidad en México en relación con la población total



Fuente: Elaboración propia con datos del Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI (2021).

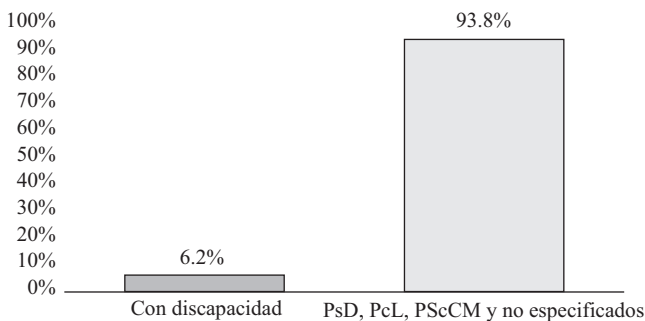
Gráfica 2
Porcentaje de personas con discapacidad, limitación y condición mental en México



Fuente: Elaboración propia con datos del Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI (2021).

Cuando esta comparación de Población con Discapacidad *versus* Población con Discapacidad, Limitación y Condición Mental se cruza con la edad (mayores de 18 años y más), las cifras tienen una ligera variación que vale la pena considerar cuando se habla del universo de “jóvenes y adultos con discapacidad”. De acuerdo con el INEGI (2021), en México hay 87,492,680 personas con 18 años y más, de las cuales 5,41,256 presentan alguna discapacidad. Esto representa 6.19% del total de la población nacional de 18 años y más (Gráfica 3).

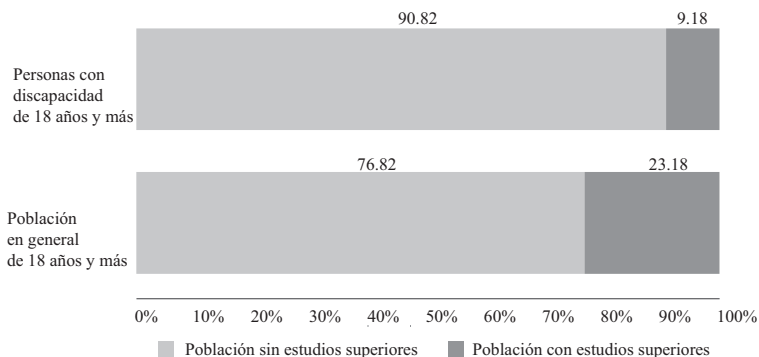
Gráfica 3
Porcentaje de personas con discapacidad en la población mexicana de 18 años y más



Fuente: Elaboración propia con datos del Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI (2021).

Por otro lado, en México hay 20,286,950 personas que cuentan al menos un grado cursado de estudios de nivel superior, lo cual representa poco más de 23.18% de la población de 18 años y más. Esto contrasta con las 497,281 personas con discapacidad de 18 años y más que cuentan con estudios superiores, quienes representan apenas 9.18% de su grupo poblacional (Gráfica 4).

Gráfica 4
Poblaciones con y sin estudios superiores en la población con discapacidad de 18 años y más y la población en general de 18 años y más



Fuente: Elaboración propia con datos del Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI (2021).

Como puede observarse en la Tabla 2, de las tres condiciones que actualmente considera el INEGI, las personas con discapacidad siguen siendo el grupo que evidencia la mayor subrepresentación en educación superior, en comparación con otros factores como la limitación o la condición mental. Sin embargo, si se considera “discapacidad y alguna condición mental”, obtenemos una subrepresentación más amplia dentro de la población con escolaridad superior; es decir, las personas que presentan alguna discapacidad y alguna condición mental, son quienes presentan mayores riesgos de quedar excluidos de los niveles educativos superiores.

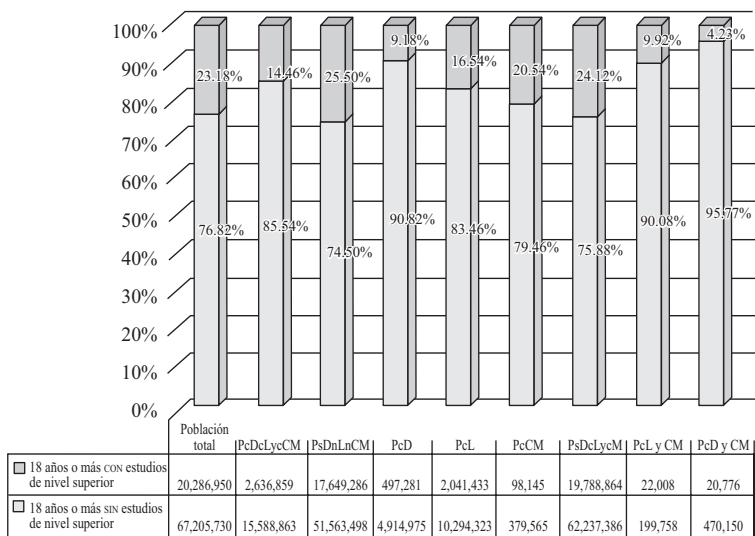
Tabla 2
Relación entre la población de 18 años y más con estudios de nivel superior y la población total del mismo rango etario, especificado por categoría sociodemográfica

<i>Categorías sociodemográficas</i>	<i>Población de 18 años y más</i>	<i>Población de 18 años y más con estudios de nivel superior</i>	<i>Porcentaje de la población de 18 años y más con estudios de nivel superior con respecto a la población total del mismo rango etario, especificado por categoría sociodemográfica</i>
PcDcLycCM	18,225,722	2,636,859	14.46%
PsDnLnCM	69,212,784	17,649,286	25.50%
PcD	5,412,256	497,281	9.18%
PcL	12,335,756	2,041,433	16.54%
PcCM	477,710	98,145	20.54%
PsDcLyCM	82,026,250	19,788,864	24.12%
PcL y CM	221,766	22,008	9.92%
PcD y CM	490,926	20,776	4.23%
No especificado	54,174	805	N/A
Población total	87,492,680	20,286,950	23.18%

Fuente: Elaboración propia con datos del Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI (2021).

De igual forma, cuando extendemos el criterio de la muestra para incluir a las personas que presentan alguna discapacidad, limitación o condición mental, la cantidad aumenta a 18,225,722, es decir, 20.83% de la población nacional de 18 años y más (Gráfica 5).

Gráfica 5
Relación entre la población de 18 años y más con estudios de nivel superior y la población total del mismo rango etario



Fuente: Elaboración propia a partir de los tabulados interactivos del Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI (2021).

Al año 2020, la realidad educativa de las personas con discapacidad en México dista mucho de la situación educativa de las personas sin discapacidad. Al cruzar las variables del censo de condición de asistencia escolar y escolaridad, según limitación, discapacidad o condición mental, obtenemos que, en promedio, **4.06%** de la población general de 18 años y más asiste a la universidad. De forma similar, un mayor porcentaje de personas sin discapacidad ni limitación ni condición mental (**4.64%**) es el que asiste a la universidad. En contraste, el porcentaje disminuye considerablemente para las personas con alguna limitación, discapacidad o condición mental, a **1.87%**, mientras que cuando se contemplan sólo las personas con discapacidad, el porcentaje se

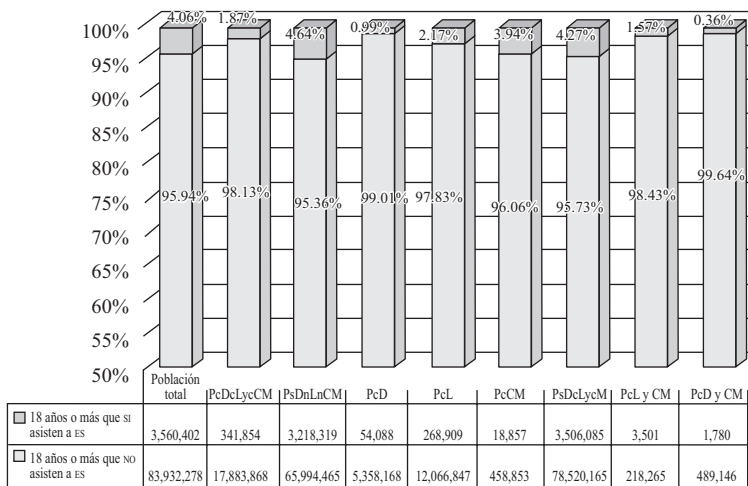
reduce casi a la mitad (0.99%). De nuevo, al igual que en la tabla anterior sobre la escolaridad, los grupos más subrepresentados, o con menor presencia en el nivel superior, son las personas que presentan alguna discapacidad en conjunto con alguna condición mental (0.36%) y, en segundo lugar, las personas con discapacidad en general (0.99%) (véanse Tabla 3 y Gráfica 6).

Tabla 3
Relación entre la población de 18 años y más que asiste a la universidad y la población total del mismo rango etario, especificado por categoría sociodemográfica

<i>Categorías sociodemográficas</i>	<i>Población de 18 años y más</i>	<i>Población de 18 años y más que asiste a la universidad</i>	<i>Porcentaje de la población de 18 años y más que asiste a la universidad con respecto a la población total del mismo rango etario, especificado por categoría sociodemográfica</i>
PcDcLycCM	18,225,722	341,854	1.87%
PsDnLnCM	69,212,784	3,218,319	4.64%
PcD	5,412,256	54,088	0.99%
PcL	12,335,756	268,909	2.17%
PcCM	477,710	18,857	3.94%
PsDcLyCM	82,026,250	3,506,085	4.27%
PcL y CM	221,766	3,501	1.57%
PcD y CM	490,926	1,780	0.36%
No especificado	54,174	229	N/A
Población total	87,492,680	3,560,402	4.06%

Fuente: Elaboración propia con datos del Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI (2021).

Gráfica 6
Relación entre la población de 18 años y más que asiste a la universidad y la población total del mismo rango etario, especificado según discapacidad, limitación y condición mental



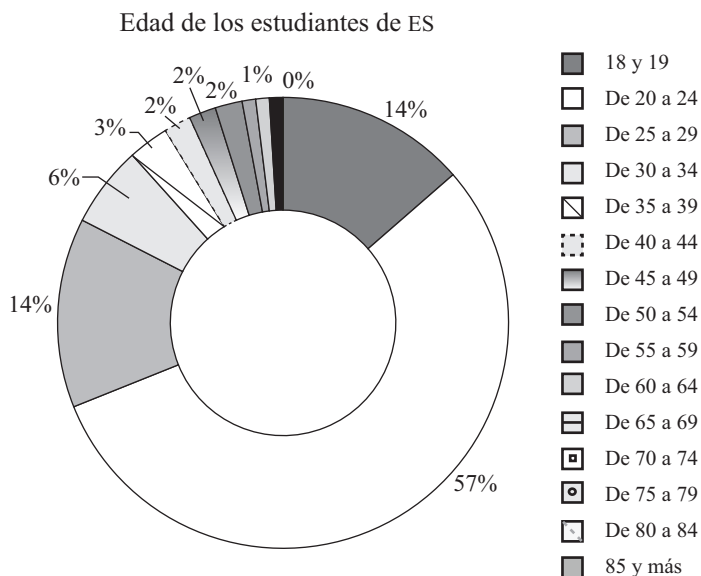
Fuente: Elaboración propia a partir de los tabulados interactivos del Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI (2021).

El porcentaje de personas que en 2020 asistían a la universidad, comparado con el conjunto total de la población de 18 años y más, arroja números muy bajos, lo cual podría aparentar que la escolarización en México hasta el nivel superior es bastante precaria. Aquí habría que matizar el análisis, ya que, si bien la cobertura de la educación superior en México dista mucho de ser universal, en los porcentajes anteriores sólo se toma en cuenta la asistencia de las personas que a marzo de 2020 llevaban al menos un año cursado en los estudios de educación superior y que, a su vez, reportaban todavía asistir a la escuela. Ello descarta, por ejemplo, a las personas que asisten a la universidad, pero que no llevan un año completo cursado y a quienes, habiendo

asistido a la universidad, han concluido, desertado o suspendido sus estudios.

Para tener una aproximación más clara y precisa de la realidad educativa mexicana en los contextos de educación superior, se decidió acotar el rango etario a la población de 18 a 29 años que refirió asistir a la escuela y cuya escolaridad es de al menos un grado cursado en el nivel superior (Tabla 3 y Gráfica 8). Esto responde a que 85.07% de la población universitaria se encuentra en este rango de edad, mientras que la asistencia en poblaciones de edades superiores presenta porcentajes considerablemente menores (Gráfica 7).

Gráfica 7
Edad de los estudiantes que se encuentran estudiando la Educación Superior en México



Fuente: Elaboración propia a partir de los tabulados interactivos del Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI (2021).

En la Gráfica 7 se observa que el rango etario de personas de 20 a 24 años que asisten a la educación superior ocupa 57% del total de la población que reportaba, a 2020, estar cursando estudios de ese nivel. Enseguida, los rangos etarios más representativos son de 18 y 19 años, y de 25 a 29 años, ambos con 14% del total de asistentes a la educación superior en el país. Esto hace que, en el análisis de las personas de 18 a 29 años que asisten a la educación superior, esté concentrado más de 85% del total de la población en dicho nivel escolar. A continuación, se presenta la Tabla 4 sobre la asistencia a la educación superior, similar a la presentada en la Tabla 2, pero acotando la población adulta al rango etario de 18 a 29 años.

Tabla 4

Relación entre las poblaciones de 18 a 29 años que asisten a la universidad con respecto a la población total del mismo rango etario, especificado por categoría sociodemográfica

<i>Categorías sociodemográficas</i>	<i>Población de 18 a 29 años</i>	<i>Población de 18 a 29 años que asiste a la universidad</i>	<i>Porcentaje de la población de 18 a 29 años que asiste a la universidad con respecto a la población total del mismo rango etario, especificado por categoría sociodemográfica</i>
PcDcLycCM	2,116,253	266,398	12.58%
PsDnLnCM	22,594,741	2,762,418	12.26%
PcD	478,291	42,397	8.86%
PcL	1,484,192	208,597	14.05%
PcCM	153,770	15,404	10.02%
PsDcLyCM	24,232,703	2,986,419	12.32%

Continúa...

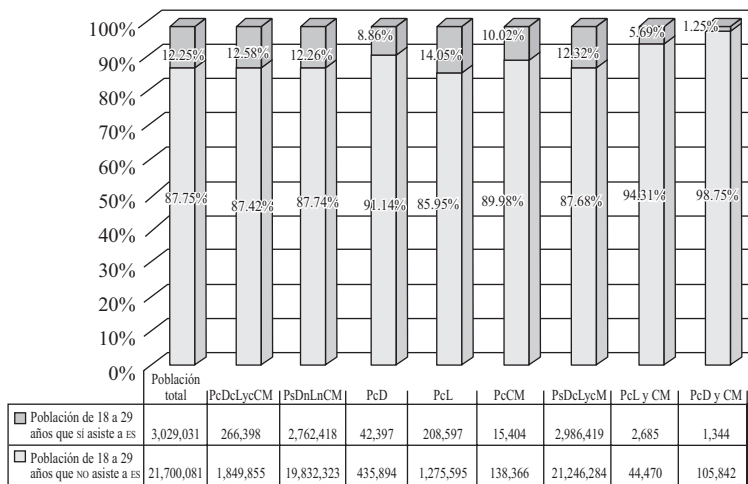
<i>Categorías sociodemográficas</i>	<i>Población de 18 a 29 años</i>	<i>Población de 18 a 29 años que asiste a la universidad</i>	<i>Porcentaje de la población de 18 a 29 años que asiste a la universidad con respecto a la población total del mismo rango etario, especificado por categoría sociodemográfica</i>
PcL y CM	47,155	2,685	5.69%
PcD y CM	107,186	1,344	1.25%
No especificado	18,118	215	N/A
Población total	24,729,112	3,029,031	12.25%

Fuente: Elaboración propia con datos del Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI (2021).

Quando se observan los porcentajes, se puede encontrar un patrón en la desigualdad y la exclusión del nivel superior en México. Conforme aumenta el número de condiciones concomitantes que tiene una persona, más bajo es el porcentaje de ese grupo poblacional que al año 2020 reportaba asistir a la universidad. Dichos porcentajes son relativamente homogéneos para las personas de 18 a 29 años sin discapacidad, limitación ni condición mental (12.26%) y las personas con limitación de ese mismo rango etario (14.05%), así como para el grupo más amplio de personas de 18 a 29 años con discapacidad, limitación o condición mental (12.58%). Como puede notarse, estos porcentajes descienden conforme la condición es más susceptible de enfrentar con barreras más complejas; por ejemplo, cuando hay concomitancia entre una discapacidad y una condición mental (1.25%).

Gráfica 8

Relación entre las poblaciones de 18 a 29 años que asisten a la universidad con respecto a la población total del mismo rango etario, especificado por categoría sociodemográfica



Fuente: Elaboración propia a partir de los tabulados interactivos del Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI (2021).

Datos sobre estudiantes con discapacidad en educación superior

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) es una organización no gubernamental que nuclea, según datos de su página web, a 207 instituciones de educación superior de todo el país. Desde los ciclos 2010-2011, realiza anuarios estadísticos de población escolar de educación media superior y superior. En la nota metodológica de la página, señala que

[...] en el tipo de educación superior se presenta información de los niveles técnico superior, licenciatura universitaria y tecnológica, licenciatura en educación normal y posgrado. [...] Es importante señalar que las fuentes de información del Anuario Estadístico 2018-2019 son las bases de datos conformadas y proporcionadas por la Secretaría de Educación Pública de acuerdo con los cuestionarios estadísticos de educación media superior y superior 911. [...] En el caso de educación superior, se aplicaron los cuestionarios de institución (911.10), escuela (911.9), técnico superior y licenciatura (911.9A) y posgrado (911.9B).

A fin de contar con esos datos para esta investigación y para los estrictos fines de la misma, en mayo de 2020 se solicitó al Área de Información y Análisis de la ANUIES la base de datos completa sobre la que se construyeron los anuarios estadísticos de educación superior del último ciclo escolar disponible, recibiendo por parte de la Asociación la “Base de Datos de Educación Superior del ciclo escolar 2018-2019”. Estos registros constituyen una fuente de información importante sobre la situación en México, brindan datos específicos relacionados con estudiantes con discapacidad en la UNAM, y se transforman en una fuente del contexto mexicano de educación superior, complementaria a la información sobre la UNAM obtenida a partir del cuestionario enviado a las rectorías de las cuatro universidades que participaron de la investigación.

Como datos generales sobre los estudiantes con y sin discapacidad en las instituciones de educación superior en las etapas de solicitud de nuevo ingreso, nuevo ingreso, matriculados, egresados y titulados, los registros de ANUIES refieren:

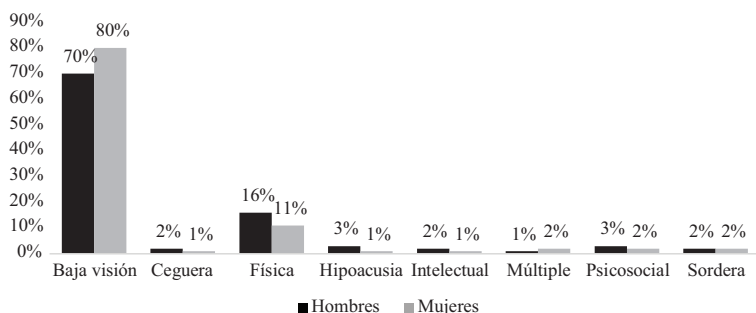
Tabla 5
Registros de ANUIES con respecto a estudiantes con y sin discapacidad, por etapas de solicitudes de nuevo ingreso, nuevo ingreso, matriculados, egresados y titulados, ciclo escolar 2018-2019

Etapas	Sin discapacidad		Con discapacidad		Total
	Abs.	%	Abs.	%	
Solicitudes nuevo ingreso	2,348,296	23.99%	26,038	28.17%	2,374,334
Nuevo ingreso	1,343,962	13.73%	13,550	14.66%	1,357,512
Matrícula	4,705,400	48.07%	40,278	43.58%	4,745,678
Egresados	791,966	8.09%	8,327	9.01%	800,293
Titulados	600,017	6.13%	4,233	4.58%	604,250
Total	9,789,641	100%	92,426	100%	9,882,067

Fuente: Elaboración propia con datos de las bases totales de ANUIES (2020).

Mientras la matrícula por tipo de discapacidad y género según las categorías de la propia ANUIES es la siguiente:

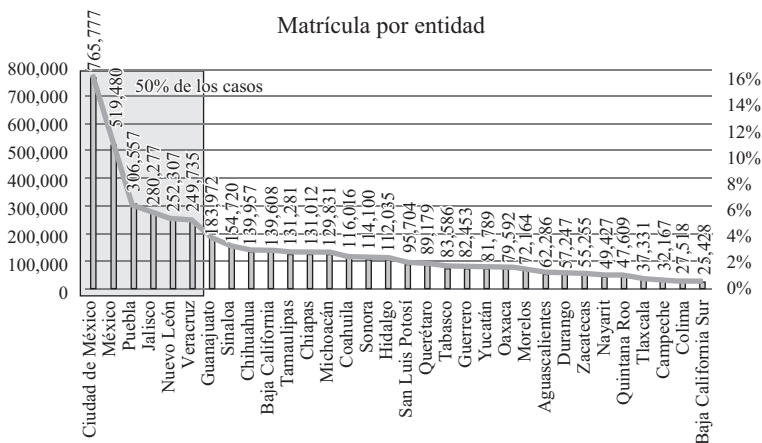
Gráfica 9
Matrícula de estudiantes en IES por discapacidad y género, ciclo escolar 2018-2019



Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos totales compartidas por la ANUIES (2020).

En cuanto a la matrícula de estudiantes con discapacidad por entidad federativa, se presenta en la siguiente gráfica:

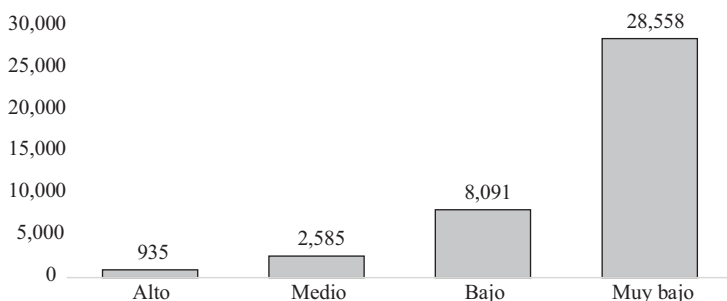
Gráfica 10
Matrícula de estudiantes en IES por entidad federativa al ciclo escolar 2018-2019



Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos totales compartidas por la ANUIES (2020).

Sobre estudiantes con discapacidad en relación con el grado de rezago social, la gráfica da cuenta de la pobreza como un condicionante de mayor desigualdad en el acceso al derecho a la educación superior (Gráfica 11).

Gráfica 11
Matrícula con discapacidad por grado de rezago social,
ciclo escolar 2018-2019

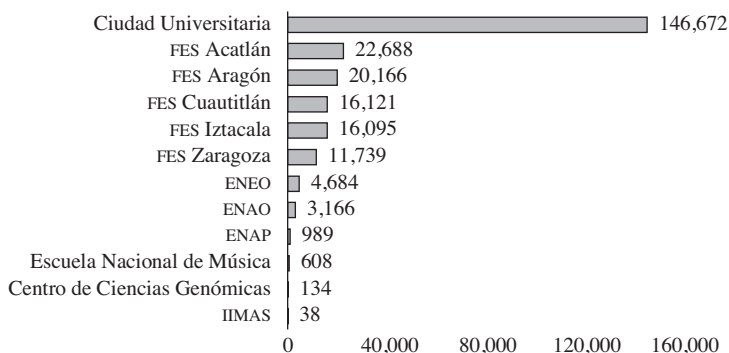


Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos totales compartidas por la ANUIES (2020).

Estudiantes con discapacidad en la UNAM

En las siguientes gráficas, se presenta la información sobre estudiantes en general y con discapacidad, de acuerdo con la misma base de datos.

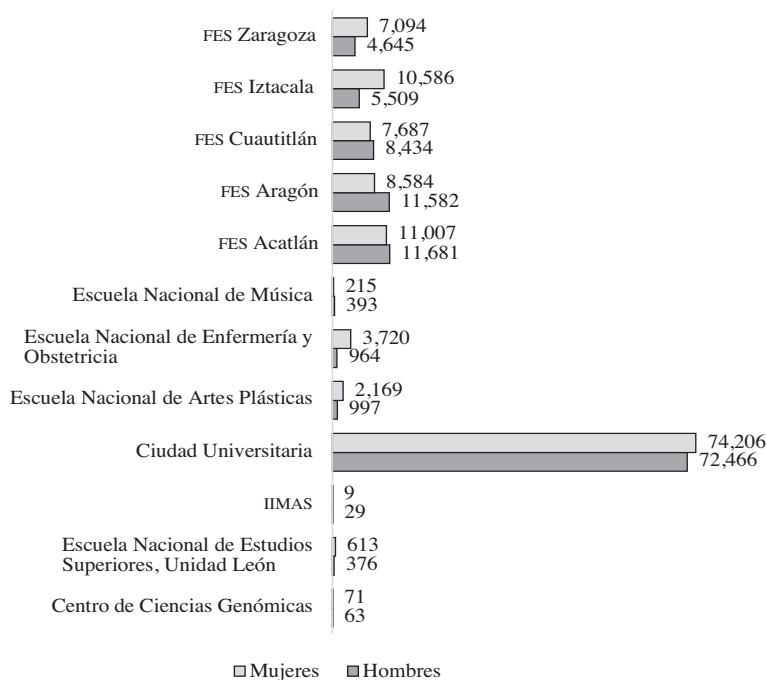
Gráfica 12
Matrícula de la UNAM por entidad académica,
ciclo escolar 2018-2019



Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos totales compartidas por la ANUIES (2020).

En la Gráfica 12, puede observarse que durante el ciclo 2018-2019 la UNAM contaba en total de 243,100 estudiantes matriculados en sus distintos planteles de la zona metropolitana de la Ciudad de México. Asimismo, es posible apreciar que poco más de 60% de ese alumnado corresponde a la sede de Ciudad Universitaria, con 146,672 alumnos; seguida de la FES Acatlán, con 22,688 estudiantes; FES Aragón, con 20,166 estudiantes y FES Cuautitlán, con 16,121 alumnos, respectivamente. Estas tres facultades y Ciudad Universitaria albergan a casi 85% de la matrícula universitaria total de la UNAM en la zona metropolitana de la Ciudad de México.

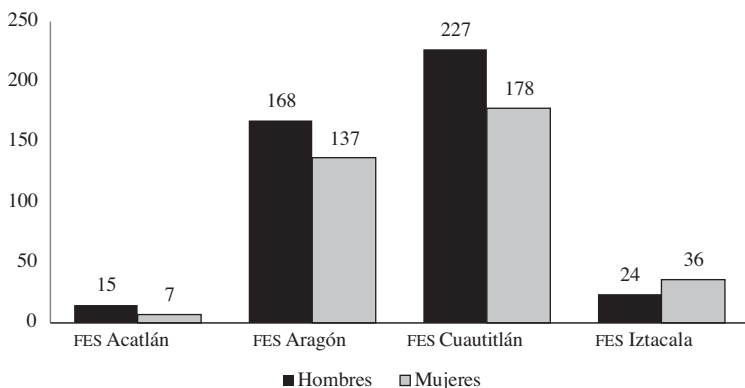
Gráfica 13
Matrícula total de la UNAM por sexo,
ciclo escolar 2018-2019



Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos totales compartidas por la ANUIES (2020).

En cuanto a la segmentación de la matrícula universitaria por género, en la Gráfica 13 puede observarse que en las sedes de la FES Zaragoza, FES Iztacala, la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, así como en la Escuela Nacional de Artes Plásticas, la mayor parte de la matrícula está conformada por mujeres, mientras que en los casos de la FES Cuautitlán, FES Aragón y FES Acatlán hay una mayor presencia de hombres en el estudiantado. Por otra parte, en Ciudad Universitaria, donde se concentra la mayoría de los estudiantes de la UNAM, puede apreciarse que la matrícula de mujeres sobrepasa a la de hombres.

Gráfica 14
Matrícula de personas con discapacidad de la UNAM
por sexo y ciclo escolar 2018-2019

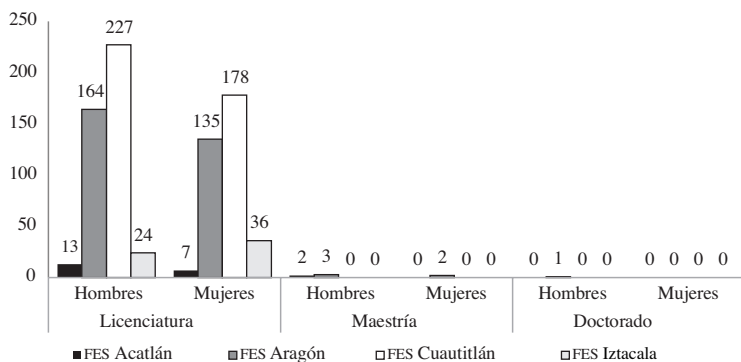


Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos totales compartidas por la ANUIES (2020).¹

¹ No se reportan personas con discapacidad en el Centro de Ciencias Genómicas; la Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad León; el IIMAS; Ciudad Universitaria; la Escuela Nacional de Artes Plásticas; la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia; la Escuela Nacional de Música y la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

Por otro lado, la matrícula de personas con discapacidad de la Gráfica 14 muestra que hay mayor presencia de hombres con discapacidad en tres de las sedes registradas: en la FES Acatlán se reportaron 15 hombres y 7 mujeres; en la FES Aragón, 168 hombres y 137 mujeres; y en la FES Cuautitlán, 227 hombres y 178 mujeres. La FES Iztacala es el único caso donde el patrón se invierte, presentando una mayor matrícula de mujeres con discapacidad (36), en comparación con hombres con discapacidad (24).

Gráfica 15
Matrícula con discapacidad de la UNAM, según grado académico, ciclo escolar 2018-2019



Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos totales compartidas por la ANUIES (2020).^{2,3}

Con respecto al cruce de personas con discapacidad por género, grado académico y sede de la UNAM, puede observarse que a nivel licenciatura, en la FES Acatlán hay 13 hombres y 7 mujeres; en la FES Aragón, 164 hombres y 135 mujeres; en la FES

² Aplica lo mismo que la nota al pie de los dos asteriscos en el inicio del capítulo.

³ No se reportan personas con discapacidad con nivel Especialidad, Técnico Superior o mujeres en Doctorado.

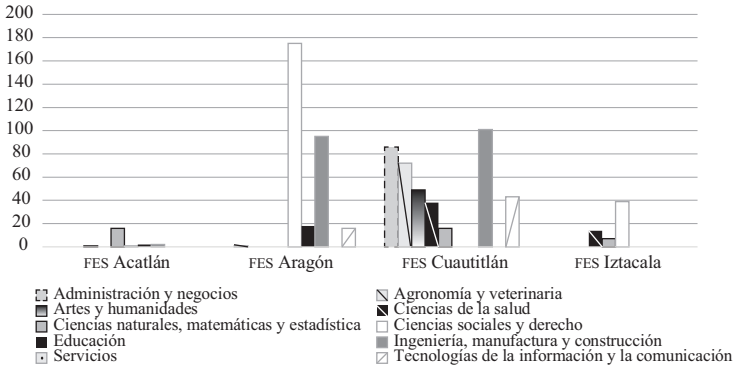
Cuautitlán, 227 hombres y 178 mujeres; y en la FES Iztacala, 24 hombres y 36 mujeres. Por su parte, a nivel maestría, la FES Acatlán cuenta con 2 hombres matriculados y ninguna mujer; la FES Aragón registra 3 hombres y 2 mujeres, y tanto la FES Cuautitlán como la FES Iztacala no reportan tener personas con discapacidad matriculadas a nivel maestría. Finalmente, para el caso del doctorado, únicamente la FES Aragón refiere tener 1 hombre con discapacidad en este grado académico.

Tabla 6
Matrícula con discapacidad de la UNAM según área de estudios, ciclo escolar 2018-2019

<i>Área de estudios</i>	<i>FES Acatlán</i>	<i>FES Aragón</i>	<i>FES Cuautitlán</i>	<i>FES Iztacala</i>
Administración y negocios	0	0	86	0
Agronomía y veterinaria	0	1	72	0
Artes y humanidades	1	0	49	0
Ciencias de la salud	0	0	38	14
Ciencias naturales, matemáticas y estadística	16	0	16	7
Ciencias sociales y derecho	1	175	0	39
Educación	2	18	0	0
Ingeniería, manufactura y construcción	2	95	101	0
Servicios	0	0	0	0
Tecnologías de la información y la comunicación	0	16	43	0

Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos totales compartidas por la ANUIES (2020).

Gráfica 16
Matrícula con discapacidad de la UNAM según área de estudios, ciclo escolar 2018-2019



Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos totales compartidas por la ANUIES (2020).

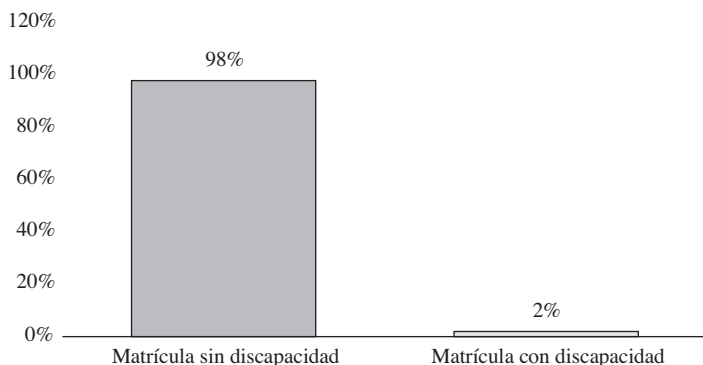
Asimismo, cuando se realiza el cruce de estudiantes con discapacidad según área de estudios y sede de la UNAM, puede apreciarse que, en el caso de la FES Acatlán, destaca el área de Ciencias naturales, matemáticas y estadística, con prácticamente el total de alumnos con discapacidad concentrados en esta área; con respecto a la FES Aragón, destaca el área de Ciencias sociales y derecho; y en segundo lugar aparece el área de Ingeniería, manufactura y construcción. Por su parte, los datos de la FES Cuautitlán arrojan que el área con más estudiantes con discapacidad matriculados es, igualmente, Ingeniería, manufactura y construcción. Finalmente, en cuanto a la FES Iztacala, se observa que de nuevo el área de Ciencias sociales y derecho concentra el mayor número de estudiantes con discapacidad en este plantel.

Universidad Abierta y a Distancia de México

Sobre la información obtenida de la Base de Datos entregada por la ANUIES, se considera pertinente puntualizar los datos de la Universidad Abierta y a Distancia de México (UNADM). Esta modalidad favorece el acceso a la educación superior de estudiantes que, por distintas condiciones, no pueden o no desean realizar sus estudios de manera presencial. Una alerta sobre esta afirmación refiere a que la modalidad supla las posibilidades de inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad, por no contar con entornos arquitectónicos y urbanísticos accesibles en la ciudad o en la propia universidad. Por lo tanto, la modalidad debe ser una posibilidad más y no la única que permita cursar estudios superiores a estudiantes con discapacidad.

Dicho lo anterior, interesa resaltar que, según la base de datos de la ANUIES, la UNADM reporta 1,449 estudiantes con discapacidad, lo que representa 2% de la matrícula total. Esta información contrasta con el dato de 1,240 estudiantes con esa condición, que resulta del cuestionario enviado a la UNAM.

Gráfica 17
Matrícula de la Universidad Abierta y a Distancia de México (UNADM), ciclo escolar 2018-2019

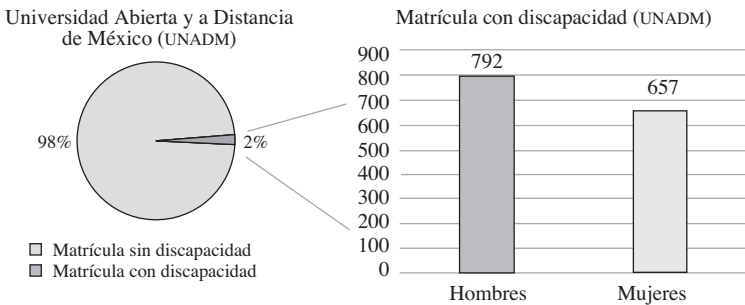


Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos totales compartidas por la ANUIES (2020).

En la gráfica 17 se plasma la distribución por sexo del 2% mencionado: 792 hombres y 657 mujeres.

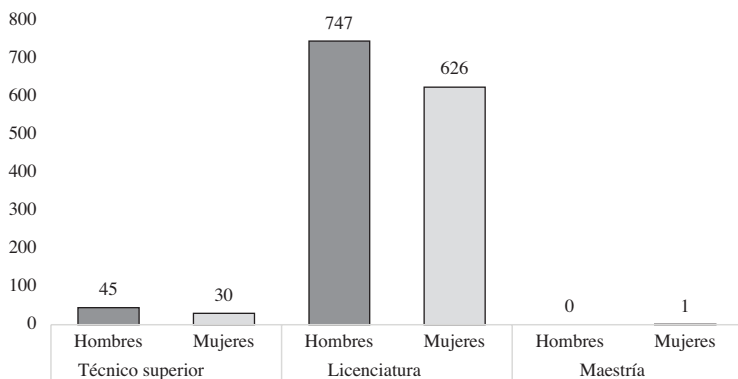
La mayoría de la matrícula cursa nivel de grado, seguido por estudios de técnico superior y finalmente maestría. En la Gráfica 19 se puede observar el cruce de la matrícula de personas con discapacidad por género y grado académico en la UNADM. Para el grado de técnico superior, se cuenta con 45 hombres y 30 mujeres con discapacidad; para el caso de licenciatura, se registran 747 hombres y 626 mujeres con discapacidad, y, en cuanto a nivel maestría, la UNADM cuenta sólo con 1 mujer con discapacidad matriculada.

Gráfica 18
Matrícula de estudiantes con y sin discapacidad
de la Universidad Abierta y a Distancia
de México (UNADM) (2018-2019)



Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos totales compartidas por la ANUIES (2020).

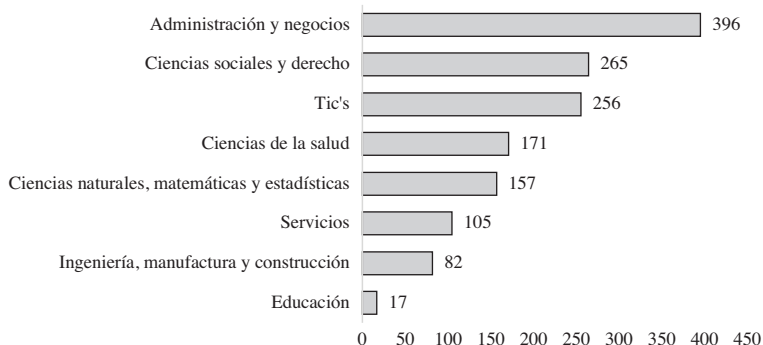
Gráfica 19
Matrícula con discapacidad de la UNADM según grado académico, ciclo escolar 2018-2019



Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos totales compartidas por la ANUIES (2020).

Como se observa en la Gráfica 20, en torno a la matrícula de personas con discapacidad de la UNADM por área de estudios, queda en evidencia que Administración y negocios concentra el mayor número de estudiantes, con 396 alumnos; seguida del área de Ciencias sociales y derecho, con 265 estudiantes con discapacidad, y en tercer lugar aparece el área de Tecnologías de la información y la comunicación, con 256 alumnos. A su vez, el área de Ciencias de la salud registra 171 estudiantes con discapacidad; Ciencias naturales, matemáticas y estadística, 157 alumnos; Servicios cuenta con 105 estudiantes; Ingeniería, manufactura y construcción presenta 82 alumnos matriculados, y el área de Educación registra 17 estudiantes con discapacidad matriculados.

Gráfica 20
Matrícula de la UNADM con discapacidad según área de estudios, ciclo escolar 2018-2019



Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos totales compartidas por la ANUIES (2020).

Aunque excede el marco de la presente investigación, es un pendiente ampliar la información sobre la UNADM: en primer lugar, ratificar los datos de los estudiantes con discapacidad, y, en segundo, explorar con mayor profundidad la experiencia institucional como una acción necesaria para brindar estrategias a otras IES que ofertan la modalidad abierta y a distancia, como es el caso de la UNAM. En este sentido, se consideró pertinente incluir la información sobre estudiantes con discapacidad que aporta la base de datos de la ANUIES sobre la UNADM, ya que, al menos en cantidad, supera la de los alumnos con esa condición reportados por la propia UNAM.

Marco normativo programático de México

Como mencionamos, el enfoque de derechos humanos se transforma en una herramienta teórico-analítica para el estudio de situaciones sociales y políticas públicas. El marco normativo

mexicano ha avanzado en su búsqueda por alcanzar los estándares internacionales en materia de derechos humanos, y las reformas con respecto a los derechos de las personas con discapacidad son prueba de ello. No obstante, todavía queda un largo camino por recorrer en materia de inclusión educativa para los estudios superiores. A continuación, se reseñan los principales instrumentos normativos y programáticos a nivel nacional en los que se enmarca la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior, intentando una armonización legislativa respecto a los principios de la Convención mencionados en su artículo 3 (p. 5).

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

En México, el derecho a la educación está consignado en el artículo 3° constitucional. En dicho artículo se caracteriza a la educación impartida por el Estado como obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita, laica, integral, intercultural y de excelencia. De esta forma, la inclusión queda establecida como uno de los fundamentos básicos para el ejercicio del derecho a la educación. Tal como lo menciona el inciso f de la fracción II de este artículo, el criterio que orientará a la educación:

Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (DOF, 2020, artículo 3°, fracción II, inciso f, p. 4).

De igual forma, la inclusión del nivel superior como parte del derecho a la educación es una de las modificaciones más rele-

vantes, derivadas de la reforma del 15 de mayo de 2019, pues dicho nivel no había sido contemplado como parte del derecho a la educación en México. A partir de esta reforma, quedó establecido en el artículo 3° constitucional que “toda persona tiene derecho a la educación. El Estado –Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios– impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior (DOF, 2020, párrafo 1, p. 1).

Con esta modificación, se adicionó la fracción X del artículo 3°, la cual señala que “la obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale” (DOF, 2020, p.7).

Por su parte, el artículo 73°, sobre las facultades del Congreso, establece que éste puede:

Dictar las leyes encaminadas a distribuir convenientemente entre la Federación, las entidades federativas y los Municipios el ejercicio de la función educativa y las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público, buscando unificar y coordinar la educación en toda la República, y para asegurar el cumplimiento de los fines de la educación y su mejora continua en un marco de inclusión y diversidad (DOF, 2020, artículo 73°, fracción XXV, p. 6).

Es decir, queda establecido que es el Poder Legislativo quien tiene la facultad de coordinar los esfuerzos educativos en los distintos niveles de gobierno de la Federación, así como velar por la mejora continua de la educación en un marco de *inclusión* y *diversidad*.

Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD) y Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (LFPED)

Actualmente, la LGIPD (DOF, 2018) no incluye un apartado específico sobre educación superior. No obstante, la fracción II del artículo 12 refiere que la Secretaría de Educación Pública buscará:

Impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos, y cuenten con personal docente capacitado (DOF, 2018, artículo 12, fracción II, p. 9).

Por su parte, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (DOF, 2018) establece que se considerará discriminatoria “la denegación de ajustes razonables que garanticen, en igualdad de condiciones, el goce o ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad” (artículo 9, fracción XXII. Ter., p. 5). De igual forma, aunque esta ley no contiene un apartado específico sobre educación superior, sí menciona que:

Cada uno de los poderes públicos federales y aquellas instituciones que estén bajo su regulación o competencia, están obligados a realizar las medidas de nivelación, las medidas de inclusión y las acciones afirmativas necesarias para garantizar a toda persona la igualdad real de oportunidades y el derecho a la no discriminación (DOF, 2018, artículo 15. Bis, p. 6).

Las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, por el hecho de formar parte del Sistema Educativo Nacional, estarían incluidas en aquellas instituciones bajo regulación del Estado mexicano y, por ende, tendrían que cumplir con lo señalado por el artículo 15. Bis de la LFPED (DOF, 2018).

Ley General de Educación (LGE)

Este instrumento busca garantizar el derecho a la educación, consignado en el artículo 3° constitucional y en los tratados internacionales reconocidos y ratificados por el Estado mexicano. Tiene como objeto regular la educación impartida por el Estado –Federación, Estados, Ciudad de México y municipios–, sus organismos descentralizados, así como por los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Las disposiciones contenidas en esta ley son de observancia general en toda la República, de orden público e interés social (DOF, 2019).

El artículo 47, párrafo 2 de esta LGE (DOF, 2019), establece la obligatoriedad de las autoridades educativas de fomentar la inclusión, continuidad y egreso oportuno de los estudiantes inscritos en el nivel superior, para lo cual se valdrán de distintos mecanismos de apoyo académico y económico de acuerdo con las necesidades de la población estudiantil. De igual forma, el artículo 48, párrafo 2, contempla que:

Para tal efecto, las políticas de educación superior estarán basadas en el principio de equidad entre las personas, tendrán como objetivo disminuir las brechas de cobertura educativa entre las regiones, entidades y territorios del país, así como fomentar acciones institucionales de carácter afirmativo para compensar las desigualdades y la inequidad en el acceso y permanencia en los estudios por razones eco-

nómicas, de género, origen étnico o discapacidad (DOF, 2019, artículo 48, párrafo 2, p. 19).

Por su parte, el capítulo VIII (De la educación inclusiva) de la presente ley profundiza en lo que ha de entenderse por educación inclusiva, enfatizando la necesidad de eliminar las prácticas que fomentan la discriminación, exclusión y segregación de los estudiantes:

La educación inclusiva se refiere al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación.

La educación inclusiva se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos (DOF, 2019, artículo 61, p. 22).

De igual manera, la ley establece que es el Estado quien asegurará la educación inclusiva en todos los tipos y niveles, buscando favorecer el máximo logro de aprendizaje de los educandos con respeto a su dignidad, derechos humanos y libertades fundamentales, y reconociendo la diversidad humana (DOF, 2019). A su vez, la fracción IV del artículo 62 refiere que el Estado mexicano buscará:

Instrumentar acciones para que ninguna persona quede excluida del Sistema Educativo Nacional por motivos de origen étnico o nacional, creencias religiosas, convicciones éticas o de conciencia, sexo, orientación sexual o de género, así como por sus características, necesidades, intere-

ses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje, entre otras (DOF, 2019, artículo 62, fracción IV, p. 23).

Para ello, la fracción V del mismo artículo refiere que el Estado se compromete a “realizar los ajustes razonables en función de las necesidades de las personas y otorgar los apoyos necesarios para facilitar su formación” (DOF, 2019, artículo 62, fracción V, p. 23). Dado que el artículo 3° constitucional contempla a la educación superior como parte del Sistema Educativo Nacional, los compromisos del Estado mexicano referidos en el artículo 62 de la LGE (DOF, 2019) también aplicarían para este nivel educativo.

Ley General de Educación Superior (LGES)

Esta ley es reglamentaria del artículo 3° constitucional en materia de educación superior, por lo que uno de sus principales objetivos es “Orientar los criterios para el desarrollo de las políticas públicas en materia de educación superior con visión de Estado” (DOF, 2021, artículo 1, fracción V). Estos criterios, a su vez, fomentarán el desarrollo humano integral de los estudiantes, y particularmente importante para esta investigación es el reconocimiento de que, entre los criterios y fines de la educación superior en México, está:

El combate a todo tipo y modalidad de discriminación y violencia, con especial énfasis en la que se ejerce contra las niñas y las mujeres, las personas con discapacidad o en situación de vulnerabilidad social, y la promoción del cambio cultural para construir una sociedad que fomente la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres (DOF, 2021, artículo 7, Fracción VI).

De igual forma, el artículo 37 de esta disposición, referido a las acciones y compromisos de las autoridades educativas e instituciones de educación superior para garantizar el ejercicio del derecho a la educación superior, estipula que dichas instancias promoverán de manera coordinada:

- II.* Modelos y programas educativos, así como acciones afirmativas que eliminen las desigualdades y la discriminación por razones económicas, de origen étnico, lingüísticas, de género, de discapacidad o cualquier otra, que garanticen el acceso, permanencia, continuidad y egreso oportuno equilibrado entre mujeres y hombres en los programas de educación superior;
- III.* La formación de equipos multidisciplinarios para la atención de las personas con discapacidad, identificación de necesidades específicas de la población con discapacidad, barreras para el aprendizaje y la participación, vinculación intra e interinstitucional, interlocución con la comunidad estudiantil y las diversas instancias o autoridades educativas, investigación y demás acciones encaminadas a la inclusión de las personas con discapacidad en todos los tipos, niveles y modalidades educativas. Lo anterior, en términos de las disposiciones jurídicas aplicables (DOF, 2021, artículo 37).

Las fracciones II y III del artículo 37 condensan las acciones y propuestas que la Ley General de Educación Superior promueve con respecto al derecho de las personas con discapacidad a la educación superior. Como puede observarse, se apuesta por las acciones afirmativas, la atención de necesidades específicas y la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación como principales estrategias para la inclusión de las personas con discapacidad.

Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE)

El acuerdo número 04/02/19 es una iniciativa del Gobierno de México que busca dar cumplimiento al artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el cual toma a los pueblos indígenas como eje principal por ser una comunidad vulnerable.

Sin embargo, el programa se vincula con la agenda 2030 de desarrollo sostenible a través del objetivo 4, que plantea garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Además, se alinea específicamente con las siguientes metas: 4.3 asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria; 4.5 eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad. También existe vinculación con la sub-meta 4.7.a) construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

En este sentido, el PIEE pretende propiciar el desarrollo de condiciones, la canalización de recursos para la transformación de las prácticas escolares y el fortalecimiento de los servicios de educación indígena, migrante y especial, que brindan atención educativa a niñas, niños y jóvenes en contexto de vulnerabilidad, contribuyendo a que dicha población cuente con mejores oportunidades y herramientas que les permitan el acceso a una educación integral, equitativa e inclusiva.

El acuerdo busca priorizar a la población escolar con mayores necesidades para la entrega de apoyos, aplicando desde educación preescolar hasta educación superior.

El Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa contempla apoyos económicos para:

- a) Fortalecer a las IPES para favorecer la permanencia y el egreso en la educación superior de las/los alumnas/os indígenas y de estudiantes de educación superior en situación de vulnerabilidad a través del apoyo a proyectos institucionales.
- b) Fortalecer a las IPES para que cuenten con las condiciones de infraestructura, mobiliario y equipamiento para atender a las/los alumnas/os con discapacidad a través del apoyo a proyectos institucionales para que realicen actividades académicas (DOF, 2019).

Plan Nacional de Desarrollo (PND)

En México, el PND es de suma importancia porque que se convierte en una suerte de guía para los gobiernos mexicanos. Uno de los objetivos más importantes que menciona este documento, en el apartado 2, referente a política social de este periodo 2019-2024, consiste en que la población de México viva en un entorno de bienestar.

En este sentido, el gobierno se compromete a impulsar el desarrollo sostenible a través de programas que puedan aportar a un futuro más habitable y armónico para las generaciones. En este apartado se encuentra *El Programa Pensión para el Bienestar de las Personas con Discapacidad* que:

Apoya a niñas, niños y jóvenes de hasta 29 años que tienen discapacidad permanente, así como a personas con disca-

pacidad de 0 a 64 años que vivan en comunidades indígenas. Más de la mitad de las personas con discapacidad se encuentran además en situación de pobreza. Con este programa el gobierno de la República busca la vigencia efectiva de los derechos de niñas, niños, jóvenes e indígenas con discapacidad, así como eliminar la marginación, la discriminación y el racismo de las y los mexicanos con discapacidad. El monto del apoyo económico es de 2,250 pesos bimestrales y se entrega en forma bimestral mediante depósito directo en tarjeta bancaria.

Programa Sectorial de Educación (PSE)

La formulación PSE 2020-2024, en el marco de lo dispuesto en el artículo 23 de la Ley de Planeación, tiene como base los principios rectores del PND 2019-2024, así como aquellas prioridades, disposiciones y previsiones que, por su naturaleza, le corresponden al sector educativo. En este sentido, el derecho a la educación, considerado dentro del *Eje General 2: Política Social* del PND 2019-2024, articulará las acciones del gobierno federal en el ámbito educativo.

Uno de los objetivos del programa es alcanzar mayor inclusión y equidad en la educación a través de programas, estrategias y acciones puntuales, tanto regionales como locales, que rompan las barreras de acceso, enfocándose en zonas que más lo requieren; esto con el fin de ampliar la oferta de servicios en todos los tipos, niveles y modalidades educativas.

De hecho, su objetivo prioritario 1 es “Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (DOF, 2020, p. 1).

Lineamientos para fomentar la inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional Autónoma de México

En cuanto a la normativa interna de la Universidad Nacional Autónoma de México, destaca este documento, publicado en *Gaceta UNAM* el 29 de agosto de 2022, que estos lineamientos representan un gran paso hacia la institucionalización de una política inclusiva integral, ya que la UNAM refrenda por escrito la voluntad de cumplir con los más altos estándares internacionales en derechos humanos, consignados en la CDPD de Naciones Unidas (2006). A su vez, deja sin efecto el anterior “*Acuerdo por el que se establecen los Lineamientos para la atención con calidad a las Personas con Capacidades Diferentes en las Instalaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México*”, cuya publicación data del 12 de junio de 2003.

Asimismo, los lineamientos reconocen que la educación inclusiva es el medio adecuado para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad, entendiéndola desde las coordenadas que propone el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la observancia general núm. 4 (2016). De manera más específica, la UNAM enlista, entre las obligaciones de las entidades y dependencias administrativas, la eliminación de las barreras físicas, arquitectónicas y urbanas, de transporte y comunicación; la adopción de medidas inclusivas para los procesos de enseñanza-aprendizaje; el fomento de la participación de personal académico y estudiantes con discapacidad en proyectos de investigación; la promoción de prácticas artísticas, culturales y deportivas para la comunidad universitaria con discapacidad; la realización de cursos de capacitación con el fin de sensibilizar a la comunidad universitaria sobre los derechos de las personas con discapacidad, entre otras acciones.

Uno de los compromisos más importantes que la UNAM establece en los lineamientos es el de implementar una política

institucional integral, con perspectiva de derechos humanos, diseñada y coordinada por la Secretaría de Prevención, Atención y Seguridad Universitaria (SPASU), a través de la Unidad de Atención para Personas con Discapacidad (UNAPDI), para la inclusión progresiva de las personas con discapacidad; dicha política tendría los siguientes propósitos:

- I. Contribuir a eliminar la exclusión y discriminación, directa o indirecta, en perjuicio de las personas con discapacidad en el ámbito universitario;
- II. Promover la adopción de medidas y ajustes razonables que coadyuven en la inclusión educativa y la participación efectiva de las personas con discapacidad en el ámbito universitario;
- III. Promover la accesibilidad, autonomía individual y la calidad de vida, así como el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad en el ámbito universitario, y
- IV. Fomentar el derecho a la igualdad de las personas con discapacidad de la comunidad universitaria, a través de medidas incluyentes, que contribuyan en su pleno acceso y/o permanencia a los servicios y espacios educativos, médicos, culturales, recreativos, deportivos, de movilidad, transporte y, en general, a todas las instalaciones de la Institución (Gaceta UNAM, 2022, p. 2).

Se hace evidente el uso de verbos muy generales en la descripción de los objetivos de la política integral: “contribuir”, “promover”, “fomentar” están muy lejos de cumplir los estándares de “garantizar”, “asegurar”, “realizar” y “cumplir” que refieren al nivel de obligación que la CDPD asigna a los Estados, marcando una brecha entre los niveles de obligación que asumen los gobiernos y los que finalmente cumplen.

Conclusiones

Una de las mayores dificultades para el diseño de políticas públicas que tengan como principio la redistribución, el reconocimiento y la plena participación de todos los grupos requiere conocer las necesidades específicas. La escasez de datos oficiales y las variantes en sus modos de producción no permiten construir un perfil de la población e imposibilitan la comparación con resultados de años anteriores. México cuenta con un profuso marco normativo que articula el derecho a la educación de personas con discapacidad, desproporcionado en contraste con políticas públicas que lo hagan efectivo. La normatividad sobre educación inclusiva, en general, y a nivel superior, en particular es reciente. Del mismo modo, es reciente la producción de conocimiento sobre acciones de la academia que aborden la temática, más allá de instancias de atención a estudiantes con discapacidad. A nivel institucional, la UNAM cuenta con estudios sobre estos temas desde 2013. Esta investigación representa un aporte para conocer la trayectoria de la política institucional en su normatividad, políticas y ejes sustantivos.

Referencias

- ANUIES (2020). Asunto: Solicitud de base de datos del anuario 2018-2019, correo electrónico 25 de mayo de 2020. Base de datos de Educación Superior del ciclo escolar 2018-2019.
- DOF (2018, 21 de junio). *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262_210618.pdf
- DOF (2018, 12 de julio). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf

- DOF (2019, 28 de febrero). *Acuerdo número 04/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019*. Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5551602&fecha=28/02/2019
- DOF (2019, 12 de julio). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019
- DOF (2019, 30 de septiembre). *Ley General de Educación*. Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- DOF (2020, 6 de julio). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf
- DOF (2020). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const], Art. 3° y 73°*. Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>
- DOF (2021, 20 de abril). *Ley General de Educación Superior*. Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Gaceta UNAM (2022). *Lineamientos para fomentar la Inclusión de las Personas con Discapacidad en la Universidad Nacional Autónoma de México*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://unapdi.unam.mx/pdf/inclusion.pdf>
- INEGI (2021). *Censo de Población y Vivienda 2020. Conjunto de datos. Población de 12 años y más (Tabulados interactivos)*. <https://www.inegi.org.mx/sistemas/Olap/Proyectos/bd/censos/cpv2020/P12Mas.asp>

CAPÍTULO 2

PANORAMA DE LA DISCAPACIDAD Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA

*Inmaculada Zambrano Álvarez**
*Rosa María Díaz Jiménez***
*María Dolores Yerga-Míguez****

Población con discapacidad y niveles educativos

La población española con discapacidad en edad activa¹ alcanza en la actualidad la cifra de 1,876,900 personas, según los datos reflejados en el Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de

* Profesora de Sociología en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla desde el año 2006 y Secretaria Académica de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad.

** Doctora en Ciencias Sociales. Diplomada en Trabajo Social y licenciada en Publicidad y Relaciones Públicas. Master oficial en Investigaciones Feministas. Master en Dirección de Empresas por la Cámara de Comercio de Sevilla.

*** Graduada en Trabajo Social, máster en Género e Igualdad. Doctoranda en Ciencias Sociales. Docente y Coordinadora del Título Propio de Formación para el Empleo y la Vida Autónoma de Personas con Discapacidad Intelectual.

¹ La población en edad activa refiere a las personas con edades comprendidas entre 16 y 64 años. Para el presente estudio se concreta esta cifra por tener relación con el potencial estudiantado universitario.

Trabajo en España² (Odismet en adelante), basados en la serie “El empleo de las personas con discapacidad” del Instituto Nacional de Estadística, publicada a finales de 2020 con datos referidos al 2019. El nivel formativo de estas personas es, en su mayoría, el correspondiente a los estudios obligatorios (primaria y secundaria). Así pues, 19,1% cuenta con educación primaria, a lo que se suma 59,53% con estudios secundarios; además, existe 4,45% sin formación. Esta situación, con más de 83% de las personas con discapacidad en edad activa sin formación universitaria, no es similar a sus iguales sin discapacidad. En el caso de no tener discapacidad, sólo 7,07% cuenta con estudios primarios y 56,25% con estudios secundarios. En el caso de la educación primaria, se establece casi 12 puntos por encima en el caso de tener discapacidad. En relación con la educación secundaria, las cifras se igualan, con una diferencia de aproximadamente cuatro puntos, posiblemente por la propia obligatoriedad de la educación.

En el caso del estudiantado universitario, Odismet (2021) muestra una gran diferencia: las personas sin discapacidad tienen 36,29% estudios superiores, mientras que en el caso de las personas con discapacidad la cifra baja considerablemente hasta 16,9%,³ lo que supondría alrededor de 317 mil personas con discapacidad en edad activa. Si bien existe una leve tendencia hacia el aumento del nivel de estudios de las personas con discapacidad en edad activa, creciendo en los últimos años el porcentaje de personas con educación secundaria y superior, y disminuyendo a su vez la población con estudios primarios y sin estudios.

En la actualidad, según los datos del V Estudio Universidad y Discapacidad (Fundación Universia, 2021), que presenta los datos de un total de 61 universidades españolas, hay matriculadas 19,910 personas con discapacidad (1.5% del estudiantado uni-

² Para más información, consultar: <https://www.odismet.es/banco-de-datos/3educacion-y-formacion-profesional>.

³ Datos referidos a la población total con o sin discapacidad en edad activa, según refiera.

versitario). La mayoría de este estudiantado prefiere modalidad presencial (60.4%) frente a la modalidad a distancia (39.60%), aunque hay un mayor porcentaje de estudiantes con discapacidad en la modalidad on-line (3.3%) frente a la presencial (1.2%) (Fundación Universia, 2018). Con respecto a la titularidad de la universidad, la pública es la predominante, acogiendo a más de 97% de estudiantado con discapacidad universitario.

Por otro lado, en lo que refiere al nivel formativo dentro de la universidad, el mismo informe muestra que 85.18% estudian grado, primer y segundo ciclo, lo que supondría 1.5% del total del estudiantado en este nivel educativo, alrededor de unas 17 mil personas con discapacidad. Es en el posgrado y máster donde se ve una considerable bajada de la presencia educativa de personas con discapacidad –sólo 8.87% del total del estudiantado universitario con discapacidad–, aunque se aproxima más al estudiantado sin discapacidad, que llega a 12%. Esta cifra se traduce en 1,766 personas, equivalentes a 1% de estudiantes con discapacidad respecto al total. Por último, en lo que a estudios de doctorado respecta, el estudiantado sin discapacidad representa alrededor de 6% de la población universitaria, mientras que en el caso del estudiantado con discapacidad se reduce a 3.19%, con 631 personas con discapacidad doctorándose, un 0.8% del total del estudiantado universitario. Además, hay 554 personas con discapacidad de las que no constan datos según el nivel formativo.

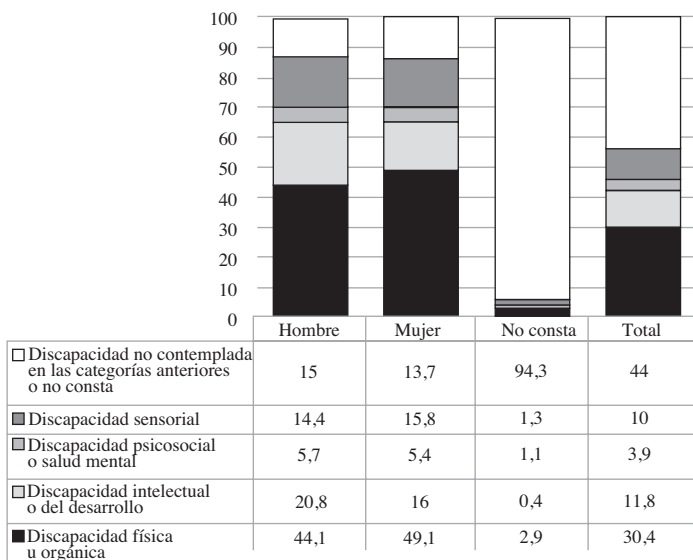
En cuanto al tipo de discapacidad, la discapacidad física u orgánica es la predominante con 30.40% del total del estudiantado universitario con algún tipo de discapacidad, le sigue la discapacidad intelectual o del desarrollo con 18.80% y la de tipo sensorial con 10%. La discapacidad menos representada es la psicosocial o salud mental con 3.9% del total del estudiantado universitario con discapacidad.

Por otro lado, el análisis de género nos permite realizar una radiografía de la presencia de mujeres y hombres. Tal y como se indica en las conclusiones del V Estudio Universidad y Discapa-

cidad, en la población general las mujeres tienen más presencia que los hombres: 55% frente a 45%. En el caso del estudiantado con discapacidad, el dato se invierte: hay más hombres con discapacidad que mujeres; éstas suponen 1.2% del total de estudiantes con discapacidad respecto al total, y en el caso de los hombres la cifra aumenta sensiblemente hasta 1.6%. Por otro lado, en el informe se muestra un total de 720 estudiantes con discapacidad de quienes no se tienen datos referidos al género, posiblemente por la propia recogida de datos de las universidades.

Si se analiza el tipo de discapacidad según el género, se observa una mayor presencia de mujeres con discapacidad física u orgánica, dato que se invierte en el caso de la discapacidad intelectual y del desarrollo, donde el género masculino es el predominante. En la siguiente gráfica se puede ver con detalle la información relativa a esta cuestión.

Gráfica 21
Estudiantado universitario con discapacidad según tipo de discapacidad y género (en porcentaje)



Fuente: Estudio Universidad y Discapacidad (Fundación Universia, 2021).

Además, el estudio presentado por el CERMI (2020), que recoge datos del IV estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto a la realidad de la discapacidad (Fundación Universia, 2018), muestra que 15.2% de las 902 universitarias con discapacidad que respondieron el cuestionario indicaron que habían enfrentado más dificultades en el desarrollo de sus estudios o han entrañado más discriminación o exclusión por el hecho de ser mujeres (Yerga-Míguez, Ramírez-Morera y Díaz-Jiménez, 2021). Esta percepción es mayoritariamente percibida en centros universitarios públicos que en privados, y más en universidades presenciales que no presenciales. Estos datos son corroborados en el V Informe Universidad y Discapacidad (Fundación Universia, 2021), en el que, de 965 mujeres con discapacidad, el 11% asegura que ser mujer le ha supuesto mayores dificultades en el acceso a los estudios. En el desarrollo de estos estudios, el 15.5% asegura que ha tenido más dificultades por ser mujer.

Por último, siguiendo con el Informe Universidad y Discapacidad (Fundación Universia, 2021), y analizando la distribución por rama de estudio, existe una mayor presencia de personas con discapacidad en Ciencias Sociales y Jurídicas (43.10%), lo que supone 1.4% de personas con discapacidad respecto del total del estudiantado. Le siguen los estudios STEM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), con un total de 23.85% del estudiantado con discapacidad, lo que supondría 2.5% frente a todo el estudiantado. En la misma línea, con una representación de 2.5% frente al estudiantado total, con 17.49% de estudiantes con discapacidad se sitúan las Artes y Humanidades. Alrededor de 15% de los datos analizados no muestran la rama de estudios de su estudiantado.

Marco de inclusión de personas con discapacidad en la educación

La perspectiva inclusiva o de atención a la diversidad en la educación superior ha sido desarrollada a partir de diversos instrumentos internacionales: Recomendaciones, Convenciones, Declaraciones, Marcos de Acción o Pactos. En algunos casos, se han ido incorporando a la normativa española de manera vinculante al tratarse de tratados internacionales de obligado cumplimiento, y en otros se han ido desarrollando bajo la forma de compromisos por ser declaraciones o recomendaciones.

El origen de muchas de estas iniciativas procede de la toma de conciencia del derecho de las personas con discapacidad a la educación inclusiva a lo largo de toda la vida, donde se hacen explícitas las obligaciones y los compromisos políticos a favor del derecho a la educación inclusiva. El marco legislativo procede de tres ejes normativos fundamentales: internacional, nacional y local. El eje internacional condiciona al resto y promueve medidas para apoyar a los estudiantes con discapacidad, con la indicación de que se organicen Planes de Acción en las Universidades.

La CDPD es la base para el diseño de políticas inclusivas y el referente normativo para un desarrollo satisfactorio de los estudiantes con discapacidad en la Universidad (ONU, 2006).

Las indicaciones para hacer que la educación superior sea más inclusiva y accesible en el marco regional de la Unión Europea comenzó con el Proceso de Bolonia en 1999, con la construcción de un *Espacio Europeo de Enseñanza Superior*, donde actualmente existen 48 países. A partir de ese momento, se impulsaron iniciativas para el apoyo a los estudiantes con discapacidad, entre las que se encuentran: la *Comunicación de la Comisión, del 30 de octubre de 2003, Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad: un plan de acción europeo* (Comisión de Comunidades Europeas, 2003); la *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una*

Europa sin barreras (Comisión Europea, 2010); la *Resolución de 2010 Consejo de la Unión Europea y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, relativa a un nuevo marco europeo de la discapacidad* (DOUE, 2010); el *Reglamento (Ue) N° 1381/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 17 de diciembre de 2013, por el que se establece el programa “Derechos, Igualdad y Ciudadanía” para el período de 2014 a 2020* (DOUE, 2013); la *Resolución del Parlamento Europeo, del 7 de julio de 2016, sobre la aplicación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, con especial atención a las Observaciones finales del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas* (DOUE, 2016) la *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre una agenda renovada de la UE para la educación superior. Bruselas, 30.5.2017* (Comisión Europea, 2017).

Han pasado ya 15 años desde la CDPD de las Naciones Unidas y la realidad indica que ha habido avances para la atención a este colectivo, pero todavía hay que mejorar su inclusión, sobre todo en el ámbito universitario (CERMI, 2020, p. 47).

La *Ley Orgánica 4/2007, del 12 de abril, de Universidades, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, del 21 de diciembre, de Universidades* (BOE, 2007), así como el *Real Decreto 1791/2010, del 30 diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario de 2010* (BOE, 2010), obligan a las universidades a la promoción de acciones para favorecer que todos los miembros de la comunidad universitaria que presenten necesidades especiales o particulares asociadas a la discapacidad dispongan de los medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades, y plantea la elaboración de planes en materia de discapacidad así como crear Servicios de Atención al estudiante con discapacidad. Esta ley establece modalidades de exención parcial o total del pago de

las tasas de la Universidad, apoyos y adaptaciones en el régimen docente.

El Estatuto del Estudiante Universitario posibilita el acceso a los espacios públicos –incluidos los espacios virtuales–, la movilidad nacional e internacional con los cupos pertinentes y la adaptación de las tutorías, así como las prácticas académicas, las evaluaciones y el fomento de los servicios de atención a este colectivo. Para adaptarse al mandato de esta Ley, las universidades redactan en sus Estatutos disposiciones que abordan la inclusión de estudiantes con discapacidad. La virtualización de la educación ha permitido considerables progresos en la inclusión de personas con discapacidad (Perera-Rodríguez y Morina, 2019, y Moriña, 2017), pero podría mejorar más la enseñanza.

El *Real Decreto 1393/2007, del 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, plantea incluir en los planes de estudios enseñanzas relacionadas con dichos derechos y principios (BOE, 2007).

En el *Real Decreto 412/2014, del 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado* (BOE, 2014), en relación con los estudiantes de Grado, se reconoce la posibilidad de que se lleven a cabo las adaptaciones curriculares que se aplicaron al estudiante en la etapa educativa anterior a la etapa universitaria, así como que se reserven al menos 5 de las 100 de las plazas ofertadas para estudiantes que tengan reconocido un grado de discapacidad igual o superior al 33 por 100.

Las leyes que se han desarrollado en materia de discapacidad también han sido importantes, como la *Ley 27/2007, del 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo para la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas* (BOE, 2007) y el *Real Decreto legislativo 1/2013, del 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social* (BOE, 2013), que establecen garantías

adicionales, como la ampliación de convocatorias de evaluación y la importancia en la formación de las titulaciones “el diseño para todas las personas”, así como el derecho a la educación con sistemas alternativos, recogido también en el Artículo 24 de la Convención.

En el Marco Normativo Local, la *Ley 4/2017 del 25 de Septiembre, de los Derechos y la Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía* (BOJA, 2017), plantea medidas que se están incorporando poco a poco en las universidades andaluces, como disponer de un censo del alumnado universitario con los apoyos solicitados, de una unidad o servicio de atención o apoyo a este colectivo y de planes de accesibilidad –también para el formato virtual–, programas de formación para el personal docente y administrativo de la Universidad –apartado g– y fomento del voluntariado. Se contempla, además, que esta atención se tiene que incluir desde el *Plan de empleo de las personas con discapacidad y el Plan de acción integral para las personas con discapacidad en Andalucía* en cuanto a la política y medidas que desde la Universidad se deben hacer.

Más allá de las iniciativas legislativas que se están realizando desde el ámbito internacional, nacional y local, hay que destacar la importancia que tienen las iniciativas que en muchos casos proceden de normativas propias de las universidades para la atención a los estudiantes con discapacidad. Un ejemplo de ello es que las Unidades o Servicios de Atención a las Personas con Discapacidad estén integradas en el organigrama de la Universidad, que regula y supervisa su funcionamiento, así como que se creen Direcciones Académicas (DUPO, 2021) para coordinar las acciones hacia este colectivo, y que existan personas responsables desde cada una de las Facultades para atender a este tipo de estudiantes en sus titulaciones. Un reto en este sentido sería crear la figura de Técnico de Atención a Personas con Discapacidad, con formación específica en esta materia (Broyna, 2019, p. 1170).

Una experiencia exitosa ha sido la comunicación que existe entre estas Unidades o Servicios de Atención y los estudiantes con discapacidad, para informar de los servicios que ofrecen en cuanto a las adaptaciones que pueden tener para un mejor seguimiento de la docencia y para la realización de pruebas de evaluación. Los autores Sanahuja-Gavaldà, Muñoz-Moreno y Gairín-Sallán (2020) introducen la importancia de la tutorización durante el ingreso y la continuación en la universidad que, exponen, podría facilitar la transición del paradigma de la integración al paradigma de la inclusión, entendiéndola ésta como un derecho inalienable del estudiantado con discapacidad. Algunos autores sugieren el desarrollo de tutorías personalizadas también para una mejor transición a la vida laboral (Abad, Álvarez y Castro 2008). La existencia de reuniones periódicas con estos estudiantes mejora el conocimiento de sus necesidades y dificultades. Otras iniciativas son el reconocimiento de créditos para el alumnado en general que apoya a los estudiantes con discapacidad; el fomento de la enseñanza de lengua de signos en las universidades, o la creación de programas para la formación del empleo de personas con discapacidad (Diana, 2019).

Desde hace aproximadamente una década, se han iniciado programas que permitan el acceso a la educación superior de personas con discapacidad intelectual, heterogéneos en los contenidos y en fuentes de financiación, pero con objetivos bastante similares. Así la pionera fue la Universidad Autónoma de Madrid con su Programa Promotor (Herrero, Gasset y García, 2020) o el programa “Todos somos Campus” de la Universidad de Murcia (Belmonte, Mirete y Galián, 2020), así como el proyecto Demaos de la Universidad Pontificia de Comillas, el programa Capacitas de la Universidad Católica San Antonio de Murcia o la Universidad de La Coruña con el programa denominado Espazo Compartido.

Estas experiencias aportan conclusiones de carácter comparativo sobre la utilización de la Universidad como entorno de

aprendizaje inclusivo para las personas con discapacidad intelectual y como un lugar con oportunidades para mejorar la empleabilidad (Cerrillo, Izuzqui y Egido, 2013). Progresivamente, el número de programas se ha incrementado y nutrido a raíz de la extensión de iniciativas de inclusión en las universidades españolas por la financiación de la Fundación ONCE (programa UNIDIVERSIDAD), que ha ido mostrando el éxito de las mismas en el empoderamiento de las personas con diversidad funcional intelectual (Díaz-Jiménez, 2019). Algunas propuestas se centran en formación específica sobre ocupaciones de interés en el mercado laboral del entorno, como auxiliares de museos en la Universidad de Málaga o auxiliares de comercio en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, pero todas tienen en común contenidos que capacitan para la vida independiente y fórmulas de interacción con estudiantes de otros grados universitarios.

El apoyo de organizaciones como la ONCE –Organización Nacional de Ciegos– es un gran aliado en las universidades, ofreciendo y financiando la tecnología o equipamiento que se pueda necesitar. Para los estudiantes con discapacidad auditiva, la subcontratación de servicios de interpretación es de gran ayuda porque los servicios son muy caros.

“El paradigma de la inclusión educativa trae beneficios no sólo para los educandos con discapacidad, sino que se extiende a toda la comunidad educativa (alumnado, profesores, personal directivo y administrativo)” (CERMI, 2020, p. 59).

Los avances en el acceso a la universidad de estudiantes con discapacidad en España son importantes; sin embargo, queda mucho camino que recorrer. Sería interesante una estrategia común que regulara y coordinara los esfuerzos de las instituciones de educación superior que han empezado o desean implantar la inclusión educativa, situando también la discapacidad en las universidades, en la docencia y en la investigación (Yerga-Míguez, Díaz-Jiménez, Sánchez-Márquez, 2021; CERMI, 2020).

Visibilidad de la discapacidad en el contexto universitario. Docencia, investigación y transferencia

La investigación sobre la discapacidad en España ha cobrado importancia en la medida en que la Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i) han mostrado interés en la solución de los grandes retos de la sociedad, entre los que se encuentran los referidos a la discapacidad, dependencia, los cuidados y el envejecimiento (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2018), con la financiación de proyectos hacia esta temática no sólo desde el ámbito nacional, sino también desde el ámbito europeo a través de la convocatoria de Erasmus+Plus, Fondo Social Europeo, Ministerio de Economía y Competitividad y la Fundación ONCE, entre otros (Belmonte, Mirete y Galián, 2020; Cotán Fernández, 2018). Resultado de ello ha sido también el aumento de tesis doctorales, realización de seminarios, congresos y encuentros sobre esta materia. Otras iniciativas que también se han desarrollado en las universidades andaluzas han sido las siguientes: Jornadas Nacionales de Discapacidad y Deporte de la Fundación SAMU; Jornadas Universitarias “Educación, discapacidad, emergencia y seguridad”; Jornada Universitaria Inclusiva. “Empoderamiento e inclusión de las personas con discapacidad intelectual a través de los estudios universitarios”; Jornada DCA “Dibujando el futuro del Daño Cerebral Adquirido”; Encuentro de Empresas Inclusivas, que reúne a entidades y empresas que colaboran en las prácticas de estudiantes con discapacidad; I Congreso Internacional de Discapacidad Intelectual, Actividad Física y Salud (2017).

CERMI ha tenido un papel importante en el impulso de la discapacidad en la investigación. Entre las propuestas realizadas por esta entidad se encuentran: la consideración de que la discapacidad sea una dimensión más de la ciencia, la investigación y la innovación en España, en la vigente *Ley 14/2011, del 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación* (BOE, 2011).

Artículo 2: “m) Fomentar la innovación e investigación aplicada al desarrollo de entornos, productos, servicios y prestaciones que garanticen los principios de inclusión, accesibilidad universal, diseño para todos y vida independiente en favor de las personas con discapacidad o en situación de dependencia” (CERMI, 2020, p. 193). Otra propuesta realizada por este colectivo es que se desarrolle un programa específico de I+D+i en discapacidad, tal y como lo demanda la *Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2020* (Gobierno de España, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, 2011), que es el documento que marca el rumbo de las políticas públicas en materia de discapacidad en España y que se despliega en el marco de la Estrategia Europea 2020: “Promover el refuerzo de la I+D+i de discapacidad en Estrategia Española de Innovación mediante programas Específicos”. Asimismo, con el objeto de difundir el conocimiento, se propone la creación de un repositorio permanente y actualizado de proyectos de I+D+i relacionados con la discapacidad en el sistema universitario, que ha sido a su vez promovido por la Ley 14/2011 del 1 de Junio de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (Art. 37) (CERMI, 2020, pp. 195-196).

Una de las medidas que ha propuesto CERMI para que las personas con discapacidad puedan acceder de manera igualitaria a las convocatorias de formación de profesorado universitario, así como a las de excelencia destinadas a personal investigador, ha sido la reserva de plazas en estas convocatorias. Pero ante las dificultades para el cumplimiento de esta propuesta, propone fijar unos “baremos específicos de valoración para los aspirantes con discapacidad” (CERMI, 2020, p. 194). La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)⁴ podría contribuir al acceso de personas con discapacidad como personal docente e investigador de la universidad, admitiendo o

⁴ Organismo público que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones.

reservando una plaza para que se integren en las “Comisiones de Acreditación a Personas Expertas en Inclusión” (CERMI, 2020, p. 167). Desde CERMI se han realizado otras propuestas como incluir la discapacidad en los Observatorios Universitarios para proporcionar datos, indicadores y análisis comparables que podrían utilizarse para monitorear los avances de la inclusión efectiva de las personas con discapacidad en el ámbito universitario, y contar con información estadística sobre los estudiantes con discapacidad (CERMI, 2020, p. 189).

Una de las líneas de investigación desarrollada en relación con la discapacidad es la educación inclusiva del profesorado a partir de la obligatoriedad legislativa de realizar adaptaciones al estudiantado con discapacidad (Belmonte, Mirete y Galián, 2020; Osborne, 2019). Esta investigación muestra que los y las docentes tienen una predisposición favorable a esta adaptación, ya que reconocen que existe desconocimiento ante las necesidades de estos alumnos según el tipo de discapacidad que tengan (Sandoval, Morgado y Doménech, 2020). Respecto a lo anterior, otra de las estrategias inclusivas seguidas en España en materia de investigación han sido las Adaptaciones Curriculares para Estudiantes Universitarios con Necesidades Educativas Especiales (ACAUNEEES) (López-Bastias, Moreno-Rodríguez y Díaz-Vega, 2020).

Las necesidades de apoyo social a estos estudiantes y sus redes son analizadas por Moriña, Márquez y Álvarez (2020), quienes critican la falta de apoyo real a la inclusión por parte de la institución universitaria, y consideran las redes de apoyo y la familia como los principales sustentos de estos estudiantes. Los obstáculos en la enseñanza no obligatoria tienden a extenderse y a permanecer al unirse a la fuerza laboral, lo que podría crear doble discriminación (García González, 2021, p. 582). Así, el apoyo de la familia es fundamental para estudiantes jóvenes con situaciones sobrevenidas de discapacidad (Zambrano y Rivera, 2000, p. 66).

Una línea de investigación que se considera de interés y que intenta evitar que estudiantes universitarios con discapacidad tengan dificultades para su titulación por falta de adaptaciones curriculares, para favorecer, por ejemplo, el aprendizaje de un idioma, es el *Diseño Universal para el Aprendizaje* (DUA) (Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas, 2015). España ha sido pionera al desarrollar más de 300 títulos propios para personas con discapacidad intelectual (CERMI, 2020, p. 46).

La investigación sobre la Lengua de Signos y el apoyo a este colectivo, en colaboración con las universidades, se impulsó con la *Ley 11/2011, del 5 de diciembre del 2011* (BOJA, 2011), y con el *Decreto legislativo 1/2013, del 8 de enero*, por el que se aprueba el *Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades* (BOJA, 2013), el cual establece que las universidades, junto con la Administración Pública Andaluza, contribuirá a eliminar los obstáculos para estos estudiantes (Art. 53). Esta investigación ha contribuido a que se tenga presente a este colectivo en las universidades. Como ejemplo de la investigación sobre la mejora de la comunicación con determinados colectivos con discapacidad, se ha puesto en marcha recientemente el proyecto de divulgación científica *Capaces de Comunicar*,⁵ cuyo objetivo es visibilizar y divulgar la investigación y la tecnología propias del ámbito de la Comunicación Aumentativa y Alternativa asistida por tecnología. Se trata de dar a conocer cómo, a través de la tecnología y una metodología de implementación adecuada, es posible dar voz a aquellas personas que no se pueden comunicar mediante el lenguaje oral. La estrecha relación entre la UPO y el CERMI ha posibilitado también este proyecto (UPO, 2022).

En relación con la formación docente en materia de discapacidad, se señala la importancia de que sea una formación adaptada

⁵ Con la colaboración de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología-Ministerio de Ciencia e Innovación y AlfaSAAC, CERMI Andalucía, ASPACE Sevilla y la Fundación Romper Barreras.

a las distintas necesidades del profesorado y la preparación de las clases, así como al apoyo de otros estudiantes universitarios como voluntarios (Sheremetyeva y Menéndez Pidal, 2011). En la misma línea, las autoras Moriña, Aguirre y Doménech (2019) presentan la necesidad de incorporar esta formación en la formación continua del profesorado; además, el estudiantado con discapacidad está más motivado que el estudiantado sin discapacidad, por lo que se necesitan pocas acciones adicionales para involucrarlos en el proceso de aprendizaje (Moriña, Aguirre García-Carpintero y Doménech Vidal, 2019). En esta misma línea, otros autores abogan por la formación docente, pero establecen como fundamentales la actitud y sensibilidad en el compromiso y respeto por las necesidades formativas del estudiante. La necesidad de esta formación, avalada y legislada por la normativa europea y nacional, supone también la necesidad de una mejor gestión y coordinación de la misma (Aller y Villa, 2011).

Un obstáculo importante que analiza el CERMI en relación con la formación en materia de discapacidad del profesorado es que ésta es voluntaria. En ocasiones, una buena parte de los docentes desconocen la normativa universitaria en materia de discapacidad y las adaptaciones que pueden y deben realizar, o no conocen los servicios de apoyo que pueden ofrecer a los profesores y personal de administración y servicios, cuando se tienen estudiantes con discapacidad (CERMI, 2020, p. 47).

La discapacidad en los planes de estudio

La necesidad de la formación curricular en diseño para todas las personas es un asunto cada vez más presente en la educación, pero es además un mandato legal, en cuyo cumplimiento han de participar todos los agentes educativos.

El Real Decreto Legislativo 1/2013, del 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de

Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social, respalda legalmente la necesidad de currículos para todas las personas y, específicamente, recoge lo correspondiente a las adaptaciones de los Grados al Diseño para Todas las Personas. “En el caso de las enseñanzas universitarias, el Gobierno fomentará que las universidades contemplen medidas semejantes en el diseño de sus titulaciones” (CERMI, 2020, p. 175).

La impartición sobre contenidos en relación con la discapacidad ha ido aumentando en la medida en que ha aumentado la sensibilidad hacia este colectivo tanto en grados y posgrados. Según la base de datos especializada del INICO (Instituto de Integración en la Comunidad de la Universidad de Salamanca), en casi 200 títulos de grado se ofrecen asignaturas sobre discapacidad, 40 en la rama de Educación y Formación, 36 en Sanidad y Salud y 35 en Ciencias Sociales. Por su parte, en casi 300 programas de posgrado se incluye alguna materia o asignatura sobre discapacidad, casi un tercio del ámbito de la salud (Educaweb, 2022).

Asimismo, está aumentando la oferta de títulos propios (formación continua) sobre discapacidad, como diplomas universitarios⁶ y otro tipo de cursos de formación que se organizan desde las universidades para la mejora del empleo de las personas con discapacidad,⁷ que en muchos casos se promueven mediante convenios de cooperación establecidos entre las universidades

⁶ Especialista en Inclusión Laboral de Jóvenes con Discapacidad Intelectual, Universidad Autónoma de Madrid (UAM); Título Experto Universitario en Entrenamiento de Competencias Sociolaborales, Universidad Camilo José Cela (UCJC); Diploma en Formación en Inclusión Social y Laboral de Jóvenes con Discapacidad Intelectual, Universidad de Granada (UGR); II Diploma de Extensión Universitaria Técnico Auxiliar en Entornos Culturales, Universidad de Málaga (UMA).

⁷ Proyecto de Cualificación Profesional para el Empleo de la Universidad de Almería (UAL); Espazo compartido. Programa de Formación Sociolaboral para Personas con Discapacidad Cognitiva, Universidad de la Coruña (UDC); Incluye e Inserta. Cursos para el desarrollo sociolaboral de personas con discapacidad intelectual. Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM); Curso para

y entidades externas, y que también fomentan la docencia en relación con la discapacidad.⁸

Conclusiones

En las últimas décadas, ha aumentado la proporción de estudiantes con discapacidad en las universidades españolas, aunque sigue siendo escasa, no alcanzando 2%, por ejemplo, en los estudios de grado, y siendo aún inferior en los de posgrado, lo que muestra la falta de continuidad en el itinerario universitario de este grupo de estudiantes. Por tipo de discapacidad, mayoritariamente acceden los y las estudiantes con discapacidad física, quedando menos matriculados los estudiantes con discapacidad intelectual, y lo hacen fundamentalmente a estudios de las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Las políticas de inclusión educativa han desarrollado diversas medidas de acción positiva como los cupos de acceso por discapacidad, las adaptaciones curriculares y apoyos específicos como ayudas técnicas, asistencia personal, becas de compensación de gastos, tutorización, asesoramiento y orientación estudiantil y laboral, así como una gran diversidad de estrategias que han se ha elegido en función de cada universidad que tiene autonomía para decidir cómo cumple la normativa. A pesar de la heterogeneidad, gran parte de las universidades públicas españolas están desarrollando experiencias que permiten el acceso

el empleo y la inclusión universitaria de jóvenes con discapacidad intelectual. Universidad de Murcia (UMU).

⁸ Convenio específico de colaboración entre la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y la Asociación Paz y Bien, para la realización del diploma de extensión universitaria FEYVIDA (BUPO N° 1/2018); Convenio específico de colaboración entre la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y FETE-UGT, para la elaboración de las “II Jornadas sobre Educación, Discapacidad y Emergencias” (BUPO, n° 15/2012).

de las personas con diversidad funcional a sus aulas. Se está generando una red de universidades inclusivas que comparten saberes, estrategias y objetivos, aunque cada una va desarrollando las propuestas en función de su autonomía universitaria y disponibilidad presupuestaria, en muchos casos subsidiadas por proyectos de entidades privadas. El primer reto es consolidar estas estrategias inclusivas en los sistemas públicos, evaluando las medidas y el impacto de los programas. En dos décadas se han creado estructuras de apoyo para estudiantes con diversidad en la mayoría de universidades españolas, aunque los equipos de trabajo son aún escasos y relativamente precarizados, ya que a veces no constan en la estructura orgánica de las entidades y se mantienen con personal becario o voluntario.

La investigación sobre la educación superior en materia de discapacidad avanza y arroja resultados respecto a la idoneidad de la inclusión de personas con discapacidad, no solamente en cumplimiento de los derechos humanos e igualdad de trato para el colectivo, sino por los beneficios de esta diversidad para el resto de la comunidad universitaria. Y aunque cada vez se incluye más la accesibilidad en los planes de estudio universitarios, aún es minoritario el impacto de este grupo de estudiantes en la toma de decisiones que les afectan, constituyendo un reto la participación en órganos universitarios y representación estudiantil.

Referencias

- Abad, M., Álvarez, P. R. y Castro, J. F. (2008). Apoyo a la integración de estudiantes con discapacidad en la enseñanza universitaria: algunas medidas y propuestas de actuación orientadora. *Revista Inter-universitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, (2), 129-150.
- Aller, M. J. V. y Villa, C. F. (2011). Los servicios de atención a estudiantes con discapacidad en las universidades de Castilla y León. *REOP-Revista Española de Orientación y Psi-*

- copedagogía*, 22(2), 185-199. Disponible en <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/68>
- Belmonte, M. L., Mirete, L. y Galián, B. (2020). Evaluación de la pertinencia del título universitario “Todos Somos Campus”, dirigido a personas con discapacidad intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (95), 263-279. <https://doi.org/10.47553/trifop.v34i1.77724>
- BOE (2007, 13 de abril). *Ley Orgánica 4/2007, del 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. Núm. 89. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, 12 de abril de 2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-7786>
- BOE (2007, 30 de octubre). “Artículo 3º. Enseñanzas universitarias y expedición de títulos”, en *Real Decreto 1393/2007, del 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Núm. 260. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, 30 de octubre de 2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770&b=5&tn=1&p=20150203#a3>
- BOE (2010, 31 de diciembre). *Real Decreto 1791/2010, del 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario*. Núm. 318. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, 30 de diciembre de 2010. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-20147>
- BOE (2011, 2 de junio). *Ley 14/2011, del 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación*. Núm. 131. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, 2 de junio de 2011. <https://www.boe.es/boe/dias/2011/06/02/pdfs/BOE-A-2011-9617.pdf>
- BOE (2013, 3 de diciembre). *Real Decreto Legislativo 1/2013, del 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social*. Núm. 289. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, 3 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/03/pdfs/BOE-A-2013-12632.pdf>

- BOE (2014, 07 de junio). *Real Decreto 412/2014, del 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado*. Núm. 138. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, 6 de junio de 2014. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2014-6008>
- BOE (2007, 24 de octubre). *Ley 27/2007, del 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas*. Núm. 255. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, 24 de octubre de 2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18476>
- BOJA (2011, 15 de diciembre). *Ley 11/2011, del 5 de diciembre, por la que se regula el uso de la Lengua de Signos Española y Medios de Apoyo a la Comunicación Oral de las Personas Sordas, con Discapacidad Auditiva y Sordoceguera en Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía-Histórico del BOJA. Boletín número 244 de 15/12/2011. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/244/4>
- BOJA (2013, 11 de enero). *Decreto Legislativo 1/2013, del 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades*. Núm. 8. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, 11 de enero de 2013. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOJA-b-2013-90010>
- BOJA (2017, 4 de octubre). *Ley 4/2017, del 25 de septiembre, de los Derechos y la Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía-Histórico del BOJA. Boletín número 191 de 04/10/2017. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2017/191/1>
- Brogna, P. (2019). El derecho a la educación superior de estudiantes con discapacidad. Políticas públicas e institucionales en España. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (90), 1133-1170.

- BUPO (2015). *Boletín Oficial de la Universidad Pablo de Olavide*, núm.15. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. <https://upo.gob.es/system/modules/com.saga.upo.sede.electronica.frontend/handler/download-alfresco-document.pdf?ref=5df80447-39f2-11e2-8e21-91c4e757074d>
- Cabezas, D. y Flores, J. (2019). *Directorio de Universidades Españolas que ofrecen Programas de Formación a Personas con Discapacidad Intelectual*. <https://www.sindromedown-vidaadulta.org/wp-content/uploads/2019/02/Directorio-Espanol-de-Universidades-con-programa-Discapacidad.pdf>
- Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas (2015). *Diseño para todos en educación*. Colección 12 meses 12 retos. Número 7. CEAPAT. http://ciapat.org/biblioteca/pdf/1206-Diseno_para_todos_en_educacion.pdf
- Cotán Fernández, A. (2018). Resiliencia en la educación: factores protectores ante la adversidad en el alumnado con discapacidad. In Book of abstracts CIVINEDU 2018: 2nd International Virtual Conference on Educational Research and Innovation 24-25 October, 2018. REDINE (Red de Investigación e Innovación Educativa). Noviembre, 2018.
- CERMI (2020). *Universidad y discapacidad. La inclusión de las personas con discapacidad en la universidad española*. http://www.convenciondiscapacidad.es/wp-content/uploads/2021/01/Universidad_y_discapacidad.pdf
- Cerrillo Martín, R., Izuzquiza Gasset, D. y Egido Gálvez, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 41-57. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descriptores/articulo/4733943.pdf>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003, 30 de octubre). *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad: un plan de acción europeo*.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?URI=CELEX:52003DC0650&from=ET>

Comisión Europea (2010). *Estrategia europea de discapacidad, 2010-2020*. https://www.msbs.gob.es/ssi/discapacidad/docs/estrategia_europea_discapacidad_2010_2020.pdf

Comisión Europea (2017). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre una Agenda Renovada de la UE para la Educación Superior*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?URI=CELEX:52017DC0247&from=EN>

Diario de la Universidad Pablo de Olavide- DUPO (2021). *La inclusión es transversal, afecta a toda la comunidad universitaria*. <https://www.upo.es/diario/entrevista/2021/04/inclusion-transversal-comunidad-universitaria/>

Diario Oficial de la Unión Europea-DOUE (2010). *Resolución del Consejo de la Unión Europea y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, relativa a un nuevo marco europeo de la discapacidad*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?URI=CELEX:42010X1120\(02\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?URI=CELEX:42010X1120(02)&from=ES)

Diario Oficial de la Unión Europea-DOUE (2013). *Reglamento (UE) n. 1381/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo del 17 de diciembre de 2013, por el que se establece el programa “Derechos, Igualdad y Ciudadanía” para el periodo de 2014 a 2020*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?URI=CELEX:32013R1381&from=NL>

Diario Oficial de la Unión Europea-DOUE (2016). *Aplicación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Resolución del Parlamento Europeo, del 7 de julio de 2016, sobre la aplicación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, con especial atención a las Observaciones Finales del Comité sobre los Derechos*

- de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2015/2258(INI)).* <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?URI=CELEX:52016IP0318&from=EN>
- Díaz Jiménez, R. (2019). *Universidad inclusiva. Experiencias con personas con diversidad funcional cognitiva.* Madrid: Pirámide.
- Educaweb (2022). *Cursos de discapacidad.* <https://www.educaweb.com/cursos-de/discapacidad/>
- Fundación Universia (2018). *Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad (IV).* https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/estudios/IVEstudio_UniversidadyDiscapacidad_ACC.pdf
- Fundación Universia (2021). *Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad (V).* [https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/estudios/V%20Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad%202019-2020%20%20\(Accesible\).pdf](https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/estudios/V%20Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad%202019-2020%20%20(Accesible).pdf)
- García-González, J. M., Gutiérrez Gómez-Calcerrada, S., Solera Hernández, E. y Ríos-Aguilar, S. (2021). Barriers in higher education: perceptions and discourse analysis of students with disabilities in Spain. *Disability & Society*, 36(4), 579-595.
- Gobierno de España, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2011). *Estrategia Española de Discapacidad 2012-2020.* Real Patronato sobre Discapacidad. Centro Español de Documentación sobre Discapacidad (CEDD). https://sid-inico.usal.es/idos/F8/FDO26112/Estrategia2012_2020.pdf
- Herrero, P., Gasset, D. y García, A. (2020). Inclusive education at a Spanish University: the voice of students with intellectual disability. *Disability & Society*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1745758>

- López-Bastias, J. L., Moreno-Rodríguez, R. y Díaz-Vega, M. (2020). Attention to the special educational needs of university students with disabilities: The CAUSSEN tool as part of the educational inclusion process (Atención a las necesidades educativas especiales de los estudiantes universitarios con discapacidad: la herramienta ACAUNEES como parte del proceso de inclusión educativa). *Culture and Education*, 32(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705563>
- Moriña Díez, A., Márquez Vázquez, C. y Álvarez, E. (2020). Redes Personales de Estudiantes con Discapacidad en la Universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.410261>
- Moriña, A. (2017) Inclusive Education in Higher Education: Challenges and Opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. doi:10.1080/08856257.2016.1254964.
- Moriña, A. (2019). The keys to learning for university students with disabilities: Motivation, emotion and faculty-student relationships. *PloS one*, 14(5), e0215249. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0215249>
- Moriña, A., Aguirre, A. y Doménech, A. (2019). Alumnado con Discapacidad en Educación Superior: ¿En qué, cómo y por qué se forma el profesorado universitario? *Publicaciones*, 49(3), 227-249. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11411>
- Observatorio Estatal de la Discapacidad (2018). *La discapacidad en la agenda I+D+i de España. Informe final*. <https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/wp-content/uploads/2019/04/OED-LA-DISCAPACIDAD-EN-LA-AGENDA-DE-LA-IDI-EN-ESPANA.pdf>
- Odismet (2021). 3. Educación y Formación Profesional. Recuperado, 9 de agosto de 2021, de <https://www.odismet.es/banco-de-datos/3educacion-y-formacion-profesional>

- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Osborne, T. (2019). Not Lazy, Not Faking: Teaching and Learning Experiences of University Students with Disabilities. *Disability & Society*, 34(2), 228-232. doi:10.1080/09687599.2018.1515724
- Perera-Rodríguez, V. H. y Moriña, A. (2019). Technological Challenges and Students with Disabilities in Higher Education. *Exceptionality*, 27(1), 65-76. doi:10.1080/09362835.2017.1409117.
- Sanahuja-Gavaldà, J. M., Muñoz-Moreno, J. L. y Gairín-Sallán, J. (2020). Tutoring students with disabilities at the university (La tutorización de los estudiantes con discapacidad en la universidad). *Culture and Education*, 32(1), 65-77. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1709392>
- Sandoval, M., Morgado, B. y Doménech, A. (2020). University students with disabilities in Spain: faculty beliefs, practices and support in providing reasonable adjustments. *Disability & Society*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1751078>
- Sheremetyeva, E. V. y Menéndez Pidal, I. (2011). Observations on the preparation of university teachers in Russia and Spain for training persons with disabilities. In *ICERI2011 Proceedings* (pp. 1360-1363). IATED.
- UPO (2022). *Capaces de comunicar*. <https://www.upo.es/investigacion/capacesdecomunicar/>
- Yerga-Míguez, M. D., Ramírez-Morera, M. y Díaz-Jiménez, R. (2021). La excelencia académica de mujeres con discapacidad visual en la Universidad: aportes de la teoría fundamentada. *Revista Colombiana de Educación*, 1(83). <https://doi.org/10.17227/rce.num83-10797>.
- Yerga-Míguez, M. D., Díaz-Jiménez, R. y Sánchez-Márquez, I. (2021) “Diversidad funcional cognitiva en Educación Supe-

rior. Hacia modelos de inclusión en grados universitarios”. En Pérez de Guzmán, V., & Terrón Caro, T. (eds.), *Educación para construir sociedades más inclusivas. Retos y claves de futuro*. Narcea.

Zambrano, I. y Rivera, J. (2000). “Una misma demanda. Dos tipos de respuesta: Trabajo remunerado y no remunerado en el cuidado de la salud”. *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 17. Universidad Complutense, pp. 65-90.

Bibliografía

OMS (2011). *World report on disability*. <https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability#:~:text=World%20Report%20on%20Disability%202011,a%20figure%20of%20around%2010%25>.

ONU (1993). *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Resolución, Asamblea General, Cuadragésimo octavo periodo de sesiones. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/dissres0.htm>

ONU (2015). *La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Conferencia sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad.

Salamanca, España. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI*. Conferencia Mundial sobre Educación Superior (París, España, octubre de 1998). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa

CAPÍTULO 3

PANORAMA DE LA DISCAPACIDAD Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

*Lida Maritza Gil Obando**
*Rocío Molina Béjar***

Asistentes de investigación
*Aponte, M. F.****
*Jiménez, M. P.*****
*Sánchez, I.******

Marco normativo programático de Colombia

Se reconoce universalmente que la educación es un derecho básico. Es el soporte que tiene la sociedad para consolidar el

* Doctora en Salud, Discapacidad, Dependencia y Bienestar, Universidad de La Coruña-España. Profesora e Investigadora Asociada del Departamento de Movimiento Humano y Grupo Cuerpo Movimiento, Universidad Autónoma de Manizales, Caldas, Colombia.

** Magíster en Discapacidad e Inclusión Social. Fonoaudióloga. Investigadora del Grupo Ciencias de la Rehabilitación, Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud. Gestora y Coordinadora Programa IncluSer de la Universidad del Rosario, Bogotá D.C., Colombia.

*** María Fernanda Aponte, asistente de Investigación, Programa de Fonoaudiología, Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia.

**** María Paula Jiménez, asistente de Investigación, Programa de Fonoaudiología, Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia.

***** Ivonne Sánchez Duarte, asistente de Investigación, Programa de Fonoaudiología, Universidad del Rosario, Bogotá Colombia.

sistema político democrático y ofrecer garantías a todos. El derecho de la persona con discapacidad a la educación no sólo está plasmado en Colombia en la Constitución de 1991, en la Ley 30 de Educación Superior y en la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, sino en otros marcos legales –como se verá más adelante–. Aunque la política y la reglamentación educativa para las personas con discapacidad en Colombia han sido objeto de interés de diferentes actores políticos y de la sociedad civil por más de una década, éstas se han restringido a los lineamientos para la educación básica primaria y secundaria, en tanto que tiene un alcance limitado en el nivel superior.

Se asume la educación inclusiva como una cuestión de un derecho fundamental que, en primera medida, defiende no segregar a ninguna persona de la educación en razón de su discapacidad; y, en segunda, la reconoce como una actitud que posibilita la participación de la población con discapacidad en igualdad de oportunidades.

Los resultados que a continuación se presentan constituyen un aporte a la comprensión de la inclusión en la educación superior de las personas con discapacidad y contribuyen al avance en el estado de la cuestión, a la planeación de la política educativa en discapacidad, particularmente en la formulación de política institucional en el plan de desarrollo de las universidades de Colombia.

Colombia es un Estado en el cual las personas con discapacidad gozan de una especial protección de sus derechos humanos en el marco constitucional y legal, la cual fue complementada y reforzada con la ratificación e incorporación al ordenamiento jurídico de la CDPD en 2013. Gracias al impulso de este instrumento internacional, el Estado colombiano ha fortalecido la perspectiva de la discapacidad y su inclusión social como un fenómeno complejo, como un asunto de derechos humanos, y no solamente como un asunto de salud pública o de rehabilitación, como se había venido tratando en las políticas públicas nacionales y documentos legales que se presentan a continuación.

***Constitución política de Colombia de 1991
(República de Colombia, 1991)***

El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva, y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta, y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan (Artículo 13).

El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran (Artículo 47).

Es obligación del Estado y de los empleadores ofrecer formación y habilitación profesional y técnica a quienes lo requieran. El Estado debe propiciar la ubicación laboral de las personas en edad de trabajar y garantizar a los minusválidos el derecho a un trabajo acorde con sus condiciones de salud (Artículo 54).

La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado (Artículo 68).

Normas sobre inclusión social y discapacidad

Decreto 2381 de 1993	Por el cual se declara el 3 de diciembre de cada año como el Día Nacional de las Personas con Discapacidad.
Ley 163 de 1994	Posibilidad de ejercer el derecho al sufragio “acompañados” hasta el interior del cubículo de votación (Artículo 16).
Ley 361 de 1997	Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones.

Continúa...

Ley 368
de 1997

Por la cual se crea la Red de Solidaridad Social, el Fondo de Programas Especiales para la Paz y el Fondo del Plan Nacional de Desarrollo Alternativo –Fondo Plante–; y se dictan otras disposiciones (Artículo 12). Creación de programas de la red de solidaridad a poblaciones y personas con discapacidad (Artículo 11). Inclusión de las PcD en planes en las funciones del Fondo de Paz.

Ley 762
de 2002

Por medio de la cual se aprueba la “Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad”, suscrita en la ciudad de Guatemala, Guatemala, el siete (7) de junio de mil novecientos noventa y nueve (1999). Esta Convención fue ratificada por Colombia el 12 de abril de 2003.

Ley 909
de 2004

Regula el empleo público y la carrera administrativa y en su Artículo 52 protege a las personas con discapacidad.

Ley 982
de 2005

Se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordo-ciegas y se dictan otras disposiciones.

Ley 1098
de 2006

Código de Infancia y Adolescencia se ocupa, entre otros, en los artículos 36, 43, 44, 46 y 142 de la protección de los menores con discapacidad. La Ley 1878 de 2018 “Por medio de la cual se modifican algunos artículos de la ley 1098 de 2006, por la cual se expide el código de la infancia y la adolescencia, y se dictan otras disposiciones”, modifica los artículos 52, 99, 100, 103, 107, 108, 110, 124, 126 y 127.

Continúa...

Ley 1257
de 2008

Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones (artículos 20, 30 y 31).

Ley 1306
de 2009

Por la cual se dictan normas para la protección de personas con discapacidad mental y se establece el régimen de la representación de las personas con discapacidad mental absoluta (Artículo 13).

Ley 1346
de 2009

Por medio de la cual se aprueba la Convención de las Personas con Discapacidad, adoptada por la Organización de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.

Ley 1275
de 2009

Se establecen lineamientos de Política Pública Nacional para las personas que presentan enanismo y se dictan otras disposiciones.

Ley 1448
de 2011

Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Respecto a las personas con discapacidad, se refiere en el Artículo 13. Sobre enfoque diferencial. Art 51. Medidas en materia de educación. Art. 114. Atención preferencial. Art. 123. Medidas de restitución en materia de vivienda y Art. 136 sobre programas de rehabilitación.

Decreto
4800 de
2011

Por el cual se reglamenta la Ley 1448 de 2011 y se dictan otras disposiciones. Respecto a las personas con discapacidad, se refiere en el Artículo 8°. Desarrollo de los principios de progresividad y gradualidad para una reparación efectiva y eficaz. Art. 33. Contenido mínimo de la solicitud de registro. Art. 95. Educación superior y Art 115. Componentes de la oferta de alimentación.

Decreto 19 de 2012	Obligación de las entidades del Estado de generar mecanismos de atención preferencial a personas con discapacidad. Art. 13. No discriminación a las PcD en Art. 26.
Conpes 161 de 2013	Incluye lo ordenado para el sector salud en la Ley 1257 de 2008, en particular en lo relacionado con la reglamentación para la implementación de las medidas de atención (Art 19), se incluyó como beneficiarias a las mujeres con discapacidad víctimas de violencia, su cuidador o cuidadora, así como a sus hijos e hijas mayores de edad con discapacidad.
Ley Estatutaria 1618 de 2013	Por la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los Derechos de las Personas con discapacidad.
Conpes 166 de 2013	Define los lineamientos, estrategias y recomendaciones que, con la participación de las instituciones del Estado, la sociedad civil organizada y la ciudadanía, permitan avanzar en construcción e implementación de la Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social-PPDIS, que se basa en el goce pleno en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las Personas con Discapacidad.
Resolución 848 de 2014	Mediante la cual se establecen lineamientos, criterios y tablas de valoración diferenciales para el hecho victimizante de lesiones personales, físicas y psicológicas.
Ley 1752 de 2015	Por medio de la cual se modifica la Ley 1482 de 2011, para sancionar penalmente la discriminación contra las personas con discapacidad. Eleva a delito la discriminación por motivos de discapacidad.

Continúa...

Ley 1753
de 2015

Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”. Los referentes técnicos pedagógicos deberán contener estándares de inclusión y accesibilidad dando cumplimiento al artículo 11° de la Ley 1618 de 2013 y acorde al artículo 24° de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y sus ajustes razonables. La Atención Intersectorial para la discapacidad (Artículo 81), Atención integral a la primera infancia en modalidad comunitaria y FAMI (Artículo 83), Recursos de inversión social en cultura y deporte (Artículo 85).

Circular.
No. 040
de 2015

Brinda lineamientos en salud para la gestión de alojamientos temporales: en el punto 1.7 se establece: que las Direcciones Territoriales de Salud en coordinación con los Consejos Municipales, Distritales y Departamentales de Gestión del Riesgo de Desastres y demás actores del Sistema Nacional de Gestión del Riesgo de Desastres (SNGRD) deben Identificar a las personas que enfrentan necesidades especiales de atención por causas físicas o mentales, de conformidad con el enfoque diferencial, teniendo en cuenta las características particulares de las poblaciones de mayor vulnerabilidad por su situación de discapacidad (física, mental, visual, auditiva, cognitiva y múltiple).

Ley Es-
tatutaria
1757 de
2015

“Por la cual se dictan disposiciones en materia de promoción y protección del derecho a la participación democrática”. Artículo 79. La composición del Consejo Nacional de Participación Ciudadana incluirá un representante con discapacidad.

Circular
Conjunta
Externa
No. 15
de 2015

“Plan de Choque en el año 2015 para aumentar la participación de los niños, niñas y adolescentes escolarizados con discapacidad en el programa Más Familias en Acción, a través de la actualización del Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad del Ministerio de Salud y Protección Social”, expedida por DPS y Ministerios de Educación, Salud y Protección Social.

Continúa...

<p>Resolución No.1516 de 2016</p>	<p>Se aprueba el “Lineamiento técnico para la atención de niños, niñas, adolescentes y mayores de 18 años con derechos inobservados, amenazados o vulnerados, con discapacidad”, el cual en su página 42 promueve el registro de los beneficiarios de las modalidades de atención de población con discapacidad en el RLCPD.</p>
<p>Resolución 7155 de 2016</p>	<p>Por la cual se modifica la Resolución 5929 de 2010 que aprueba los lineamientos técnico-administrativos de ruta de actuaciones y modelo de atención para el restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes y mayores de 18 años con discapacidad, con sus derechos amenazados, inobservados o vulnerados.</p>
<p>Ley 1804 de 2016</p>	<p>Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y Artículo 7. Derechos de los niños y niñas con discapacidad.</p>
<p>Decreto 1350 de 2018</p>	<p>“Por el cual se adiciona el Título 3, a la Parte 3, del Libro 2 del Decreto 1066 de 2015, Único reglamentario del Sector Administrativo del Interior, denominado de las personas con discapacidad, y se adiciona un capítulo sobre medidas para la creación y el funcionamiento de las organizaciones de personas con discapacidad que las representen”, expedido por el Ministerio del Interior.</p>
<p>Ley 1955 de 2013</p>	<p>Por el cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Pacto por Colombia, pacto por la equidad. Art.3. Pacto 13. Por la inclusión de todas las personas con discapacidad.</p>

Fuente: Normograma, resumen sobre los resultados de la revisión de Marco Normativo-Programático (2019). Elaboró Equipo de Colombia, 2022.

Normas y actos administrativos del sistema nacional de discapacidad

Ley 1145 de 2007	Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad.
Resolución 3939 de 2009	Revocatoria de convocatoria previa.
Resolución 3942 de 2009	Reglamenta el proceso de selección de representantes de la sociedad civil al CND.
Resolución 0624 de 2010	Convocatoria para la elección de los representantes del Consejo Nacional de Discapacidad.
Resolución 1219 de 2010	Amplía el plazo número 1 del anexo de resolución 0624 de 2010.
Resolución 2730 de 2010	Nombramiento primera cohorte de consejeros de la sociedad civil.
Decreto 3951 de 2010	Por la cual se reglamenta la conformación y funcionamiento de los comités territoriales de discapacidad dispuestos en la Ley 1145 de 2007.

Continúa...

Resolución
5141 de
2014

Nombramiento de consejero en representación de organizaciones de personas con sordo-ceguera.

Resolución
3393 de
2015

Por medio de la cual se reglamenta el mecanismo para la selección de los representantes de la sociedad civil al Consejo Nacional de Discapacidad señalados en los literales d) y e) del artículo 10 de la Ley 1145 de 2007". Deroga la Res. 3942 de 2009.

Resolución
4155 de
2015

Convocatoria para la selección de representantes de la sociedad civil.

Re-
solución
No.1406 de
2016

Por la cual se designan algunos miembros de la sociedad civil al Consejo Nacional de Discapacidad de que tratan los literales d) y e) del artículo 10 de la Ley 1145 de 2007.

Resolución
3375 de
2016

Convocatoria para la selección de representantes de la sociedad civil.

Reso-
lución No.
5141 de
2016

Por la cual se designa un integrante del Consejo Nacional de Discapacidad en representación de las personas con sordo-ceguera.

Re-
solución
No.6352 de
2016

Por la cual se designan algunos miembros al Consejo Nacional de Discapacidad de que trata el literal d) del artículo 10 de la Ley 1145 de 2007.

Continúa...

Decreto 2107 de 2016	Por el cual se reemplaza el organismo rector del Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones.
Decreto 179 de 2019	Por el cual se modifica la estructura del Departamento Administrativo de la Presidencia de la República. En el Artículo 10. Determina las funciones de la Consejería Presidencial para la Participación de las Personas con Discapacidad.
Ley 1966 2019	Por medio del cual se adoptan medidas para la gestión, transparencia en el sistema de seguridad social en salud y se dictan otras disposiciones.

Fuente: Elaboración propia con datos del Normograma de discapacidad (República de Colombia-Ministerio de Salud y Protección Social, 2019).

Tabla 6
Comunicados del Consejo Nacional de Discapacidad-CND

<i>Comunicado</i>	<i>Año</i>	<i>Aspecto</i>
Comunicado 01	2012	Día Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad.
Comunicado 02	2013	Responsabilidad de las autoridades territoriales acerca de la protección de los derechos de las personas con discapacidad y el fortalecimiento del Sistema Nacional de Discapacidad.
Comunicado 03	2014	Cumplimiento de las disposiciones nacionales e internacionales sobre los derechos de las personas con discapacidad.
Comunicado 04	2016	Implementación de la Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social y funcionamiento de los Comités Territoriales de Discapacidad.

Continúa...

<i>Comunicado</i>	<i>Año</i>	<i>Aspecto</i>
Comunicado 05	2017	No realización de campañas bajo criterios asistencialistas y de conmiseración.

Fuente: Elaboración propia con datos del Normograma de discapacidad (República de Colombia-Ministerio de Salud y Protección Social, 2019).

Tabla 7
Acuerdos del Consejo Nacional de Discapacidad-CND

Acuerdo 01	2012	Reglamento del Consejo Nacional de Discapacidad (CND).
Acuerdo 02	2013	El Consejo Nacional de Discapacidad (CND) recomienda a las entidades públicas nacionales y territoriales que integran el Sistema Nacional de Discapacidad, implementar mecanismos para mantener actualizado el Registro para la Localización y Caracterización de las Personas con Discapacidad (RLCPD) y adoptar la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF).
Acuerdo 03	2014	El Consejo Nacional de Discapacidad (CND) emite recomendaciones sobre el Observatorio Nacional de Discapacidad (OND), como una estrategia técnica que recopila, investiga, analiza y genera información, para contribuir al seguimiento de los esfuerzos en el marco del Sistema Nacional de Discapacidad.
Acuerdo 05	2014	El Consejo Nacional de Discapacidad recomienda ejercer y otorgar el Sello Colombia Inclusiva.

Fuente: Elaboración propia con datos de la Normograma de discapacidad (República de Colombia-Ministerio de Salud y Protección Social, 2019).

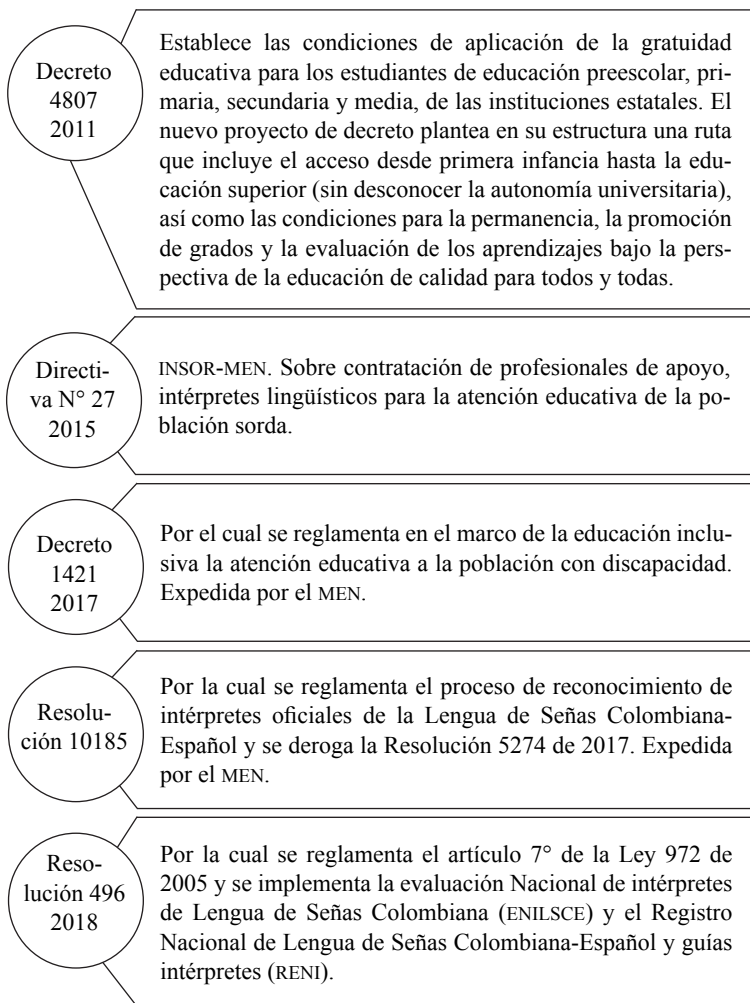
Normas sobre educación

Ley 115 1994	Prevé la educación para personas con limitaciones y con capacidades excepcionales, planteando que la educación de estos grupos es un servicio público de obligación para el Estado.
Decreto 369 1994	Modifica la estructura y funciones del Instituto Nacional para Ciegos (INCI).
Decreto 1860 1994	Reglamenta la Ley 115 de 1994 en aspectos pedagógicos y organizativos y el proyecto institucional PEI.
Decreto 2082 1996	Se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.
Decreto 1336 1997	Aprueba el acuerdo No. 960034 modificando la estructura y funciones del Instituto Nacional para Ciegos, INCI.
Decreto 2369 1997	Determina recomendaciones de atención a personas con limitación auditiva. Reglamenta la Ley 324 de 1996.
Decreto 3011 1997	Se refiere a aspectos como la educación e instituciones en programas de educación básica y media de adultos con limitaciones.

Continúa...

Decreto 1509 1998	Reglamenta parcialmente el Decreto 369 de 1994 en referencia al Instituto Nacional para Ciegos (INCI).
Decreto 672 1998	Educación de niños sordos y lengua de señas como parte del derecho a su educación. Modifica el artículo 13 del Decreto 2369 de 1997.
Decreto 3020 2002	Reglamentario de la Ley 715 de 2001. En el artículo 11, dispone fijar la planta de personal de los establecimientos educativos que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales, o que cuentan con innovaciones y modelos educativos aprobados por el MEN o con programas de auto-educación.
Resolución 2565 2003	Determina criterios básicos para la atención de personas con discapacidad y necesidades educativas especiales.
Decreto 1006 2004	Por el cual se modifica la estructura del Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y se dictan otras disposiciones.
Plan Decenal Nacional 2006	Plan Decenal de Educación 2006-2016 dirigido a definir políticas y estrategias para lograr una educación de calidad hacia futuro, incluida la población con discapacidad.
Decreto 4937 2009	Bonos pensionales para personas con discapacidad.

Continúa...



Fuente: Normas en educación y discapacidad. Elaboración propia, 2022.

Estado del arte sobre normatividad en discapacidad y educación superior

En el mundo se calcula que más de mil millones de personas, 15% de la población mundial, cuentan con algún tipo de discapacidad; de este porcentaje, ciento diez millones (2,2%) tienen problemas de funcionalidad severa. Se estima que las tasas de discapacidad están aumentando debido en parte al envejecimiento poblacional y el aumento de la prevalencia de enfermedades crónicas en países en vía de desarrollo (WHO, 2011).

En 2002, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y el Ministerio de Educación Nacional acordaron una estrategia de recolección de datos continua, a través del Registro para la Localización y Caracterización de las Personas con Discapacidad (RLCPD), el cual forma parte del Sistema de Información Básica, como uno de los componentes de la demanda, es decir, de las necesidades de esta población. Para el diseño del registro, se acogió el enfoque teórico de la discapacidad, recomendado por la Organización Mundial de la Salud en su Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Salud y la Discapacidad (CIF).

La CIF está basada en la integración de los dos modelos: el médico y el social. El nuevo enfoque ahora denominado “biopsicosocial” propone incluir la multidimensionalidad dentro del concepto de la discapacidad (lo biológico, lo emocional y lo social) que proporciona una visión coherente de las diferentes dimensiones de los estados de salud desde una perspectiva biológica (corporal), psicológica (individual) y social (entorno). Bajo esta concepción, el Registro permite identificar la ubicación de las personas con discapacidad y obtener información sobre sus características sociodemográficas. Para su implementación a nivel territorial, se definieron responsabilidades institucionales que involucran entidades del nivel nacional, departamental y municipal.

Según el Registro para la localización y caracterización de personas con discapacidad (República de Colombia, Ministerio de Salud y Protección Social, 2019), sólo 190,000 personas con discapacidad están matriculadas en el sistema educativo, lo cual representa 1.3% del total de estudiantes del país; 90% de los niños con discapacidad no asisten a una institución educativa regular y sólo 5.4% alcanza el nivel de educación superior. Las personas con discapacidad tienen 18% menos logros educativos en relación con el resto de la población, según cálculos del Índice Multidimensional de Inclusión Social y Productiva.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el censo Nacional de Población y Vivienda realizado en 2018 (República de Colombia, Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2018), se estima que la población total del país es de 50,374,000. En el mismo Censo, se exploró la situación de funcionamiento humano y discapacidad, reportando a 3,134,036 personas con alguna dificultad para realizar actividades diarias (discapacidad), lo cual significó un aumento de 19.4% respecto del Censo General realizado en 2005 (República de Colombia, Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2005). Según el nivel educativo, el resultado de este Censo indicó que el 1,6% de la población con dificultades en el funcionamiento accede a la educación superior.

El Índice Multidimensional de Inclusión Social y Productiva de las personas con discapacidad es una herramienta que permite comparar qué tanto éstas y el resto de los ciudadanos están accediendo a servicios como la salud, la educación, a condiciones de vivienda digna (inclusión social) y también a empleo decente y generación de ingresos (inclusión productiva). Se creó con el fin de aportar al país un indicador que permita monitorear la inclusión social y productiva de las personas con discapacidad en el país, de tal forma que sea posible construir una narrativa ordenada y mejorar la forma en que se invierten los recursos tanto públicos y privados, para avanzar en la expansión del bienestar y

en la igualdad de oportunidades de este grupo poblacional. Este índice permite hacer un seguimiento de manera periódica a los avances que logremos como sociedad en inclusión social y productiva de las personas con discapacidad. Por ejemplo, permitirá que los entes territoriales, de manera conjunta con el sector privado y el sector social, puedan diseñar e implementar estrategias focalizadas y reasignar recursos en las áreas donde se presentan los mayores rezagos.

Este índice arroja resultados en 4 categorías:

- *Inclusión social*: se define como la remoción de barreras y el acceso efectivo a medios y servicios sociales en un conjunto comprehensivo de dimensiones que garantizan la ampliación del bienestar de personas y hogares.
- *Inclusión productiva*: proceso mediante el cual las personas y hogares salen de la pobreza monetaria al tiempo que acceden a mercados de trabajo y a fuentes de ingreso suficientes y sostenibles.
- *Doble inclusión*: proceso simultáneo de inclusión social y productiva de la población.
- *Doble exclusión*: proceso simultáneo de exclusión social y productiva.

De acuerdo con lo anterior, Colombia presenta los siguientes resultados: 38% doble inclusión, 29% doble exclusión, 24% inclusión social, 10% inclusión productiva.

En 2013, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia publicó el documento Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva, el cual se constituye como referente para direccionar las acciones concretas en las Instituciones de Educación Superior. En este documento se define la educación inclusiva como un paradigma educativo y estrategia central en la búsqueda de la inclusión social. La educación inclusiva se preocupa por identificar las barreras para el aprendizaje y la participación pro-

pías del sistema educativo; en ese sentido, la educación inclusiva no es una herramienta ni un objetivo concreto ni un proceso *per se*, sino que conduce a un objetivo: EDUCACIÓN PARA TODOS como forma de responder a la diversidad.

Las características de la educación inclusiva, según este documento de política, son: Calidad, Pertinencia, Participación, Diversidad, Equidad e Interculturalidad.

Los grupos priorizados para el trabajo en educación superior inclusiva son:

- Poblaciones étnicas
- Personas con discapacidad y/o talentos excepcionales
- Población víctima del conflicto armado
- Población desmovilizada en proceso de reintegración
- Población habitante de frontera

Como retos de la educación superior inclusiva, están los siguientes:

- Generar procesos académicos inclusivos
- Diseñar una política institucional inclusiva
- Construir una estructura administrativa y financiera que sustente estrategias y acciones de la Educación Inclusiva (EI)
- Contar con profesores inclusivos
- Promover espacios de investigación, innovación y creación artística y cultural con enfoque de EI

En el informe reportado (Correa y Castro, 2016), se hace una evaluación técnica del nivel de avance de algunos artículos de la CDPD y se proponen recomendaciones que permitan ajustar las leyes y políticas necesarias para el goce efectivo de los derechos de las personas con discapacidad en Colombia.

En dicho informe se destaca que Colombia es un país latinoamericano de renta media, con una población estimada, en el

2018, de 48,258,494 personas, de las cuales, 51.2% son mujeres y 48.8% hombres (DANE, 2018). Según lo anterior, es difícil conocer el número exacto de personas con discapacidad en el país. Mientras que el Censo de 2005 (República de Colombia, Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2005) arrojó que 6.3% de la población colombiana tiene algún tipo de discapacidad (cerca de 3 millones de personas), y el Registro para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD), a 2019, reportó 1,539,750 personas con discapacidad, lo que correspondería a 3.05% de la población. No obstante, y revisando la disparidad en las cifras, “algunas organizaciones sociales y la misma Corte Constitucional han estimado que la población colombiana con discapacidad puede representar 15% de la población (cerca de 7.2 millones de personas)” (Correa y Castro, 2016).

A continuación, se exponen instancias y acciones desde diferentes líneas de trabajo en discapacidad.

Índice de inclusión para educación superior

El Índice de Inclusión para Educación Superior (INES) fue creado como una herramienta que permite orientar el proceso de educación inclusiva e intercultural en la educación superior; identificar la existencia, aplicación y pertinencia del enfoque de educación superior inclusiva; determinar el proceso para guía a las comunidades académicas desde este enfoque; definir acciones de mejoramiento que fomenten la educación inclusiva en las IES a través de la participación de la comunidad académica, y establecer un lenguaje común sobre el tema.

La herramienta está formada por tres cuestionarios que permiten recoger información sobre la percepción del personal admi-

nistrativo, docentes y estudiantes con respecto a 25 indicadores que cubren temas centrales de educación inclusiva, relacionados con los 12 factores de acreditación institucional: misión y proyecto institucional, estudiantes, profesores; procesos académicos, visibilidad nacional e internacional, investigación y creación artística y cultural; pertinencia e impacto social, procesos de autoevaluación y autorregulación, organización; administración y gestión, planta física y recursos de apoyo académico, bienestar institucional y recursos financieros.

Consejo Nacional de Discapacidad

En este Consejo, la temática de discapacidad en Colombia se encuentra en un gran periodo de transición y ajuste en donde se busca la implementación efectiva de la CDPD. Es de resaltar que Colombia, siendo el país número 100 en ratificar este tratado internacional, aún no ha ratificado el protocolo facultativo que se constituye en los “verdaderos dientes” para la exigibilidad de derechos ante el Comité ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CCRPD).

Desde un punto de vista administrativo, se han realizado interesantes movimientos orientados a la implementación o armonización de la CDPD en el marco legal colombiano. El sistema Nacional de Discapacidad se ha ido acomodando de manera estratégica para ser un ente que vele por los derechos de las personas con discapacidad. Es así como se trasladó su ente rector del Ministerio de Salud al Ministerio del Interior y actualmente se dirige desde la Vicepresidencia de la República.

A pesar de que día a día se fortalecen los movimientos de base en la sociedad civil (OSC) desde los mismos colectivos de personas con discapacidad se afirma que la incidencia política y social alcanzada aún no logra trascender el deficiente lenguaje entre reconocimiento y goce pleno de derechos. Colombia cuenta con la

Alta Consejería Presidencial para la Participación de las Personas con Discapacidad, y es desde ahí donde se dirige todo lo relacionado con la discapacidad en el país, fungiendo como ente rector del Sistema Nacional de Discapacidad, presidente del Consejo Nacional de Discapacidad y Alto Consejero Presidencial.

Educación superior inclusiva

Colombia ha avanzado de manera decidida en la garantía del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, el cual ha sido y continúa siendo un proceso complejo de transformación del sector educativo, de los gobiernos locales y de las políticas nacionales, entre otras, pero principalmente del rol de los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares. Dicho proceso tiene importantes logros que deben ser puestos en práctica de manera masiva en todo el país, así como retos a los que aún hay que dar respuesta, de forma que las personas con discapacidad puedan acceder, permanecer, ser promovidos y culminar un proceso de educación pertinente y de calidad que dé respuesta a sus necesidades (Correa y Castro, 2016), y expanda las oportunidades de realización personal y fortalecimiento de los colectivos con discapacidad.

En términos de cifras, aun siendo conscientes del posible subregistro derivado de los mecanismos de caracterización institucional o de las voluntades individuales para autorreconocerse como persona con discapacidad, es de resaltar que la participación de las personas con discapacidad ha ido aumentando en el país en lo que a educación superior respecta. Al corte 2019 con vigencia 2018, se reportaron 3,319 estudiantes nuevos en las instituciones públicas y privadas del país. El promedio de matrícula de personas con discapacidad es más alto para los hombres que para las mujeres. Las mujeres representaron 44% de la matrícula nueva de personas con discapacidad, mientras que los hombres

56%. En cuanto al origen de la Institución de Educación Superior, 65% de la matrícula se reporta en universidades públicas u oficiales y el restante 35% en universidades privadas.

Desde una perspectiva geográfica, la matrícula de personas con discapacidad en el sistema educativo regular es menor en los departamentos más pobres y alejados de Colombia. En 2019, los departamentos con menor porcentaje de matrícula de personas con discapacidad fueron: Amazonas, Vaupés y Vichada, donde solamente se registró un estudiante nuevo, seguidos por San Andrés, Arauca y Chocó, donde el porcentaje de participación en el registro global no superó el 0.1%. Aquellos con mayor porcentaje de matrícula fueron: Bogotá (19.3%), Antioquia (19.0%) y Valle del Cauca (12.6%).

Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior para la Discapacidad (RedCIESD)

La Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior para la Discapacidad (Red CIESD), conformada desde 2005, “surge de la necesidad de articular esfuerzos del sector académico universitario” (Béjar, 2022). Está integrada por personas que representan a Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y privadas del país, así como por organizaciones que buscan promover el reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a la educación inclusiva en el nivel de educación superior. En la actualidad, esta red congrega 66 instituciones a lo largo y ancho del territorio colombiano, organizadas en 6 nodos regionales.

En los 13 años de la Red y de la entrada en vigor de la CDPD, siendo Colombia el país número 100 en ratificarla, todos los esfuerzos y acciones realizados se han centrado en el cambio de paradigma de la discapacidad, haciendo evidente distintas formas de participación activa que resalten a las personas con discapacidad y la comunidad académica comprometida con la inclusión;

teniendo un impacto no solamente en los sistemas productivos del país, sino también en las comunidades adyacentes. Ahora el desafío es alcanzar y superar los objetivos propuestos en la agenda 2030, relacionados con la educación, posicionando a la Red CIESD como un actor en escenarios de gran relevancia para la incidencia en política, investigación, publicaciones, asesorías, acompañamientos, asistencias técnicas, eventos académicos, entre otros, que favorezcan la concienciación gracias a la experiencia adquirida y a las alianzas estratégicas.

Así la Red CIESD se convierte en un referente imprescindible para la discapacidad en la educación superior con calidad. Con el propósito de avanzar en los objetivos propuestos en la agenda 2030, algunas acciones relevantes a continuar desarrollando son las relacionadas con la concienciación, entendidas como el proceso de asimilación y actuación que propenda por la movilidad académica y social alrededor de un fin común, y es la consolidación de un sistema terciario para todos.

Para ello es fundamental el desarrollo de estrategias y acciones que demuestren el potencial de los estudiantes, administrativos y docentes alrededor de acciones inclusivas que favorezcan el tránsito de las personas con discapacidad y de cualquier otra población, sin estigmas, rechazos o desconocimiento sobre su ser o rol en la sociedad. Lo anterior, resaltando que la Organización de las Naciones Unidas, en varias ocasiones, ha hecho un llamado a los Estados Parte a considerar el principio humanista como indispensable para que se afirme realmente la comunidad de la especie humana bajo la dignidad de todos los sujetos.

Las instituciones de educación superior, mediante el desarrollo de procesos educativos e investigativos, pueden generar estrategias de participación efectiva para suplir las necesidades y potenciales individuales del estudiante con discapacidad y brindar las herramientas que influyen en la autodeterminación del ser y el saber hacer de la persona. Además, desde el compromiso

institucional que se ha asumido con la discapacidad y las personas con discapacidad, se tiene el reto de aportar en la constitución de relaciones simétricas con los diferentes saberes que se tejen en el interior de los colectivos con discapacidad para resaltar su existencia y ponerlos en diálogo permanente en los procesos formativos e investigativos.

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Este Comité en Colombia realizó y publicó las observaciones finales en torno al informe inicial de Colombia sobre la implementación y el avance de la CDPD en este país. A continuación, se describirán las principales observaciones y recomendaciones que sobre educación se evidencian en este informe:

Como aspectos positivos se resaltan:

- a. La aprobación de la ley estatutaria 1618 de 2013 sobre personas con discapacidad; b) La Política Nacional de Discapacidad e Inclusión social, CONPES Social 166; c) La ley 1752 de 2015 que define el tipo penal de discriminación por motivos de discapacidad; d) La ley 1448 de 2011 para la atención, asistencia y reparación integral a víctimas de la violencia; e) Las normas que reconocen oficialmente la lengua de señas colombiana como idioma propio de las personas sordas y personas sordo-ciegas.

Principales áreas de preocupación y recomendaciones frente a la educación:

Educación-Artículo 24

Al Comité le preocupan los bajos niveles de matriculación de personas con discapacidad en todos los niveles educativos y el predominio de “aulas especializadas” con financiamiento público dentro de escuelas regulares. El Comité expresa su preocupación por que la discriminación por motivo de discapacidad sea una de las principales causas del rechazo de estas personas en las escuelas regulares, particularmente a nivel de alcaldías y autoridades locales, y que este rechazo repercuta en el acceso de las familias a programas de reducción de pobreza condicionados. También le preocupa la falta de materiales de lectura y pedagógicos en formatos y modos de comunicación accesibles.

En línea con la Observación general No. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva, el Comité recomienda al Estado Parte que tome las medidas administrativas y judiciales necesarias para prohibir y sancionar la discriminación por motivo de discapacidad en la educación, incluyendo a las alcaldías y a otras autoridades comunitarias en el interior. Particularmente, recomienda al Estado Parte que: a) Adopte un plan nacional para transformar el sistema hacia la educación inclusiva y de calidad para todas las personas con discapacidad, en todos los niveles, asegurando la prohibición de la discriminación por motivos de discapacidad en la educación; b) Garantice el cumplimiento por ley del derecho a la educación inclusiva, comprendiendo la adopción de una política de no rechazo en las escuelas públicas y privadas, y que redoble esfuerzos por matricular a todas las personas con discapacidad, particularmente a aquellas que requieran un apoyo más intenso en las zonas rurales y más remotas; c) Garantice la accesibilidad de los entornos, los ajustes razonables y el otorgamiento de materiales y técnicas pedagógicas accesibles a estudiantes con discapacidad, incluyendo el Braille y la lengua de señas colombiana; d) Garantice que la educación inclusiva y los derechos de las personas con discapacidad sean un

componente fundamental de la formación de docentes en sus carreras desde el principio, y que sea obligatoria en la capacitación de los maestros antes y durante el ejercicio de sus funciones; e) El Comité recomienda que el Estado Parte se guíe por el Artículo 24 de la CDPD para el cumplimiento de las metas 4.1, 4.5 y 4.a del ODS número 4.

Resultados del trabajo de campo realizado en 2 IES de Colombia frente a discapacidad y normatividad en educación superior

En Colombia, de acuerdo con datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), en noviembre de 2021 se reportaron 359 Instituciones de Educación Superior activas y sólo 20 inactivas. Según el carácter académico, el país contaba con 38 Instituciones Técnica-Profesionales, 59 Instituciones Tecnológicas, 141 Instituciones Universitarias/Escuelas Tecnológicas y 141 con el carácter de Universidad.

Coherente con los objetivos, enfoque y tipo de estudio, las investigadoras realizaron la recolección de información a partir de las fuentes seleccionadas. En la tabla siguiente se aprecian los participantes para cada Universidad:

Tabla 8
Participantes UAM y UR

<i>IES</i>	<i>Fuentes y variables</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Participación</i>
UAM y UR	Matrices	Fuentes documentales o fuentes secundarias	Documentos Institucionales de IES Colombianas descargadas de la página web institucional

Continúa...

<i>IES</i>	<i>Fuentes y variables</i>		<i>Instrumento</i>	<i>Participación</i>
Universidad Autónoma de Manizales	M1. Gestión de necesidades de estudiantes con discapacidad M2. Docencia M3. Investigación		Cuestionario sobre la atención a la discapacidad en educación superior	Rector UAM Coordinadora Servicio Incluye-té UAM 3 profesionales del Servicio Incluye-té UAM Vicerrectora Administrativa y Financiera Coordinadora Unidad de Presupuesto 1 profesional de la Unidad de Bienestar
	EAC (entrevistas a actores clave):	EAC_E (Estudiantes)	Guía de entrevista a estudiantes	1
		EAC_P (Profesores)	Guía de entrevista a profesores	4
		EAC_D (Directivos)	Guía de entrevista a directivos	3
Universidad del Rosario	M1. Gestión de necesidades de estudiantes con discapacidad M2. Docencia M3. Investigación		Cuestionario sobre la atención a la discapacidad en educación superior	Delegada de Rectoría
	EAC (entrevistas a actores clave):	EAC_E (Estudiantes)	Guía de entrevista a estudiantes	2
		EAC_P (Profesores)	Guía de entrevista a profesores	2
		EAC_D (Directivos)	Guía de entrevista a directivos	3

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados se presentan en 3 momentos: el primero caracteriza en Colombia las políticas institucionales en educación

y discapacidad, los programas institucionales para la atención a la discapacidad y la realización de acciones en los ejes de docencia, investigación y extensión en las IES analizadas, además de un panorama de entes académicos y administrativos de educación en el país. El segundo momento está dedicado a la presentación de resultados encontrados tras la aplicación de los instrumentos de recolección de información definidos para la investigación en la Universidad Autónoma de Manizales. Y el momento 3 presenta los resultados para la Universidad del Rosario.

Resultados descriptivos en políticas, programas de apoyo y acciones en docencia, investigación y extensión

El eje de docencia tiene como propósito la formación de profesionales e investigadores sobre una base científica, ética y humanística, dotándolos de una conciencia crítica, de manera que les permita actuar responsablemente frente a los requerimientos y tendencias del mundo contemporáneo y liderar creativamente procesos de cambio. Asimismo, busca formar ciudadanos libres y promover valores democráticos, de tolerancia y de compromiso con los deberes civiles y los derechos humanos. En el eje de investigación, se tiene como propósito fundamental crear conocimiento en sus diversos campos. Se concentra en la formación de investigadores de alta calidad; en el desarrollo y la consolidación de grupos y centros de investigación; la estimulación de la interacción entre el sector productivo, el estatal y las instituciones de educación; la generación de redes de investigación a todos los niveles (regionales, nacionales, internacionales); y en la divulgación y difusión de los avances técnico-científicos para el incremento del conocimiento en la sociedad, contribuyendo al desarrollo económico del país y a una mejor calidad de vida de sus habitantes. En la función de extensión se tiene como finalidad propiciar y establecer procesos permanentes de interacción

e integración con las comunidades nacionales e internacionales, en orden de asegurar la presencia de la universidad en la vida social y cultural del país, de incidir en las políticas nacionales y contribuir en la comprensión y solución de sus principales problemas. El campo de realización de la extensión reconoce los procesos de indagación y construcción de conocimiento en entornos sociales específicos; la contextualización e intercambio de experiencias y saberes; la formación y capacitación de la comunidad, y la socialización, difusión, promoción, circulación y comunicación del conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico en la sociedad.

Políticas institucionales o programas institucionales de apoyo a la discapacidad en IES de Colombia

Se realizó la búsqueda de las universidades en Colombia que cuentan con programas de apoyo o políticas en discapacidad y las acciones que realizan, a partir del capítulo 3 “Experiencias institucionales” del libro *Red CIESD 2015–2016*, donde se compilan 47 experiencias nacionales en educación inclusiva de las entidades asesoras y las IES, que buscan dar a conocer a través de un texto narrativo-descriptivo, una crónica especializada en los procesos inclusivos de las personas con discapacidad y la educación superior. A partir de la información obtenida, se encontraron 21 universidades que cuentan con programas de apoyo o política en inclusión. La información de las acciones realizadas se completó buscando información en la página web de la respectiva universidad.

Entes académicos y administrativos de educación en Colombia

Ministerio de Educación Nacional. Trabaja en la formulación, adopción de políticas, planes y proyectos relacionados con la

educación superior en Colombia, con el fin de mejorar el acceso de los jóvenes a este nivel educativo; lo que permite que el país cuente con ciudadanos productivos, capacitados y con oportunidad de desarrollar plenamente sus competencias en el marco de una sociedad con igualdad de oportunidades (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2013).

El Ministerio de Educación cuenta con herramientas como el Índice de Inclusión para Educación Superior. Es una de las estrategias centrales para garantizar la inclusión social, buscando promover el respeto a la diversidad y la equidad, ya que permite identificar barreras propias del sistema para la participación y el aprendizaje de todos los ciudadanos. Además, permite a las instituciones de educación superior identificar las condiciones en que se encuentran con respecto a la atención y diversidad, así como analizar fortalezas y oportunidades para el mejoramiento.

Asimismo, el Ministerio de Educación Nacional, en cabeza del Viceministerio de Educación Superior, ha desarrollado los Lineamientos Política de Educación Inclusiva e Intercultural, con los cuales se busca incentivar en las IES la definición de acciones y estrategias para fortalecer las condiciones de calidad desde un enfoque diferencial en el acceso, permanencia y graduación, lo que redunde en avanzar en una educación para todos. Los Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural definen la educación inclusiva como una estrategia central para lograr la inclusión social, que va más allá del concepto tradicional asociado a exclusión, y permiten pensar un modelo educativo abierto y generoso que atiende la diversidad como una característica inherente del ser humano y la vida en todos los miembros de la comunidad educativa. Con esta apuesta se pretende avanzar en el cierre de brechas, mediante el pleno ejercicio de los derechos y el acceso a las oportunidades a través de medidas estructurales de política pública que contribuyan a la consolidación de un país más equitativo para todos.

Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN). La Asociación Colombiana de Universidades es la expresión de las voluntades de las Instituciones de Educación Superior asociadas y tiene como propósito promover la autonomía universitaria, la difusión del conocimiento, la responsabilidad social y la calidad académica, en virtud del desarrollo de la educación superior en Colombia.

En este sentido, cumple su misión a través de la prestación de los servicios de interlocución y representación de los intereses de las IES en instancias nacionales e internacionales, diseño y prestación del servicio de formación de líderes en gestión universitaria, promoción de una cultura asociativa entre las IES y con otros actores de la sociedad y el Estado, y la formulación y gestión de proyectos con la participación de las IES en contribución a la solución de problemáticas sociales.

Consejo Nacional de Acreditación-MEN. La calidad de la educación superior es la razón de ser del Sistema Nacional de Acreditación; reconocerla, velar por su incremento y fomentar su desarrollo otorga sentido a las acciones del Consejo Nacional de Acreditación, quien ha adoptado una aproximación integral al concepto de alta calidad al desarrollar su modelo. El Consejo ha procurado tener presentes todos los factores de alta calidad que inciden en ella y la manera como en la configuración de estos factores pesan los recursos institucionales, los procesos internos y los resultados de la gestión académica.

Los lineamientos para el proceso de acreditación de programas académicos es el resultado de una construcción conjunta entre el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), asociaciones de instituciones de educación superior y la comunidad académica, basada en la experiencia acumulada tanto por el Consejo como por las instituciones participantes. El modelo del Consejo Nacional de Acreditación reconoce la riqueza y diversidad de los perfiles institucionales y su grado de consolidación y desarrollo, lo que le otorga un carácter flexible al proceso de evaluación

de alta calidad de los programas académicos y de las instituciones. Es por esto que el CNA tiene lineamientos para evaluar los programas académicos de pregrado. En los últimos lineamientos para el proceso de acreditación, se incluye la indagación sobre estudiantes con discapacidad en las IES, acciones de ingreso, permanencia y egreso en las mismas, de programas académicos de pregrado (Consejo Nacional de Acreditación, Acuerdo 02 CESU, 2020).

Como actores claves en el contexto de educación superior colombiano se identifican: el Consejo Nacional de Discapacidad: organismo que agrupa a representantes del Gobierno Nacional y a personas de la Sociedad Civil y que se establece a partir de la Ley 1145 de 2007. Se encarga de asesorar y apoyar las acciones del Sistema Nacional de Discapacidad en todo lo que es la planificación, concertación, adopción y evaluación de las políticas públicas generales y sectoriales para la población con discapacidad en Colombia. Lo anterior, con el fin de promover y garantizar los derechos fundamentales de las personas con discapacidad, en el marco de los Derechos Humanos. Es el nivel consultor y de asesoría institucional del Sistema Nacional de Discapacidad, de carácter permanente, para la coordinación, planificación, concertación, adopción y evaluación de las políticas públicas generales y sectoriales para el sector de la discapacidad en Colombia.

Red CIESD Tejiendo Sentidos. La Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior para la Discapacidad (Red CIESD) “surge de la necesidad de articular esfuerzos del sector académico universitario” (Bejar, 2022). Está integrada por personas que representan a Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y privadas, así como por organizaciones que buscan promover el reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a la educación inclusiva en el nivel superior (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2017). Esta Red CIESD nace del interés de las universidades por aportar en los procesos

de atención de las personas con discapacidad y en la construcción de la política pública que por ese entonces se comenzaba a gestar. En un primer momento, la red se concentra en buscar la vinculación de nuevos miembros no sólo entre las IES del país, sino entre las entidades de origen público y privado (Red CIESD, 2015-2016).

La Red CIESD tiene entre sus objetivos “hacer visible el tema de la discapacidad al interior de las instituciones miembros de la Red y de otras organizaciones relacionadas, a nivel local, regional, nacional e internacional”; así como “Desarrollar procesos de investigación que fortalezcan las acciones sociales de la Red” (Béjar, 2022). Su propósito es intercambiar conocimientos, experiencias y trabajos de campo sobre el tema de la discapacidad, en torno a sus formas de representación física, psicológica y social, en el marco de los derechos humanos, las políticas públicas, la normatividad vigente y los lineamientos del currículo y el plan de estudios de cada institución de educación superior (Red CIESD, 2015-2016). Los avances alcanzados actualmente por la red han hecho posible la visibilización de la gestión en la misma, de tal manera que ha despertado el interés incrementando la participación de 5 universidades a 71 IES a nivel nacional. El desarrollo de procesos de investigación, acción y aportes en los diferentes contextos ha permitido trascender desde la educación superior en propuestas que implican incidencia política, estructura y concienciación de las instituciones que participan en la red, lo que genera movilizaciones de responsabilidad social interinstitucionales, para garantizar el acceso, la permanencia y graduación de las personas con discapacidad, desde el enfoque de derechos que garantiza una construcción de un país cimentado en procesos de paz para todos (Red CIESD, 2015-2016).

Duarte, Fernández, Cruz y García (2015) exploraron las capacidades de investigación en el campo de la discapacidad en varias regiones de Colombia para identificar actores que realizaran investigación y aproximarse al rastreo de capacidades de

investigación en nuestro país. Al respecto, se identificaron 88 actores que incluyen 45 grupos de investigación, 28 organizaciones de y para personas con discapacidades y 15 entidades gubernamentales. Se observa una concentración de estos actores en las principales ciudades, sobre todo en Bogotá, Medellín y Cali.



Resultados descriptivos de la Universidad Autónoma de Manizales

La Universidad Autónoma de Manizales (UAM) fue fundada el 20 de agosto de 1979, con domicilio en la ciudad de Manizales, Departamento de Caldas, Colombia. Es una Institución de Educación Superior de utilidad común, sin ánimo de lucro, organizada como corporación, regida y sometida a la Constitución y a las leyes de Colombia. Su carácter académico es de Universidad, del sector privado de la educación en el país. Cuenta con 3 facultades (Salud-Ingeniería-Estudios Sociales y Empresariales), posee una oferta de setenta programas en todos los niveles de educación superior (técnicos laborales hasta doctorado) y tiene acreditación institucional en alta calidad otorgada desde 2015 y renovada en 2019 por seis años (Resolución 009527 del 6 de septiembre de 2019).



Como ya se mencionó en el primer momento de los resultados, la UAM cuenta con el servicio Incluye-te UAM, programa que contempla acciones generales en Identificación y caracterización desde el enfoque de diversidad, Acompañamiento a comunidad universitaria, Ajustes para grupos con barreras para participación y aprendizaje, Formación y concienciación, y Flexibilización curricular y didáctica. Para ello, dinamiza su quehacer a través de la gestión con las comunidades académicas, la gestión administrativa y financiera, el acompañamiento y la documentación en procesos de autoevaluación.

La información y datos referidos se sistematizan en las tablas siguientes:

Tabla 9
Capacidades institucionales en discapacidad

	 		
Marco normativo	Acuerdo N° 017 de 25/07/2013. Política de Permanencia y Graduación Acuerdo N° 006 de 18/08 2016. Educación Inclusiva		
Programas y estrategias	<ul style="list-style-type: none"> • Servicio Incluye-te UAM, 2017 • Programa de Permanencia 	Presupuesto anual destinado al servicio Incluye-te UAM: 27 millones COP	Talento humano asignado al programa de Permanencia y al servicio Incluye-te UAM <ul style="list-style-type: none"> • Coordinadora del Programa • 6 profesionales de la Vicerrectoría Académica y la Vicerrectoría de Desarrollo Humano y Bienestar • Coordinadora del Servicio • 3 docentes asignadas por cada facultad
Accesibilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Accesibilidad en espacios de circulación, mobiliario urbano y edificios • Computadoras con lector de pantalla para personas con discapacidad visual • Formación en materia de discapacidad para el profesorado • Formación en materia de discapacidad para el personal administrativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Protocolo o acciones de acogida y orientación de nuevo ingreso • Orientación y apoyo para la realización del servicio social para estudiantes con discapacidad • Adaptaciones curriculares • Baños adaptados para personas con discapacidad motriz 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptaciones y ajustes razonables para el curso y aprobación de idiomas • Otro (especifique): Gestión de la educación inclusiva en redes y comités de discapacidad • Aulas de planta baja • Baños adaptados para usuarios que hacen uso de silla de ruedas • Sistema de alarma acústica y visual • Estrategias de evacuación y emergencias • Mobiliario adaptable para usuarios con discapacidad

Continúa...

	 		
Marco normativo	Acuerdo N° 017 de 25/07/2013. Política de Permanencia y Graduación Acuerdo N° 006 de 18/08 2016. Educación Inclusiva		
Docencia	<p>Programas académicos que dinamizan la discapacidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En pregrado: Fisioterapia • En posgrado: Maestría en Discapacidad, Mg en Salud Pública 	<p>Asignaturas propias en discapacidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modelos teóricos en discapacidad • Modelos de evaluación y rehabilitación en discapacidad • Educación inclusiva • Accesibilidad • Deporte inclusivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusión sociolaboral • Política pública y discapacidad • Discapacidad y calidad de vida • Discapacidad y contexto • Proyectos de desarrollo con énfasis en discapacidad
Investigación	<p>Grupo de investigación: Nombre: Cuerpo Movimiento Clasificación Min-Ciencias 2022: A</p>	<p>Líneas de investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Funcionamiento y discapacidad en la perspectiva de la salud • Estudios corporales • Actividad física • Objetos y sistemas industriales 	<p>Perspectivas de investigación en discapacidad: accesibilidad y diseño universal, vulnerabilidad, desigualdad, calidad de vida, terapéutica y rehabilitación, desarrollos tecnológicos</p>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10
Registro de estudiantes con discapacidad en la UAM

<i>Tipo de discapacidad</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>
Física	1	2
Visual	1	1
Auditiva	2	0
Psicosocial	4	2
Intelectual	0	0
Otra	0	1
Total	8	6

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11
Resultados de entrevistas a actores clave

<i>Agentes</i>	<i>Aspectos</i>
<i>Directivos</i>	<i>Experiencia</i>
	Los directivos encuestados tienen formación y experiencia en las áreas de Gestión de tecnología, Vicerrectoría administrativa y financiera y Rectoría, Docencia en neurología; en investigación en el área de neurorrehabilitación, coordinación de depto. con planta profesoral con formación en salud, educación física; Decanatura facultad de salud, interés por formarse en el área de discapacidad a nivel de máster y doctorado; Fonoaudiología con posgrado en audiología, coordinación del programa de Permanencia, Vicerrectoría de Desarrollo Humano y Bienestar, liderando y apoyando el servicio Incluye-te UAM para estudiantes con alguna condición de salud o discapacidad.
	<i>Cambios en discapacidad</i>
	Se han realizado acciones desde la universidad para la inclusión, para facilitar y cerrar las brechas desde lo tecnológico, desde lo social, desde la movilidad y desde términos apropiados para referirse a la discapacidad. Cambios identificados hacia la discapacidad durante su trayectoria de vida e institucional:

Continúa...

<i>Agentes</i>	<i>Aspectos</i>
<i>Directivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Culturales: Se identifica que el cambio es evidente. Se pasó de la burla o miedo al respeto, a considerar que limitaciones tenemos en cualquier momento, que es necesario eliminar las barreras para facilitar la inclusión a todos los entornos. Se ha pasado de asumir la discapacidad como compasión y asistencialismo e integración a inclusión, equidad, diversidad, derechos de ciudadanía. Se visualiza ahora en la Universidad a la discapacidad como una variable a incluir en el programa de permanencia y graduación. Persisten dificultades para profundizar en el cambio de mirada hacia la discapacidad entre profesores, estudiantes, directivos y administrativos. – Políticos: La UAM, a partir de su experiencia, formación e investigación, ha generado políticas y programas que propenden por la alineación con su proyecto educativo institucional de carácter incluyente, prácticas de aula y articulación con los lineamientos nacionales de Educación Superior Inclusiva. – Prácticos: Infraestructura física (edificios nuevos) construida con los principios del diseño universal; mejoras en el servicio al estudiante no sólo desde la coordinación del programa, pues existe una mejor experiencia desde el registro académico, mercadeo, la caja, contabilidad y el establecimiento de incentivos y apoyos financieros adicionales a los existentes, vía reglamento, que propenden por la permanencia y graduación del estudiante con discapacidad.
	<i>Redes</i>
	<p>Sugieren que desde SUMA (Sistema Universitario de Manizales) se trabaje más el tema de la inclusión.</p> <p>Los directivos destacan el trabajo del Ministerio de Educación, Alcaldía de Manizales y Gobernación de Caldas.</p>
	<i>Fortalezas-Aprendizajes-Capacidades</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Tener programas de formación en discapacidad • Capacitación permanente a toda la comunidad universitaria • Cambios en el imaginario sobre discapacidad de directivos • Proyecto educativo: incluyente • Contar con lineamientos de inclusión • Equipo fortalecido para apoyar la inclusión, la permanencia teniendo en cuenta a la familia • Construcciones nuevas pensadas en la diversidad de funcionamientos
<i>Pendientes</i>	
<i>Directivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Seguir consolidando el campus UAM (infraestructura y medios educativos) incluyente • Apropiación social de la investigación en discapacidad

Continúa...

<i>Agentes</i>	<i>Aspectos</i>		
<i>Directivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Difusión y apropiación de la categoría de discapacidad en los programas académicos • Seguir trabajando en el imaginario colectivo sobre la discapacidad en las 3 facultades • Continuar con la formación docente • Consolidar la medición y trazabilidad del desempeño en toda la carrera de los estudiantes 		
<i>Profesores</i>	<i>Experiencia con estudiantes con discapacidad</i>		
	En el programa de Fisioterapia con 8 estudiantes del sexo masculino		
	Discapacidad visual, múltiple, psicosocial, física		
	La información sobre la condición de salud y limitación fue recibida desde la coordinación del programa académico y el programa de permanencia UAM		
	<i>Necesidades de formación identificadas</i>		
	<ul style="list-style-type: none"> • Formación docente en diversidad y discapacidad • Programas y cursos en discapacidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes desde ciudadanía, derechos, empatía • Didáctica específica 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación • Rúbricas para medición del desempeño
	<i>Debilidades</i>		
	<ul style="list-style-type: none"> • Imaginarios y obstáculos de algún sector de profesores • Accesibilidad física, tecnológica y actitudinal 	<ul style="list-style-type: none"> • Temor del docente • Desconocimiento de la situación 	<ul style="list-style-type: none"> • Trazabilidad del tránsito de los estudiantes por toda la carrera • Tiempos asignados a la atención de estudiantes con discapacidad
<i>Apoyos</i>			
<ul style="list-style-type: none"> • Voluntad de los directivos • Apoyo psicoemocional a profesores • Departamento de Educación 	<ul style="list-style-type: none"> • Servicio Incluye-te • Apoyo a la formación docente • Comités de currículo 		
<i>Redes</i>			
<p>Destacan la actividad de la Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior para la discapacidad</p> <p>La maestría en discapacidad impulsa muchos desarrollos en el interior de la propia universidad</p>			

Continúa...

<i>Agentes</i>	<i>Aspectos</i>	
	<i>Pendientes</i>	
<i>Profesores</i>	<ul style="list-style-type: none"> • En medios educativos y recursos bibliográficos • Superar barreras y obstáculos actitudinales de gran parte de la planta docente • Formación docente: pedagogía-didáctica-evaluación que atienda la diversidad • Consolidar el equipo interdisciplinario para seguir apoyando a profesores y estudiantes 	
	<i>Caracterización</i>	
	Estudiante de posgrado con limitación visual, mujer	
	<i>Barreras percibidas</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Económicas • En el aula: iluminación, tamaño de letra • Aplicar lo aprendido en su cultura 	<ul style="list-style-type: none"> • Rechazo por compañeros • Heterogeneidad en la didáctica diversa o flexible empleada por los profesores
	<i>Facilitadores</i>	
<i>Estudiantes</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Extensión del programa de maestría en Barranquilla, pues sería imposible cursarlo en Manizales • Herramientas tecnológicas para lectura de documentos y grabación de clases • Lentes especiales • Flexibilización y ajustes razonables para la entrega de productos y para la evaluación 	
	<i>Áreas de apoyo</i>	
	Sabe que existe un área de apoyo a la discapacidad Transmite sus inquietudes directamente a la coordinadora del programa No pertenece a grupos organizados en sociedad civil	

Fuente: Elaboración propia.

Resultados descriptivos de la Universidad del Rosario


El Colegio del Rosario fue fundado en 1653 por el arzobispo de Santa Fe, Fray Cristóbal de Torres y Motones, con licencia del rey Felipe IV, para enseñar Teología, Jurisprudencia y Medicina,

con formación básica en Filosofía. Esta institución fue fundada “de” y “para” los estudiantes, que se traduce en una institución privada, autónoma y gobernada por los mismos. Los colegiales gozan de beca completa, eligen a las directivas y ocupan cargos de responsabilidad en el Claustro. La universidad del Rosario cuenta actualmente con 7 facultades y escuelas de pregrado (Escuela de Administración, Escuela de Ciencias Humanas, Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud, Facultad de Ciencia Política, Gobierno y Relaciones Internacionales, Facultad de Ciencias Naturales y Matemáticas, Facultad de Economía y Facultad de Jurisprudencia) y posee 27 programas en el nivel de educación superior (profesional).

La escuela de medicina y ciencias de la salud surgió debido a la difícil situación que se vivía en el siglo XVII para iniciar la formación de médicos en la Nueva Granada. Esta escuela se encuentra en la Quinta de Mutis, ubicada en la localidad de Barrios Unidos, y tiene 7 programas de pregrado: fonoaudiología, fisioterapia, terapia ocupacional, medicina, psicología y enfermería.

La Universidad del Rosario cuenta con un programa de apoyo para estudiantes con discapacidad (IncluSer) que tiene como objetivo brindar la atención oportuna e integral de sus necesidades, y promover la concientización a la comunidad, disponiendo para ello de recursos humanos y tecnológicos que garanticen la igualdad de oportunidades en un marco de derechos humanos. De esta forma, se asegura el ingreso, la permanencia y el egreso del estudiante, y su participación en el mundo académico y laboral. Además, la Universidad del Rosario diseñó la ruta 2025 con 6 pilares: excelencia académica, innovación, visibilidad y reputación, regionalización, internacionalización y sostenibilidad y hábitat, con el fin de transformar, innovar y tener una excelente oferta académica y de investigación, siendo una universidad sostenible que promueve experiencias generadoras de conocimiento para los miembros de la comunidad y forma líderes con compromiso social y vocación humanística.

Tabla 12
Capacidades institucionales en discapacidad

	 UNIVERSIDAD DEL ROSARIO		
<i>Marco normativo</i>	Acuerdo N° 017 de 25/07/2013. Política de Permanencia y Graduación Acuerdo N° 006 de 18/08 2016. Educación Inclusiva		
<i>Programas y estrategias</i>	IncluSer	Oficina Presupuesto	<ul style="list-style-type: none"> • Talento humano asignado IncluSer: 1 coordinadora • Trabajo en conjunto con la facultad e IncluSer • Seguimiento a los estudiantes en su proceso de aprendizaje
<i>Accesibilidad (Movilidad-Señalética y Comunicación)</i>	<i>Sede Norte</i> <ul style="list-style-type: none"> • Computadoras con lector de pantalla para personas con discapacidad visual • Señalética en Braille • Acceso a las edificaciones de la universidad por medio de rampas 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación y apoyo durante su proceso académico • Adaptaciones curriculares, baños adaptados para personas con discapacidad • Creación de estrategias para los docentes dentro del aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptaciones y ajustes razonables en el currículo académico • Adaptación de infraestructura para los estudiantes en condición de discapacidad
<i>Marco normativo</i>	Acuerdo N° 017 de 25/07/2013. Política de Permanencia y Graduación Acuerdo N° 006 de 18/08 2016. Educación Inclusiva		

Continúa...

<p><i>Accesibilidad (Movilidad-Señalética y Comunicación)</i></p>	<p><i>Sede Centro</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Computadoras con lector de pantalla para personas con discapacidad visual • Señalética en Braille • Acceso a la silla salvaescaleras <p><i>Sede Quinta Mutis</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Computadoras con lector de pantalla para personas con discapacidad visual • Señalética en Braille • Acceso a la silla salvaescaleras 		
<p><i>Docencia</i></p>	<p>Programas académicos que dinamizan la discapacidad en pregrado: medicina, fisioterapia, fonoaudiología y psicología</p>	<p>Asignaturas propias en discapacidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Braille • Introducción a la lengua de señas • Lengua de señas I y II • Discapacidad y sociedad • Teorías de la rehabilitación 	<p>Talleres donde se habla sobre la discapacidad, dirigidos a los docentes para que tengan un mayor conocimiento sobre ésta</p>
<p><i>Investigación</i></p>	<p>Grupo de investigación: Ciencias de la Rehabilitación</p>	<p>Líneas de investigación: discapacidad y sociedad</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13
Resultados de entrevistas a actores clave

<i>Agentes</i>	<i>Aspectos</i>
<i>Directivos</i>	<i>Experiencia</i>
	Los actores claves encuestados tienen formación y experiencia en las áreas de gestión de permanencia de la escuela de medicina y ciencias de la salud, específicamente en los programas de fisioterapia, fonoaudiología, terapia ocupacional, ingeniería biomédica; psicología con maestría en educación universitaria; medicina pediatra, docencia del programa en pediatría y discapacidad, presidencia de la Corporación Transiciones Crecer (OAT); fonoaudiología,, docencia del programa, investigación en la línea de discapacidad de inclusión, dirección y creación de IncluSer; equipo de admisiones, psicología de admisiones, dirección de marketing.
	<i>Cambios en discapacidad</i>
	Se han realizado acciones desde la universidad para la inclusión, para facilitar y cerrar las brechas desde lo tecnológico, desde lo social, desde la movilidad y desde términos apropiados para referirse a la discapacidad. Cambios identificados hacia la discapacidad durante su trayectoria de vida e institucional: <i>Cultural</i> : Una de las mayores barreras que existen referente a la discapacidad es la cultural, de pensamiento y falta de información sobre el tema. <i>Político</i> : La Universidad del Rosario, a partir de su experiencia, ha evidenciado que se debe trabajar en los ODS, crear alianzas en la población con discapacidad, y que desde lo institucional falta mucho; además, el discurso políticamente correcto no puede parar ahí: debe haber una real inversión y voluntad. <i>Prácticas</i> : Resaltan el avance frente al proceso y la activación del protocolo desde la inscripción que llena el estudiante para ser recibido.
	<i>Redes</i>
Programas internos de la Universidad del Rosario, PACTO e IncluSer	

Continúa...

<i>Agentes</i>	<i>Aspectos</i>
	<p data-bbox="267 261 646 288"><i>Fortalezas-Aprendizajes-Capacidades</i></p> <ul data-bbox="267 304 888 715" style="list-style-type: none"> • Los estudiantes realizan un proceso de admisión apoyado por IncluSer, en donde se evidencian las limitaciones y se realizan los ajustes necesarios. • Además de los programas antes mencionados, la Universidad del Rosario cuenta con una alianza con la Corporación Transiciones Crecer. Este programa permite a los estudiantes con discapacidad intelectual tener una transición a su vida adulta con opciones y apoyos. • Los actores clave son concedores de lo que se realiza en la Universidad en inclusión y, por tanto, coinciden en el conocimiento del programa IncluSer y sus acciones. Lo colocan como una entidad importante y necesaria, así como al programa de acompañamiento PACTO que asegura la permanencia en problemas académicos. <p data-bbox="267 724 379 751"><i>Pendientes</i></p> <ul data-bbox="267 767 888 1145" style="list-style-type: none"> • Más documentación estatal. ¿Dónde se lee, cuál es la ruta para el acompañamiento, hasta dónde? • Dentro de las mayores dificultades, describen la falta de información en general y la falta de capacitación a profesores; falta la mirada transectorial y transdisciplinar para pasar de la mirada biológica asistencialista a verla desde el enfoque de derechos. • Entienden que falta escribir puntalmente este proceso y pasarlo a una política que sea conocida por toda la universidad y no por pocos. En ella deben quedar claros de que se tratan los ajustes razonables, las adecuaciones y, en general, la accesibilidad entendida desde la movilidad, la señalética y la comunicación.
<i>Profesores</i>	<p data-bbox="267 1163 726 1190"><i>Experiencia con estudiantes con discapacidad</i></p> <ul data-bbox="267 1206 888 1434" style="list-style-type: none"> • Coinciden en que no tienen conocimiento sobre las discapacidades de sus estudiantes y hace que esto sea una limitación. • Coinciden en que hace falta comunicación interna (departamento-docentes) sobre el proceso académico que lleva cada estudiante. • Llama la atención que uno de ellos sintió demasiada “compasión” al punto de flexibilizar en demasía, pero luego tuvo orientación y encontró cómo ajustar las exigencias.

Continúa...

<i>Agentes</i>	<i>Aspectos</i>
<i>Profesores</i>	<i>Necesidades de formación identificadas</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Un docente refiere que los profesores deben tener una formación en cuanto a cómo tratar a los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad; sin embargo, son conocedores de algunas estrategias y ajustes razonables en aula después de haber sido orientados por los programas PACTO e IncluSer. • Los docentes modifican la metodología de la clase (aula invertida) para que los estudiantes tengan una participación activa durante la sesión de clase.
	<i>Debilidades</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes refieren que muchas veces tienen dudas en cuanto al tiempo que se les da a los estudiantes frente a las actividades y parciales. • En lo presencial, la cultura y respeto por el otro no se da. Se observa exclusión de un estudiante por parte de los compañeros. • Coinciden todos en que la modalidad virtual les convino a los estudiantes.
	<i>Apoyos</i>
	Les deja como aprendizaje pensar en aquel estudiante diverso y / o con discapacidad para hacer actividades que incluyan a todos.
<i>Estudiantes</i>	<i>Redes</i>
	El programa de acompañamiento PACTO guía al estudiante en lo académico, pero desconocen a IncluSer como un programa que trabaja con profesores en la discapacidad.
	<i>Caracterización</i>
	Estudiante de pregrado con baja visión
<i>Estudiantes</i>	<i>Barreras percibidas</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo de entrega de los trabajos y evaluaciones • Rechazo y exclusión por compañeros • Un estudiante refiere que no conoce los derechos que existen para personas con discapacidad

Continúa...

<i>Agentes</i>	<i>Aspectos</i>
<i>Estudiantes</i>	<i>Facilitadores</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilización académica al ver sólo media matrícula, tomando sólo una materia compleja • El cambio de la presencialidad a lo virtual también ha sido un detonante que parece ser más positivo para estudiantes con discapacidad • Los estudiantes refieren que PACTO es muy importante en su vida académica universitaria, porque este programa les brinda apoyos y ajustes razonables dentro del aula, estrategias y flexibilidad académica en sus planes de estudios.
	<p><i>Áreas de apoyo:</i></p> <p>Saben que existen áreas de apoyo a la discapacidad Programas internos de la Universidad del Rosario, PACTO e IncluSer Apoyo de sus familias en todo su proceso de formación profesional</p>

Fuente: Elaboración propia.

Profesores

Los docentes son conocedores el programa PACTO, el cual ayuda al estudiante y a los profesores al brindarles apoyo fuera del aula, como manejo del tiempo, estructura de tareas, presentaciones, etc., con el fin de lograr los objetivos de cada una de las asignaturas.

Estudiantes

La Universidad del Rosario tiene una ruta de apoyo para trabajar el aprendizaje, la discapacidad e inclusión. Una de ellas es el programa de acompañamiento a estudiantes denominado PACTO, programa muy conocido debido a que en principio los orienta académicamente. Así, cuando hay una alerta, el referente de PACTO informa a IncluSer y sólo en ese momento reconoce y

conoce el programa como una ruta de apoyo. Se ha desarrollado un modelo de formación de los estudiantes a lo largo de su vida en la universidad, en donde se favorece la permanencia, la graduación efectiva, los talentos de los estudiantes y sus diferentes rutas de aprendizaje, en un marco normativo flexible y renovado.

Actores claves

El programa de apoyo a estudiantes con discapacidad IncluSer tiene 15 años de funcionamiento y sólo hasta hace 4 implementó una ruta de ingreso desde el departamento de admisiones e IncluSer, para que se realizara la primera entrevista al estudiante que marcó en su formulario de inscripción que tenía una condición de discapacidad. Así, el coordinador del programa, después de la entrevista, envía un reporte a admisiones señalando si el estudiante tiene restricción o no para ser admitido, e indica los ajustes razonables que en principio se deben llevar a cabo en aula. Esto ha hecho que el equipo académico de la facultad a la que aspira el estudiante esté informado y capacitado previo ingreso.

Este trabajo y alineación ha hecho que el programa se conozca, pero sólo entre quienes han tenido que acudir a él y profesores que reciben la orientación. En la actualidad, las dependencias de hábitat, comunicaciones, medios audiovisuales, tecnología y bienestar universitario realizan acciones en conjunto con el programa IncluSer, basadas en el diseño universal. El programa IncluSer actualmente depende de la dirección de permanencia y éxito estudiantil.

Conclusiones

- o Colombia posee un marco normativo robusto que pretende ser garante de los derechos de las personas con discapacidad y

- promulga su legislación en pro de favorecer las mejores condiciones para que accedan a la educación superior.
- o Es necesario hacer un seguimiento y evaluación del nivel de implementación y cumplimiento de la normatividad en educación superior y discapacidad.
 - o Se evidencia la participación de instancias de gobierno, sociedad civil y academia para la gestión administrativa en los órganos, cuerpos colegiados, instituciones y el sistema de discapacidad en Colombia.
 - o Existen programas, planes, estrategias y políticas en torno a la educación superior inclusiva y a la discapacidad en Colombia, siendo importante asegurar su planeación ordenada, ejecución sistemática, evaluación de resultados y sostenibilidad en el tiempo.
 - o Las Instituciones de Educación Superior en Colombia vienen experimentando cambios en el paradigma de la discapacidad en sus claustros, los modelos de enseñanza, los ajustes razonables, las políticas de inclusión, el bienestar de la comunidad universitaria, los ambientes y los recursos para el aprendizaje, los cuales han adoptado marcos de actuación que tienen en cuenta la diversidad.
 - o Se evidencia una baja oferta de programas de formación posgradual en el campo de la discapacidad en Colombia. Por ello, es posible inferir (pero no asegurar) que la producción de conocimiento en discapacidad se considere en consolidación.

Referencias

- Béjar, R. M. (2022). Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior para la Discapacidad (RedCiesd).
- Carvajal y Muñoz (2019). Coloquio colombiano de investigación en discapacidad. una estrategia de apropiación del conocimiento. Capítulo de libro en *Apropiación social del conocimiento en discapacidad. Experiencias latinoamericanas*. Editorial Universidad del Rosario.

- Correa, L. y Castro, M. (2016). *Discapacidad e inclusión social en Colombia. Informe alternativo de la Fundación Saldarriaga Concha al Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Editorial Fundación Saldarriaga Concha. Bogotá D.C., Colombia. https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2019/01/pcd_discapacidad_inclusion_social.pdf el 01/02/2022.
- Duarte-Cuervo, C., Fernández-Moreno, A., Cruz-Velandia, I. y García-Ruiz, S. (2015). [Approach to Research Capacity on Disability in Colombia]. *Rev. Fac. Med.* 2015; 63:S13-24. Spanish. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n3sup.49351>.
- Fundación Saldarriaga Concha (2018). Índice Multidimensional de Inclusión Social y Productiva. Resultados para personas con discapacidad. <https://www.saldarriagaconcha.org/i-personas-discapacidad/ipd-que-es/>
- Naciones Unidas (2016). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de las Naciones Unidas*. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Observaciones finales sobre el informe inicial de Colombia. Sesiones 281^a, 282^a y 292^a, agosto de 2016.
- Naciones Unidas (2016). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Organización Mundial de la Salud (2022). Discapacidad y salud. Datos y cifras. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>.
- República de Colombia, Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) (2020). Acuerdo 02 de julio 01 de 2020. Colombia.
- República de Colombia, Ministerio de Salud y Protección Social (2019, agosto). Normograma de discapacidad para la República de Colombia. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Normograma-discapacidad.pdf>

- República de Colombia, Ministerio de Salud y Protección Social (2019). Registro para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD). <https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/promocion-social/Discapacidad/Paginas/registro-localizacion.aspx>.
- República de Colombia, Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2018). Censo Nacional de Población y Vivienda. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>.
- República de Colombia, Índice de Inclusión para Educación Superior (INES) (2018). ISBN (Online) 978-958-691-885-5.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2017). Libro 10 años de grandes avances. Red colombiana de IES para la discapacidad. <https://redciesd.wixsite.com/redciesd/documentos-de-interes>
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2013). Dirección de Fomento para la Educación Superior Bogotá, Colombia, 2013. www.mineduccion.gov.co.
- República de Colombia, Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2005). Censo General. ISBN: 978-958-624-072-7. <https://www.dane.gov.co/files/censos/libroCenso2005nacional.pdf>.
- República de Colombia (1991). Asamblea Nacional Constituyente. Constitución Política de Colombia. Julio 06 de 1991. Bogotá D.C.
- República de Colombia, Ministerio de Salud. Ley 1145 de 2007 (<https://funcionpublica.gov.co>).
- World Health Organization, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría General de Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO) (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. ISBN9243545426, 9789243545424.
- World Health Organization & World Bank (2011). World Report on disability 2011. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/44575>.

PARTE 2
RESULTADOS, ANÁLISIS
E INTERPRETACIÓN

CAPÍTULO 1

INVESTIGAR Y EDUCAR EN PANDEMIA

Claudia Leticia Peña Testa
Patricia Brogna

La situación particular que detonó la pandemia de Sars-Cov 2 a inicios del año 2020 (coincidiendo con la periodicidad de la investigación planeada para ser desarrollada durante los años 2020 y 2021) representó un evento imprevisto de tal magnitud que modificó diferentes aspectos del diseño y proceso del estudio. Considerando la situación particular que se presentaba y los impactos que implicaba, realizamos el Seminario virtual: “Covid-19, Educación Superior y DISCAPACIDAD: retos, preguntas y propuestas”, en el marco de las actividades del Proyecto de Investigación que reseñamos en este libro. En el Seminario se identificaron aquellas problemáticas que articulan el impacto de Covid-19 en las condiciones de los estudiantes de educación superior.¹

¹ El seminario virtual se desarrolló en dos encuentros con la presencia de los y las investigadores del Proyecto y otros actores invitados del ámbito de atención a estudiantes con discapacidad en IES. El día 30 de junio de 2020 participaron Rosa María Díaz Jiménez (Universidad Pablo de Olavide, España); Claudia Leticia Peña Testa (Universidad Nacional Autónoma de México); Carmen Liliana Ávila Rendón (Universidad Autónoma de Manizales, Colombia)

El apartado “investigar y educar en pandemia” hace referencia a la impronta de esta contingencia en el objeto de estudio y en el mismo proceso de investigación (mencionando sólo como un ejemplo la reformulación a la virtualidad de un diseño pensado para la presencialidad), y ha sido socializado en el artículo “Educación superior, Covid-19 y discapacidad” (Peña y Brogna, 2021), considerando que el riesgo latente de que los obstáculos con los que se enfrentan estudiantes con discapacidad de manera cotidiana, se vean maximizados por la ausencia de políticas transversales que garanticen la accesibilidad a la información, a la comunicación y a la participación en igualdad de oportunidades, en un nuevo modelo educativo emergente que, además, “resuelva” en un corto plazo todas las necesidades a las que se enfrentan estudiantes en la educación superior para participar en clases vía remota.

Entre los puntos de coincidencia que se repitieron en las participaciones (del Seminario) de las diferentes universidades se señalaron preocupaciones como el acceso a la tecnología, en el sentido de acceso a computadoras o a equipo informático; el acceso a conectividad de calidad; la necesidad de estudiantes con discapacidad de contar con un apoyo académico o tutoría en línea para el avance en sus materias, así como para la resolución de aquellas situaciones para las que requirieran orientación tecnológica o de servicios específicos (por ejemplo, audiolibros o bibliotecas con tifolibras), y contar con tecnología de asistencia.

Una de las cuestiones compartidas, el fortalecimiento de los profesores y la capacitación en temas de discapacidad, fue seña-

e Inmaculada Zambrano y Rosa María Díaz Jiménez (Universidad Pablo de Olavide, España). El día 2 de julio de 2020, participaron Patricia Brogna (Universidad Nacional Autónoma de México); Rocío Stella Molina Béjar (Universidad del Rosario, Colombia); Juan Vázquez Garrido (Servicio de Atención Funcional, Universidad Pablo de Olavide, España); María de Lourdes Torres Acosta (Universidad Tecnológica de Santa Catarina, México) y Matías Santiago Alaniz (Universidad Nacional Autónoma de México).

lada desde todas las universidades participantes. La Unidad de Atención para Personas con Discapacidad (UNAPDI) lo hizo refiriendo acciones como la *Guía de recomendaciones a docentes para la atención de estudiantes con discapacidad*, mencionada en los párrafos anteriores, y al curso de formación a profesores. Y la Universidad Autónoma de Manizales lo hizo a través de la referencia a “La Profe Inés”, personaje ficticio cuyo nombre hace referencia al apócope de inclusión en educación superior, que brinda a los profesores, de manera muy clara y sencilla, un espacio de información respecto a la atención de estudiantes con discapacidad y sobre el modo de gestionar un espacio de educación superior inclusivo en sus diferentes facetas.

Además de las propuestas de docencia, aquellas referidas a necesidades específicas fueron señaladas por los participantes de la Universidad Pablo de Olavide respecto a las acciones previstas de manera consciente y no reactiva para la atención de aspectos relacionados con la Salud Mental, en especial para estudiantes con discapacidad psicosocial que pueden presentar situaciones que demanden atención en un contexto de crisis y aislamiento como el que vivimos durante la pandemia. Estos aspectos de primer nivel de atención, pragmático, no teórico si no de aterrizaje en prácticas concretas que atiendan las diferentes necesidades a través de la articulación con otros actores, son de urgente gestión en los tiempos de crisis e incertidumbre que la pandemia ha instalado.

A nivel de contexto, otra preocupación compartida en las presentaciones del mencionado Seminario se refiere a la posibilidad de que también los profesores refuercen –y en muchos casos adquieran– sus habilidades digitales al igual que los estudiantes. Desde una perspectiva generacional, podríamos pensar que los estudiantes tienen mayores habilidades digitales que los docentes, pero esto no siempre coincide con la realidad. Otros profesores que dan clases presenciales tienen un repertorio extenso de otras habilidades, pero diferentes a aquellas que se ponen en

juego en un contexto virtual de enseñanza-aprendizaje y acompañamiento docente.

Aquellos docentes y estudiantes que optaron por las modalidades a distancia o semipresencial ya consideraban la necesidad de contar con ciertos recursos, servicios, capacidades o habilidades. Sin embargo, la situación del Covid-19 nos impelió de manera súbita e intempestiva a todos de manera general, a entrar en una virtualidad para la cual no todos estaban preparados previamente, teniendo que reformular los espacios, metodologías, objetivos y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Esto marca una amplia diferencia con la opción como elección o alternativa de una modalidad virtual o a distancia de educación, sopesando nuestras herramientas, destrezas, capacidades, recursos, conocimientos y actitudes.

Otro aspecto presentado es la manera en que las universidades han podido reconfigurar la oferta de materiales, por ejemplo, de materiales bibliográficos, que en muchos de los casos estaban previstos para ser entregados de manera física para consulta en sede o retiro para estudio. Lamentablemente, no todos esos materiales se han digitalizado y, en muchos de los casos, tampoco podría hacerse por cuestiones de propiedad intelectual, lo que representa un conflicto para la posibilidad de acceso de estudiantes y profesores en el momento de ofrecer o proponer bibliografía.

Si el cambio a la virtualidad ha complejizado nuestra actividad docente o de estudio, pensarlo en relación con la discapacidad propone un mayor desafío aún.

En ese sentido, la UNAM presentó en abril de este año el material “Recomendaciones para la transición a la docencia no presencial”, donde, lamentablemente, el tema de la discapacidad y la accesibilidad no se ha considerado.

Por último, el boletín *UNAM, 100 días de acciones efectivas*, presentado el 7 de junio de 2020, menciona entre las acciones y medidas llevadas a cabo las siguientes:

- *Puesta en marcha del Campus Virtual*: “Se trata de un servicio accesible para todos los universitarios, que cuenta con más de 20 mil aulas virtuales registradas y todos los recursos educativos disponibles”.
- *Añadió a los servicios de acceso abierto los acervos de carácter científico y cultural*.
- “Exámenes de titulación y de grado en línea”.
- “Lanzó, a través de la Red de Innovación Educativa RIE 360, la página <http://rie360.mx> “Recursos Educativos para Innovar la Docencia ante el Covid-19”.
- “Puso en marcha la encuesta ‘Opiniones de los universitarios sobre la epidemia del coronavirus (Covid-19) y sus efectos sociales’”.
- “Aplica la Encuesta Covid-19 y género: “Efectos del #Quédate_en_casa, en la vida de las mujeres”.
- *Como parte de redes internacionales de educación a distancia y de investigación, trabaja para considerar múltiples aspectos como los cambios post-pandemia y el desarrollo de nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación* (Boletín UNAM, 2020).

Las acciones identificadas por la propia institución plantean cuestiones con temporalidades y espacialidades diversas, muchas de las cuales son iniciales con miras hacia una reconfiguración del campo de la educación superior post-pandemia.

Resaltan, además, los cuestionarios aplicados a profesores, personal académico y estudiantes, en los cuales, como se menciona, se identifica una dimensión relacionada con la posibilidad de acceso a la tecnología y la conectividad, aunque se exploran también las condiciones de la vida cotidiana que pudieran entrar en conflicto con el espacio académico. Somos conscientes de que el borramiento de los límites temporoespaciales de lo público-laboral y lo doméstico-privado complica el desempeño e implica una sobre-exigencia, en especial con una carga de género hacia las profesoras, académicas y estudiantes, que se ven

obligadas a responder a la par a las demandas de cuestiones de cuidado, de atención a las actividades domésticas y familiares. Los tiempos de estudio o laborales, por lo tanto, se solapan y demandan mutuamente, por lo cual es importante considerar y atender las condiciones de posibilidad para desarrollar acciones laborales o de estudio en un contexto de confinamiento.

Las situaciones mencionadas plantean un enorme desafío que la universidad deberá revisar: ¿cómo gestiona y cómo apoya a fin de disminuir las situaciones de sobre-exigencia laboral, personal y psicológica, así como el nivel de estrés de los integrantes de la comunidad educativa, en especial de los miembros con discapacidad?

Conclusiones y recomendaciones

A partir de lo analizado, tomamos conciencia de que si bien el Covid-19 nos presenta desafíos y retos urgentes, su atención nos demandará desarrollar acciones a corto, mediano y largo plazo. La realidad post-pandemia no será la misma que conocimos y muchos de los cambios improvisados o reactivos “llegaron para quedarse”.

Con base en los avances logrados en la investigación, señalamos acciones que deben atenderse a nivel superior con más urgencia que nunca para no excluir o expulsar de la comunidad universitaria a la población con discapacidad:

1. Diseñar plataformas y contenidos digitales accesibles que puedan utilizarse para toda la población.
2. Generar conciencia en torno al hecho de que el uso de las tecnologías debe de acompañar la formación y actualización docente.
3. Promover la interacción entre el personal docente y los estudiantes con discapacidad para formar comunidades de prácti-

ca y reflexión sobre la práctica, para tomar decisiones desde esas comunidades.

4. Impulsar nuevas respuestas para la virtualidad y educación no presencial.
5. Crear laboratorios de docencia y experimentación interdisciplinarios enfocados en contextos educativos virtuales, accesibilidad, discapacidad y tecnología de asistencia.
6. Transversalizar la tecnología como estrategia de diseño universal para el aprendizaje.

Específicamente, es necesario que las instituciones de educación superior consideren que el espacio, los campus, transitarán progresivamente a una más amplia y profunda virtualidad, y, por otro lado, que las y los docentes asuman que el uso de las tecnologías puede visibilizar a la población con discapacidad, brindándoles oportunidades de crecimiento y participación a través de diseños universales para el aprendizaje. En el complejo contexto mencionado en el artículo, estas acciones han pasado a demandar un urgente protagonismo a través de programas institucionales, académicos y de investigación que las desarrollen e implementen de manera efectiva.

Referencias

- BID (2020). *La educación superior en tiempos de Covid-19. Aportes del diálogo virtual con rectores de universidades líderes en América Latina*. 19-20 mayo, 2020. Washington, D.C.
- Brogna, P. y Rosales, D. (2016). *Diagnóstico: La atención a la discapacidad en educación superior desde la perspectiva de derechos humanos. El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México. <http://www.pudh.unam.mx/publicaciones/Diagnostico-Discapacidad-UNAM.pdf>

- DOF (2019). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf
- Fundación ONCE. Accesibilidad de Plataformas Educativas, España (2016).
- INEE (2019). “Marco de referencia y propuesta metodológica para la evaluación de la atención educativa a estudiantes con discapacidad”. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1E216.pdf>
- Murillo F., Javier, & Duk, Cynthia (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Peña Testa, Claudia Leticia y Brogna, Patricia (2021). Educación superior, Covid-19 y discapacidad: Los retos de la Universidad Nacional Autónoma de México durante la contingencia. *Revista Inclusiones*, vol. 8, núm. especial, 342-355.
- Peña, C. y Estay, J. (2020). La inclusión social de personas con discapacidad: un tema de agenda política institucional. *Acta Sociológica*, núm. 80, septiembre-diciembre 2019.
- Robles Bárcena, Miguel, Celis, María Elisa, Ríos Condado, Telma y Bonaparte, Marco Antonio (2013, 1º de noviembre). Unidad de Atención para Personas con Discapacidad. *Revista Digital Universitaria* [en línea]. Vol. 14, núm. 12. <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num12/art54/index.html> (21 de octubre de 2020).
- UNAM (2020). *Boletín UNAM, 100 días de acciones efectivas*, 2020. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2020_494.html
- UNAM (2015). Principios del Código de Ética de la Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.personal.unam.mx/Docs/Avisos/principiosEtica.pdf>
- UNAM. Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023.

Unidad de Atención para Personas con Discapacidad (UNAPDI), Defensoría de los Derechos Universitarios (DDU), Dirección General de Atención a la Comunidad (DGACO) (2020). Recomendaciones a docentes para la atención a distancia a estudiantes con discapacidad. <http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/convocatorias/Recomendaciones-a-docentes-para-atencion-a-distancia-a-estudiantes-con-discapacidad-Covid-UNAPDI-DGACO-DDU-Fac-Psicologia-UNAM.pdf>

CAPÍTULO 2

SOBRE LAS UNIVERSIDADES: DEL HECHO AL DATO

Patricia Brogna

Como mencionamos, se diseñaron dos instrumentos de recolección de información: un cuestionario enviado a las rectorías de las cuatro universidades estudiadas: Nacional Autónoma de México, Pablo de Olavide, del Rosario y Autónoma de Manizales, así como una guía de pauta para las entrevistas con estudiantes, profesores y actores claves, considerando las variaciones según el rol, pero manteniendo las categorías centrales con base en la siguiente matriz (presentada en el apartado “Análisis de Brecha” y recuperada aquí para facilitar la lectura) que incluye categorías, unidades de observación, análisis y registro, así como las fuentes:

Gráfica 22

Matriz categorial

Análisis brechas de cumplimiento		Matriz categorial		
Macro-mesosocial		Estudiantes-profesores-actores claves		
Marco normativo	Marco	Estudiantes educativos	Ingreso	Demanda por obstáculos-barreras
	Constitución Nacional		Permanencia	
Reglamentación de Leyes	Programático	Vivencias Experiencias	Promoción	Necesidad de apoyos/facturadores
Institucional	Políticas		Exgreso exitoso	
Fuente: revisión documental	Presupuestos	Relaciones sociales		
	Cultura práctica	Participación política		
	Fuente: encuestas a rectorías			
	Pautas regionales: Compromiso/Obligación Documentos vinculantes			
	Fuente: revisión bibliográfica, documental y de páginas oficiales-seminario regional con actores regionales			
		Docentes		
		Trayectorias laborales		
		Vivencias Experiencias		
		Actores claves		
		Fuente: Entrevistas Guía de pautas		

Fuente: Elaboración propia.

El cuestionario se divide en 2 apartados generales y 3 módulos:

Apartados generales:

- Datos generales de la unidad o unidades universitarias y designadas para responder
- Normatividad

Módulos:

- Módulo 1: gestión de necesidades de estudiantes con discapacidad
- Módulo 2: docencia
- Módulo 3: investigación

Estas secciones se desagregan en 49 preguntas estructuradas y semiestructuradas.

Análisis sobre el marco normativo: texto y contexto

Apoyados en la estrategia multimetódica y la triangulación de fuentes, el marco normativo-programático analizado por país (véase Parte 1: Contextos nacionales) permite identificar las normas (con carácter vinculante) y acciones supranacionales y nacionales que conforman el contexto de las unidades de observación.

Respecto a los documentos normativos vinculantes supranacionales (internacionales o regionales), es notable que Colombia y México sólo remiten a la CDPcD, mientras que España enumera diferentes documentos regionales: Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, 2016; Reglamento (Ue) N° 1381/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo; establece el programa “Derechos, Igualdad y Ciudadanía” 2014-2020; la Resolución del Parlamento Europeo, 2016, sobre la aplicación

de la CDPcD, y la Comunicación de la Comisión Europea al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre una agenda renovada de la UE para la educación superior, 2017. Queda en evidencia la debilidad de una estructura supranacional que brinde, por un lado, un entramado normativo, así como lineamientos que orienten las agendas nacionales respecto a educación superior y discapacidad. Tal como se verá en el Apartado Redes (véase página 199), las instancias que pudieran impulsar acuerdos y compromisos regionales vinculantes para América Latina no han asumido la temática de una educación superior inclusiva entre sus prioridades y, salvo la OEA, no han respondido a nuestra invitación a espacios de intercambio y análisis.

Del mismo modo, las organizaciones de la sociedad civil de personas con discapacidad visual y auditiva con representación regional e internacional convocadas no refirieron acciones en concreto. Aunque cuando somos conscientes de que, por un lado, el contexto económico entre las dos regiones que involucra el estudio presenta realidades diversas y con brechas de desigualdad inter e intra-región, y que, por otro, los recursos de la Fundación ONCE y el CERMI de España no pueden compararse con los de otras organizaciones de personas con discapacidad de España o de América Latina, es significativo que la ONCE y el CERMI jueguen un papel relevante en el apoyo de estudiantes en su trayectoria en educación superior. Sería un espacio de incidencia que en nuestro contexto las organizaciones con representación regional, internacional y nacional pugnarán por densificar un entramado de obligaciones involucrando actores como el Parlatino o el Mercosur, a fin de superar los amplios, pero poco cumplidos marcos normativos que cada país ha generado, propugnando agendas intersectoriales compartidas y un seguimiento permanente sobre los derechos que incumben en este tema.

Analizar estas relaciones entre los factores políticos y normativos y las acciones efectivas hace referencia a la considera-

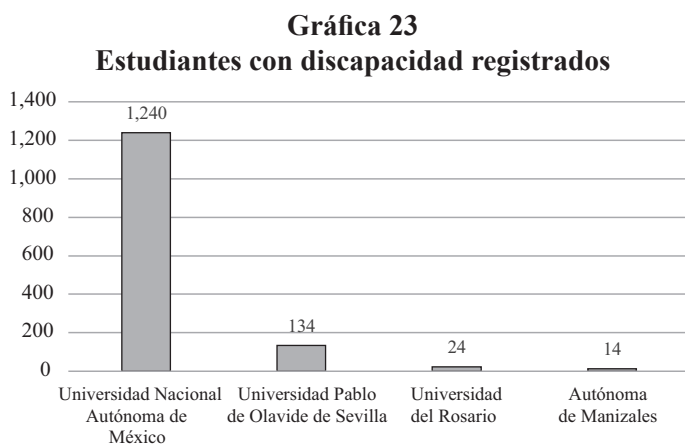
ción, por un lado, del marco normativo internacional y regional —como instancia vinculante que impone a los países estándares en cuanto a las gestiones que garanticen el derecho a una educación superior inclusiva para las personas con discapacidad— y, por otro, de las consecuencias de su in/cumplimiento que conforman el nudo del objetivo principal del estudio.

Queda en evidencia en el caso de España que la existencia de un marco normativo supranacional vinculante y con consecuencias de incumplimiento claras favorece la implementación de políticas nacionales e institucionales efectivas y supera la hipertrofia de un aparato legislativo retórico e ineficaz. En el caso de las tres universidades de América Latina, la única instancia de judicialización y reclamo a partir de los derechos señalados en la CDPcD, es la denuncia ante el Comité de Seguimiento de la Convención, luego de agotar las instancias a nivel local, situación que lleva a considerar dos aspectos: el proceso para cada caso toma años en resolverse y los resultados que se obtengan se aplican sólo a quien haya demandado. Será hasta que las sentencias de las cortes se sumen, que comiencen a sentarse precedentes recurribles como normas blandas o *soft law*. Por lo tanto, sin un marco de obligatoriedad claro para los estados a nivel supranacional y sin políticas que lo efectivicen —y pongan en práctica la normativa nacional—, el nivel de cumplimiento de las obligaciones asumidas en la Convención mantendrá la brecha que se evidencia en cada resultado de evaluación que el Comité realiza en los países. En el caso de México, se evidencia una armonización legislativa que responde a las sucesivas observaciones del Comité de Naciones Unidas sobre los informes oficiales presentados por el país. Queda conocer cómo este cambio, en el texto y la letra de la norma, se traduce en acciones que lo hagan efectivo. De otro modo, el análisis de brecha debería considerar la categoría de simulación de políticas para estos ejemplos que apelan más a una retórica que a una voluntad política fehaciente de cumplimiento.

Identificación de estudiantes con discapacidad

Con base en la respuesta institucional brindada a partir de los cuestionarios enviados a sus rectorías, la Universidad Nacional Autónoma de México, U. Pablo de Olavide, U. del Rosario y U. Autónoma de Manizales tienen registrados 1,240, 134, 24 y 14 estudiantes con discapacidad, respectivamente, tal como se representa en la Gráfica 23.

Desagregada por tipo de discapacidad¹ y género,² la población con discapacidad de cada universidad se distribuye como lo muestra la Tabla 14.



Fuente: Elaboración propia.

¹ DF: discapacidad física, DV: discapacidad visual, DA: discapacidad auditiva, DPS: discapacidad psicosocial, DI: discapacidad intelectual.

² H: hombre, M: mujer.

Tabla 14
Cantidad de estudiantes con discapacidad registrados

Univ.	DF		DV		DA		D.PS		DI		Otras		T ³
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
UNAM	111	131	507	355	64	77	-	-	-	-	-	-	1240/1245
UPO	11	24	3	7	-	1	14	19	-	-	3	6	134/88
U. R.	1	-	1	2	2	-	1	-	-	-	6	11	24
UAM	1	2	1	1	2	-	4	2	-	-	-	1	14

Fuente: Cuestionario.

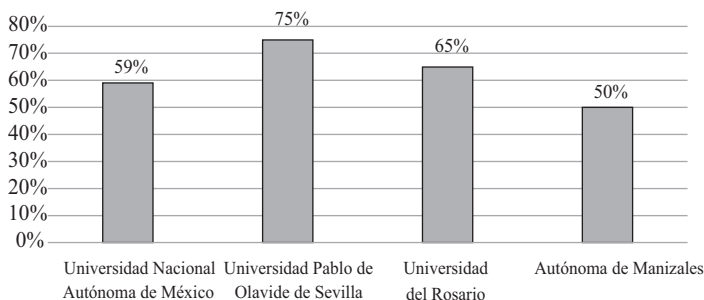
Accesibilidad

Respecto a sus instalaciones, las universidades Nacional Autónoma de México, Pablo de Olavide, del Rosario y Autónoma de Manizales reconocen un porcentaje de 59, 75, 65 y 50% de accesibilidad,⁴ en ese orden.

³ En las respuestas de la UNAM y la UPO, la suma total (segunda cantidad) no coincide con la cantidad referida por las universidades en la pregunta sobre el total de estudiantes con discapacidad registrados (primera cantidad).

⁴ La accesibilidad, en este cuestionario, representa el grado en el que todas las personas pueden utilizar un objeto, visitar un lugar o acceder a un servicio, independientemente de sus capacidades técnicas, cognitivas o físicas.

Gráfica 24
Porcentaje de instalaciones accesibles



Fuente: Elaboración propia.

Programas y acciones

Las cuatro universidades refieren contar con programas de atención a estudiantes con discapacidad, llevar un registro de los mismos y destinar un presupuesto anual que, con el fin de facilitar la comparabilidad, se ha convertido a dólares a valor con fecha diciembre de 2020. Recuperamos en la siguiente tabla información general sobre programas de atención a estudiantes, presupuesto, año de inicio, porcentaje de accesibilidad y cantidad de estudiantes registrados en 2020.

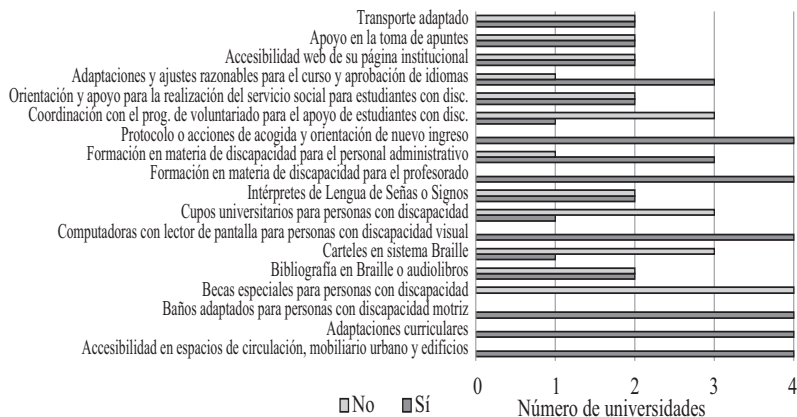
En referencia a las acciones de apoyo, las cuatro universidades identifican contar con protocolos o acciones de acogida y orientación de nuevo ingreso, formación en materia de discapacidad para el profesorado, computadoras con lectores de pantalla para discapacidad visual, baños adaptados, adaptaciones curriculares, accesibilidad en espacios de circulación, mobiliario urbano y edificios.

Tabla 15
Datos sobre programas, cantidad de estudiantes
y presupuestos por Universidad

	UNAM	UPO	UR	UAM
<i>Programas atención estudiantes</i>	<i>Unidad de atención para personas con discapacidad (UNAPDI)</i>	<i>Programa de apoyo a estudiantes con discapacidad</i>	<i>IncluSer</i>	<i>Servicio incluye-te</i>
Año de inicio del programa	2013	2008	2008	2017
Cantidad de estudiantes con discapacidad registrados ⁵	1,240	134	24	14
Presupuesto anual asignado al programa (en dólares al año 2020)	34,584	42,494	1,070	1,823
% de accesibilidad	59	75	65	50

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 25
Acciones de apoyo, ceñidas o no a un programa
institucional



Fuente: Elaboración propia.

⁵ Respuesta a la pregunta del cuestionario sobre total de estudiantes con discapacidad.

En cuanto a las acciones de ingreso y egreso, con base en las respuestas del cuestionario, las cuatro universidades refieren consultar: en los formatos generales de ingreso o registro de estudiantes si la persona tiene discapacidad; el tipo de discapacidad y el tipo de apoyo que el estudiante requerirá durante su estancia en la Universidad debido a su discapacidad. Respecto a la pregunta: ¿La Universidad cuenta con bolsa de trabajo para los alumnos que egresan de sus actividades académicas? Sólo la UNAM y la U. del Rosario responden afirmativamente, aunque solamente la primera refiere que la bolsa de trabajo cuenta con algunas estrategias para estudiantes con discapacidad, como:

- Identificar a los candidatos con discapacidad y con necesidades específicas.
- Contar con una base de datos que se comparte con potenciales empleadores.
- Llevan a cabo trabajos de vinculación con organizaciones de la sociedad civil especializadas en la inclusión laboral de personas con discapacidad.
- Llevan a cabo trabajos de vinculación con empresas o instituciones especializadas en la inclusión laboral de personas con discapacidad.

Sobre las acciones de Docencia, las 4 universidades responden de manera afirmativa a la pregunta: ¿En los Programas Académicos de su Universidad se aborda la temática de la discapacidad como una asignatura específica? La UNAM identifica las siguientes: a. Laboratorio de Educación Especial, b. Ciencia y Sociedad, c. Taller de Educación y Diversidad, d. Derechos Humanos, e. Asistencia Social, f. Taller de Atención Educativa en Situaciones de Aprendizaje Diferenciado y g. Seguridad y Salud Social en las Organizaciones. (Aclaración: No se menciona la materia Miradas Sociales de la Discapacidad, que se imparte

en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales desde 2018, por lo que podemos entender que la lista no es exhaustiva)

La UPO menciona: a. Trabajo Social y Servicios Sociales con personas con discapacidad, b. Lengua de Signos Española I, c. Lengua de Signos Española II y d. Interpretación de Lengua de Signos Española.

La UR señala: a. Discapacidad y Sociedad, b. Lengua de Señas 1 y 2, c. Lectura Braille, d. Assistive Technology, e. Desarrollo Humano y Sociedad y f. Comunidad y Educación en Salud.

Por último, la UAM refiere las siguientes asignaturas: a. Discapacidad y Contexto, b. Práctica Integral Comunitaria, Práctica Clínica de Discapacidad, Práctica de Paz y Competitividad (3 asignaturas), c. Políticas Públicas, d. Fundamentos de Ergonomía, e. Equiparación de Oportunidades, f. Proyectos de Desarrollo con Énfasis en Discapacidad y Pasantía (2 asignaturas), g. Otras: Modelos Teóricos de Discapacidad, La Discapacidad en la Perspectiva de la Salud Pública, Epidemiología y Discapacidad, Modelos de Evaluación y Rehabilitación en Discapacidad.

Respecto a las facultades o áreas donde se brinda esta oferta académica, la UNAM enumera: FES Aragón: Licenciatura en Pedagogía; Facultad de Química, Facultad de Filosofía y Letras: Licenciatura en Pedagogía; Escuela Nacional de Trabajo Social, y Contaduría.

La UPO relaciona las asignaturas a las facultades de Ciencias Sociales y Humanidades. La UR las asocia con la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud, mientras que la UAM refiere que se dictan en la Facultad de Salud/Programa de Fisioterapia, la Facultad de Estudios Sociales y Empresariales, el Programa de Diseño Industrial y la Facultad de Salud/Programa Maestría en Discapacidad.

Las perspectivas a partir de las cuales se brindan las materias remiten a: Accesibilidad y diseño universal, Asistencia social, Grupo en situación de vulnerabilidad y desigualdad, Políticas

públicas, Derechos humanos médica, terapéutica o de salud, Educación especial y Desarrollos tecnológicos.

Esta información nos permite observar que en algunas universidades la oferta se concentra en uno o dos espacios de docencia, con escasa oferta inter y transdisciplinar. Del mismo modo, la persistencia de perspectivas asistenciales, de vulnerabilidad o de educación especial debería revisarse a la luz de abordajes teóricos-críticos, interseccionales, complejos e interdisciplinarios, como el acercamiento teórico-conceptual desde subjetivación, derechos, ciudadanía o exclusión, a fin de superar los posicionamientos epistémicos más tradicionales.

Sobre el módulo *Investigación*, las 4 universidades responden afirmativamente a la pregunta: ¿Entre las Líneas de Investigación abordadas por los equipos o instancias de investigación existen estudios sobre la temática de la discapacidad? Tres de ellas refieren que lo hacen de manera específica, mientras que la UPO indica que lo hace de manera parcial o eventual. Las Líneas de Investigación se diversifican en estudios sobre educación, inclusión, diseño, rehabilitación y salud; accesibilidad, funcionamiento humano, tecnología; estudios éticos, filosóficos y jurídicos; estudios corporales y estudios públicos, entre otros.

En el caso de la UNAM, es significativa la ausencia del involucramiento de disciplinas como Derecho en las acciones de docencia e investigación, cuando es desde el entramado normativo donde se generan –como vimos– los discursos de inclusión y se sostienen las expectativas de políticas concretas en los diferentes niveles, particularmente en el ámbito educativo. La CDPCD señala en varios de sus artículos el rol que las instancias académicas tienen para asegurar el goce de derechos, en especial el derecho a la educación superior inclusiva; formar profesionales y generar conocimiento que deleve la situación de la población con discapacidad y abone a cambios sociales profundos.

CAPÍTULO 3

MAPEO DE REDES EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y DISCAPACIDAD*

*Patricia Brogna
Márgara Millán
Uriel Martínez Pacheco*

Este apartado recoge el resultado de un trabajo de gabinete y de encuentros generados como parte de la investigación: realiza el mapeo de redes significativas para el estudio, sus potencialidades, vacíos y pendientes.

Identificando y movilizandoredes

Los organismos y organizaciones internacionales y regionales

A nivel internacional y regional, los organismos que relacionan gobiernos, como la ONU, y organizaciones que promueven los derechos de las personas con discapacidad constituyen una red de alianzas y apoyos que contribuyen al avance de las políticas

* Parte de los resultados en este apartado se socializó a través del artículo “Discapacidad y educación superior: Importancia de las redes para la inclusión” (Millán, Brogna y Martínez Pacheco, en dictamen).

públicas, cambios legislativos y acciones concretas que promueven el reconocimiento, goce y ejercicio del derecho a la educación superior de las personas con discapacidad en los distintos países.

El actor internacional que cobra vital importancia en este contexto, por su papel en el cambio del paradigma de derechos humanos para comprender la discapacidad, es la Organización de las Naciones Unidas, a través de sus distintos programas, fondos, comisiones y agencias. A nivel internacional, destacan los esfuerzos de la Oficina Internacional de Educación, instituto de la UNESCO encargado de celebrar las Conferencias Internacionales de Educación (CIE). La última de éstas, celebrada en 2008 y titulada “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”, estableció los parámetros y las directrices de gran parte de la discusión internacional con respecto al tema.

A nivel regional, los organismos que mayor relevancia e impacto han tenido en torno al tema que nos compete han sido la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (Comisión Regional de la ONU), la Organización de Estados Americanos, la Comisión Europea, la Secretaría General Iberoamericana, el Mercosur y la OCDE (para consultar la lista completa, véase Anexo I, p. 235).

Por su parte, las organizaciones de la sociedad civil internacional que relacionan discapacidad y educación superior también juegan un rol crucial en la promoción y defensa del derecho a la educación superior de las PcD; entre ellas podemos encontrar a Human Rights Watch, la Alianza Internacional de Discapacidad, el Instituto Mundial sobre Discapacidad; la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, la Fundación ONCE para América Latina, la Red Regional por la Educación Inclusiva-Latinoamérica, entre otras (para consultar la lista completa, véase Anexo II, p. 237).

A su vez, cada país cuenta con distintas organizaciones e instituciones aliadas, tanto públicas como privadas, de gobierno y

sociedad civil, que contribuyen a materializar el derecho a la educación superior inclusiva. Para el caso mexicano, algunas de estas instituciones son la Secretaría de Educación Pública, el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Conadis), el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), entre otros. Además, cada una de las 32 entidades federativas cuenta con instituciones a nivel estatal que velan por el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad (para consultar la lista completa, véase Anexo III, p. 238).

Con respecto a Colombia, algunos de los actores que destacan en el tema a nivel nacional son el Consejo Nacional de Discapacidad, el Observatorio de Inclusión Educativa para Personas con Discapacidad de la Universidad Nacional de Colombia y la Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior por la Discapacidad (RCIESD); esta última, tal como señalan Gil Obando y Molina Béjar (2022) (véase el Capítulo 3 de la parte 1, p. 119), se encuentra alineada con la agenda 2030 de Naciones Unidas y se han enfocado principalmente en el cambio de paradigma de la discapacidad, incentivando la participación activa de las personas con discapacidad y de la comunidad académica comprometida con la inclusión.

En el caso de España, algunos actores clave que trabajan e impulsan temáticas relacionadas con discapacidad y universidad son el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), la Fundación Universia, el Observatorio sobre Mercado de Trabajo y Estadísticas para Personas con Discapacidad (Odismet), la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) y el Programa Universidad de la Fundación ONCE para la Cooperación e Inclusión Social de las personas con Discapacidad. Tal como lo señalan Zambrano Álvarez, Díaz Jiménez y Yerga-Míguez (2022) (véase el Capítulo 2 de la parte 1, p. 91), instancias como el Odismet, Fundación Universia y

el CERMI han desarrollado distintas iniciativas para impulsar la temática de la discapacidad en las universidades, así como para aportar cifras, informes y estadísticas para la comprensión de este fenómeno.

Como parte de la investigación referida, se realizó un mapeo de actores clave relacionados con educación superior y discapacidad, cuyos datos e información amplia se puede ver en la página donde se plasman los resultados y productos de la misma.¹

Se identificaron tres categorías significativas a nivel internacional: organismos internacionales relacionados con gobiernos, con la sociedad civil y organizaciones internacionales.²

Se mapean a continuación los organismos internacionales (que relacionan estados): Organización de Estados Americanos, Organización de Naciones Unidas, Comisión Europea y Organización de Estados Iberoamericanos (Gráfica 26); Organizaciones Internacionales OCDE, Parlatino, Mercosur y Alianza Pacífico (Gráfica 27), y finalmente puede verse el mapeo de organizaciones internacionales de la sociedad civil (Gráfica 28).³

A fin de conocer las acciones que las organizaciones y organismos estaban llevando a cabo en el tema, se intentó tomar contacto con sus autoridades para llevar a cabo un Seminario sobre “Educación Superior y Discapacidad: Aportes y pendientes de los organismos internacionales y regionales”. Finalmente, y

¹ “Base de datos”: La base de datos reúne y sistematiza información sobre actores claves que abordan o atienden diferentes aspectos relacionados con discapacidad y educación superior desde los sectores: académicos, sociedad civil, organismos internacionales, gobierno a nivel nacional, regional e internacional, así como el relevamiento de Universidades e Instituciones de Educación Superior que cuentan con áreas de atención a estudiantes con discapacidad. Fuente: <http://investigacion.politicas.unam.mx/discapacidadyuniversidad/>.

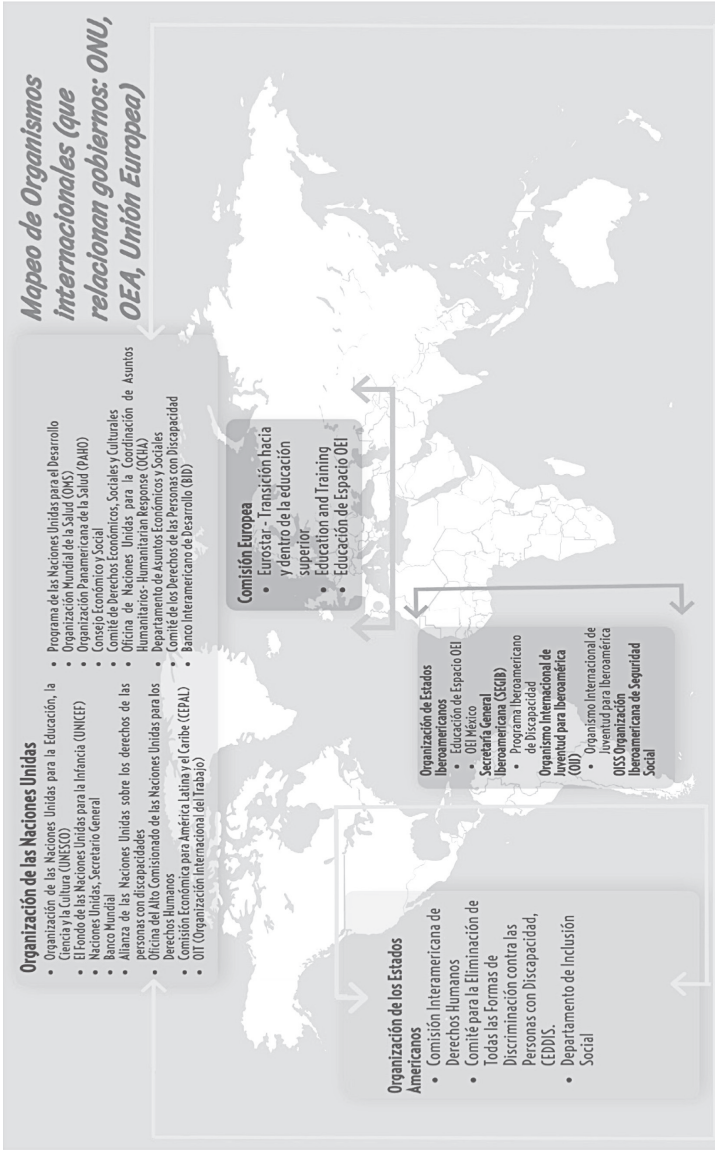
² Para ampliar información, véanse anexos I, II y III o la base de datos referida.

³ Para acceder a la información de los organismos y organizaciones que se refieren en las gráficas, véase Anexo IV.

con la participación de las únicas instancias que respondieron a la convocatoria, en agosto de 2021 se realizó la actividad virtual con la participación de Anderson Sant'anna, presidente del Comité para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación de la Organización de los Estados Americanos; Pamela Molina, directora Ejecutiva de la Federación Mundial de Personas Sordas; Mercedes Carrillo, oficial Jurídico de Poblaciones Vulnerables de la Organización de los Estados Americanos; y Dean Lermen, secretario general de la Unión Latinoamericana de Ciegos.

Este seminario tuvo tres objetivos: en primer lugar, fomentar el intercambio de experiencias, acciones y conocimientos sobre el tema de la educación superior y la discapacidad, desde la óptica particular de cada organización internacional o regional, así como contribuir a la identificación de una agenda de incidencia y de cooperación común a través de la participación de sus representantes. El segundo estaba centrado en producir información de primera fuente que sirviera de insumo para la investigación, en un formato que permitiera además el acceso de un amplio número de personas a las presentaciones y al intercambio. El tercer objetivo perseguía la incorporación de la educación superior inclusiva en la agenda de las áreas de educación y/o discapacidad de los organismos internacionales y las organizaciones regionales e internacionales de personas con discapacidad.

Gráfica 26
Mapeo de Organismos Internacionales



Fuente: Creación propia.

Gráfica 27
Mapeo de Organizaciones Internacionales



Fuente: Creación propia.

Gráfica 28
Mapeo de Organizaciones Internacionales de la Sociedad Civil
Mapeo de Organizaciones Internacionales (sociedad civil)



Fuente: Creación propia.

Aunque hubo una generalizada coincidencia en la importancia del tema por parte de todos los actores participantes, así como en la capacidad de incidencia, las acciones identificadas fueron puntuales y, en el caso de la OEA, una de las mencionadas específicamente sobre educación inclusiva, se llevó a cabo con Oritel (Organización Internacional de Teletones), instancia altamente cuestionada por el Comité de Seguimiento de la Convención de Naciones Unidas por la perspectiva que transmite sobre la discapacidad y por el apoyo que recibe de los gobiernos. Una de las acciones que nos interesa remarcar es el documento, referido por Mercedes Carrillo, realizado sobre la información que entregan los Estados y que posibilita tener datos oficiales a partir de fuentes primarias, aun cuando, en palabras de la expositora, los mismos sean “desalentadores”.

El resto de los organismos y organizaciones invitadas relacionadas con Estados no respondieron los correos de invitación, con excepción de la titular del Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del Mercosur, quien se disculpó por no estar disponible por cuestiones de agenda.

Por otro lado, con base en la identificación de alianzas nacionales intersectoriales, existe una brecha significativa en la articulación de las instituciones de educación superior con otros actores, como las organizaciones de la sociedad civil tanto de personas con discapacidad, como de educación y derechos humanos, así como las instancias nacionales de investigación, ciencia y tecnología.

Una Red Internacional para la Investigación Transdisciplinar en Discapacidad

Una de las propuestas más significativas de la investigación que hemos referido consistió en la generación de una Red Internacional de Instituciones de Educación Superior para la Investi-

gación Transdisciplinar en Discapacidad, a partir de un acuerdo de colaboración.

Se gestionó un encuentro entre los y las investigadoras participantes y sus redes cercanas, a fin de promover una red internacional interinstitucional que subsane la problemática de redes interuniversitarias internacionales o regionales que tienen perfiles personales, no institucionales, y que dependen más de las personas que las han impulsado que del compromiso institucional para actuar en red. Como parte de la movilización de los actores identificados, se llevaron a cabo reuniones virtuales, se generaron grupos de trabajo y se presentó una propuesta del acuerdo de colaboración a fin de lograr un borrador consensuado posible de ser impulsado ante sus respectivas instituciones.

Conclusiones

Las redes son una forma de impulsar transformaciones políticas e institucionales, y además de socializar y aprender de diferentes experiencias. Esto es urgente en todos los niveles de educación, como hemos referido anteriormente. El análisis comparativo, que se puede hacer a través de redes interinstitucionales, podría también iluminar las mejores estrategias para todo el campo de la educación. Pero atendiendo sólo a la educación superior, los resultados de este proyecto de investigación dan cuenta de una variedad de situaciones regionales, de particularidades sociales y culturales, así de como estrategias posibles de replicar. La Red Internacional de Instituciones de Educación Superior para la Investigación Transdisciplinar en Discapacidad es una de las propuestas incluidas en el proyecto que dio origen a la investigación y, sin duda, un objetivo prioritario de continuar fortaleciendo desde y hacia nuestras instituciones.

Referencias

- Gil Obando, Lida Maritza y Molina Béjar, Rocío (2022). Panorama de la discapacidad y la educación superior en Colombia. En Brogna, Patricia (coord.), *La discapacidad en la encrucijada universitaria: políticas, estrategias, actores y redes*. Manuscrito en proceso de publicación.
- Millán, Mágina, Brogna, Patricia y Martínez Pacheco, Jesús Uriel (en prensa). Discapacidad y educación superior: Importancia de las redes para la inclusión.⁴ *Revista Pasajes*.
- Peña Testa, Claudia Leticia y Brogna, Patricia (2021). Educación superior, COVID-19 y discapacidad: Los retos de la Universidad Nacional Autónoma de México durante la contingencia. *Revista Inclusiones*, vol. 8, núm especial 342-355.
- Zambrano Álvarez, Inmaculada, Díaz Jiménez, Rosa y Yergamíguez, María Dolores (2022). Panorama de la discapacidad y la educación superior en España. En Brogna, Patricia (coord.), *La discapacidad en la encrucijada universitaria: políticas, estrategias, actores y redes*. Manuscrito en proceso de publicación.

⁴ Este artículo se basa en el capítulo sobre análisis de actores y redes del libro que presenta los resultados de la investigación.

CAPITULO 4

EN SUS PALABRAS: ALUMNOS Y DOCENTES (RESULTADOS DE ENTREVISTAS)

Patricia Brogna

Para llevar a cabo la investigación, además de los cuestionarios enviados a cada rectoría, se realizaron entrevistas con modalidad guía de pautas. La guía de pautas, como instrumento de registro semiestructurado, crea un puente entre los conceptos, las categorías y las unidades de registro. No es un ejercicio de pregunta-respuesta, sino de escucha atenta con preguntas disparadoras y repreguntas de profundización, si fueran necesarias. El formato de la guía de pautas fue validado por el jueceo experto de las académicas de España y Colombia y pilotado con un estudiante con discapacidad de posgrado, lo que permitió lograr un instrumento pertinente para recabar la información y los datos que nos interesaban sobre aspectos centrales del diseño y la matriz categorial referida en el apartado “Análisis de Brecha”. Este instrumento aplicado consta de diferentes apartados según las personas a entrevistar:

Actores clave

Información sociodemográfica y datos generales
Experiencia y trayectoria
Cambios identificados hacia la discapacidad durante su trayectoria de vida e institucional
Pendientes en relación con políticas de Estado sobre discapacidad/inclusión.
Vinculación

Profesores

Información sociodemográfica y datos generales
Experiencia docente con estudiantes con discapacidad
Acciones de docencia e investigación
Agencia/activismo

Estudiantes

Información sociodemográfica y datos generales
Información académica (identificando barreras y facilitadores)
Situación socio-laboral
Acciones de docencia e investigación
Agencia/activismo

De las 48 entrevistas realizadas, la distribución es la siguiente:

Total de personas entrevistadas: 48 (19 hombres, 29 mujeres)

Total de actores clave: 9 (2 hombres, 7 mujeres)

Total de profesores: 15 (5 hombres, 10 mujeres)

Total de estudiantes: 24 (12 hombres, 12 mujeres)

Discapacidad auditiva: 3 (1 hombres, 2 mujeres)

Discapacidad física: 2 (1 hombres, 1 mujeres)

Discapacidad intelectual: 2 (2 hombres, 0 mujeres)

Discapacidad motriz: 6 (4 hombres, 2 mujeres)

Discapacidad psicosocial: 4 (2 hombres, 2 mujeres)

Discapacidad visual: 7 (2 hombres, 5 mujeres)

Por universidad, las personas entrevistadas según su rol, arroja la siguiente distribución:

UNAM

Actores clave: 3 (0 hombres, 3 mujeres)

Profesores: 4 (2 hombres, 2 mujeres)

Estudiantes: 7 (4 hombres, 3 mujeres)

UPO

Actores clave: 3 (1 hombres, 2 mujeres)

Profesores: 4 (1 hombres, 3 mujeres)

Estudiantes: 14 (6 hombres, 8 mujeres)

U. Rosario

Actores clave: ninguno

Profesores: 3 (2 hombres, 1 mujeres)

Estudiantes: 2 (hombres)

U. A. Manizales

Actores clave: 3 (1 hombres, 2 mujeres)

Profesores: 4 (0 hombres, 4 mujeres)

Estudiantes: 1 (mujer)

La información sobre “estudiantes” desagregada, según universidad, edad, sexo y tipo de discapacidad, se sistematiza en la siguiente tabla:

Tabla 16
Estudiantes entrevistados por Universidad

<i>Edad</i>	<i>Rol</i>	<i>Sexo</i>	<i>Tipo de discapacidad</i>	<i>Universidad</i>
43	Estudiante	Femenino	Discapacidad visual	Manizales
24	Estudiante	Masculino	Discapacidad auditiva	UNAM

Continúa...

<i>Edad</i>	<i>Rol</i>	<i>Sexo</i>	<i>Tipo de discapacidad</i>	<i>Universidad</i>
19	Estudiante	Masculino	Discapacidad motriz	UNAM
	Estudiante	Masculino	Discapacidad visual	UNAM
23	Estudiante	Masculino	Discapacidad motriz	UNAM
32	Estudiante	Femenino	Discapacidad visual	UNAM
45	Estudiante	Femenino	Discapacidad visual	UNAM
20	Estudiante	Femenino	Discapacidad motriz	UNAM
51	Estudiante	Masculino	Discapacidad motriz	UPO
19	Estudiante	Femenino	Discapacidad auditiva	UPO
20	Estudiante	Masculino	Discapacidad psicosocial	UPO
21	Estudiante	Masculino	Discapacidad intelectual	UPO
22	Estudiante	Masculino	Discapacidad física	UPO
34	Estudiante	Femenino	Discapacidad psicosocial	UPO
56	Estudiante	Masculino	Discapacidad motriz	UPO
19	Estudiante	Masculino	Discapacidad psicosocial	UPO
35	Estudiante	Femenino	Discapacidad motriz	UPO
32	Estudiante	Femenino	Discapacidad psicosocial	UPO
50	Estudiante	Femenino	Discapacidad física	UPO
29	Estudiante	Femenino	Discapacidad visual	UPO
35	Estudiante	Femenino	Discapacidad visual	UPO
56	Estudiante	Femenino	Discapacidad auditiva	UPO
23	Estudiante	Masculino	Discapacidad intelectual	Rosario
21	Estudiante	Masculino	Discapacidad visual	Rosario

Fuente: Elaboración propia.

Ejes de consulta

Los aspectos investigados brindaron información sobre la valoración que hicieron los entrevistados –en especial los actores claves– respecto a su institución como una institución inclusiva en los términos de Both y Ainscow, en el sentido de responder sobre la política institucional, la cultura y las prácticas institucionales relativas a discapacidad. Por otro lado, se preguntó sobre el conocimiento de las acciones de docencia, las asignaturas y la investigación sobre discapacidad, considerando si éstas eran parciales o eventuales, específicas o la existencia de líneas de investigación en discapacidad.

Se indagó también sobre obstáculos y barreras, respecto a los factores que dificultan o impiden la trayectoria educativa en sus diferentes etapas de ingreso, permanencia, promoción y egreso, el modo o estrategias para remover esos factores; las demandas que hubieran realizado y los facilitadores y apoyos encontrados o agenciados (Gráfica 29).

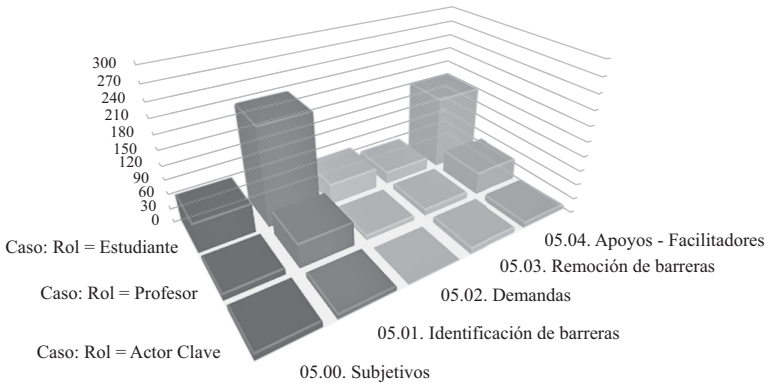
En relación con el estudiantado, se consultó respecto a su discapacidad, a las relaciones sociales, la participación política, las vivencias y experiencias, así como sobre su des/conocimiento de sus derechos.

Sobre los docentes, se valoraron sus trayectorias laborales, además de las vivencias y experiencias en relación con diferentes dimensiones de la discapacidad, desde su rol.

Valorando la referencia de los tres tipos de actores entrevistados, es significativo que sean estudiantes y docentes quienes identifiquen los obstáculos/barreras y hagan apoyos/facilitadores con una mayor cantidad de referencias.

Gráfica 29
Identificación de obstáculos y barreras, estrategias para removerlos, demandas realizadas y los facilitadores y apoyos encontrados o agenciados, por actor

Uni - T. Actor - SubCat: vista preliminar de resultados



Fuente: Elaboración propia.

En el caso de los estudiantes, esta identificación tiene 202 referencias de codificación para los primeros y 152 para los segundos, como se observa en la Tabla 16.

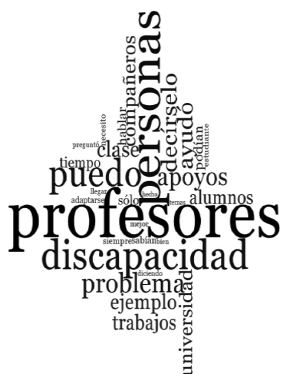
Tabla 16

	<i>A : CASO:Rol = Estudiante</i>	<i>B : CASO:Rol = Profesor</i>	<i>C : CASO:Rol = Actor clave</i>
1 : 05.00. Subjetivos	61	14	15
2 : 05.01. Identificación de barreras	202	50	12
3 : 05.02. Demandas	43	10	2
4 : 05.03. Remoción de barreras	26	14	14
5 : 05.04. Apoyos - Facilitadores	152	47	13

Fuente: Elaboración propia generada en NVIVO.

La frecuencia de palabras¹ sobre estos códigos se grafica como nube de palabras (Gráfica 30) y se presenta como resumen (Tabla 17) listada por conteo y porcentaje ponderado. Aparecen los términos más significativos que muestran el protagonismo de nociones como profesores, clase, trabajos, tiempo, problema, apoyo o compañeros.

Gráfica 30
Nube de palabras sobre “obstáculos y barreras”



Fuente: Elaboración propia generada por NVIVO.

Tabla 17
Resumen de frecuencia de palabras

<i>Palabra</i>	<i>Conteo</i>	<i>Porcentaje ponderado (%)</i>
Profesores	387	1.50
Personas	302	1.17
Discapacidad	263	1.02
Puedo	254	0.98
Problema	200	0.77

Continúa...

¹ La consulta de frecuencia de palabras se realizó con los siguientes criterios: las 30 palabras más frecuentes, con una longitud mínima de 4 letras, considerando palabras similares y realizando un listado de palabras vacías.

<i>Palabra</i>	<i>Conteo</i>	<i>Porcentaje ponderado (%)</i>
Apoyos	194	0.75
Decírselo	188	0.73
Ayudó	187	0.72
Clase	175	0.68
Ejemplo	170	0.66
Universidad	166	0.64
Compañeros	165	0.64
Trabajos	164	0.63
Alumnos	159	0.61
Tiempo	140	0.54
Podían	139	0.54
Sólo	132	0.51
Hablar	131	0.51
Sabían	117	0.45
Siempre	114	0.44
Estudiante	113	0.44
Necesito	110	0.43
Adaptarse	109	0.42
Mejor	107	0.41
Bien	105	0.41
Llegar	105	0.41
Preguntó	105	0.41
Diciendo	104	0.40
Temas	103	0.40
Hecho	98	0.38

Fuente: Elaboración propia. Generada en NVIVO.

Los términos hacen referencia a la comunicación, el personal docente, estudiantes y compañeros; a los ámbitos, las posibilidades, dificultades y las temporalidades.

Relacionado con este análisis, en las respuestas obtenidas en las entrevistas los obstáculos y barreras no son vistos como cues-

pciones abstractas, sino que se refieren “en situación”: en espacios, prácticas, dinámicas y dimensiones concretas.

En ocasiones también por el tiempo, hay una fecha límite para entregar tarea, y a veces, por lo mismo de que son inaccesibles las lecturas, pasa el tiempo en el que tengo que investigar yo la temática, o en lo que el profesor me cambia las fuentes de lectura, pues ya ahí ya pasó el tiempo límite para entregar, y pues aparece con retraso en plataforma. También es una de las cuestiones. (Entrevista a alumno)

¿Qué voy a hacer? No sé, como que quiero sentir que yo puedo valerme por mí mismo, ¿no? Y bueno, esa fue la primera vez que literalmente tomé como un... O sea, me desfasé, ¿no? Entonces ya regresé y la dinámica, pues, sí fue un poco diferente porque, pues, para empezar ya no estaba con mi generación, ¿no? Me tocaba tomar unas materias con gente, con recursadores, y el nivel lamentablemente sí cambia. O sea, lamentablemente sí cambia, porque incluso los maestros como que el programa lo hacen muy básico, o sólo como para pasar. Y es lamentable porque no van a dar como la oportunidad a que sí hagan cosas o proyectos interesantes, pues no. (Entrevista a alumno)

La modalidad a distancia representa la opción de evitar desplazarse a la universidad. Y aun en los casos en los que esto se realiza, la persona busca y gestiona los propios apoyos.

Nada más me desplazé, creo que en tres ocasiones. La primera creo que fue para hacer mi examen de admisión, la segunda para la bienvenida de mi primer semestre, y no me acuerdo... una tercera ocasión a qué tuve que acudir, pero sí... este... me han acompañado, me ha acompañado mi mamá y el desplazamiento, pues ha sido con guía también de alumnos, porque pues ahí en C.U. está complicado, como que un poco enredado llegar a la Facultad, pero con la guía también incluso de los choferes del Pumabús, es un poquito más sencillo. (Entrevista a alumno)

Del mismo modo que la temporalidad del proceso educativo, las fechas inflexibles, los procedimientos burocráticos y la disposición (o no) de los docentes representan aspectos tan pragmáticos como perder materias ya cursadas. Consultado sobre haber sufrido maltrato, el estudiante entrevistado hace esta descriptiva síntesis:

En ese sentido, con compañeros y profesores no, a excepción de un profesor de economía... Estaban inaccesibles las lecturas... Karl Marx... Friedman... todas esas lecturas de economistas, y pues se lo planteé al principio del semestre y, pues, me comentó que no había problema, que cambia las fuentes de consulta, pero al cerrar semestre que fue en enero, porque eso fue en tercer semestre, pues me puso 2.29 de calificación... Bueno, 5, que es reprobatorio, porque argumentaba el plagio, porque no ocupé las mismas fuentes de lectura que venían en la plataforma. Al intentar arreglar la situación, pues ya no pude hacer nada porque, pues, le mandé en febrero mi queja o mi petición a la Coordinación de Educación a Distancia y me contestaron apenas en abril, y el profesor ya había asignado esa calificación. (Entrevista a alumno)

Es significativo el divorcio, la brecha que existe entre los estándares de derechos que los países asumen, la hipertrofia normativa con la profusión de leyes que puede verse en los apartados normativos de cada país (Parte I), y la descripción de acciones que las universidades refieren en los cuestionarios, en relación con las respuestas obtenidas en las entrevistas a estudiantes. Si la brecha puede considerarse en términos de retórica (como se referencia en el apartado “Análisis de Brecha”), también puede hacerse en términos de identificar acciones aisladas referidas como parte de una política integral que perpetúa –diferiendo– la promesa de progresividad.

Por otro lado, es un hecho recurrente que las y los estudiantes no refieran tener una discapacidad y, en caso de hacerlo, no soliciten apoyos por “pena” (vergüenza), temor a la burla, a ser es-

tigmatizado o sufrir represalias. La continuidad de esta situación puede retroalimentarse del escaso conocimiento que tienen de sus derechos y de las insuficientes prácticas de agencia colectiva o activismo desde el estudiantado con discapacidad.

Este diálogo ejemplifica la escasa comunicación y difusión que las instituciones hacen sobre los derechos de sus estudiantes con discapacidad:

¿Qué conoces sobre los derechos de las personas con discapacidad?

Yo he tratado de conseguir un certificado de baja visión con la alcaldía, que eso me da ciertas cosas para certificar que yo soy una persona con baja visión, pero que yo tengo las habilidades para tal cosa, pero pues ha sido muy difícil conseguirlo porque con la alcaldía y con todo esto de la cuarentena, muchos de los servicios que no necesitan, no están habilitados, entonces es difícil. Pero de derechos no sé, no sé qué derechos puedan existir.

Existen bastantes derechos, podrías buscar y te ayudaría mucho. ¿Sabías que la universidad también tiene una normativa para estudiantes con discapacidad?

No, no sabía. (Entrevista a alumno)

Que las situaciones institucionales se diriman en el nivel interpersonal genera conflictos, por lo que sería importante buscar canales y modos de gestión que “despersonalicen” tanto el problema y como la solución:

En principio no sabía que tenía esos derechos. Yo sólo, pues, me sorprendí, estaba muy confundida y estaba decepcionada de la institución porque decía “¿por qué dicen que sí hay accesibilidad cuando no la hay? Al cien por ciento, no la hay”. Y pues era muy confuso porque si al inicio me preguntaron: “¿tienes

una discapacidad visual?”, o sea, y entro y me cuestionan ciertas cosas, ¿por qué no me dijeron? O sea, “para entrar tienes que contar con, no sé, el manejo de Office, el manejo de tal para poder entrar”. Entonces yo ahí diría “pues no, no está dentro de mis capacidades”, pero al principio sí sentía yo esa impotencia de decir por qué dicen una cosa y no la están haciendo, pero no tenía claro. Esto llega cuando, como ya les comentaba, ya me habían hecho una entrevista, una compañera que estudió en la UNAM, estaba haciendo la maestría en otra escuela y ella tenía una discapacidad, debilidad visual. Entonces ella estaba haciendo un trabajo, su maestría era sobre... Ay no me acuerdo, la verdad, pero decía que hizo ese tipo de investigación, entonces... Bueno, pues yo le di la entrevista y al final ella me comentó que estaba en un grupo de estudiantes y egresados de la UNAM y que si me interesaba entrar en este grupo. Y ya le dije que sí y ella me incluyó. Entonces ella fue la que me dijo: “Oye, ¿sabes que tú tienes derechos? Puedes acercarte a la defensoría, déjame investigar con un compañero que está en este grupo y, bueno, pues ya te comento después”. Entonces ella después me contacta y me dice: “Mira, ya hablé con este chico, está en defensoría y me dice que, bueno, pues tú tienes derechos, no tienes por qué dejarte; nosotros como grupo te vamos a apoyar. Pero obviamente la que tiene que estar al frente y la que tiene que levantar la denuncia eres tú”. Y fue ahí donde yo dije: “Ah, okay”. Ella me proporcionó datos, todo y yo me contacté a la defensoría. Entonces la defensoría ya me dijo que, efectivamente, yo tenía derechos, que mis derechos estaban siendo violados y que para que eso se moviera, pues tenía que levantar la denuncia, pero como les comento, para que no se malinterpretara. (Entrevista a alumna)

La situación narrada da cuenta de la escasa eficacia de los canales de comunicación para difundir entre la comunidad educativa, en especial entre el estudiantado con discapacidad, sus derechos y las acciones que se llevan a cabo de manera institucional; mien-

tras, por otro lado, señala la importancia de generar espacios de encuentro del colectivo. El testimonio continúa señalando el conflicto que sienten las personas al demandar los apoyos que requieren, ya que corren el riesgo de que se entiendan como reclamo personal o como una traición.

Pues sí quise acercarme a coordinación, y aunque les expliqué en coordinación que no era de ninguna manera un pronunciamiento en su contra ni que iba contra la coordinación de SUAYED, o sea, no, esto era como para señalarle a la UNAM que hacía falta un cambio, que necesitábamos, pues ir cambiando y diciéndole a la UNAM qué era lo que necesitábamos. Cuáles eran nuestras necesidades para que la UNAM pudiera ir cubriendo poco a poco estos recursos, materiales y humanos, para que nosotros pudiéramos tener una accesibilidad. Pero, pues como les comento, no recibí respuesta, no recibí el apoyo, y pues hasta ahorita sigo en eso, pero pues sí me queda claro, me queda claro que tengo derechos y que esos derechos, pues están siendo hasta cierto punto violados. Pero también regreso un poco a lo mismo, que he recibido apoyo de la UNAPDI, he recibido apoyo de coordinación; la profesora A. se ha portado muy, muy bien conmigo, muy, muy bien, y yo por ese tipo de cuestiones me siento un poco maniatada de poder levantar por mi, por mi cuenta, esta denuncia, porque sentiría que sería como darles una puñalada por la espalda y yo no quisiera que se malinterpretara. Entonces me siento un tanto maniatada en este sentido. (Entrevista a alumna)

En cuando al activismo de estudiantes con discapacidad dentro de la institución, la alumna ejemplifica la complejidad de factores que inciden:

Esa es otra cosa que también es muy decepcionante. Cuando esta chica nos hace esta entrevista, fue de manera individual y de manera grupal, entonces ahí yo conozco a otros compañeros. [...]

Entonces yo cuando digo: “Es que esto se tiene que mover, yo tengo que moverme, tengo que hacer algo”, digo: “Bueno, pues me acerco a estos compañeros porque entre más seamos, pues yo creo que vamos a ser mejor escuchados, vamos a levantar la voz y nos van a escuchar”. Cuando yo me acerco a estos compañeros, uno me dijo que no, el de derecho, me dijo: “No, no te lo recomiendo, no lo hagas, y además la institución está pasando por momentos muy difíciles y pues estaba lo de la pandemia...”. Y el otro grupo de psicología sólo me deseó suerte, me dijo que no estaba dentro de sus planes, que era muy complicado, que no tenía tiempo [...] que era, pues meterse con “Sansón a las patadas”, así me dijo (si me permiten la expresión). Entonces me dijo que me deseaba suerte, pero que, pues él no estaba interesado y no podía, y que él iba a luchar por sus derechos, que él se la estaba pasando igual que yo, pero que él se iba a aguantar y que iba a tratar de terminar así, igual que yo, atrás de los profesores, batallando con el material y todo, y que se la iba a llevar así, con ayuda de sus compañeros, y que desde su trinchera iba a luchar por esto de que hubiera un cambio.

Como se refirió en capítulos anteriores, abrir espacios institucionales para que estudiantes con discapacidad tengan participación en instancias y órganos de toma de decisiones es una acción imprescindible, al igual que generar regularmente consultas institucionales abiertas, amplias, previas e informadas, e impulsar la generación de redes de estudiantes con discapacidad a fin de favorecer su toma de conciencia y participación política.

Como referencias surgidas en las diferentes entrevistas, las respuestas pueden presentarse como generalizaciones analíticas en relación con el estado de la cuestión y los resultados de las investigaciones citadas: las barreras que representan la falta de formación docente, de accesibilidad, de estrategias y recursos de apoyo o los escasos presupuestos asignados. Del mismo modo que las acciones de docencia e investigación no son suficiente-

mente difundidas y quedan, según se evidencia, en una especie de limbo entre las personas cercanas a quienes las llevan a cabo.

Por último, importa señalar que, en todas las entrevistas a estudiantes, la respuesta sobre apoyos y facilitadores refirió en un lugar protagónico a sus familias. La familia apoya en los desplazamientos, en las gestiones, en las transcripciones, en las lecturas y aun en las actividades disciplinares específicas, como la madre de una estudiante con parálisis cerebral que era quien tomaba las fotografías –bajo indicaciones de la alumna– para una de sus materias.

Reflexiones finales

Es significativo que en las respuestas de actores clave entrevistados y que refieren una importante trayectoria, se resalte el avance que ha habido en la relación universidad-discapacidad en cada institución, a través de acciones que intentan fomentar tanto la inclusión educativa como la generación de programas específicos para la atención de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, en la voz de docentes y estudiantes, las “dificultades”, los “problemas” que aparecen mencionados en la nube de palabras, son un acontecimiento novedoso que cada persona trata de resolver como si fuera una situación aislada, una sorpresa, un imprevisto que debe solucionarse a nivel personal o interpersonal.

Tanto la situación microsocia (que se plasma en las respuestas de las entrevistas) como los aspectos macrosociales –que se evidencian en los panoramas nacionales presentados respecto al acceso a la educación superior de la población con discapacidad y en las observaciones que el Comité realizó a los informes de México, Colombia y España en torno al derecho a la educación–, así como la ausencia del tándem universidad-discapacidad como un tema de atención prioritaria por parte de los organismos regionales y organizaciones que operan en Latinoamérica –en el

caso de Colombia y México— y a escala internacional, evidencian cuestiones relevantes. Una de ellas es la debilidad de este entramado supranacional que resta impulso, importancia y monitoreo a las demandas de la sociedad civil de personas con discapacidad y a las acciones que se llevan o se deberían llevar a cabo en las instituciones.

En el análisis de la normatividad y políticas regionales y nacionales —que se presenta en la parte 1 del estudio en la que se expusieron los panoramas nacionales—, queda en evidencia que ha habido un desarrollo de leyes y programas que cumplen en papel los compromisos tomados por cada Estado ante instancias internacionales a partir de instrumentos vinculantes; sin embargo, esta intencionalidad no se ve plasmada con la misma fuerza en las unidades observadas. Muy especialmente en las Universidades de Colombia y México, los datos no evidencian consecuencias efectivas de su cumplimiento a través de políticas nacionales e institucionales concretas, integrales y evaluables.

Regresando al objetivo del estudio, cuyos resultados sostienen los contenidos de este libro —“establecer la posible incidencia de factores normativos, políticos y sociales en las acciones referidas a los ejes sustantivos de docencia e investigación en discapacidad, y en la gestión de necesidades de estudiantes con discapacidad en cuatro universidades de Colombia, México y España, identificando actores, estrategias, redes y políticas”—, la mencionada relación ha sido muy poco significativa, dando cuenta de la continuidad de modelos de educación segregante, por un lado, y, por el otro, de la visión de la discapacidad como una dificultad individual que la persona y sus familias deben resolver. Del mismo modo, la docencia y la investigación sobre discapacidad presentan un rezago evidente y requieren complejizar las perspectivas de aproximación al tema.

Si —por una parte— desde las dimensiones macro no hay una política clara (nacional ni institucional) ni se abren espacios de consulta y toma de decisiones, mientras —por otra— desde

el estudiantado persiste el desconocimiento de sus derechos y se mantiene la idea de “resolver un problema personal”, de no demandar, no reclamar, no participar, incidir ni transformarse en un actor colectivo, difícilmente habrá un cambio efectivo. Pareciera que desde cada escala existe, si no la intención, al menos una anuencia –consciente y deliberada o no– que permite mantener el *status quo*. Para el caso de las universidades latinoamericanas estudiadas, podemos inferir, a partir de los resultados obtenidos, que la mencionada situación, sumada a la ausencia de la temática en las agendas de organismos y organizaciones regionales como instancias de evaluación y seguimiento, perpetúa a nivel nacional e institucional una intención de cumplimiento primordialmente retórica.

GLOSARIO

Accesibilidad: A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales (ONU, 2006, p. 10).

Ajustes razonables: Se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (ONU, 2006, p. 2).

Apoyos: La American Association on Mental Retardation, en el año 2000, definió los apoyos como “recursos y es-

trategias que requieren las personas con retraso mental para mejorar su independencia, productividad, integración en la comunidad y su calidad de vida”. Estos apoyos pueden ser tecnológicos, personales, de agencias o proveedores de servicio. Los apoyos tienen diferentes funciones: (1) la amistad, (2) la planeación financiera, (3) la asistencia para empleados, (4) el apoyo a la conducta, (5) la asistencia de planta, (6) el acceso a la comunidad, (7) la atención a la salud y (8) la instrucción. En cuanto a intensidades, en relación con su extensión en tiempo y espacio, refiere que pueden ser:

Intermitentes: Apoyos “cuando sea necesario”. Se caracterizan por su naturaleza episódica. Es decir, la persona no siempre necesita este apoyo. Consisten en apoyos requeridos por un breve espacio de tiempo, en transiciones en el ciclo vital. Los apoyos proporcionados pueden ser de alta o baja intensidad.

Limitados: Se caracterizan por su consistencia en el tiempo. Esto es, no son intermitentes, pese a que su duración sea limitada. Pueden requerir un menor número de profesionales y menos costes que niveles de apoyo más intensos.

Extensos: Suponen una implicación o intervención regular (ej. diaria) en varios ambientes (ej. trabajo u hogar).

Generalizados: Se caracterizan por su consistencia y elevada intensidad. Son proporcionados en diferentes ambientes y pueden durar toda la vida. Generalmente, implican un mayor número de profesionales y una mayor intrusión que los apoyos extensos o de tiempo limitado.

La naturaleza de los apoyos puede ser: tecnológica, técnica, mecánica, digital, animal, humana, etc., y en cuanto a la fuente: profesional, familiar, natural (compañeros de aula o trabajo), etc. (AAMR, American Association On Mental Retardation, 2000, pp. 52, 131).

Barreras: Factores de distinta índole que restringen y/o limitan la plena participación y el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: Convención aprobada el 13 de diciembre de 2006 en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York. [...] Señala un “cambio paradigmático” de las actitudes y enfoques respecto de las personas con discapacidad. La Convención se concibió como un instrumento de derechos humanos con una dimensión explícita de desarrollo social. En ella se adopta una amplia clasificación de las personas con discapacidad y se reafirma que todas las personas, con todos los tipos de discapacidad, deben poder gozar de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (ONU, 2008, párrafos 1 y 2).

Discapacidad: La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta 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 (ONU, 2006, p. 1).

Diseño universal: Se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten (ONU, 2006, p. 5).

Educación inclusiva: La educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos y que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas (Conadis, 2008, p. 13).

Educación para Todos (EPT): Es un compromiso mundial para dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. En el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000), 164 gobiernos se comprometieron a hacer realidad la EPT y de-

finieron seis objetivos que debían alcanzarse antes de 2015. Los gobiernos, los organismos de desarrollo, la sociedad civil y el sector privado están colaborando para cumplir con los objetivos de la EPT. En el Marco de Acción de Dakar, se le asignó a la UNESCO la tarea de coordinar la acción de estos copartícipes, en colaboración con los otros cuatro organismos que auspiciaron el Foro de Dakar (el PNUD, el UNFPA, el UNICEF y el Banco Mundial) (UNESCO, 2010, párrafos 1 y 2).

Educación superior: Instituciones que desarrollan funciones de docencia, generación y aplicación innovadora del conocimiento, así como de extensión y difusión de la cultura (SEP, México).

Enfoque basado en los Derechos Humanos: Es la aplicación de las normas y los estándares establecidos en la legislación internacional de los derechos humanos para las políticas y prácticas relacionadas con el desarrollo. Se basa en la observación de que el desarrollo humano sostenible depende y contribuye al ejercicio conjunto de los derechos sociales, económicos, civiles, políticos y culturales. Los principios fundamentales del enfoque son la universalidad, la rendición de cuentas y la participación (PNUD, 2007, p. 2).

Grupo de Washington sobre estadísticas de discapacidad: Se formó como resultado del Seminario Internacional de las Naciones Unidas sobre medición de la discapacidad, que tuvo lugar en Nueva York en junio de 2001. El resultado de esa reunión fue el reconocimiento de que se necesitaba trabajo estadístico y metodológico a nivel internacional para facilitar la comparación de datos sobre discapacidad a nivel nacional. En consecuencia, la Comisión de Estadística de las Naciones Unidas autorizó la formación de un Grupo Municipal para abordar algunos de los problemas identificados en el Seminario Internacional e invitó al Centro Nacional de Estadísticas de Salud, la agencia oficial de estadísticas de salud de los Estados Unidos, a ser sede de la primera reunión del grupo (CDC, 2016, párrafo 1).

Inclusión: Implica un proceso de reforma sistémica que conlleva cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la educación para superar los obstáculos con la visión de que todos los alumnos de los grupos de edad pertinentes tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa, y el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias. *La inclusión de los alumnos con discapacidad en las clases convencionales, sin los consiguientes cambios estructurales, por ejemplo, en la organización, los planes de estudios y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, no constituye inclusión.* Además, la integración no garantiza automáticamente la transición de la segregación a la inclusión (ONU, 2016, p. 4).

Lengua de Señas: Lengua de una comunidad de personas sordas que consiste en una serie de signos gestuales articulados con las manos y acompañados de expresiones faciales, mirada intencional y movimiento corporal, dotados de función lingüística. Forma parte del patrimonio lingüístico de dicha comunidad y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral (Conadis, 2008, p. 21).

Objetivos de Desarrollo del Milenio: Abarcan desde la reducción a la mitad de la extrema pobreza hasta la detención de la propagación del VIH/SIDA y la consecución de la enseñanza primaria universal para el 2015; constituyen un plan convenido por todas las naciones del mundo y todas las instituciones de desarrollo más importantes a nivel mundial. Los objetivos han reavivado esfuerzos sin precedentes para ayudar a los más pobres del mundo (ONU, 2013, párrafo 1).

Objetivos de Desarrollo Sostenible: Son herederos de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y buscan ampliar los éxitos alcanzados con ellos, así como lograr aquellas metas que no fueron conseguidas. El 25 de septiembre de 2015, los líderes mundiales adoptaron un conjunto de objetivos globales para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos como parte de una nueva agenda de desarrollo

sostenible. Cada objetivo tiene metas específicas que deben alcanzarse en los próximos 15 años (ONU, 2017, párrafo 1).

Personas con discapacidad: Incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo y que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (ONU, 2006, p. 4).

Segregación: Tiene lugar cuando la educación de los alumnos con discapacidad se imparte en entornos separados diseñados o utilizados para responder a una deficiencia concreta o a varias deficiencias, apartándolos de los alumnos sin discapacidad (ONU, 2016, pp. 3, 4).

Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación: Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) son formas de expresión distintas al lenguaje hablado, que tienen como objetivo aumentar (aumentativos) y/o compensar (alternativos) las dificultades de comunicación y lenguaje de muchas personas con discapacidad. [...] incluyen diversos *sistemas de símbolos*, tanto gráficos (fotografías, dibujos, pictogramas, palabras o letras) como gestuales (mímica, gestos o signos manuales) y, en el caso de los primeros, requieren también el uso de *productos de apoyo*. Los diversos sistemas de símbolos se adaptan a las necesidades de personas con edades y habilidades motrices, cognitivas y lingüísticas muy dispares. (Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa. Fuente: <http://www.arasaac.org/aac.php>)

ANEXOS

Anexo I

Listado de organismos internacionales y regionales que trabajan el tema del derecho a la educación superior de las personas con discapacidad (Discapacidad y universidad, 2022a)

1. Organización de las Naciones Unidas (ONU).
 - a. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
 - b. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
 - c. Secretaría General de Naciones Unidas.
 - d. Banco Mundial.
 - e. Alianza de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades.
 - f. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
 - g. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

- h. Organización Internacional del Trabajo (OIT).
 - i. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
 - j. Organización Mundial de la Salud (OMS).
 - k. Organización Panamericana de la Salud.
 - l. Consejo Económico y Social-Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CESCR).
 - m. Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA).
 - n. Oficina de Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios -Humanitarian Response (OCHA).
 - o. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR).
 - p. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales-Programa sobre Discapacidad.
 - q. Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad.
2. Organización de los Estados Americanos (OEA).
- a. Comisión Interamericana de Derechos Humanos.
 - b. Comité para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (CEDDIS).
 - c. Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (CIADDIS).
 - d. Programa de Acción para el Decenio de las Américas por los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad (PAD).
 - e. Departamento de Inclusión Social.
3. Comisión Europea.
- a. Eurostar-Transición hacia y dentro de la educación superior.
 - b. Education and Training.
4. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- a. Educación de Espacio OEI.
 - b. Movilidad Virtual en Instituciones de Educación Superior de América Latina y el Caribe (MOVESALC).
 - c. OEI México.

5. Secretaría General Iberoamericana (SEGIB).
 - a. Programa Iberoamericano de Discapacidad.
6. Organismo Internacional de Juventud para Iberoamérica (OIJ).
7. Mercado Común del Sur (Mercosur).
 - a. Reunión de Altas Autoridades sobre Derechos Humanos.
8. Alianza Pacífico.
 - a. Grupo Técnico de Educación.
9. Parlamento Latinoamericano (Parlatino).
 - a. Comisión de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología y Comunicación.
 - b. Comisión de Derechos Humanos, Justicia Social y Políticas Carcelarias.
10. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Anexo II

Listado de organizaciones de la sociedad civil internacional que llevan adelante acciones en relación con el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad (Discapacidad y universidad, 2022a)

1. Human Watch Rights.
2. Alianza Internacional de Discapacidad.
3. Internacional de Personas con Discapacidad.
4. Instituto Mundial sobre Discapacidad.
5. Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos.
6. Red de Estudiantes Latinoamericanos por la Inclusión (RELPI).
7. Red Nacional de Estudiantes Universitarios por la Inclusión (RENEUPI).
8. Agrupación Nacional de Estudiantes Universitarios-Profesionales por la Inclusión (ANEUPI).

9. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).
10. Organización Iberoamericana de Seguridad Social.
 - a. Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad (COPIDIS).
 - b. Centro Iberoamericano de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas (CIAPAT).
11. FOAL-Fundación ONCE para América Latina.
12. Red Regional por la Educación Inclusiva-Latinoamérica.
13. Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
 - a. Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe.
14. Oficina Internacional de Educación.
15. Observatorio Regional de Educación Inclusiva (OREI).
16. Consejo Internacional para la Educación Abierta y a Distancia.
17. Red de Derechos Humanos y Educación Superior.
18. Red Latinoamericana de Organizaciones No Gubernamentales de Personas con Discapacidad y sus Familias (RIADIS).
19. Asociación Universidad y Discapacidad.
20. Organización del Convenio Andrés Bello de Integración Educativa, Científica, Tecnológica y Cultural (CAB).
21. Unión por el Mediterráneo (UpM).

Anexo III

Listado de instituciones, organizaciones y actores clave que trabajan en México el tema del derecho a la educación superior de las personas con discapacidad, a nivel federal y por entidad federativa (Discapacidad y universidad, 2022b)

1. Secretaría de Educación Pública (SEP).
2. Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Conadis).

3. Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
4. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred).
5. Conferencia Nacional de Gobernadores (CONAGO).
6. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).
7. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
8. Coalición México por los Derechos de las Personas con Discapacidad (COAMEX).
9. Confederación Mexicana de Organizaciones en Favor de la Persona con Discapacidad Intelectual, A.C. (CONFE).
10. Organismo Mexicano Promotor del Desarrollo Integral de los Discapacitados Visuales.
11. Libre Acceso A.C.
12. Iluminemos de Azul.
13. Kadima-Asociación Civil Judeo Mexicana para Personas con Necesidades Especiales y/o Discapacidad, A.C.
14. Vida Independiente México.
15. Integración Down I.A.P.
16. Fundación Humanista de Ayuda a Discapacitados (FHADI).
17. Unión Nacional de Sordos de México.
18. Instituto Domus.
19. Colectivo Chucan.
20. Voz Pro Salud Mental.
21. Consejo Mexicano de Negocios.
22. Sistema Nacional DIF.
Aguascalientes:
23. Instituto de Educación Aguascalientes.
Baja California:
24. SEP Baja California.
Baja California Sur:
25. SEP Baja California Sur.
26. Instituto Sudcaliforniano para la Inclusión de Personas con Discapacidad (ISIPD).

Campeche:

27. Secretaría de Educación del Estado de Campeche.

Chiapas:

28. Secretaría de Educación del Estado de Chiapas.

Chihuahua:

29. Secretaría de Educación y Deporte.

Ciudad de México:

30. SEP CDMX.

31. Instituto de Personas con Discapacidad de la CDMX.

Coahuila:

32. SEP Coahuila.

33. DIF Coahuila.

Colima:

34. Secretaría de Educación del Estado de Colima.

35. Instituto Colimense para la Discapacidad (INCODIS).

Durango:

36. Secretaría de Educación del Estado de Durango.

37. Red de Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad en Educación Superior-COCYTED.

Estado de México:

38. Secretaría de Educación del Estado de México.

39. Instituto Mexiquense para la Protección e Integración al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (IMEDIS).

Guanajuato:

40. Secretaría de Educación de Guanajuato.

41. Instituto Guanajuatense para las Personas con Discapacidad (INGUDIS).

Guerrero:

42. Secretaría de Educación de Guerrero.

Hidalgo:

43. Secretaría de Educación del Estado de Hidalgo.

Jalisco:

44. Secretaría de Educación del Estado de Jalisco.

55. Consejo Estatal para la Atención e Inclusión de Personas con Discapacidad.

Michoacán:

46. Secretaría de Educación de Michoacán.

Morelos:

47. Secretaría de Educación de Morelos.

Nayarit:

48. Secretaría de Educación de Nayarit.

Nuevo León:

49. Secretaría de Educación de Nuevo León.

Oaxaca:

50. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

Puebla:

51. Secretaría de Educación del Estado de Puebla.

52. Instituto de la Discapacidad del Estado de Puebla.

Querétaro:

53. Red de Discapacidad del Estado de Querétaro.

54. Secretaría de Educación del Estado de Querétaro (SEDEQ).

Quintana Roo:

55. Secretaría de Educación de Quintana Roo.

San Luis Potosí:

56. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE).

Sinaloa:

57. Secretaría de Educación Pública y Cultura.

Sonora:

58. Secretaría de Educación Pública y Cultura.

Tabasco:

59. Secretaría de Educación.

Tamaulipas:

60. Secretaría de Educación de Tamaulipas.

61. Sistema Intersectorial de Protección y Gestión Integral de
Derechos de las Personas con Discapacidad.

Tlaxcala:

62. Secretaría de Educación Pública de Tlaxcala.

63. Instituto Tlaxcalteca para Personas con Discapacidad (ITPCD)

Veracruz:

64. Secretaría de Educación de Veracruz.

Yucatán:

65. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY).
66. Instituto para la Inclusión de las Personas con Discapacidad.

Zacatecas:

67. Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas.
68. Instituto para la Atención e Inclusión de las Personas con Discapacidad.

Anexo IV

Gráfica 1

Mapeo de organismos internacionales (que relacionan gobiernos: ONU, OEA, Unión Europea)

Organización de las Naciones Unidas

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)
- El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)
- Naciones Unidas, Secretario General, Banco Mundial, Alianza de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)
- OIT (Organización Internacional del Trabajo)
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
- Organización Mundial de la Salud (OMS)
- Organización Panamericana de la Salud (PAHO)
- Consejo Económico y Social-Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
- Oficina de Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios- Humanitarian Response (OCHA)
- Departamento de Asuntos Económicos y Sociales

- Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

Organización de los Estados Americanos

- Comisión Interamericana de Derechos Humanos
- Comité para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, CEDDIS
- Departamento de Inclusión Social

Organización de Estados Iberoamericanos

- Educación de Espacio OEI
- OEI México

Secretaría General Iberoamericana (SEGIB)

- Programa Iberoamericano de Discapacidad-Organismo Internacional de Juventud para Iberoamérica (OIJ)
- Organismo Internacional de Juventud para Iberoamérica

OISS-Organización Iberoamericana de Seguridad Social

Gráfica 2

Mapeo de organizaciones internacionales (2)

Alianza Pacífico, Grupo

- Técnico de Educación

Mercado Común del Sur (Mercosur)

- Reunión de Altas Autoridades sobre Derechos Humanos

Parlamento Latinoamericano (Parlatino)

- Comisión de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología y Comunicación
- Comisión de Derechos Humanos, Justicia Social y Políticas Carcelarias

Comisión de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología y Comunicación-Comisión de Derechos Humanos, Justicia Social y Políticas Carcelarias

Gráfica 3

Mapeo de organizaciones internacionales (sociedad civil)

A nivel mundial:

- Human Watch Rights
- Alianza Internacional de Discapacidad
- Organización Mundial de Personas con Discapacidad (OMPD)
- World Disability Institute
- Oficina Internacional de Educación-Observatorio Regional de Educación Inclusiva (OREI)
- El Consejo Internacional para la Educación Abierta y a Distancia
- Red de Derechos Humanos y Educación Superior

Latinoamérica:

- Red Latinoamericana de Estudiantes con Discapacidad
- FOAL-Fundación ONCE para América Latina
- Red Regional por la Educación Inclusiva-Latinoamérica
- Red Latinoamericana de Organizaciones no Gubernamentales de Personas con Discapacidad y sus Familias (RIADIS)
- Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre DDHH y discapacidad

Países:

Panamá: Organización del Convenio Andrés Bello de Integración Educativa, Científica, Tecnológica y Cultural (CAB). *Ecuador:* ANEUPI. *España:* Asociación Universidad y Discapacidad. *Europa:* Unión por el Mediterráneo.

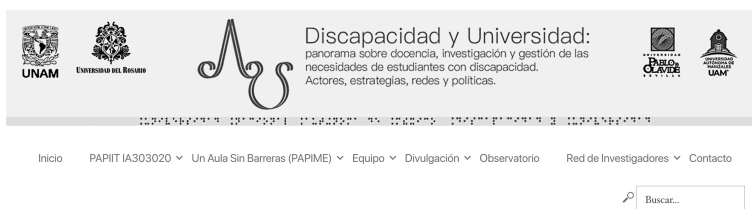
Fuentes de Anexos

Discapacidad y universidad (2022a). *Registro de actores clave a nivel internacional*. <http://investigacion.politicas.unam.mx/discapacidadyuniversidad/index.php/organismos-internacionales/>

Discapacidad y universidad (2022b). *Actores clave a nivel nacional y en las entidades federativas*. <http://investigacion.politicas.unam.mx/discapacidadyuniversidad/index.php/actores-clave-en-mexico/>

Anexo V

Página de inicio del sitio web “Discapacidad y Universidad”.
URL: <http://investigacion.politicas.unam.mx/discapacidadyuniversidad/>



The screenshot shows the header of the website. On the left, there are logos for UNAM and the Universidad del Rosario. In the center is a large, stylized logo consisting of the letters 'A' and 'U' intertwined. To the right of this logo, the text reads: "Discapacidad y Universidad: panorama sobre docencia, investigación y gestión de las necesidades de estudiantes con discapacidad. Actores, estrategias, redes y políticas." Further right are logos for "Actores Clave" and "UAM". Below the header is a navigation menu with the following items: Inicio, PAPIIT IA303020, Un Aula Sin Barreras (PAPIME), Equipo, Divulgación, Observatorio, Red de Investigadores, and Contacto. At the bottom right of the header area is a search bar with the text "Buscar..." and a magnifying glass icon.

Sobre el Proyecto

Luego del “Diagnóstico sobre el estado que guarda la atención a la discapacidad en la UNAM desde una perspectiva de derechos humanos” (PUDH, 2013-2014), actualmente se lleva a cabo la investigación del Proyecto PAPIIT IA303020 “Discapacidad y universidad: panorama sobre docencia, investigación y gestión de las necesidades de estudiantes con discapacidad. Actores, estrategias, redes y políticas”.

Anexo VI

Descripción del Observatorio Universitario de Discapacidad.

URL: <http://investigacion.politicas.unam.mx/discapacidadyuniversidad/index.php/observatorio-universitario-de-discapacidad/>

The screenshot shows the header of the website 'Discapacidad y Universidad'. It features logos for UNAM, Universidad de Buenos Aires, and the organization itself. The main text reads: 'Discapacidad y Universidad: panorama sobre docencia, investigación y gestión de las necesidades de estudiantes con discapacidad. Actores, estrategias, redes y políticas.' Below the header is a navigation menu with items like 'Inicio', 'PAPIIT IA303020', 'Un Aula Sin Barreras (PAPIME)', 'Equipo', 'Divulgación', 'Observatorio', 'Red de Investigadores', and 'Contacto'. A search bar is visible on the right side.

El **Observatorio Universitario de Discapacidad** es un espacio académico y de extensión que reúne el compromiso de investigadoras e investigadores con adscripción a distintas instituciones académicas, de miembros de organizaciones de la sociedad civil y de los diferentes niveles y poderes del estado para evaluar de manera objetiva y con rigor científico las acciones y omisiones de actores gubernamentales e institucionales que impactan en diferentes aspectos y ámbitos de la discapacidad. Como un instrumento de identificación y valoración de políticas y proyectos de cuestiones relacionadas a vida de las personas con discapacidad, permitirá articular actores clave así como promover y orientar acciones de política pública, de gobierno e institucionales desde una perspectiva crítica y con una composición plural e interdisciplinar.

Anexo VII

Captura de pantalla del Congreso Internacional Virtual “Discapacidad y Universidad”. El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México, presentado por Patricia Brogna y Marga Millán, el 23 de noviembre de 2021. URL: https://youtu.be/E_ORO_iQFxl

The screenshot shows a video presentation slide. The title is 'Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (reforma 2019)'. The main text reads: 'El artículo 3º constitucional menciona que la educación impartida por el Estado es obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita, laica, integral, intercultural y de excelencia y que con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. (Artículo 3º, fracción II, inciso f, p.4)'. Below the text is the text 'PAPIIT IA303020'. At the bottom, a subtitle reads: 'Bien, en la modificación que tuvo la reforma del 2019 la Constitución política de los'. On the right side, there are four small video thumbnails showing participants in a virtual meeting.

Anexo VIII

Captura de pantalla del Congreso Internacional Virtual “Discapacidad y Universidad”. El caso de la Universidad del Rosario y de la Universidad Autónoma de Manizales, presentado por Rocío Molina y Lida Gil, el 23 de noviembre de 2021. URL: <https://youtu.be/rKT9E1GKcFM>

Contexto Colombiano

- Población estimada de 48 millones de personas (DANE, 2018).
- El Registro de localización y caracterización de personas con discapacidad (RUCPD) a 2018 muestra 1.539.750 personas con discapacidad que corresponde al 3,05% de la población.
- Según el SIMAT* en 2018 se tenían registrados 150.743 estudiantes con discapacidad en todo el país, de los cuales sólo el 5,4% alcanza el nivel de educación superior. El 53% tienen discapacidad intelectual lo que les dificulta aún más el tránsito por el sistema educativo regular y más aún su inserción al mundo laboral.

PAPIIT IA303020

Entonces un poco de contexto, de una información estadística a nivel gubernamental. Bueno.

Anexo IX

Captura de pantalla del Congreso Internacional Virtual “Discapacidad y Universidad”. El caso de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, presentado por Inmaculada Zambrano, Rosa Díaz y María Dolores Yerga, el 23 de noviembre de 2021. URL: https://youtu.be/ITx1yx4_aIE

MARCO NORMATIVO

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas
Artículo 24 sobre Educación

Proceso de Bolonia: Espacio Europeo de Enseñanza Superior (1999)

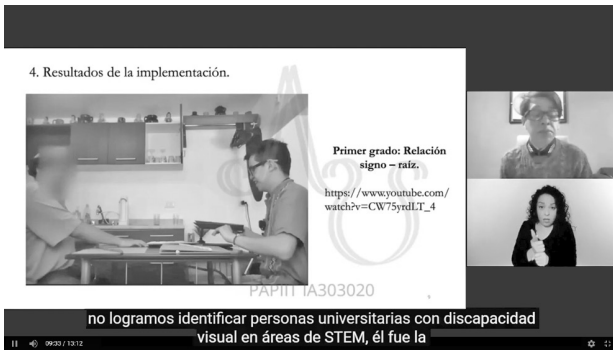
- *Comunicación de la Comisión, de 30 de octubre de 2003, Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad: un plan de acción europeo
- *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, un compromiso renovado para una Europa más inclusiva
- *Resolución del Consejo de la Unión Europea y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, relativa a un nuevo marco europeo de la discapacidad
- *Reglamento (UE) N° 1381/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 17 de diciembre de 2013, por el que se establece el programa «Derechos, Igualdad y Ciudadanía» para el período de 2014 a 2020
- *Resolución del Parlamento Europeo, de 7 de julio de 2016, sobre la aplicación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, con especial atención a las Observaciones finales del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas
- *La Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Tribunal de Justicia de la Unión Europea, de 11 de octubre de 2011, sobre la igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación superior, Bruselas.

PAPIIT IA303020

en esa brecha que se establece en la normativa superior, porque, claro, normativa y la realidad social, porque, claro, normativa

Anexo X

Captura de pantalla del Congreso Internacional Virtual “Discapacidad y Universidad”, celebrado del 23 al 26 de noviembre de 2021. Uso de gráficas en la resolución de ecuaciones polinómicas en estudiantes con discapacidad visual, presentado por Abraham Moreno. URL: https://youtu.be/j00dY6_nveo



Anexo XI

Captura de pantalla de la clausura del Congreso Internacional Virtual “Discapacidad y Universidad”, celebrado del 23 al 26 de noviembre de 2021. URL: <http://investigacion.politicas.unam.mx/discapacidadyuniversidad/index.php/galeria/>



Anexo XII

Captura de pantalla del seminario virtual “Covid-19, Educación superior y discapacidad”, realizado el 30 de junio de 2020. URL: <https://www.facebook.com/SeminarioDiscapacidadUNAM/videos/seminario-virtual-covid-19-educaci%C3%B3n-superior-y-discapacidad-retos-preguntas-y-r/196799565043425/>



Anexo XIII

Lista de IES con programas de atención a población con discapacidad, por entidad federativa¹

<i>IES</i>	<i>Año de inicio del programa²</i>
<i>IES con presencia en varias entidades federativas</i>	
Instituto Politécnico Nacional	2012
Tecnológico Nacional de México	2018
Universidad Pedagógica Nacional	2016

Continúa...

¹ Según revisión en web oficiales.

² Si se refiere en la página oficial.

<i>IES</i>	<i>Año de inicio del programa²</i>
Universidad Iberoamericana	2014
<i>Aguascalientes</i>	
Universidad Tecnológica de Aguascalientes	
<i>Baja California</i>	
Universidad Autónoma de Baja California	
Universidad Tecnológica de Tijuana	
<i>Campeche</i>	
Universidad Autónoma de Campeche (UACAM)	
<i>Chihuahua</i>	
Universidad Tecnológica de Chihuahua (UTCH)	
Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez	2013
<i>Ciudad de México</i>	
Universidad Nacional Autónoma de México	2013
Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM)	2007
Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco	2018
Universidad Marista	
Universidad Anáhuac México-Facultad de Educación	2010
<i>Colima</i>	
Universidad de Colima (UCOL)	
<i>Durango</i>	
Universidad Juárez del Estado de Durango	2016
<i>Guanajuato</i>	
Universidad de Guanajuato (UGTO)	
<i>Guerrero</i>	
Universidad Autónoma de Guerrero (UAGRO)	2015
<i>Hidalgo</i>	
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	2017

Continúa...

<i>IES</i>	<i>Año de inicio del programa²</i>
Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital (UTVM)	
<i>Jalisco</i>	
Universidad Intercontinental (UIC)	2012
Universidad de Guadalajara (UdG)	2018
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)	
<i>Estado de México</i>	
Universidad Autónoma del Estado de México (UAMEX)	2017
<i>Morelos</i>	
Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)	
<i>Nuevo León</i>	
Universidad Autónoma de Nuevo León	
Tecnológico de Monterrey	2020
Universidad de Monterrey (UDEM)	
Universidad Tecnológica de Santa Catarina (UTSC)	2004
<i>Puebla</i>	
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)	2018
<i>Querétaro</i>	
UVM Campus Querétaro	2013
Universidad Autónoma de Querétaro	2013
Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui, Querétaro	
<i>Quintana Roo</i>	
Universidad de Quintana Roo	
<i>San Luis Potosí</i>	
Universidad Autónoma de San Luis Potosí	

Continúa...

252 • *La discapacidad en la encrucijada universitaria...*

<i>IES</i>	<i>Año de inicio del programa²</i>
<i>Sinaloa</i>	
Universidad Autónoma de Sinaloa	2017
<i>Sonora</i>	
Universidad de Sonora	
<i>Tabasco</i>	
Universidad Tecnológica de Tabasco (UTTAB)	2015
<i>Tamaulipas</i>	
Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT)	
<i>Tlaxcala</i>	
Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX)	2012
<i>Veracruz</i>	
Universidad Veracruzana (UV)	2009
<i>Zacatecas</i>	
Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ)	

La discapacidad en la encrucijada universitaria. Políticas, estrategias, actores y redes se terminó de imprimir el 29 de junio de 2023, en los talleres de Ediciones y Gráficos Eón, S.A. de C.V., Av. México-Coyoacán núm. 421, Col. Xoco, C.P. 03330, Alcaldía Benito Juárez, Ciudad de México. La edición consta de 200 ejemplares. El cuidado de la edición estuvo a cargo del Departamento de Publicaciones de la FCPYS, UNAM.

Hablar del cruce entre discapacidad y universidad implica considerar las representaciones que hereda cada uno de esos conceptos, las trayectorias históricas que les dieron entidad e identidad, así como el devenir del campo que esta intersección conforma.

La investigación “Discapacidad y universidad: panorama sobre docencia, investigación y gestión de las necesidades de estudiantes con discapacidad: actores, estrategias, redes y políticas” tejió los vínculos entre las acciones macro relacionadas a la educación superior y la discapacidad, con aquellas efectivamente llevadas a cabo en cuatro universidades de Colombia, México y España. A partir del análisis de brecha, se identifican los vacíos y distancias entre los compromisos que los Estados adquieren y los que cumplen; entre el panorama deseable, ideal y esperable y el panorama real en los niveles meso y micros social.

Este libro propone socializar el conocimiento situado, complejo y contextualizado que se generó a través de un estudio multi-método en el que confluyeron saberes, preguntas, reflexiones y aprendizajes compartidos, entre diferentes actores. Superando los estudios teórico-descriptivos en torno a la inclusión de estudiantes con discapacidad a nivel superior y abonando a los estudios de políticas regionales, nacionales e institucionales en su articulación con las trayectorias vitales, se identifican los aspectos que han impulsado cambios y avances concretos, así como aquellos “que aún permiten mantener el *status quo*”.

ISBN: 978-607-30-7746-0



9 786073 077460



Facultad de Ciencias
Políticas y Sociales

δγσρα