

Artículo

Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México

Institutions of higher education and students with disabilities in Mexico

Rodolfo Cruz Vadillo^a y Miguel Ángel Casillas Alvarado^{b,*}

^a Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México

^b Programa de Investigación e Innovación en Educación Superior, Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México

Recibido el 24 de octubre de 2015; aceptado el 7 de noviembre de 2016

Disponible en Internet el 21 de febrero de 2017

Resumen

El presente trabajo deriva de una investigación sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad Veracruzana. Este texto tiene como propósito proponer una clasificación de las instituciones de educación superior dependiendo de la atención y respuesta que dan al tema de la discapacidad. Los ejes de observación son los modelos sobre discapacidad, las características de la educación especial como respuesta a la discapacidad, la labor de las instituciones de educación superior y su relación con aquella, para terminar con la clasificación de las instituciones de educación superior dependiendo de cómo atienden a los alumnos con discapacidad. Construimos 3 modelos de instituciones de educación superior: visibilidad/invisibilidad, normalidad/anormalidad e inclusión incompleta.

© 2017 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Palabras clave: Discapacidad; Inclusión educativa; Educación superior; Educación especial

Abstract

The following work is based on research regarding the inclusion of students with disabilities at the Universidad Veracruzana. The paper proposes a classification of higher education institutions based on their degree of attention and response to the issue of disabilities on campus. We focus on four issues: disability models, the characteristics of special education in response to disabilities, the higher education institutions' characteristics and their relationship with the issue, and finally, their classification according

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: mcasillas@uv.mx (M.Á. Casillas Alvarado).

to their approach toward students with disabilities. We construct 3 models of higher education institutions: visibility/invisibility, normality/abnormality, and inclusion/selective inclusion.

© 2017 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords: Disability; Inclusive education; Higher education; Special education

Introducción

Este texto recupera parte de los resultados de la investigación «Educación superior, políticas y estudiantes con discapacidad: una aproximación desde las representaciones sociales de los agentes de la Universidad Veracruzana» financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) en México. Dicha investigación inició en 2011 y concluyó en 2015.

Durante siglos, la universidad fue un espacio casi exclusivo de las elites sociales, pues en un principio fue diseñada para unos cuantos. Durante cientos de años, las poblaciones universitarias fueron relativamente homogéneas: varones, solteros, heterosexuales, blancos, de altos ingresos y elevadas disposiciones culturales, no había espacio para los indígenas, los pobres ni las mujeres; se excluyó a los homosexuales, a los negros, y por supuesto a las personas con discapacidad. La universidad fue asimismo un espacio de reproducción de las desigualdades, los prejuicios y las discriminaciones.

Emanada de la masificación de la universidad (Casillas y de Garay, 1993, Casillas, 2001; Brunner, 2007; Kent, 2005, 2009), de la ampliación y de la reforma de la educación básica aunada a la emergencia del paradigma de los derechos humanos (Luna, 2010; Jonguitud, 2007, 2011), y como resultado de las luchas contra la discriminación (Rincón, 2008), se dio una profunda recomposición de las poblaciones estudiantiles, que permitió apreciar —entre otros— los siguientes cambios¹: la evidente feminización, la composición multicultural, la enorme diversidad de orígenes sociales, la inclusión de indígenas y de afrodescendientes, la integración de estudiantes que trabajan, una profunda tolerancia ante la diversidad sexual, y por supuesto, la integración —cada vez mayor— de estudiantes con discapacidad.

Las universidades no siempre tienen un balance preciso para reconocer estas importantes mutaciones que, en muchos casos, ocurren de manera silenciosa; no se dan cuenta y mucho menos están en capacidad de reaccionar, de reconocer su nueva y cambiante composición, de reformarse para atender a un alumnado que no es, ni volverá a ser jamás, aquél de la universidad de elite de mediados del siglo pasado.

El propósito de este artículo es observar cómo han reaccionado las universidades ante los estudiantes con discapacidad, por lo que expone una clasificación de los modelos existentes en las universidades públicas mexicanas. Para lo anterior, se emprendió una investigación con base en un análisis de contenido del trabajo que, en ese contexto, dicen realizar las universidades, de manera que la búsqueda de la información se llevó a cabo por medio de la revisión de las páginas *web* de las universidades públicas de toda la República Mexicana. Se intentó identificar si la información

¹ Cabe señalar que aunque hubo un proceso de masificación que intentó incluir a los excluidos, en la actualidad hay algunos estudios que muestran la existencia de una fuerte discriminación hacia determinados grupos sobre todo indígenas en zonas rurales, por lo que mucho de la inclusión se explica sólo en comunidades más bien urbanas y poco marginadas. Para más información, ver [González, 2016](#).

contenida en dichas páginas hacía referencia a la inclusión de alumnos con discapacidad. La búsqueda se centró en investigar si en la universidad existían programas, actividades, políticas o convenios que tomaran en cuenta a los alumnos con discapacidad y considerar de ese modo su inclusión. De las 53 universidades que se estudiaron, sólo en 12 de ellas se reportó la existencia de programas, acciones, acuerdos, etc., que tienen como objetivo lograr la inclusión de alumnos con discapacidad.

En este trabajo intentamos responder: ¿Cómo ha sido tratado el tema de la discapacidad en las instituciones de educación superior (IES)? ¿Cuáles han sido las reconfiguraciones que se han realizado en torno a esta temática? ¿Cómo responden dichos cambios a las políticas que a nivel nacional e internacional se han establecido sobre los derechos de las personas con discapacidad? ¿Qué características presentan las universidades que han integrado o no a alumnos con alguna discapacidad?

Historias, concepciones, representaciones, modelos y visiones en torno a la discapacidad

El siglo xv fue testigo de una vorágine de cambios que llevó a la humanidad a cuestionarse seriamente acerca de los horizontes desde donde se estaban pensando los fenómenos sociales y naturales. Las ciencias humanas surgieron en los intersticios debido a una serie de aproximaciones al nuevo escenario que acompañaba a la razón y deslegitimaba a la sinrazón. La ciencia positiva empezaba a permear no sólo los campos como la Física y la Biología, desde paradigmas de rigurosa y sistemática metodología, sino al hombre mismo en su propia humanidad, lo cual objetivó y subjetivó una serie de representaciones sobre el propio ser humano (Foucault, 1976, 1999, 2003, 2004; Shutkin, 2000; Popkewitz y Brennan, 2000; Fendler, 2000; Simola, Heikkinen y Silvonen, 2000; Álvarez-Uría, 1996).

En este marco, los estudios sobre el hombre empiezan a ser reconfigurados, no sólo en el plano de la singularidad como, por ejemplo, lo tuvieron la medicina y la clínica en sus inicios (Foucault, 1963), sino que el estudio del conjunto de los agentes supuso la entrada de una nueva forma de representarnos, de compararnos, de clasificarnos, de excluarnos y de administrarnos. Desde ahí nos explicamos y construimos la realidad acerca de cómo somos y cómo debemos ser, es decir, nuestro cuerpo fue también objeto de estudio (Kipen y Vallejos, 2009; Rabak, 2000; Jacobo, 2012; Drake, 1998; Fulcher, 1998), sin contar con lo que ya las ciencias como la Medicina, la Psiquiatría y la Psicología habían aportado en torno a una idea de corporalidad y de agente.

La preocupación por ser normales en este mundo de normales conlleva políticas, instituciones y dispositivos que normalizan y priman nuestras representaciones sociales². Gracias a la ciencia positiva se generó un «efecto de realidad» (Foucault, 1964, 1979, 1990, 1994; Hultquist, 2000; Baker, 2000; Rabak, 2000; Birman, 2007) que ha propiciado utilizar dicha información para establecer un promedio de agente, un individuo «normal» y, por tanto, deseado por la mayoría. En este sentido, son variados también los estudios que se han realizado en torno al agente «normal», que representa el promedio de la población y ha conllevado un ideal (Vallejos, 2009; Angelino, 2009a,b; Lionetti, 2012; Stern, 2005; De la Vega, 2010; Davis, 2009; Yarza, 2012; Padilla, 2012; Flores, 2012).

Bajo este marco podemos hablar de historias de la discapacidad. En el terreno de lo pedagógico y lo educativo, y de acuerdo con Palacios (2008), su conceptualización se puede apreciar a partir

² Para Moscovici (1979), la representación social «es un *corpus* de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligibles la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios» (Moscovici, 1979, p. 18).

de la construcción de 3 modelos, según Palacios (2008). En este recorrido, podemos identificar el paso de los modelos caritativo y médico-asistencialista-rehabilitador a un modelo social; lo anterior es apoyado por autores como Juárez, Comboni y Garnique (2010); Aguerrondo (2008); Booth y Ainscow (2000); UNESCO (2003, 2007); Ferreira (2008); Arnau (2003); Toboso y Arnau (2008); Verdugo (2009); Edler (2009); Courtis (2009); De la Vega (2010); Abberley (1998); Oliver (1998); Barton (1998); Barnes (2009); CEPAL (2011).

En el modelo caritativo se cree que el agente es objeto de cierta lástima, lo cual tiene una fuerte relación con representaciones sacralizadas, donde para ser «buenos cristianos» es necesario ayudar a los desvalidos, quienes en lugar de ser agentes con derechos, lo son de conmiseración. En el modelo médico, la persona con discapacidad es considerada como objeto de estudio de la ciencia; su «diferencia» se ubica en una disfunción orgánica, de manera que el meollo radica en los trastornos y en su remedio, es decir, en la atención especializada, en consecuencia, el agente es visto más como paciente que como ciudadano con derechos. Por su parte, el modelo social, según Palacios (2008) y Brogna (2009), se presenta en torno a la discapacidad cuando los derechos humanos son inherentes a todos los agentes y se encuentran en el plano de la legislación; este modelo ha permitido visualizar a las personas con discapacidad desde un horizonte más político y jurídico, pues sentó las bases para que el cambio de representación se gestara en y desde las políticas; la igualdad de oportunidades y la equidad en lo educativo también adquieren más importancia como un derecho inalienable. Bajo esta lógica, específicamente en el plano de lo educativo, la persona con discapacidad pasará a ser un agente de derecho y con pleno uso del mismo; ninguna institución tendría que negar el ingreso, la permanencia y el egreso de alumnos con discapacidad, pues de hacerlo estaría atentando contra sus derechos y, por ende, los estaría discriminando.

Estudios como el de Albrecht (citado en Oliver, 1998) dieron un giro a las conceptualizaciones que estaban imperando (médico-rehabilitadoras), aportando otras formas de entender la discapacidad; el autor señala:

En el centro de la pretensión de constituir una perspectiva nueva se encuentra la idea de que la discapacidad está producida: lo cual es distinto de la idea de que se trata sencillamente de una anomalía médica o fisiológica; distinto de la idea de una desviación construida socialmente; distinto de los argumentos de los discapacitados de que son un grupo minoritario (Oliver, 1998: 39-40).

Siguiendo esta línea y rescatando los modelos presentados por Palacios (2008), en un contexto más cercano al mexicano, encontramos la clasificación realizada por Brogna (2009), quien en una revisión en profundidad identificó 6 visiones, varias de las cuales abarcan los modelos antes mencionados, sin embargo, dentro del escenario de la escolaridad, la autora enfatiza en el tratamiento dado a la parte ontológica, es decir, responde a la pregunta *¿qué es la discapacidad?* aplicándola a lo largo de la historia en relación directa con la educación.

A partir de tales explicaciones, podemos entender cómo se ha abordado el tema de la discapacidad en el terreno educativo; los estudios realizados nos permiten conocer que en un principio, dependiendo de la imagen conceptual de los estudiantes, se consideraba o no su derecho a ser tratado con equidad.

Discapacidad y educación superior: ¿dónde está la inclusión educativa?

Históricamente, y debido al rasgo elitista que en un principio mostraron las IES, el tema de la discapacidad no había sido central ni visible, pues recordemos que entonces sólo accedían a

sus aulas personas que presentaban determinadas condiciones consideradas como «normales». En este marco, debido a las reivindicaciones en las leyes y los tratados, las concepciones y las representaciones, se han modificado las estructuras de las IES, dando paso a la inclusión de personas con discapacidad, apertura que se pudo apreciar desde los años setenta del siglo pasado cuando se favoreció la incorporación de chicos con alguna discapacidad, quienes paulatinamente avanzaron en sus estudios hasta concluir un bachillerato.

En el devenir histórico, las IES han crecido, se han multiplicado y han cambiado en torno a las necesidades de las estructuras societales (Brunner, 2007; Villaseñor, 2004; Barnett, 2002), hay elementos visibles, características y lógicas de razonamiento que se han cristalizado, pero también al día de hoy, otros elementos han mostrado su poca posibilidad para desedimentarse. Por ejemplo, en la educación superior (UNESCO, 1998) hubo muchos debates en torno al proceso de selección y los exámenes de ingreso, pues en ellos estaban implicados distintos valores: por un lado, el de la equidad, el cual pugnaba por la desaparición de los prejuicios, y por otro, el de la calidad y la eficacia, lo que hacía pensar que, gracias al proceso de selección, se privilegiaba su elevación. En este sentido, movimientos como los del multiculturalismo (McLaren, 1998), educación para todos (UNESCO, 1990), entre otros, se conformaron en pro de la defensa de la equidad y de la igualdad de oportunidades; de acuerdo con Rama (2006), se puede decir lo siguiente:

Las modalidades de acceso se han manifestado a través de las restricciones de ingreso a la educación terciaria para amplios sectores sociales, entre los cuales prevalecen las personas de bajos estratos económicos, los procedentes de la educación media pública, así como también de las poblaciones indígenas, las personas de color o con discapacidades, los emigrantes o los desplazados sociales (Rama, 2006: 54).

En este tenor, se puede afirmar que ha sido gracias a movimientos políticos y sociales como se dieron el reconocimiento y el empoderamiento de personas con discapacidad, en eso no hay duda. Lo que nos interesa abordar, entonces, es cómo algunas universidades han modificado su organización, sus políticas y su estructura para dar paso específicamente al tema de la discapacidad.

De acuerdo con las investigaciones que se han realizado sobre la enseñanza superior en Estados Unidos, Hurst (1998) señala que el problema en este nivel iniciaba con la falta de información estadística sobre alumnos con alguna discapacidad: «Antes de 1992, se pedía a todos los solicitantes que indicaran si padecían alguna discapacidad, para lo cual bastaba con señalarlo con una cruz en una casilla para tal efecto» (Hurst, 1998: 147), así, muchos aspirantes no mencionaban dicha condición por temor a no ser aceptados. No obstante, después de esa década, inició la demanda de una serie de datos que permitieran tener más y mejor información acerca de las características de los alumnos al momento de su ingreso.

Sólo como ejemplo ilustrativo, conviene señalar que en países como Estados Unidos y el Reino Unido existen universidades con diversos programas enfocados a atender a los alumnos con discapacidad; la Universidad de Illinois³, por ejemplo, posee un programa cuyos objetivos principales se enfocan en hacer accesible el *campus* para los jóvenes con discapacidad, y dicho programa incluye:

- Poseer especialistas en discapacidad que puedan trabajar con los estudiantes en estrategias compensatorias, y los preparen para diversas actividades, dentro de las que se incluyen las referentes a la salud física y mental.

³ (<http://www.uillinois.edu/>). Universidad de Illinois (2014).

- Por otro lado, se cuenta con psicólogos clínicos que apoyan a los alumnos que presentan algún trastorno como el TDAH, Asperger y alguna discapacidad psiquiátrica. También se ofrece transporte a los estudiantes que así lo requieran.

En la Universidad de Oxford prevalece el Servicio de Asesoramiento sobre Discapacidad (DAS por sus siglas en inglés)⁴, que ofrece información, asesoramiento y orientación sobre cómo una determinada discapacidad puede afectar la experiencia de un estudiante y cómo apoyarlo en el estudio y la organización. La universidad realiza ajustes anticipados cuando es posible (por ejemplo, la mejora del acceso físico a los edificios y el diseño del plan de estudios), pero como los agentes son diferentes, hay que considerar más cambios o arreglos de apoyo en la vida estudiantil. Para la realización de exámenes se toman en cuenta las siguientes cuestiones:

- Tiempo extra y/o el uso de un procesador de textos para los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje, o con discapacidades físicas y enfermedades que les impidan escribir bien.
- Papeles con letras grandes para personas con discapacidad visual.
- Instrucciones por escrito para las personas con problemas de audición.
- Disposición de asientos ergonómicos para aquellos que lo necesiten.
- La programación de los exámenes en un momento determinado del día, o en una sola exploración programada por día, debido a la fatiga que pudieran experimentar algunos alumnos a causa de algún tipo de discapacidad.

En la Universidad de Columbia se instituyó el programa Servicio de discapacidad⁵, el cual tiene como objetivo facilitar el desplazamiento de los estudiantes realizando los ajustes necesarios en cuanto a la accesibilidad y cultivando así la responsabilidad y la sensibilidad en esta materia; el servicio de discapacidad permite a los estudiantes reconocer su potencial académico y personal, facilitando la igualdad de acceso, la coordinación de alojamiento y los servicios de apoyo para los estudiantes elegibles.

En el primer caso (Illinois) se menciona el hecho de hacer accesible la universidad, sin embargo, las acciones están encaminadas principalmente a la parte de la rehabilitación, es decir, de atención a la persona, pues se considera que es ésta la que presenta (en cierto sentido) un déficit, es quien carece de ciertas habilidades, de modo que el énfasis está puesto en la parte asistencialista o rehabilitatoria.

Los 2 últimos ejemplos de programas ilustran un cambio más significativo y su respuesta tiende a un modelo social, donde se reconoce que el cambio en las políticas y en el medio es primordial para que los alumnos con discapacidad tengan acceso a la igualdad de oportunidades.

Programas en universidades en Latinoamérica y México

Universidades latinoamericanas

En Latinoamérica son varias las demandas que se han configurado para la atención a los alumnos con discapacidad en la educación superior, ejemplo de ello es el resultado de un estudio realizado por Cortés (2015) titulado: «Universidad y discapacidad: hacia una realidad incluyente en el

⁴ (<http://estudios-internacionales.universia.net/uk/universidades/OX/index.html>). Universidad de Oxford, 2014.

⁵ (<http://www.columbia.edu/>). Universidad de Columbia, 2014

marco internacional latinoamericano»⁶, donde, al realizar una búsqueda por Internet a partir de la revisión de sus páginas *web*, encontró un número importante de IES que poseen programas donde el foco es la atención a alumnos con alguna discapacidad.). En total, de 12 países latinoamericanos revisados, se encontró que este tipo de programas estaba presente en 48 universidades (tabla 1).

De acuerdo con la tabla anterior, son las principales universidades públicas de los países latinoamericanos aquellas que se han preocupado y ocupado por la inclusión de los alumnos con discapacidad, lo cual indica que, en la actualidad, existe una fuerte preocupación sobre el tema en algunas instituciones y éste es cada vez más visible en las IES. Es evidente que son aquellas instituciones grandes las que cuentan con la infraestructura y el capital humano necesarios para atender a la diversidad de alumnos, las que han diseñado y creado programas para brindar apoyos específicos.

Universidades mexicanas

En 2006, México participó en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, convocada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que fue ratificada en el año 2008 durante el marco de la Segunda Reunión Binacional México-España sobre los Derechos de las Personas Discapacitadas en las Universidades, foro en el que se firmó a su vez la Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades (2008)⁷.

La *Declaración de Yucatán (2008)* contempla, como una de sus principales consideraciones, la necesidad impostergable de promover y proteger en las universidades los derechos de las personas con discapacidad, garantizar la igualdad de oportunidades para ellas, y evitar que sean objeto de cualquier forma de exclusión. A pesar de ello, en la práctica, sólo un puñado de universidades públicas ha incorporado elementos para atender esta política. De un total de 53 universidades mexicanas revisadas, se encontró que sólo en 12 de ellas se ofrecen acciones o programas de apoyo a los alumnos con discapacidad (tabla 2), los cuales no han sido iguales en cada caso; más bien podemos encontrar acciones fuertes en torno a una política específica y concreta, mientras que en el otro extremo aparecen sólo iniciativas de inclusión, sin que por ello se pueda mencionar que la universidad es inclusiva e incluso accesible.

En ese sentido, existen IES donde por política institucional se ha creado un programa específico en atención a los alumnos con discapacidad, con objetivos precisos dirigidos a la inclusión de este grupo, ejemplo de ello son la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Veracruzana (UV), la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX), la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) y la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

En otras, como la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), el programa está pensado sólo en un tipo de discapacidad, la auditiva, y se deja fuera a las demás. En la Universidad de Guanajuato (UGto) y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) nada más se ha trabajado la accesibilidad al sitio *web*. El Ecosur, por su parte, ha incorporado una instancia no precisamente para atender a los alumnos con discapacidad, sino para velar que se respeten sus

⁶ Por los propios objetivos del estudio no se retoma a México en los resultados, ya que la búsqueda está centrada en países de Centro y Sudamérica, dejando para otro espacio posterior hacer un análisis de América del Norte, por considerarse que tiene algunas diferencias geopolíticas (Cortés, 2015).

⁷ Universidades firmantes: Universidad de Guanajuato, Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Veracruzana, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad de Sonora, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Universidad Autónoma de Yucatán.

Tabla 1

Universidades públicas que poseen programas para atender a alumnos con discapacidad (Latinoamérica)

País	Universidad
Argentina	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad de Buenos Aires 2. Universidad Lomas de Zamora 3. Universidad Nacional de Luján 4. Universidad Autónoma de Entre Ríos 5. Universidad Nacional del Comahue 6. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires 7. Universidad Nacional de Cuyo 8. Universidad Nacional de Córdoba 9. Universidad Blas Pascal 10. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco 11. Universidad Nacional de La Plata 12. Universidad Nacional de Avellaneda 13. Universidad Nacional de Lanús 14. Universidad Nacional de Río Cuarto 15. Universidad Nacional de Salta 16. Universidad Nacional de General Sarmiento 17. Universidad Nacional del Litoral 18. Universidad Nacional de la Patagonia Austral 19. Universidad Nacional de Quilmes
Brasil	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad Estatal de Londrina 2. Universidad Federal Fluminense 3. Universidad del Estado de Río de Janeiro 4. Universidad Federal de Río de Janeiro 5. Universidad del Estado de Amazonas 6. Universidad Católica de Brasília 7. Universidad Federal de Río Grande del Norte 8. Universidad del Estado de Río Grande 9. Universidad del Oeste de Santa Catarina
Chile	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad Playa Ancha 2. Universidad del Bio-Bio 3. Universidad de los Lagos 4. Universidad de Santiago de Chile 5. Universidad Valparaíso
Colombia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad Industrial de Santander 2. Universidad de Antioquia 3. Universidad del Valle
Costa Rica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad de Costa Rica
Ecuador	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad Nacional de Loja 2. Universidad Técnica de Manabí 3. Universidad San Francisco de Quito 4. Universidad Israel
El Salvador	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad de El Salvador
Nicaragua	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
Guatemala	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad de San Carlos de Guatemala
Panamá	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad de Panamá 2. Universidad Tecnológica de Panamá
Paraguay	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad Nacional de Asunción
Venezuela	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad Católica Andrés Bello

Fuente: Cortés (2015).

Tabla 2

Universidades públicas en México que ofrecen programas para la inclusión de alumnos con discapacidad (2015)

Estado	Universidad
Campeche	Colegio de la Frontera Sur (Ecosur) (Universidad de la Frontera Sur, 2015)
Chihuahua	Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) (Universidad Autónoma de Chihuahua, 2015)
Ciudad de México	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Universidad Nacional Autónoma de México, 2014)
Ciudad de México	Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (Universidad Autónoma Metropolitana, 2014)
Durango	Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) (Universidad Juárez del Estado de Durango, 2015)
Guanajuato	Universidad de Guanajuato (UGto) (Universidad Autónoma de Guanajuato, 2015)
Hidalgo	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2015)
Nuevo León	Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) (Universidad Autónoma de Nuevo León, 2015)
San Luís Potosí	Universidad Autónoma de San Luís Potosí (UASLP) (Universidad Autónoma de San Luís Potosí, 2015)
Tamaulipas	Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) (Universidad Autónoma de Tamaulipas, 2015)
Tlaxcala	Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX) (Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2015)
Veracruz	Universidad Veracruzana (UV) (Universidad Veracruzana, 2014)

Fuente: Elaboración propia.

derechos y que no sean objeto de discriminación. En la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), el programa es por facultad (sólo algunas son inclusivas); la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) tiene como objetivo el diseño de apoyos a las personas con discapacidad, pero no necesariamente para incluir alumnos.

Como se puede observar, si bien existen universidades que empiezan a incorporar elementos para la inclusión de alumnos con discapacidad, no en todas se pueden ver las mismas acciones ni las mismas intensidad y cobertura; lo que en este trabajo interesa es analizar aquellas IES donde las acciones son producto de una política institucional que permea a toda la universidad, pues son consideradas más inclusivas: en este sentido, sólo 5 de las 12 universidades poseen dichas características, es decir, un programa específico para el apoyo de alumnos con discapacidad, no obstante, no todos los programas tienen las mismas cualidades o se sustentan en el mismo modelo. A continuación presentamos las más comunes:

- En la UNAM, en 2013, se publicó en la *Gaceta UNAM* el Acuerdo para la Creación de la Unidad de Atención para Personas con Discapacidad (Unapdi).
- En la UATX se creó la Unidad de Asesoramiento a la Discapacidad (Unadis) (julio de 2012).
- En la UANL se implementó el Programa para la Inclusión de Alumnos con Discapacidad (no se muestra fecha de creación).
- En la UASLP, se creó el Centro de Investigación, Orientación y apoyo a la Inclusión con el objetivo de ofrecer a los alumnos universitarios los servicios de orientación, de información y de apoyo que faciliten su integración a la vida cotidiana para potenciar y ejercer plenamente sus

capacidades, habilidades y aptitudes en igualdad de oportunidades y de equidad (no se muestra fecha de creación).

Estos programas no son precisamente idénticos, sin embargo, se pudieron agrupar de acuerdo a características comunes, por ejemplo, todos buscan generar modelos de inclusión que apoyen el ingreso, la permanencia, el egreso y la titulación de estudiantes con discapacidad, siguiendo acciones como:

- Diseñar y desarrollar programas de sensibilización, de concientización y de difusión sobre la discapacidad para la comunidad.
- Elaborar una normativa universitaria que permita la realización de acciones orientadas hacia la inclusión y el tránsito de estudiantes con discapacidad.
- Construir un protocolo de acciones que permitan la movilidad de los estudiantes con discapacidad.
- Instituir vínculos con organizaciones y asociaciones que promuevan la atención de las personas con discapacidad en diversos contextos.
- Establecer vínculos con las instituciones de educación media superior para identificar a los posibles estudiantes con discapacidad que tengan el propósito de realizar estudios superiores.
- Generar redes entre instituciones empleadoras y estudiantes con discapacidad para su inclusión laboral.
- Orientar y asesorar a estudiantes con discapacidad durante su ingreso, su permanencia, su egreso y su titulación.
- Diseñar un programa de voluntariado para el acompañamiento de los estudiantes con discapacidad.
- Promover la creación de redes entre estudiantes con discapacidad, con el fin de que se conviertan en gestores de la inclusión de otros estudiantes con discapacidad.
- Incentivar la investigación educativa dirigida a conocer y mejorar la calidad de vida de las personas de grupos vulnerables.
- Formar profesionales e investigadores para el desarrollo de escuelas inclusivas y desarrollar investigaciones que permitan ampliar el conocimiento en el campo de la educación inclusiva.

Los ejemplos anteriores muestran el trabajo desde un paradigma social, pues toman en cuenta no sólo a la persona sino su contexto, y en este sentido tendrían más que ver con lo realizado en universidades como Oxford y Columbia, antes mencionadas. Otro ejemplo lo podemos ubicar en la UV, donde existe el Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad, presentado en el 2009, y que tiene como propósito:

Visualizar a la Universidad Veracruzana como un espacio en el que se pueda realizar a plenitud el potencial del ser humano, brindando a cada universitario la posibilidad de hacer su proyecto de vida, que le permita atender con éxito el proceso enseñanza-aprendizaje y lo prepare para insertarse laboralmente en la sociedad.

No obstante lo relativo en torno a la plenitud del ser humano, dicho programa está pensado desde la individualidad y el apoyo personal; aquí la representación social que lo sustenta está más vinculada a una parte médica, centrada en el agente, similar al ejemplo de la Universidad de Illinois, donde el objetivo principal es la asistencia y la rehabilitación, al no hacer visible que el cambio en las políticas y en la infraestructura es imperante. En el caso de México, se pueden mencionar otras universidades donde no existen programas como tales, pero que están

incluyendo acciones en favor de las personas con discapacidad, por ejemplo, la UJED tiene un programa relacionado con la integración de niños sordos, donde el centro es la discapacidad y a partir de ella se busca integrar, no precisamente incluir, es decir, no pretende cambiar el contexto como tal.

Con base en los ejemplos anteriores, podemos establecer 3 modelos de universidad sustentados en las visiones abordadas sobre la reacción de las IES ante la inclusión de personas con discapacidad.

Discapacidad y educación superior

Consideramos que uno de los errores que se han cometido en la inclusión de alumnos con discapacidad ha sido pensar que en la educación superior se ha trabajado igual que en el resto de los niveles educativos. El problema está en la generalización, y todos ubicamos que el tema ha pasado de una educación especial segregadora a una educación inclusiva, sin percatarnos que ninguna de éstas se ha dado en el terreno de las IES como sí ha sucedido en la educación básica.

Es aquí donde los modelos y las representaciones de la discapacidad, más la comprensión de una ontología de las IES, nos pueden permitir establecer puntos de encuentro y desencuentro en torno a esta temática.

Reconocemos que el modelo social de la discapacidad es una construcción y a la vez un fenómeno que se da a partir de un contexto que le es adverso y, en este sentido, es relacional. El modelo médico-rehabilitador debe coadyuvar al tratamiento o abordaje del tema de la discapacidad pero desde su propia trinchera, que no es la educativa. Retomamos esta idea de emancipación que desde la sociología de la discapacidad se ha trabajado, porque creemos necesario el empoderamiento de los grupos para impulsar las políticas, y dentro de este marco sociológico partimos de una visión filosófica foucaultiana para sustentar la ontología y la epistemología de la discapacidad.

Podemos plantearnos una clasificación que intente coadyuvar a comprender qué es lo que ha pasado entre la educación superior y la discapacidad, lo cual puede ser una contribución al estado de conocimiento en torno al tema, permitiendo revisar y aproximarse a los contextos histórico, cultural y social de las personas con discapacidad, para de esta forma explicitar las representaciones que se han tejido en torno a esta condición y, por ende, identificar modelos de pensamiento que han contribuido a su exclusión y su discriminación (Cruz y Hernández, 2006; Dubet, 2005; Luengo, 2005). Por otra parte, nos interesa desmontar un conjunto de representaciones sociales discriminatorias que están presentes en la universidad, para objetivar las problemáticas que a partir de estas concepciones pueden construirse y que no permiten caminar hacia la inclusión.

Podemos ubicar 3 representaciones, las cuales deben plantearse bidireccionalmente, es decir, no es sólo que las IES hayan segregado a las personas con discapacidad de sus puertas y salones, o que esta idea de incapacidad y anormalidad no haya permitido pensar en las personas en esta situación como capaces de estudiar en el nivel superior, más bien fue la convergencia de ambas cuestiones en una relación de exclusión mutua.

En un primer momento podemos ubicar una representación que llamaremos «visibilidad/invisibilidad»⁸, en la cual la discapacidad no es visible para la educación superior. Con esto queremos decir que en ningún momento las IES se plantearon la posibilidad, es más, ni siquiera se imaginaron que las personas con discapacidad podían estar en sus aulas o que podían ser objeto de su discurso. Esta visión la encontramos en los inicios de la

⁸ Para la construcción de estas categorías nos hemos apoyado en conceptos que han sido empleados desde la investigación

masificación y tendría relación temporal con la génesis de la educación especial y el modelo médico-rehabilitador.

La segunda representación es la que llamaremos «normalidad/anormalidad», la cual ubicamos paralelamente con el modelo médico-rehabilitador y desde una política de integración educativa, es decir, bajo la idea de que las personas con discapacidad pueden integrarse a la escuela regular, marcando el comienzo de lo que después sería la inclusión educativa. Al romper las barreras de la segregación en educación básica, empezaron a llegar alumnos que lograron transitar por el sistema regular y se volvieron alumnos de la educación superior, no obstante, bajo esta idea de normal y anormal, los agentes «normalizados» deben adecuarse e igualarse a sus pares para poder ingresar, permanecer y egresar, ya que la organización y la estructuralidad de las instituciones no son cuestionadas. Sólo los que logran parecer «normales» pueden pedir y competir por un lugar, dado también lo inflexible de los *currícula*. Así, los programas para atención de alumnos con discapacidad están fuertemente centrados en normalizar, en rehabilitar la parte física o médica, más que en las políticas institucionales.

La tercera representación la hemos denominado «inclusión incompleta», la cual a nuestro parecer está presente en el plano de los acuerdos, leyes y políticas internacionales actuales. Bajo estas premisas las IES se han reestructurado y organizado para poder atender a este grupo social. Entonces, es común encontrar diversas adecuaciones de acceso, cambios en las políticas institucionales y en las prácticas pedagógicas. Sin embargo, aunque existe una determinada inclusión y se dan casos donde fuertemente se han preocupado por la atención a los alumnos con discapacidad, la transición a este modelo social ha sido lenta. Por otra parte, aunque se habla de la existencia de un *curriculum* flexible, la idea de un perfil determinado que refleja un agente competitivo y competente no ayuda a mirar con buenos ojos la diversidad, y es en este último punto donde todavía el ideal de inclusión presenta una barrera; en este sentido, la exclusión, hoy por hoy, sigue presente.

Con base en estas representaciones, podemos identificar 3 tipos de instituciones dependiendo el tratamiento y la atención que le han dado al tema de la discapacidad. Bajo la primera representación, «visibilidad/invisibilidad», tenemos un modelo de universidad o de IES donde a pesar de los acuerdos internacionales, de los tratados y de las leyes no han modificado hoy en día su organización, sus políticas institucionales y sus procesos de selección. Aquí se puede ver un grave grado de invisibilidad de los estudiantes con discapacidad, si bien no podemos decir o asegurar que no existan agentes con esta característica en sus aulas; el problema es que no son visibles, no hay datos sobre ellos, no hay ajustes razonables, sólo aquellos que logran mimetizarse con sus compañeros y adecuarse son los que logran salir con éxito. Ejemplo de lo anterior son todas

feminista. Hablar de invisibilidad refiere en su máxima expresión a la exclusión vivida por las mujeres. Con esto no se quiere decir que no existan, sin embargo, en su estar se les ha sometido a un proceso que ha estructurado su vida y su rol en el mundo; una voz acallada en la Historia que ha sido escrita por los hombres (varones) al servicio del poder y de la lógica patriarcal, donde la idea central para dicho dominio está apoyada en el evolucionismo decimonónico desde una visión biologicista, ubicando a la mujer como inferior; en este marco se expresa que un tipo de pensamiento moderno es el que ha dado derechos políticos y que mientras menos sea el grado de civilización es mayor la discriminación (Miyares, 2003; Juliano, 1998; Zubía, 2007). En el plano económico, el tema es retomar la reivindicación de una «economía feminista» problematizando lo que se había naturalizado como el estar de la mujer en el hogar para dar paso a su presencia en otras estructuras socioeconómicas, haciendo a las mujeres más visibles en el plano del trabajo, no obstante, todavía bajo el predominio de la lógica androcéntrica ha sido el que escasamente se ha modificado (Benería, 1999).

Hablar de invisibilidad o visibilidad tiene que ver con la fuerte discriminación sufrida por las mujeres desde el siglo XIX y que hacían referencia principalmente al trabajo doméstico, el cual no es reconocido como una labor que tenga valor en la sociedad. Para ver más, revisar: *La mística de la feminidad* (Friedan, 1965).

las IES que no informan ni tienen conocimiento en torno a los estudiantes con discapacidad, ni tienen programas encaminados a atender a esta población, lo cual, como ya se había apuntado anteriormente, representa una singularidad de la mayoría de las IES en México.

Bajo la segunda representación, «normalidad/anormalidad», podemos observar otro tipo o modelo de universidad donde la visión médico-rehabilitadora es imperante. En estas universidades se reconoce que los alumnos con discapacidad pueden estudiar y tienen derecho a ingresar a la universidad, pero desde una visión meritocrática y homogeneizadora. Los apoyos van encaminados hacia la rehabilitación del estudiante, es decir, los programas están orientados a atender a los alumnos desde una postura clínica de asistencia psicológica, bajo un paradigma biologicista, siempre en busca de lograr la normalización de los estudiantes. Es como un tipo de educación especial dentro de las instituciones, donde prima el trabajo del terapeuta. Ejemplo de este modelo lo podemos observar en la Universidad de Illinois y en la UV en donde el acento está puesto en el agente, en su deficiencia, en el déficit, en su cuerpo y en sus capacidades con las cuales hay que trabajar para mejorar.

En lo que respecta a la tercera representación, «inclusión incompleta», encontramos el modelo de las IES que han reestructurado las políticas y los servicios bajo una visión más social de la discapacidad. Aquí son significativos los ajustes o adecuaciones de acceso (rampas, computadoras, etc.) reconociendo que es el contexto y el medio físico el que debe cambiar para poder dar una atención centrada en la persona. Sin embargo, el *currículum* determina todavía un tipo de agente, las adecuaciones significativas no se presentan o son inexistentes. En muchos casos, el ingreso a una carrera universitaria está determinado por el tipo de discapacidad y la naturaleza de la disciplina. Ejemplo del modelo anterior lo podemos tomar de las universidades como Oxford y Columbia, en el caso norteamericano, donde el acento está puesto en el contexto, en la accesibilidad, en las adecuaciones que se deben realizar, en los medios que pueden utilizar para facilitar al estudiante con discapacidad un trayecto formativo en igualdad de oportunidades y condiciones. En cuanto a México, podríamos mencionar a la UNAM, la UATX, la UASLP y la UANL, tomando en cuenta los programas generados en su interior y sus objetivos. Cabe decir que a este artículo escapa el poder realizar un diagnóstico sobre cómo están siendo llevadas a cabo dichas políticas. Por ejemplo, Brogna y Rosales (2014) realizaron una observación detallada en la UNAM, llegando a la conclusión de que si bien hay políticas y se crean programas derivados de las mismas, todavía imperan las acciones aisladas entre facultades, lo que no ha permitido fortalecer dicha política.

De acuerdo con lo anterior, si bien pareciera que las representaciones son extremas y reflejan un tipo o modelo de universidad, podemos encontrar hibridaciones entre las 3, dependiendo del contexto y las características particulares de las instituciones.

Consideraciones finales

Hablar de la organización de las IES es complejo debido a la amplia diversidad de factores que en ella convergen y que se encuentran en una constante tensión, pues se ven implicados aspectos internos propios del sistema universitario (Clark, 1983), así como las políticas y representaciones sociales con que operan sus agentes. Lo mismo sucede cuando abordamos el tema de la discapacidad, en el cual coexiste una gran variedad de explicaciones y de representaciones que intentan definirla.

Desde una mirada analítica, podemos decir que las personas con discapacidad en la actualidad se han hecho visibles gracias al impulso de los grupos de la sociedad civil que ven a estos agentes como ciudadanos de derecho y portadores del mismo valor, además del propio reconocimiento de las leyes y políticas, que mediante acciones positivas, mecanismos antidiscriminatorios y

un cambio paradigmático han permitido brindar nuevas explicaciones y teorizar acerca de la discapacidad.

En este sentido, las personas con discapacidad hoy en día son agentes de derecho, personas cuyos reconocimiento y visibilidad han vislumbrado nuevas formas de vivir en esta sociedad. En este marco, los derechos humanos han sido fundamentales para la equiparación de oportunidades, pues son considerados básicos para cualquier persona sin importar su condición o diferencia. Dentro de esa gama de derechos, para este tema interesan los que están íntimamente relacionados con la educación, plasmados en el Artículo 3 constitucional, los cuales dan cuenta de la gran importancia que tienen para poder acceder en igualdad de condiciones a una mejor calidad de vida.

A pesar de lo mucho que hemos avanzado como país en cuestión de derechos humanos, es posible observar que cuando se trata de hacerlos efectivos con personas concretas, específicamente con sus estudiantes, las IES en México están reaccionando con demasiada lentitud. Podemos afirmar que la gran mayoría de estas instituciones no reconocen todavía siquiera la existencia de estudiantes con discapacidad y, por tanto, hacen nada o poco para generar condiciones de equidad y posibilitar su desarrollo educativo. Al permanecer pasivas, no sólo están infringiendo las leyes, sino que siguen en la vía de los hechos, reproduciendo el mismo discurso discriminatorio que ha sostenido la exclusión de las personas con discapacidad de la educación superior.

También están las instituciones que hacen algo, que intentan reaccionar frente a la llegada de jóvenes aspirantes con discapacidad que tocan a sus puertas y tienen los méritos académicos suficientes para reclamar un espacio en las aulas universitarias. Muchas siguen reproduciendo una representación asistencialista y rehabilitadora que no asume la imprescindible reforma institucional.

Sólo algunas instituciones están haciendo el esfuerzo por transformarse, su ejemplo debería ser reconocido por las autoridades federales e incluso utilizado por la ANUIES para generar políticas y propuestas de reforma institucional, y con ello hacer de la universidad un espacio donde todos los mexicanos encuentren posibilidades de educación y de desarrollo.

Referencias

- Abberley, Paul (1998). Trabajo, utopía e insuficiencia. En Len Barton (Comp.), *Discapacidad y Sociedad* (pp. 77-96). Madrid: Morata.
- Aguerrondo, Inés. (2008). Revisar el modelo, un desafío para evitar la exclusión. *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*, 38(145), 61–80.
- Álvarez-Uría, F. (1996) La configuración del campo de la infancia anormal. En B. Franklin (Comp), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial* (pp. 90-120). Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor.
- Angelino, María Alfonsina (2009). Ideología e ideología de la normalidad. En Ana Rosato y María Alfonsina Angelino (Coords.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit* (pp. 133-154). Buenos Aires: Noveduc.
- Angelino, María Alfonsina (2009). La discapacidad no existe, es una invención. De quienes fuimos (somos) siendo en el trabajo y la producción. En Ana Rosato y María Alfonsina Angelino (Coords.). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit* (pp. 43-54). Buenos Aires: Noveduc.
- Arnau, María Soledad. (2003). Una construcción social de la discapacidad: el movimiento de vida independiente. *Publicación electrónica de la Universitat Jaume I de Castelloí*, 1–11 [consultado 15 Ago 2013]. Disponible en: www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/hum/42.pdf
- Baker, Bernadette. (2000). La infancia en el surgimiento y difusión de las escuelas públicas estadounidenses. En T. Popkewitz y M. Brennan (Eds.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 139–167). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Barnett, Ronald. (2002). *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. Gerona: Ediciones Pomares.

- Barnes, Colin (2009). Un chiste malo: rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita. En Patricia Brogna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 101-122). México: Fondo de Cultura Económica.
- Barton, Len. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Benería, Lourdes. (1999). La aparición de la economía feminista. *Historia agraria*, 17, 59–61.
- Birman, J. (2007). *Foucault y el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión Argentina.
- Booth, Tony y Ainscow, Mel. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje en las escuelas*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe–Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brogna, Patricia (2009). Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En Patricia Brogna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 157-187). México: Fondo de Cultura Económica.
- Brogna, Patricia y Rosales, Damián. (2014). *Diagnóstico sobre el estado que guarda la temática de la discapacidad en la Universidad Nacional Autónoma de México desde la perspectiva de los derechos humanos*. México: Programa Universitario de Derechos Humanos-UNAM.
- Brunner, José Joaquín. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. Xalapa: Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación.
- Casillas, Miguel Ángel. (2001). *La recomposition du champ universitaire mexicain (thèse pour le doctorat en sociologie)*. Paris, France: École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Casillas, Miguel Ángel y de Garay, Adrián. (1993). Lo público y lo privado en la educación superior de México. *Sociológica*, 8(22).
- CEPAL (2011). Panorama Social de América Latina 2011. CEPAL.
- Clark, Burton. (1983). *El sistema de educación superior*. México: Editorial Patria.
- Cortés, F. (2015). *Universidad y discapacidad: hacia una realidad incluyente en el marco internacional latinoamericano*. México: UNAM.
- Courtis, Christian (2009). La implementación de políticas antidiscriminatorias en materia de discapacidad. Dificultades y desafíos. En Patricia Brogna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 411-430). México: Fondo de Cultura Económica.
- Cruz, Israel y Hernández, Janeth. (2006). *Exclusión social y discapacidad*. Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario.
- Davis, L. (2009). Cómo se construye la normalidad. La curva de Bell, la novela y la invención del cuerpo discapacitado en el siglo XIX. En Brogna, P. (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 188–211). México: Fondo de Cultura Económica.
- De la Vega, Eduardo. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la educación especial*. Buenos Aires: Noveduc.
- Declaración de Yucatán (2008) [consultado 11 Sep 2012]. Disponible en: http://www.ddu.unam.mx/DDU/Documentos/Ponencias_II_sesion/DECLARACION_YUCATAN.pdf
- Drake, Robert (1998). Una crítica del papel de las organizaciones benéficas tradicionales. En Len Barton (Comp.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 161-180). Madrid: Morata.
- Dubet, François (2005). Exclusión social, exclusión escolar. En Julián Luengo (Comp.), *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea* (pp. 93-115). Barcelona: Ediciones Pomares.
- Eidler, Rosita (2009). La clasificación de la funcionalidad y su influencia en el imaginario social sobre las discapacidades. En Patricia Brogna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 137-155). México: Fondo de Cultura Económica.
- Fendler, Lynn (2000). ¿Qué es imposible pensar? Una genealogía del sujeto educado. En Thomas Popkewitz y Marie Brenan (Comps.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 55-79). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Ferreira, Miguel. (2008). La construcción social de la discapacidad: *habitus*, estereotipos y exclusión social. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, (17), 221–232.
- Flores, Alfredo (2012). Diagnósticos vs. ética del sujeto en la discapacidad. En Z. Jacobo, S. Vargas y L. Meléndez (Comps.), *Sujeto, educación especial e integración*, Vol. VIII, (pp. 21-46). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Foucault, Michel. (1963). *El nacimiento de la Clínica*. México: Siglo XXI.
- Foucault, Michel. (1964). *Historia de la locura en la época Clásica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Foucault, Michel. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

- Foucault, Michel. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, Michel. (1994). *El poder, una bestia magnífica: sobre el poder, la prisión y la vida*. México: Siglo XXI.
- Foucault, Michel. (1999). *Los anormales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel. (2003). *El poder psiquiátrico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel. (2004). *Nacimiento de la biopolítica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Friedan, Betty. (1965). *La mística de la feminidad*. Barcelona: Sagitario.
- Fulcher, Gillian (1998). Entre normalización y la utopía. En Len Barton (Comp.), *Discapacidad y Sociedad* (pp. 181-204). Madrid: Morata.
- González, Mercedes (2016). Evaluación cualitativa externa del programa Oportunidades: 2000-2008 [consultado 11 Abr 2016]. Disponible en: anic.utexas.edu/project/etext/oportunidades/.
- Hultqvist, Kenneth (2000). Una historia del presente sobre el bienestar de los niños en Suecia: de Frobel a los actuales proyectos de descentralización. En Thomas Popkewitz y Marie Brennan (Comps.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 11-137). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Hurst, Alan (1998). Reflexiones acerca de la investigación sobre la discapacidad y la enseñanza superior. En Len Barton (Comp.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 139-158). Madrid: Morata.
- Jacobo, Zardel (2012). ¿De qué ética hablamos, de la de inclusión o de la diferencia? En Z. Jacobo, S. Vargas y L. Meléndez (Comps.), *Sujeto, educación especial e integración, Vol. VIII*, (pp. 47-66). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jonguitud, J. (2007). Comisión Estatal de Derechos Humanos de Veracruz: origen y evolución. En Manlio Casarín León, Sara M. López Gómez, Marisol Luna Leal (Coords.), *Temas de derecho constitucional veracruzano* (pp. 198-222). Xalapa: Ed. LX Legislatura del Estado de Veracruz-Facultad de Derecho de la Universidad Veracruzana.
- Jonguitud, J. (2011). La cooperación UE-México en materia de derechos humanos: mucho ruido y pocas nueces. En Carlos Francisco Molina del Pozo y Terina Palacios Cruz (Eds.), *Relaciones bilaterales entre México y Europa, el estado de la cuestión* (pp. 57–83). Lisboa: Jurú Editorial.
- Juárez D José, Comboni, Sonia y Garnique, Fely. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62.), 41–83.
- Juliano, Dolores. (1998). *Las que saben... subculturas de mujeres*. Madrid: Horas y horas.
- Kent, Rollin. (2005). La dialéctica de la esperanza y la desilusión en las políticas de educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 34(134.), 63–79.
- Kent, Rollin. (2009). *Las políticas de educación superior en México durante la modernización. Un análisis regional*. México: ANUIES.
- Kipen, Esteban y Vallejos, Indiana (2009). La producción de discapacidad. En clave de ideología. En Ana Rosato y María Alfonsina Angelino (Coords.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit* (pp. 155-176). Buenos Aires: Noveduc.
- Lionetti, Lucía (2012). Construcción del campo de la infancia anormal en Argentina. Discursos, representaciones y prácticas profesionales. En Antonio Padilla (Coord.), *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo. Infancia anormal y educación Especial en los siglos XIX y XX* (pp. 61-96). México: Juan Pablos Editor-Universidad Autónoma de Morelos.
- Luengo, Julián. (2005). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Luna, Marisol (2010). Políticas públicas para los adultos mayores en los municipios veracruzanos. En Esperanza Sandoval Pérez (Coord.), *Grupos vulnerables, vulnerabilidad de los adultos mayores* (pp. 107-125). Xalapa: Códice-Universidad Veracruzana.
- McLaren, Peter. (1998). *Multiculturalismo revolucionario*. México: Siglo XXI.
- Miyares, Alicia. (2003). *Democracia feminista*. Madrid: Cátedra.
- Moscovici, Serge. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huelmo.
- Oliver, Mike (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En Len Barton (Comp.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 34-57). Madrid: Morata.
- Padilla, A. (2012). Rostros en el cristal: infancias y modalidades educativas (a modo de introducción). En A. Padilla (Coord.), *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo. Infancia anormal y educación Especial en los siglos XIX y XX*. (pp. 23-60) México: Juan Pablos Editor y Universidad Autónoma de Morelos.
- Palacios, Agustina. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes caracterización y plasmación en la Convención Internacional Sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Madrid: Ed. Cinca.
- Popkewitz, Thomas y Brennan, Marie (2000) Reestructuración de la teoría social y política en la educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares. En Thomas Popkewitz y Marie Brennan (Comps.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 17-48). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

- Rabak, Judith (2000). La construcción del cuerpo a través de las prácticas discursivas de la educación sexual. En Thomas Popkewitz y Marie Brennan (Comps.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 169-200). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Rama, Claudio. (2006). *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rincón, Gilberto. (2008). *Entre el pasado definitivo y el futuro posible*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Shutkin, David (2000). El despliegue de la tecnología de la información en el campo de la educación y el incremento de la capacidad del niño. En Thomas Popkewitz y Marie Brennan (Comps.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 201-227). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Simola, Hannu, Heikkinen, Sakari y Silvonon, Jussi (2000). Un catálogo de posibilidades: historia foucaultiana de investigación de la verdad y la educación. En Thomas Popkewitz y Marie Brennan (Comps.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 81-107). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Stern, Fernando. (2005). *El estigma y la discriminación. Ciudadanos estigmatizados, sociedades lujuriosas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Toboso, Mario y Arnau, María Soledad. (2008). *La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10(20.), 64-94.
- UNESCO (1990). Declaración Mundial Sobre Educación para Todos. Foro consultivo internacional de educación para todos [consultado 15 Ago 2013]. Disponible en: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>
- UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. UNESCO [consultado 15 Ago 2013]. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001138/113878so.pdf#xml=http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=&set=5180CEFC_3_247&hits_rec=1&hits_lng=spa
- UNESCO. (2003). *Temario abierto de educación inclusiva*. Santiago: Archivos Industriales y Promocionales.
- UNESCO (2007). Enfoques educativos para la diversidad, la inclusión y la cohesión social [consultado 20 Sep 2014]. Disponible en: www.unesco.org/uy/educacion/es/areas-de-trabajo/educacion/temas/educacion-diversidad-e-inclusion.html
- Universidad Autónoma de Chihuahua (2015) [consultado 12 Jun 2015]. Disponible en: www.uach.mx
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (2015) [consultado 12 Jun 2015]. Disponible en: www.uaeh.edu.mx/
- Universidad Autónoma de Nuevo León (2015) [consultado 12 Jun 2015]. Disponible en: www.uanl.mx/en
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí (2015) [consultado 12 Jun 2015]. Disponible en: www.uaslp.mx
- Universidad Autónoma de Tamaulipas (2015) [consultado 10 Jun 2015]. Disponible en: www.uat.edu.mx
- Universidad Autónoma de Tlaxcala (2015) [consultado 10 Jun 2015]. Disponible en: www.uat.edu.mx
- Universidad Autónoma Metropolitana (2014) [consultado 20 Sep 2014]. Disponible en: <http://www.uam.mx/>
- Universidad de Columbia (2014) [consultado 22 Sep 2014]. Disponible en: <http://www.columbia.edu/>
- Universidad de Guanajuato (2015) [consultado 12 Jun 2015]. Disponible en: www.ugto.mx/
- Universidad de Illinois (2014) [consultado 20 Sep 2014]. Disponible en: <http://www.uillinois.edu/>
- Universidad de la Frontera Sur (2015) [consultado 12 Jun 2015]. Disponible en: <http://www.ecosur.mx>
- Universidad de Oxford (2014) [consultado 22 Sep 2014]. Disponible en: <http://estudios-internacionales.universia.net/uk/universidades/OX/index.html>
- Universidad Juárez del Estado de Durango (2015) [consultado 12 Jun 2015]. Disponible en: www.ujed.mx
- Universidad Nacional Autónoma de México (2014) [consultado 22 Sep 2014]. Disponible en: <http://www.unam.mx/>
- Universidad Veracruzana (2014) [consultado 15 Ago 2013]. Disponible en: <http://www.uv.mx>
- Vallejos, Indiana (2009). La categoría de normalidad: una mirada sobre viejas y nuevas formas de disciplinamiento social. En Ana Rosato y María Alfonsina Angelino (Coords.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit* (pp. 95-116). Buenos Aires: Noveduc.
- Verdugo, Miguel (2009). Prólogo. En Patricia Brogna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 11-14). México: Fondo de Cultura Económica.
- Villaseñor, Guillermo. (2004). *La función social en la Educación Superior en México*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Universidad Nacional Autónoma de México- Universidad Veracruzana.
- Yarza, Alexander (2012). Cursos de perfeccionamiento y de información pedagógica sobre enseñanza de anormales y pruebas mentales y de instrucción en Buenos Aires (Argentina) y Bogotá (Colombia), 1926-1939. En Antonio Padilla (Coord.), *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo. Infancia anormal y educación Especial en los siglos XIX y XX* (pp. 125-144). México: Juan Pablos Editor-Universidad Autónoma de Morelos.
- Zubía, Marta. (2007). *Mujeres y ciudadanas: artesanas invisibilizadas de derechos humanos*. Bilbao: Universidad de Deusto-Instituto de Derechos Humanos.