

POLÍTICAS INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Compiladora

Norma del Río Lugo



POLÍTICAS INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA CIUDAD DE MÉXICO



Compiladora

Norma del Río Lugo

Alicia Angélica López Campos
Alicia de la Peña Rode
Askur Meade Fernández
Dulce María García Lizárraga
Francesca Sasso Yada
María Antonieta Ledezma Calva
María Clotilde Juárez Hernández
María de los Dolores Ayala Velázquez
María Georgina Aguilar Montoya
Pablo Alejandro Lonngi Villanueva
Pablo Gian-Carlo Lonngi Ayala
Rafael Villeda Ayala
Ruth Fernández Moreno
Susana Cruz Pineda



COORDINACIÓN DE CONTENIDOS: Norma del Río Lugo.
EDITOR RESPONSABLE: Francisco Javier Conde González.
CUIDADO DE LA EDICIÓN: Karen Trejo Flores y Gabriela Anaya Almaguer.
DISEÑO DE PORTADA: Gladys López Rojas.
FORMACIÓN: Ana Lilia González Chávez.
CORRECCIÓN DE ESTILO Y REVISIÓN DE PLANAS: Haidé Méndez Barbosa.
FOTOGRAFÍAS: Dulce María García Lizárraga.



Primera edición, 2015

D. R. © 2015, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal
Av. Universidad 1449, col. Pueblo Axotla,
del. Álvaro Obregón, 01030 México, D. F.

www.cd hdf.org.mx

ISBN: En trámite.

El contenido de esta obra no refleja necesariamente las ideas de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal en esta edición, sino que es responsabilidad de sus autores.

Ejemplar electrónico de distribución gratuita, prohibida su venta.

Se autoriza la reproducción total o parcial de esta publicación, siempre y cuando se cite la fuente.

Contenido

Presentación	
<i>Perla Gómez Gallardo</i>	7
<i>Norma del Río Lugo</i>	9
Introducción	
<i>Norma del Río Lugo</i>	13

PRIMERA PARTE

Las universidades públicas del Distrito Federal bajo la mirada de la inclusión social

La educación como factor fundamental para el desarrollo y como promotor de la igualdad de oportunidades	27
<i>Francesca Sasso Yada, María Georgina Aguilar Montoya, Ruth Fernández Moreno y Rafael Villeda Ayala</i>	
Contexto histórico	29
Contexto nacional	31
Un avance en el Distrito Federal	34
Universidad y discapacidad	35
Hacia una universidad incluyente	36
¿Incluir o integrar?	41
Bibliografía	43
La educación inclusiva: responsabilidad de universidades y normales.	45
<i>Alicia de la Peña Rode</i>	
A manera de conclusión	58
Bibliografía	59

Accesibilidad en espacios educativos: una asignatura pendiente	61
<i>Dulce María García Lizárraga</i>	
Introducción.	63
Accesibilidad.	63
Accesibilidad en espacios educativos	69
Accesibilidad en tres universidades	71
Comentarios y sugerencias.	76
Bibliografía.	77
El Comité de Atención a las Personas con Discapacidad en la Universidad Nacional Autónoma de México	79
<i>Alicia Angélica López Campos</i>	
Introducción.	81
El Comité de Atención a la Discapacidad en la Facultad de Filosofía y Letras	84
El Comité de Atención a las Personas con Discapacidad en la UNAM	86
Consideraciones finales	88
Bibliografía.	89
Integración e inclusión educativa y laboral de personas con discapacidad visual.	90
<i>María Clotilde Juárez Hernández</i>	
Introducción.	92
Contexto	93
Antecedentes del trabajo en educación especial	94
Integración e inclusión educativa	95
Investigación e intervención con niños pequeños con discapacidad visual. . .	100
Proyecto Red Social para América Latina	103
Otros proyectos internacionales por invitación	105
Sostenimiento del proyecto Red Social	107
Bibliografía.	109

SEGUNDA PARTE

Apoyos para la inclusión: testimonios en tercera voz

Audición limitada e inclusión	113
<i>María de los Dolores Ayala Velázquez, Pablo Alejandro Lonngi Villanueva y Pablo Gian-Carlo Lonngi Ayala</i>	
Introducción.	115

Sordera, sonido y atención a la audición	115
Necesidades de la persona que no oye bien	117
Calidad de la audición ayudada.	118
¿Basta con la tecnología?.	119
Lograr que quien no oye bien se interese por el sonido	119
Sobreprotección y dependencia, frustración y manejo de límites.	120
Situación común en México	121
Relación familia-escuela paradójica y contradictoria	122
La inclusión educativa	124
Oír y Hablará	124
Organizaciones de la sociedad civil	132
Principios y creencias	133
Conclusión	133
Bibliografía.	134

TERCERA PARTE

En primera voz: testimonios de trayectorias educativas de jóvenes sordos universitarios

Compartiendo experiencias universitarias.	
Una oportunidad para conocernos	137
<i>Askur Meade Fernández</i>	
Iniciando una nueva etapa: la universidad	139
Colegas y amigos universitarios: un gran apoyo	140
Oportunidades universitarias, oportunidades de vida.	141
Conocimiento es poder. Conocimiento es humanismo	141
Proyectándome hacia el futuro: ¿cómo veo mi futuro?.	142
Todo esfuerzo tiene un gran valor	144
<i>Susana Cruz Pineda</i>	
La nueva etapa	146
Oportunidades en mi futuro	148
Un gran reto realizado: terminar una carrera universitaria	150
<i>María Antonieta Ledezma Calva</i>	
Letras de vida sobre papel	156
<i>Pablo Gian-Carlo Lonngi Ayala</i>	

Presentación

A menudo la educación superior es percibida como un privilegio al que pocas personas pueden acceder. Se da por sentado que son unas cuantas las personas que podrán llegar a ella y menos todavía quienes concluirán sus estudios de manera satisfactoria. Los esfuerzos, la atención y las exigencias sobre la cobertura y la calidad generalmente se dirigen a la educación básica, pues ésta es una prioridad del Estado; sin embargo, son pocas las voces que con el mismo ahínco se refieren a la educación superior, como si ésta dependiera únicamente de la buena voluntad de cada una de las instituciones que la proporcionan y de quienes la cursan.

Es quizá por esa razón que la educación superior ha tenido poca consideración hacia las condiciones específicas en que viven algunas y algunos estudiantes, por ejemplo la discapacidad; en tales casos, no se piensa que el deber del Estado de garantizar educación para todas las personas también implica crear las condiciones que permitan una inclusión real de todos los grupos de población en el sistema educativo. Al contrario, se exige a quienes quieren incorporarse a éste que se adapten a sus formas, códigos y requisitos, los cuales han sido planeados para una sociedad homogénea en donde se invisibilizan las necesidades específicas de algunos sectores, lo que sólo refuerza la discriminación hacia ellos y profundiza la desigualdad y el rezago en que se encuentran.

A partir de este escenario, diversos especialistas se dieron a la tarea de analizar el fenómeno de la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior, particularmente en el caso de la ciudad de México, con el fin de brindar un diagnóstico sobre el estado en que se encuentra y hacer una serie de propuestas para su mejora. El resultado de ello es *Políticas inclusivas en la educación superior de la ciudad de México*, un libro en donde se abordan las limitaciones que existen para las personas con diferentes tipos de discapacidad en materia de inclusión social y que, al ser en su gran mayoría de carácter estructural, obviamente se reflejan en las acotadas oportunidades de educación a las que ellas pueden tener acceso.

Aun cuando el panorama pudiese parecer adverso debido a la condición de analfabetismo en que se encuentra una de cada cinco personas con discapacidad en nuestro país, el presente documento también muestra aquellas experiencias exitosas de quienes se enfrentaron a una sociedad y a un sistema escolar excluyentes para cumplir su deseo de estudiar e incorporarse al ámbito laboral en igualdad de condiciones que las personas sin discapacidad. En algunos casos el uso de herramientas tecnológicas ha sido fundamental; sin embargo, lo que realmente ha abonado para ir eliminando las barreras, tanto físicas como sociales, ha sido la empatía que han generado en las personas que las rodean y la concientización sobre la necesidad de que los espacios en donde nos desenvolvemos los seres humanos sean accesibles para que cada quien pueda apropiárselos a su manera.

Felicito el esfuerzo de las y los autores que han consolidado esta obra, la cual sin duda será de gran utilidad para elaborar programas e implementar acciones tendientes a hacer de la ciudad de México un espacio para todas las personas; y reitero el compromiso de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal de seguir produciendo y difundiendo materiales que enriquezcan la cultura de los derechos humanos.

Perla Gómez Gallardo
Presidenta de la CDHDF

La presente obra colectiva pretende poner en el centro de la discusión las razones y condiciones de una política inclusiva en la educación superior, al anclarlas en el marco del derecho,¹ la sustentabilidad, la equidad social y, en particular para el caso que nos ocupa, la accesibilidad para las y los jóvenes con alguna discapacidad, incluyendo en esto la responsabilidad social de las universidades como formadoras de profesionales competentes y sensibles ante la diversidad.

Los textos incluidos en la primera parte, “Las universidades públicas del Distrito Federal bajo la mirada de la inclusión social”, se ocupan de reseñar los alcances de diversos proyectos universitarios en torno al diagnóstico de la infraestructura en algunas de las universidades públicas de la ciudad de México. En ellos también se recaban iniciativas que partieron de pequeños equipos de trabajo e investigación; algunas de éstas florecieron al ampliar sus ramas a otras facultades y organizaciones civiles, mientras que otras lograron despertar el interés internacional en los modelos de atención y formación propuestos. En tal sentido, los vínculos entre las universidades y las iniciativas sociales aparecen como una constante.

Este punto es primordial, pues señala una dinámica de participación social como ingrediente fundamental para combatir la exclusión social. La inclusión no se dará por decreto si no hay un cambio sustancial en la cultura y prácticas cotidianas. Dicho espíritu es justamente lo que guía la escritura de la segunda y tercera partes de este documento, que son los testimonios en primera y tercera

¹ Los principios que guían a la educación inclusiva en el marco del derecho pueden resumirse mediante el acrónimo en inglés PANEL: “participation, accountability, non-discrimination, empowerment and linkages to human rights standards” (participación, rendición de cuentas, no discriminación, empoderamiento y vínculos con estándares de derechos humanos). Véase Olof Sandkull, *Strengthening Inclusive Education by Applying a Rights-based Approach to Education Programming*, Bangkok, UNESCO, 2005.

voz donde las y los autores se hacen portavoces de sí mismos y de otras personas para visibilizar desde la base social esta importante labor de esfuerzo y resiliencia, y llevar a múltiples instancias sus demandas y propuestas fundadas en la dignidad y en sus derechos humanos.

Por tal razón buscamos incluir en el presente libro testimonios, opiniones y reflexiones de aquellos a quienes han estado dirigidas estas políticas públicas. Como se constatará, las y los jóvenes autores de la tercera parte, “En primera voz: testimonios de trayectorias educativas de jóvenes sordos universitarios”, dan cuenta de los avatares y contradicciones que tuvieron que enfrentar para poder demostrar que *sí se puede*, a pesar del sistema excluyente que define a nuestra educación y quizá con ciertos costos en su bienestar emocional y social.² En su camino, sin duda, hubo también andamiajes y redes de apoyo, pero ello como fruto de una decisión personal y no a partir de una respuesta apoyada por el sistema educativo.

Aunque sólo se trata de cuatro narrativas las que conforman ese apartado, consideramos que son bastante ilustrativas, ya que las personas con discapacidad auditiva son precisamente las menos representadas en la población estudiantil universitaria de aquellos países que llevan ya andado un trecho en la inclusión efectiva;³ y se trata generalmente de jóvenes con pérdidas de leves a severas, pero no profundas, como es el caso de los cuatro ensayos presentados en esta obra.

No es casual que los autores sean jóvenes sordos oralizados,⁴ pero con un compromiso personal con la cultura sorda. Ellos y ellas, además de tener como

² “[M]ientras entre los estudiantes oyentes, dos de diez sufren los síntomas listados a continuación, cinco de diez estudiantes sordos sufren los mismos síntomas: trastornos adaptativos; trastornos de ansiedad; trastornos del ánimo; trastornos de personalidad; baja autoestima; trastornos del comportamiento; síndromes orgánicos; crisis vitales; disfunción familiar y de pareja; abuso sexual; abuso físico (violencia)”; véase Marcelo Salamanca, “Sordos y salud mental”, conferencia presentada durante la 1 Jornada para Padres, Docentes y Administradores de la Región Metropolitana, Santiago, 2008, citado en Ruth Claros-Kartchner, “La inclusión de las personas sordas, como grupo étnico, en los sistemas educativos”, en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 1, OEI/RINACE, 2009, p. 71.

³ María Celeste Asensi *et al.*, “Organización de la integración (I): El apoyo a los estudiantes sordos en la Universitat de València”, ponencia presentada en Learning More: Deaf People in Postsecondary Education, Berlín, septiembre de 2002, disponible en <http://acceso.uv.es/mas/conference2002/papers/2002_Berlin_Asesoria.pdf>, página consultada el 20 de abril de 2015.

⁴ De acuerdo con el Quinto Informe de Gobierno de Felipe Calderón Hinojosa, en el país se cuenta sólo con 50 intérpretes de lengua de señas mexicanas (LSM) certificados. Además de la escasez de intérpretes, la LSM no tiene señas para codificar los términos técnicos y científicos debido a que a sus usuarios les ha sido negado el acceso a esta información y a la cultura escrita en general. Esto implica que quienes se han dedicado a trabajar en las escuelas como intérpretes han tenido la necesidad de generar señas. Ante la adquisición tardía de muchos de sus usuarios, el nivel de competencia lingüística es bajo y la lengua prácticamente se renueva

lengua materna el español, se han propuesto aprender la lengua de señas mexicana (LSM) como ingrediente fundamental para participar en la cultura sorda.⁵ Son estos hechos y trayectorias los que demuestran por sí mismos el tipo de acciones y redes sociales que los apuntalaron en un momento dado, que conformaron su identidad e intersubjetividad, y que han creado esas historias de actores y protagonistas de la inclusión social que constituyen la plataforma de cambio hacia una sociedad incluyente.

Hacemos eco de la siguiente cita del texto de Joan Subirats, “La implicación social ante los retos de la exclusión”, para cerrar y expresar las intenciones que marcaron el diseño de este libro:

Creemos que el factor esencial de la lucha contra la exclusión hoy día, pasa por la reconquista de los propios destinos vitales por parte de las personas o colectivos afectados por esas dinámicas o procesos de exclusión social. Lo cual, precisa armar un proceso colectivo que faculte el acceso a cada quien a formar parte del tejido de actores sociales, y por tanto, no se trata sólo de un camino en solitario de cada uno hacia una hipotética inclusión. No se trata sólo de estar con los otros, se trata de estar entre los otros. Devolver a cada quien el control de su propia vida, significa devolverle sus responsabilidades, y ya que entendemos las relaciones vitales como relaciones sociales, de cooperación y conflicto, esa nueva asunción de responsabilidades no se plantea sólo como un sentirse responsable de uno mismo, sino sentirse responsable con y entre los otros.

Norma del Río Lugo

con cada generación, por lo que la vitalidad lingüística está en constante peligro. Por ello enfatizamos la importancia de que se dedique presupuesto para la investigación sobre LSM; en este sentido, destacamos el trabajo de Antoinette Hawayek, investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa (UAM-I). Para mayor información sobre las estrategias propuestas para revitalizar las lenguas signadas mediante su enseñanza como segundas lenguas en la universidad véanse Sheryl B. Cooper *et al.*, “The Status of Sign Language Instruction in Institutions of Higher Education: 1994-2004”, en *American Annals of the Deaf*, vol. 153, núm. 1, 2008, pp. 78-88; y Red Interuniversitaria para la Investigación y Docencia de las Lenguas de Señas o Signos, “Accesibilidad, lenguas de señas y universidad”, ponencia presentada en la I Jornada de la Red Interuniversitaria para la Investigación y Docencia de las Lenguas de Señas, Paraninfo de la Universidad de Sevilla, 9 de febrero de 2007.

⁵ “Manifiesto de la Comunidad de Sordos Mexicana al Congreso de la Unión para enmendar el artículo 4º constitucional”, 1998: “Que son Sordos con ‘S’ mayúscula todos aquellos que definen su identidad en y respecto de una de estas comunidades y sus culturas, hablan una de sus lenguas de señas y en alguna medida carecen de oído”.

Bibliografía

- "3.6 Grupos vulnerables", en Presidencia de la República, *Quinto Informe de Gobierno*, México, 2011, disponible en <http://calderon.presidencia.gob.mx/informe/quinto/archivos/informe_de_gobierno/pdf/Quinto-informe-de-gobierno.pdf>, página consultada el 20 de abril de 2015.
- Asensi, María Celeste, *et al.*, "Organización de la integración (I): El apoyo a los estudiantes sordos en la Universitat de València", ponencia presentada en Learning More: Deaf People in Postsecondary Education, Berlín, septiembre de 2002, disponible en <http://acceso.uv.es/mas/conference2002/papers/2002_Berlin_Asesoria.pdf>, página consultada el 20 de abril de 2015.
- Cooper, Sheryl B., *et al.*, "The Status of Sign Language Instruction in Institutions of Higher Education: 1994-2004", en *American Annals of the Deaf*, vol. 153, núm. 1, 2008, pp. 78-88.
- Del Río Lugo, Norma, "Entre la espada y la pared. El doble papel de las madres de niños con limitación auditiva", en Carrizosa Hernández, Silvia (comp.), *La diferencia: sus voces, ecos y silencios*, México, UAM-X, 2001, pp. 31-45.
- "Manifiesto de la Comunidad de Sordos Mexicana al Congreso de la Unión para enmendar el artículo 4º constitucional", 1998.
- Red Interuniversitaria para la Investigación y Docencia de las Lenguas de Señas o Signos, "Accesibilidad, lenguas de señas y universidad", ponencia presentada en la I Jornada de la Red Interuniversitaria para la Investigación y Docencia de las Lenguas de Señas, Paraninfo de la Universidad de Sevilla, 9 de febrero de 2007.
- Salamanca, Marcelo, "Sordos y salud mental", conferencia presentada durante la I Jornada para Padres, Docentes y Administradores de la Región Metropolitana, Santiago, 2008, citado en Claros-Kartchner, Ruth, "La inclusión de las personas sordas, como grupo étnico, en los sistemas educativos", en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 1, OEI/RINACE, 2009.
- Sandkull, Olof, *Strengthening Inclusive Education by Applying a Rights-based Approach to Education Programming*, Bangkok, UNESCO, 2005.
- Subirats, Joan, "La implicación social ante los retos de la exclusión", 2004, disponible en <<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0044517.pdf>>, página consultada el 26 de mayo de 2015.

INTRODUCCIÓN

Norma del Río Lugo

*La diversidad humana no es una complicación secundaria
(a ser ignorada, o introducida "posteriormente");
es un aspecto fundamental de nuestro interés en la equidad.*

AMARTYA SEN

Norma del Río Lugo es psicóloga clínica con maestría en Rehabilitación Neurológica; candidata a doctora en Lingüística por El Colegio de México; profesora-investigadora de tiempo completo en el Departamento de Educación y Comunicación de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco; y coordinadora del Programa de Investigación sobre Infancia y del Centro de Documentación sobre Infancia Dr. Joaquín Cravioto. Desde 2005 es miembro de la Red Latinoamericana y del Caribe de Childwatch International y miembro de la mesa directiva de Childwatch International Research Network para los periodos 2010-2013 y 2013-2016.

El derecho a la educación para todos se ha manifestado legislativamente mediante la obligatoriedad de ésta desde el preescolar hasta la educación media, por lo tanto el término *educación básica* se amplía a tres niveles escolares. La aprobación del Senado para elevar a rango constitucional la obligatoriedad del bachillerato se da de manera casi coincidente con la difusión del dato generado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)¹ sobre la existencia de 7 226 000 jóvenes que no estudian ni trabajan, condición que afecta sobre todo a las mujeres jóvenes.² El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se ha planteado como meta lograr que la matrícula de educación media superior sea equivalente a 80% de la población en edad normativa para cursarla.

El nivel de exclusión educativa de las y los jóvenes con discapacidad se puede apreciar en la condición de analfabetismo en que se encuentra uno de cada cinco de ellos respecto de casi dos de cada 100 jóvenes sin discapacidad. Sin embargo, si se considera que el nivel de escolaridad que alcanza la población con discapacidad, de acuerdo con el Censo General de Población y Vivienda de 2000, es de 3.8 años, en realidad se estaría estimando a toda esta población como analfabeta funcional, ya que en 2010 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) definió a este nivel como de *penuria educativa*, asociada con tal condición. Por tanto, no es de extrañar que 81.2% de las mujeres con discapacidad esté desocupado; la condición de género parece acentuar la exclusión social y agregarse como una doble priva-

¹ "Tiene México siete millones de 'ninis', reitera la OCDE", en *Proceso*, México, 15 de septiembre de 2011, disponible en <<http://www.proceso.com.mx/?p=281466>>, página consultada el 24 de abril de 2015.

² El trabajo de Rodolfo Tuirán y José Luis Ávila de 2012 demuestra que una gran parte de las y los jóvenes que no estudian ni trabajan le da un alto valor a la educación y alrededor de 74% de ellos quieren seguir estudiando.

ción de derechos, frente al dato también preocupante de 57.1% de los hombres que están inactivos en términos productivos.³

Las trayectorias educativas de las y los jóvenes con discapacidad están fuertemente determinadas por el nivel de marginación. En el estudio coordinado por Alicia Molina Argudín⁴ se observa cómo sólo 3.5% de las y los niños y jóvenes con discapacidad de la ciudad de México que viven en situación de marginación media obtiene una escolaridad de nivel superior, en comparación con 0.4% de aquellos que presentan marginación muy alta; ante ello quedan los servicios en materia de educación especial (centros de atención múltiple) como la única opción para uno de cada cuatro jóvenes que viven en condiciones de muy alta marginación.

Las cifras oficiales de Instituto Nacional de Estadística y Geografía⁵ ubican a 7.3% de la población con discapacidad de 15 años de edad o más con escolaridad de educación media superior y a 5.2% con educación superior. Sin embargo, hay una amplia variación entre los tipos de dificultades para realizar las actividades, ya que mientras 8.3% de las personas con dificultades para ver tienen escolaridad media superior, únicamente 3.5% de quienes tienen menores dificultades de atención y aprendizaje cuentan con dicho nivel escolar. Cuatro puntos porcentuales separan a estos mismos grupos que alcanzan escolaridad en el nivel superior (6.2 y 2.1%, respectivamente). Estas cifras, ya exiguas, no filtran a la población que adquirió la condición de discapacidad en un periodo posterior a su etapa educativa.

De acuerdo con el Segundo Informe de Gobierno,⁶ se atendió a 6.6% de la población de jóvenes con discapacidad en las opciones de educación media superior o equivalentes y a 1.4% en el nivel de educación universitaria en las opciones de universidad abierta y a distancia; y mediante la Red de Educación Superior Incluyente para Personas con Discapacidad de las Universidades Tecnológicas y Politécnicas.⁷ Estos datos advierten sobre el importante reto que existe para garantizar la inclusión educativa en todos los niveles educativos.

³ Instituto Nacional de Estadística y Geografía, *Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010*, México, INEGI, 2013, disponible en <http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/discapacidad/702825051785.pdf>, página consultada el 24 de abril de 2015.

⁴ Gobierno del Distrito Federal y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *El reto de la inclusión y atención integral de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en el Distrito Federal*, México, GDF/Unicef, 2006.

⁵ Instituto Nacional de Estadística y Geografía, *op. cit.*

⁶ Presidencia de la República, *2^{do} Informe de Gobierno 2013-2014*, México, 2014, disponible en <http://cdn.presidencia.gob.mx/segundoinforme/Segundo_Informe_escrito_completo.pdf>, página consultada el 2 de junio de 2015.

⁷ Porcentaje calculado a partir de las cifras absolutas vertidas en el informe en relación con la población joven con discapacidad estimada por el INEGI.

Con el objetivo de situar el contexto de esta obra colectiva, señalaremos algunos hitos que marcan el rumbo hacia la igualdad de oportunidades educativas en nuestro país, más allá del derecho y de convenciones internacionales y nacionales reseñadas en el Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012⁸ y por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en México.⁹

En primer lugar, se encuentra la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS), propuesta para reordenar y articular las diversas modalidades que fueron creadas a lo largo de cuatro décadas y así establecer un Sistema Nacional de Bachillerato que respete su diversidad, pero que lleve a profesionalizar y certificar su calidad.¹⁰ Esta reforma se dio en el contexto político del proyecto de decreto aprobado por la Cámara de Diputados,¹¹ y posteriormente por el Senado de la República,¹² sobre la obligatoriedad con implementación gradual de la educación media superior en el periodo 2007-2012, de acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación vigentes.¹³

Como segundo hito podemos citar la modalidad de la educación a distancia, que ha empezado a ser considerada seriamente como una opción que puede ampliar las oportunidades educativas de las y los jóvenes rechazados, que viven en reclusión o con discapacidad (de entre 22 000 y 25 000 estudiantes aproximadamente). En febrero de 2009, el subsecretario de Educación Superior anunció

⁸ Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, *Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012. Por un México incluyente: Construyendo alianzas para el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad*, México, Conadis, 2009, disponible en <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/issuu/pronaddis_2009_2012.pdf>, página consultada el 14 de mayo de 2015.

⁹ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en México, *Compendio de legislación sobre discapacidad. Marco normativo en México*, México, PNUD, s. f .

¹⁰ Raymundo Carmona León y Maira Fernanda Pavón Tadeo, "Cambios en educación media superior: ¿Y la RIEMS?", en *Observatorio Ciudadano de la Educación*, 2010, disponible en <<http://www.observatorio.org/opinion/CambiosEducacionSuperiorRIEMS.html>>, página consultada el 14 de mayo de 2015.

¹¹ Rosa Elia Romero Guzmán y José Manuel del Río Virgen, "Proyecto de decreto que reforma los artículos 3º y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y reforma el artículo quinto transitorio del Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3º, en su párrafo primero, fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, publicado en el *Diario Oficial de la Federación*, el 12 de noviembre de 2002", México, Senado de la República, LXI Legislatura, 11 de diciembre de 2008.

¹² Aprobación de la reforma a los artículos 3º y 31 constitucionales con el objetivo de lograr la cobertura universal en una década y con una inversión estimada de 500 000 millones de pesos.

¹³ El Observatorio Ciudadano de la Educación ha analizado los problemas de implementación que ha enfrentado este nivel educativo para ampliar la cobertura. Llama la atención que a pesar de que para 2012 México tendría el máximo histórico de población joven del país, este nivel fue el que recibió el monto presupuestal más bajo de la federación. Véase Raymundo Carmona León y Maira Fernanda Pavón Tadeo, *op. cit.*

la creación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, apoyada por su símil española.¹⁴ Ponemos en tela de juicio los datos que ofreció como antecedente durante el I Encuentro Iberoamericano sobre Universidad y Discapacidad en relación con la atención brindada por las universidades mexicanas a 41 000 estudiantes con discapacidad, debido a que hasta donde sabemos no se tiene desglosado este indicador y los informes sobre la exclusión educativa de este sector son contundentes.¹⁵ En ese mismo encuentro anunció que en 130 nuevos centros con diseño universal en diversos puntos del país se habían registrado 500 aspirantes con alguna discapacidad (principalmente del Distrito Federal, Estado de México y Yucatán) de los 34 000 que respondieron a la convocatoria de agosto y que iniciarían el primer cuatrimestre en noviembre de ese año.¹⁶ Para la convocatoria de 2011 solicitaron su ingreso 955 personas con discapacidad, de acuerdo con el Cuarto Informe de Gobierno de 2012; sin embargo, esta cifra no coincide con la proporcionada en otras fuentes, las cuales sólo registran 420.¹⁷

En tercer lugar, aludiremos a una de las medidas con carácter inclusivo implementadas por la Secretaría de Educación Pública en 2008: el Programa Nacional de Becas de Excelencia Académica en Educación Media Superior (PNBEAEMS). Este nuevo programa fue diseñado para incrementar las tasas de retención de las y los alumnos que se encuentran en precariedad económica pero son talentosos,

¹⁴ Nurit Martínez, "Universidad a distancia iniciará en septiembre: SEP", en *El Universal*, México, 23 de febrero de 2009, disponible en <<http://www.eluniversal.com.mx/notas/578970.html>>, página consultada el 14 de mayo de 2015.

En su tercer informe de gobierno, el entonces presidente Felipe Calderón anunció esta oferta educativa, integrada por "seis ingenierías (logística y transporte, desarrollo de software, tecnológica ambiental, biotecnología, telemática y energías renovables), seis licenciaturas (seguridad pública, desarrollo comunitario, matemáticas, gestión y administración de PYMES, mercadotecnia internacional y administración de empresas turísticas) y una carrera de técnico superior universitario (paramédico); todas ellas con salidas laterales de técnico superior universitario. Contará con 115 centros de acceso universitario distribuidos por todo el país, y emitirá en este año [2009] su primera convocatoria para cursar las carreras a distancia ofertadas". Véase "3.3 Transformación educativa", en Presidencia de la República, *Tercer Informe de Gobierno*, México, 2009, pp. 451-480, disponible en <http://calderon.presidencia.gob.mx/informe/tercer/descargas/pdf/tercer_informe_de_gobierno.pdf>, página consultada el 14 de mayo de 2015.

¹⁵ "[E]sto supondría que 70% de jóvenes con discapacidad entre 20 y 24 años se encuentra en las aulas universitarias, o al menos 37%, si ampliamos la franja entre 15 y 24 años, un porcentaje que por mucho rebasa a la población total de jóvenes universitarios, además de ser notoria la ausencia de personas con discapacidad mental o emocional"; véase Norma del Río Lugo, "Sobre el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad", en *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva 2009*, México, Porrúa/UPN, 2010.

¹⁶ Rodolfo Tuirán, "Antecedentes del Primer Encuentro Iberoamericano Universidad y Discapacidad", ponencia presentada durante el Primer Encuentro Iberoamericano sobre Universidad y Discapacidad en México, México, 6 de febrero de 2009.

¹⁷ Véase la presentación oficial de este programa en Subsecretaría de Educación Superior, "Universidad abierta y a distancia de México", México, SEP, disponible en <http://www.cudi.edu.mx/otono_2011/presentaciones/Quintero.pdf>, página consultada el 14 de mayo de 2015.

que tienen alguna discapacidad o que se encuentran en contextos de emergencia. La reciente evaluación de dicho programa que realizó Sylvie Didou Aupetit, en la cual destaca la incorporación del enfoque de género y la correcta definición de los tres perfiles de becarios como indicadores de inclusión, denota sus limitaciones:

Al no ser acompañadas las tres modalidades de becas por una oferta de intervenciones pedagógicas que reconozcan las capacidades de aprendizaje sobresalientes o diferentes de los alumnos y que ayuden a mejorar la accesibilidad de conocimientos pertinentes, es improbable que el Programa logre contrarrestar la baja atractividad de la EMS [educación media superior], aumentar su legitimidad ante alumnos con trayectorias de vida variadas y logre formar “personas reflexivas, capaces de desarrollar opiniones personales, interactuar en contextos plurales, asumir un papel propositivo como miembros de la sociedad, discernir aquello que sea relevante a los objetivos que busquen en el cada vez más amplio universo de información a su disposición”.¹⁸

México se encuentra a la zaga de otros países que llevan más de dos décadas integrando a la población con alguna discapacidad, no sólo en la adecuación física de sus instalaciones sino también en las normativas universitarias basadas en el principio de igualdad de oportunidades. Es el caso de la Universidad de Valencia, que lo hace mediante la reserva de 3% de plazas en las residencias universitarias y colegios mayores, la posibilidad de efectuar adaptaciones para la realización de exámenes, la modificación de la normativa de permanencia de los estudiantes con discapacidad y la confección de horarios acordes con sus necesidades especiales.¹⁹

Un cuarto y último hito que debemos mencionar tiene que ver con la definición de los lineamientos y normativas que se requieren para una educación superior inclusiva, concentrados en el *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*, presentado y difundido por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Este documento señala, entre otros puntos, la necesidad de constituir una comisión de universidad incluyente con carácter interdisciplinario que incorpore

¹⁸ Sylvie Didou Aupetit (coord.), *Evaluación de Diseño del Programa Nacional de Becas de Excelencia Académica en Educación Media Superior*, México, DIE-Cinvestav, 2008, p. 10.

¹⁹ María Celeste Asensi *et al.*, “Organización de la integración (I): El apoyo a los estudiantes sordos en la Universitat de València”, ponencia presentada en Learning More: Deaf People in Postsecondary Education, Berlín, septiembre de 2002, disponible en <http://acceso.uv.es/mas/conference2002/papers/2002_Berlin_Asesoria.pdf>, página consultada el 20 de abril de 2015.

a representantes con discapacidad, y la indispensable creación de servicios de apoyo a la diversidad y discapacidad en cada universidad.²⁰

Sin embargo, a excepción del Comité de Atención a las Personas con Discapacidad en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) –reseñado en el cuarto artículo de este libro–, no se encuentran instancias similares en las universidades públicas que reciban, acojan, orienten, gestionen apoyos, sensibilicen a maestros y alumnos, o articulen servicios que ofrezcan organizaciones de la sociedad civil para atender las necesidades particulares de cada estudiante. La inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación al maximizar los recursos destinados a apoyar ambos procesos, y para ello hay que trabajar en tres dimensiones de cambio: las políticas, la cultura y las prácticas.²¹

No sólo preocupa el rezago en cuanto a la accesibilidad física y administrativa para asegurar los servicios necesarios que requieran las y los estudiantes. En este libro se aborda la urgencia de ubicar a la educación superior como el punto de quiebre en la reproducción de un sistema que continúa la segregación, la segmentación y la desescolarización progresiva. Si no transformamos la cultura modernista en que se basan los sistemas de formación docente (que enfatizan la homogeneidad, la selección del más apto, el progreso y la eficiencia, sin cuestionar el sentido ni la dirección del avance), no podremos esperar que la escuela se abra como institución a la diversidad con las nuevas generaciones.

Eliseo Guajardo Ramos, quien encabezó una parte importante del movimiento de integración educativa que desplazó al modelo médico de la educación para avanzar hacia el modelo social y de derechos según los lineamientos internacionales de la Declaración de Salamanca,²² sostiene en sus textos “Calidad y equidad educativa en las estrategias de integración escolar” y “Reorientación de la educación especial en México. 1993-1998” que todavía sufrimos una desprofesionalización por parte de las y los docentes, quienes tienen a su cargo garantizar la integración educativa, debido a que el cambio de paradigmas no se ha dado en las escuelas normales que los forman. Al respecto dice:

²⁰ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*, México, ANUIES, 2002.

²¹ Tony Booth *et al.*, *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Bristol, CSIE/UNESCO, 2000.

²² Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Ministerio de Educación y Ciencia de España, *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, España, 7-10 de junio 1994*, Madrid, UNESCO, s. f.

Los planes y programas de las escuelas normales se reformaron recién el 2004, saliendo los primeros egresados de dicho currículo en 2008; 15 años después de la reorientación de educación especial [...] Donde no se le ha hecho espacio en los planes y programas de estudio es en la licenciatura de Secundaria, como si se concibiera que el destino de los alumnos con discapacidad, luego de culminar su primaria, fuera la formación para el trabajo y no la educación superior [...] Para el caso de la evaluación de 2004 (UNAM), los actores de la integración –ya sea los de educación especial o los de la escuela regular–, reconocían que estaban llevando a cabo la integración sin el apoyo de las autoridades superiores y sin su reconocimiento.²³

Aunque la demanda de organizaciones de la sociedad civil y de grupos organizados de familias y personas con discapacidad ha sido un factor crítico para el surgimiento de instancias cuya misión sea el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad y la creación de recientes legislaciones que promuevan la inclusión y eviten la discriminación en todos los ámbitos, salta a la vista la brecha para que los sujetos que fungen como la causa de dichas políticas públicas participen en estas acciones.²⁴ Asimismo, los canales de difusión de la información para incorporar los derechos humanos a nuestra cultura han reproducido de nuevo la exclusión que pretenden combatir: mientras que más de la mitad de la población total de 10 años de edad y más ha escuchado hablar de los derechos humanos de las personas con discapacidad, este indicador sólo asciende a 42% entre la población con discapacidad, según los resultados de la Encuesta Nacional sobre la Percepción de la Discapacidad en la Población Mexicana, realizada en coordinación con el Instituto Nacional de Salud Pública.²⁵

²³ Eliseo Guajardo Ramos, "La desprofesionalización docente en educación especial", en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 4, núm.1, OEI/RINACE, 2010, pp. 105-126.

²⁴ El 30 de mayo de 2011 se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* el decreto por el que se crea la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad y hasta junio de ese año se instaló el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad; véase "3.6 Grupos vulnerables", en Presidencia de la República, *Quinto Informe de Gobierno*, México, 2011, disponible en <http://calderon.presidencia.gob.mx/informe/quinto/archivos/informe_de_gobierno/pdf/Quinto-informe-de-gobierno.pdf>, página consultada el 20 de abril de 2015. Aunque 75% de la población adulta con discapacidad se encuentra desempleada, según el Censo General de Población y Vivienda de 2000, el Instituto Mexicano de la Juventud sólo atendió a 263 jóvenes con discapacidad, de los cuales logró incorporar a 58 en algún empleo; véase "3.7 Familia, niños y jóvenes", en Presidencia de la República, *Quinto Informe de Gobierno*, op. cit.

²⁵ "3.6 Grupos vulnerables", op. cit.

Bibliografía

- "3.3 Transformación educativa", en Presidencia de la República, *Tercer Informe de Gobierno*, México, 2009, pp. 451-480, disponible en <http://calderon.presidencia.gob.mx/informe/tercer/descargas/pdf/tercer_informe_de_gobierno.pdf>, página consultada el 14 de mayo de 2015.
- "3.6 Grupos vulnerables", en Presidencia de la República, *Quinto Informe de Gobierno*, México, 2011, disponible en <http://calderon.presidencia.gob.mx/informe/quinto/archivos/informe_de_gobierno/pdf/Quinto-informe-de-gobierno.pdf>, página consultada el 20 de abril de 2015.
- "3.7 Familia, niños y jóvenes", en Presidencia de la República, *Quinto Informe de Gobierno*, México, 2011, disponible en <http://calderon.presidencia.gob.mx/informe/quinto/archivos/informe_de_gobierno/pdf/Quinto-informe-de-gobierno.pdf>, página consultada el 20 de abril de 2015.
- Asensi, María Celeste, *et al.*, "Organización de la integración (I): El apoyo a los estudiantes sordos en la Universitat de València", ponencia presentada en Learning More: Deaf People in Postsecondary Education, Berlín, septiembre de 2002, disponible en <http://acceso.uv.es/mas/conference2002/papers/2002_Berlin_Asesoria.pdf>, página consultada el 20 de abril de 2015.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*, México, ANUIES, 2002.
- Booth, Tony, *et al.*, *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Bristol, CSIE/UNESCO, 2000.
- Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron, *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.
- Carmona León, Raymundo, y Maira Fernanda Pavón Tadeo, "Cambios en educación media superior: ¿Y la RIEMS?", en *Observatorio Ciudadano de la Educación*, 2010, disponible en <<http://www.observatorio.org/opinion/CambiosEducacionSuperiorRIEMS.html>>, página consultada el 14 de mayo de 2015.
- Claros-Kartchner, Ruth, "La inclusión de las personas sordas, como grupo étnico, en los sistemas educativos", en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 1, OEI/RINACE, 2009, pp. 63-75.
- Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, *Los derechos económicos, sociales y culturales: el derecho a la educación. Informe presentado por Katarina Tomasevski, Relatora Especial sobre el derecho a la educación*, E/CN.4/2004/45, 25 de enero de 2004, 27 pp.
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, *Informe especial sobre la situación de los derechos humanos de las personas con discapacidad en el Distrito Federal 2007-2008*, México, CDHDF, 2008, disponible en <<http://>>

- www.piensadh.org.mx/index.php/informe-especial/informe-especial-sobre-la-situacion-de-los-derechos-humanos-de-las-personas-con-discapacidad-en-el-distrito-federal-2007-2008>, página consultada el 22 de mayo de 2015.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, *La brecha de la equidad: una segunda evaluación*, Santiago, Cepal, 2000, disponible en <<http://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/4303/brechaii.pdf>>, página consultada el 26 de mayo de 2015.
- Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, *Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012. Por un México incluyente: Construyendo alianzas para el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad*, México, Conadis, 2009, disponible en <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/issuu/pronaddis_2009_2012.pdf>, página consultada el 14 de mayo de 2015.
- Cooper, Sheryl B., et al., "The Status of Sign Language Instruction in Institutions of Higher Education: 1994-2004", en *American Annals of the Deaf*, vol. 153, núm. 1, 2008, pp. 78-88.
- Del Río Lugo, Norma, "Sobre el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad", en *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva 2009*, México, Porrúa/UPN, 2010.
- Didou Aupetit, Sylvie (coord.), *Evaluación de Diseño del Programa Nacional de Becas de Excelencia Académica en Educación Media Superior*, México, DIE-Cinvestav, 2008.
- Gobierno del Distrito Federal y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *El reto de la inclusión y atención integral de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en el Distrito Federal*, México, GDF/Unicef, 2006.
- Guajardo Ramos, Eliseo, "Calidad y equidad educativa en las estrategias de integración escolar", en Calvo, María Teresa (coord.), *Memorias del Seminario sobre integración educativa. Avances y prospectiva*, México, SEP, 1996, pp. 27-42.
- , "La desprofesionalización docente en educación especial", en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 4, núm.1, OEI/RINACE, 2010, pp. 105-126.
- , "Reorientación de la educación especial en México. 1993-1998", documento elaborado para el Seminario-taller regional sobre la gestión del cambio en el área de necesidades educativas especiales, Santiago, 1998.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, *XII Censo General de Población y Vivienda 2000*, Aguascalientes, INEGI, 2001.
- , *Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010*, México, INEGI, 2013, disponible en <http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/esp

- nol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/discapacidad/702825051785.pdf>, página consultada el 24 de abril de 2015.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *El aprendizaje en tercero de preescolar en México. Lenguaje y comunicación/Pensamiento matemático. Resumen ejecutivo*, México, INEE, 2008.
- , *Resumen del informe El derecho a la educación en México 2009*, México, INEE, 2010, disponible en <http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Informes_institucionales/2009/Completo/resumen_derecho_educacion.pdf>, página consultada el 27 de mayo de 2015.
- Latapí Sarre, Pablo, "El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 40, enero-marzo de 2009, pp. 255-287.
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 30 de mayo de 2011.
- López, Nestor, *Escuela y contexto social en América Latina. Cuando la globalización llega al aula*, Caracas, UNESCO/Federación Internacional de Fe y Alegría, 2007.
- Martínez, Nurit, "Universidad a distancia iniciará en septiembre: SEP", en *El Universal*, México, 23 de febrero de 2009, disponible en <<http://www.eluniversal.com.mx/notas/578970.html>>, página consultada el 14 de mayo de 2015.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Ministerio de Educación y Ciencia de España, *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, España, 7-10 de junio 1994*, Madrid, UNESCO, s. f.
- Presidencia de la República, *2do Informe de Gobierno 2013-2014*, México, 2014, disponible en <http://cdn.presidencia.gob.mx/segundoinforme/Segundo_Informe_escrito_completo.pdf>, página consultada el 2 de junio de 2015.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en México, *Compendio de legislación sobre discapacidad. Marco normativo en México*, México, PNUD, s. f.
- Red Interuniversitaria para la Investigación y Docencia de las Lenguas de Señas o Signos, "Accesibilidad, lenguas de señas y universidad", ponencia presentada en la I Jornada de la Red Interuniversitaria para la Investigación y Docencia de las Lenguas de Señas, Paraninfo de la Universidad de Sevilla, 9 de febrero de 2007.
- Romero Guzmán, Rosa Elia, y José Manuel del Río Virgen, "Proyecto de decreto que reforma los artículos 3º y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y reforma el artículo quinto transitorio del Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3º, en su párrafo primero, fracciones III, v y VI, y el artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, publicado en el *Diario Oficial*

- de la Federación*, el 12 de noviembre de 2002”, México, Senado de la República, LXI Legislatura, 11 de diciembre de 2008.
- Sandkull, Olof, *Strengthening Inclusive Education by Applying a Rights-based Approach to Education Programming*, Bangkok, UNESCO, 2005.
- Secretaría de Educación Pública, *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*, México, SEP, 2013.
- Sen, Amartya, *Inequality Reexamined*, Nueva York, Russell Sage Foundation, 1992.
- Subsecretaría de Educación Superior, “Universidad abierta y a distancia de México”, México, SEP, disponible en <http://www.cudi.edu.mx/otono_2011/presentaciones/Quintero.pdf>, página consultada el 14 de mayo de 2015.
- “Tiene México siete millones de ‘ninis’, reitera la OCDE”, en *Proceso*, México, 15 de septiembre de 2011, disponible en <<http://www.proceso.com.mx/?p=281466>>, página consultada el 24 de abril de 2015.
- Torres, Rosa María, *Justicia educativa y justicia económica: 12 tesis para el cambio educativo*, Madrid, Entreculturas/Fe y Alegría, 2005.
- Torres del Castillo, Rosa María, *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*, Hamburgo, UNESCO, 2009.
- Tuirán, Rodolfo, “Antecedentes del Primer Encuentro Iberoamericano Universidad y Discapacidad”, ponencia presentada durante el Primer Encuentro Iberoamericano sobre Universidad y Discapacidad en México, México, 6 de febrero de 2009.
- , y José Luis Ávila, “Jóvenes que no estudian ni trabajan: ¿cuántos son?, ¿quiénes son?, ¿qué hacer?”, en *Este País*, núm. 251, México, 1 de marzo de 2012, disponible en <<http://estepais.com/site/2012/jovenes-que-no-estudian-ni-trabajan-%c2%bfcuantos-son-%c2%bfquienes-son-%c2%bfque-hacer/>>, página consultada el 24 de abril de 2015.
- Ulloa, Manuel, *et al.*, “La equidad en educación superior: acceso y algo más”, en *Observatorio Ciudadano de la Educación*, 2010, disponible en <http://www.observatorio.org/comunicados/EducDebate34_EquidadEducSup.html>, página consultada el 27 de mayo de 2015.

PRIMERA PARTE
LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS
DEL DISTRITO FEDERAL BAJO
LA MIRADA DE LA INCLUSIÓN SOCIAL

**LA EDUCACIÓN COMO FACTOR FUNDAMENTAL
PARA EL DESARROLLO Y COMO PROMOTOR
DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES**

Francesca Sasso Yada, María Georgina Aguilar Montoya,
Ruth Fernández Moreno y Rafael Villeda Ayala

Francesca Sasso Yada es maestra en Diseño Industrial; profesora-investigadora en el Departamento de Medio Ambiente de la División de Ciencias y Artes para el Diseño de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco (UAM-A); y responsable del cuerpo académico de Diseño, Ergonomía y Accesibilidad Universal.

María Georgina Aguilar Montoya es maestra en Diseño; profesora-investigadora en el Departamento de Medio Ambiente de la División de Ciencias y Artes para el Diseño de la UAM-A; y responsable del colectivo de docencia Diseño en el Medio Ambiente.

Ruth Fernández Moreno es maestra en Creatividad para el Diseño; profesora-investigadora en el Departamento de Medio Ambiente de la División de Ciencias y Artes para el Diseño de la UAM-A; coordinadora del área de Factores de Medio Ambiente Artificial y Diseño; y participante activa en el Programa Infancia a través de diversos proyectos de investigación.

Rafael Villeda Ayala es maestro en Ciencias de la Educación y miembro del grupo de investigación sobre materiales y medios educativos de la División de Ciencias y Artes para el Diseño de la UAM-A.

Contexto histórico

En 1945 se creó la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), cuyo objetivo principal es:

contribuir al mantenimiento de la paz y la seguridad en el mundo promoviendo, a través de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación, la cooperación entre los pueblos, con el fin de garantizar el respeto universal de la justicia, la supremacía de la ley, los derechos humanos y las libertades fundamentales que la Carta de las Naciones Unidas^[1] reconoce a todos los pueblos sin distinción de raza, sexo, idioma o religión.²

Desde entonces, el trabajo para otorgar igualdad de oportunidades educativas a toda la población se ha intensificado; así, a partir de los años noventa han aumentado las acciones para promover el acceso educativo de todos los sectores sociales, sin distinción de raza, sexo, idioma, religión, condición física, de salud o social. Sin embargo, a pesar de tales esfuerzos, la meta no se ha logrado completamente y se han buscado nuevas formas de implementar los postulados originales.

¹ La Carta de las Naciones Unidas, firmada en 1945 por la Organización de las Naciones Unidas, es un tratado fundador de la UNESCO que hace las veces de su legislación interna.

² Centro de Información de las Naciones Unidas para México, Cuba y República Dominicana, "Educación", disponible en <<http://www.cinu.mx/temas/educacion/>>, página consultada el 14 de mayo de 2015.

Jacques Delors, quien presidió el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI y del que posteriormente se publicó el libro *La educación encierra un tesoro*,³ concibe a la educación como uno de los principales motores del desarrollo y como una de sus funciones el conseguir que la humanidad pueda dirigir cabalmente su propio progreso. De esta manera, de acuerdo con Delors, la educación juega un papel muy importante para el desarrollo de una sociedad; en tal sentido, estaríamos hablando de un crecimiento en conjunto, a lo cual le agregamos la interacción social para reconstituir la integridad humana.

En 1998 la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior aprobó la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, y el Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. Ambos documentos tienen como objetivo primordial que la educación superior sea accesible para todos en función del mérito, de tal manera que no puede aceptarse ninguna discriminación ni nadie deberá quedar excluido de la educación superior ni de sus ámbitos de estudio, niveles de titulación y diferentes tipos de establecimientos por razones fundadas en su raza, género, lengua, religión, edad, diferencias económicas o sociales ni discapacidades.

Los esfuerzos han continuado y en 2000 se aprobó el programa Objetivos de Desarrollo del Milenio, que pertenece al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en donde nuevamente se planteó el acceso a la educación para toda la población mundial.⁴

Como puede observarse, diferentes organismos a lo largo del tiempo han planteado a la educación como un elemento promotor del *desarrollo humano*. Este concepto tiene un índice que se calcula incluyendo el nivel educativo, el ingreso per cápita y la esperanza de vida al nacer. Se ha demostrado plenamente que existe una relación proporcional entre el acceso a la educación y el mejoramiento de los indicadores sociales.

Por lo anterior, una tarea fundamental para alcanzar el desarrollo humano es elevar los niveles educativos de la población, que junto con los servicios de salud y los ingresos destinados para la alimentación, muestran los avances de cualquier país. Sin embargo, conseguir que la población acceda a la educación implicará tomar en cuenta a quienes aún no tienen un acercamiento a los diferentes espacios

³ Jacques Delors *et al.*, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, París, Santillana/UNESCO, 1996, 44 pp.

⁴ El PNUD se fundó mediante la fusión del Programa Ampliado de Asistencia Técnica de las Naciones Unidas, creado en 1949; y el Fondo Especial de las Naciones Unidas, establecido en 1958. El PNUD, tal como se le conoce en la actualidad, fue creado en 1965 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. En 2000 se aprobó la Declaración del Milenio, en donde se estableció una serie de objetivos de desarrollo.

educativos, por ejemplo los grupos sociales más pobres, las personas indígenas, las mujeres, las y los niños, y las personas con discapacidad, entre otros.

Paralelamente, los organismos que han promovido la educación como factor de desarrollo para los países también han trabajado en la vertiente del *desarrollo sustentable* que, como es bien sabido, es un pensamiento sistémico que engloba tres factores: el ambiente, la economía y la sociedad; además de apoyarse en valores éticos que fomentan el desarrollo de valores como la paz, la equidad y la preservación. Por ello ha surgido como propuesta universal, a través de las Naciones Unidas, en la definición de la Agenda XXI.

En este sentido, el *Plan institucional hacia la sustentabilidad. Unidad Azcapotzalco 2009-2014 (PIHASU-UAM-AZC)* afirma lo siguiente:

La construcción de una sociedad sustentable está indisolublemente ligada con los procesos educativos en todos sus niveles. En este contexto, las universidades juegan un papel esencial en la generación de conocimientos asociados a los temas centrales de la protección al ambiente, la equidad y el crecimiento económico, pero más aún, como espacios que mediante sus políticas y funcionar cotidiano permitan a los alumnos apropiarse de las actitudes que los convertirán en promotores reales de la sustentabilidad.⁵

Contexto nacional

En 2007 México firmó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, ese mismo año ratificó su adhesión y finalmente entraron en vigor de manera formal el 3 de mayo de 2008. Dichos instrumentos tienen “el propósito de asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos por todas las personas con discapacidad”.⁶

El Protocolo Facultativo de la Convención es muy extenso y cubre cada una de las necesidades de las personas con discapacidad para que puedan ser incluidas socialmente; asimismo, comprometen a los Estados miembros a brindar un trato igualitario a las mujeres, a fomentar la sensibilización de la sociedad para que

⁵ *Plan institucional hacia la sustentabilidad. Unidad Azcapotzalco 2009-2014 (PIHASU-UAM-AZC)*, México, UAM-A, junio de 2009, p. 16, disponible en <<http://www.azc.uam.mx/csh/sociologia/ags/admin/adj/pihasu.pdf>>, página consultada el 14 de mayo de 2015.

⁶ Véase Naciones Unidas, “Enable. Los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad”, disponible en <<http://www.un.org/spanish/disabilities/>>, página consultada el 14 de mayo de 2015.

tome mayor conciencia respecto de las personas con discapacidad, y a promover la toma de conciencia sobre las capacidades y aportaciones de estas personas en los diferentes ámbitos de acción.

Como compromiso fundamental, los Estados deben asegurar el acceso de las personas con discapacidad –en igualdad de condiciones que las demás– a la totalidad del entorno físico público, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las nuevas tecnologías de cualquiera de estas áreas, todo ello tanto en zonas urbanas como en rurales. Además, se comprometen a asegurar que las personas con discapacidad gocen de movilidad personal con la mayor independencia posible mediante diferentes formas de asistencia humana o animal e intermediarios, tecnologías de apoyo, dispositivos técnicos y ayudas para la movilidad de calidad, incluso poniéndolos a su disposición a un costo asequible.

Los Estados Parte asegurarán lo indispensable para que las personas con discapacidad ejerzan su derecho a la libertad de expresión, y como consecuencia es necesario que reconozcan su derecho a la educación y a la creación de un sistema educativo inclusivo en todos los niveles para que dichas personas no queden excluidas y tengan acceso a una educación de calidad, gratuita y en igualdad de condiciones con las demás. También se harán los ajustes razonables en función de las necesidades individuales: igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad.

Para lograr estos compromisos es fundamental facilitar el aprendizaje del sistema *braille*, la lengua de señas y la escritura alternativa; y promover habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares. Es primordial adoptar las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos aquellos con discapacidad, que estén calificados con el objetivo de formar profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. También tendrán acceso a la educación superior, la formación profesional, la educación para personas adultas y el aprendizaje durante toda la vida, sin discriminación y en igualdad de condiciones que las demás.

Los Estados miembros, asimismo, reconocen el derecho de las personas con discapacidad a trabajar en igualdad de condiciones que las otras; ello incluye el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido y aceptado en un mercado y un entorno laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles para ellas.

Por otra parte, también aceptan el derecho de este grupo de población a participar en igualdad de condiciones con las demás en la vida cultural, para lo cual adoptarán todas las medidas pertinentes con el fin de asegurar que tengan acceso a material cultural, televisión, películas, teatro y otras actividades culturales en formatos accesibles.

En este contexto internacional, desde hace ya algunos años es común en nuestro país la reflexión y discusión sobre temas sociales asociados con la tolerancia, el respeto a la diferencia y la aceptación de la diversidad, en relación con las llamadas minorías sociales de México. Ciertamente no sólo se habla de ello, sino que además se han fomentado y presentado cambios de actitudes y de prácticas sociales.

Es importante señalar que, si bien estos cambios han sido promovidos aparentemente sólo desde instancias gubernamentales, definitivamente se han visto fortalecidos con las propuestas y la vigilancia de las organizaciones civiles. Dichos organismos desde hace tiempo son voceros directos de las necesidades y demandas de aquellos sectores sociales que están en desventaja por ser minoritarios. Es justo decir y reconocer que incluso la presión de las organizaciones no gubernamentales para acelerar y concretar estos procesos nunca ha sido ni es un obstáculo; por el contrario, se ha constituido como un necesario acicate frente a la parsimonia y cierto burocratismo propio de los círculos gubernamentales nacionales.

De esta forma nuestro país, por medio de su gobierno, también ha entrado oficialmente en sintonía con los criterios impulsados desde foros mundiales sobre las nuevas prácticas sociales que involucran a las minorías, quienes por cierto muchas veces no lo son tanto pero que se ubican como sectores tradicionalmente marginados o vulnerables en las sociedades actuales. Diferentes gestiones gubernamentales han firmado los respectivos acuerdos internacionales, como ya señalamos, relacionados con las necesidades, demandas y derechos de las mujeres, las y los niños y jóvenes, las personas con discapacidad y las indígenas, por mencionar sólo algunos de los sectores más frágiles del tejido social en México.

Los convenios y acuerdos internacionales arriba mencionados se han materializado en el ámbito local mediante diferentes políticas públicas nacionales, las cuales han adoptado la forma de leyes y reglamentaciones aplicables en los diversos ámbitos de la convivencia social. Así, por ejemplo, la seguridad social, el terreno laboral y el campo educativo cuentan con respaldos y consideraciones legales que pretenden dar apoyo, cobijo y oportunidades equitativas a todos los grupos y comunidades que componen la sociedad mexicana.

Sin embargo, y a pesar de que en la actualidad todo lo arriba señalado es tema central en los diferentes escenarios públicos y de toma de decisiones, la realidad muestra que aún existen rezagos importantes para conseguir un ambiente social más equitativo. Particularmente en el tema de la educación y la discapacidad en México, los hechos evidencian que una apertura significativa, amplia y trascendente de todas las posibilidades de acceso al sistema educativo nacional para las personas con discapacidad todavía no se ha logrado sustancialmente. Por lo tanto, cuestiones como la tan buscada inclusión educativa de

este sector de la población todavía son una perspectiva lejana, pues apenas se registran esfuerzos ciertamente loables pero que difícilmente van más allá de acciones que son mínimamente integradoras y que funcionan casi a regañadientes.

Lo que sí se mantiene como una constante tanto para la integración como para la inclusión de las y los niños y jóvenes con discapacidad en el ámbito educativo es el esfuerzo particular y la lucha cotidiana de sus padres y familiares. Junto a las dificultades materiales y de movilidad, las y los niños y sus familias también deben enfrentar las limitaciones del sistema educativo para alcanzar el aprendizaje formal básico. Cuando son jóvenes o adultos y quieren acceder a mayores niveles educativos la situación no es mejor y los obstáculos del ambiente educativo medio superior y superior persisten.

Esto significa que a la mayoría de las personas con discapacidad se les niega en los hechos la posibilidad de educación y desarrollo profesional. Aunque lo anterior parezca de entrada opuesto a los discursos e intenciones oficializadas, lo real es que penosamente tienen la oportunidad de obtener un grado escolar apenas superior a nivel primaria. Si la inclusión educativa no se ha conseguido a nivel básico, esto se hace aún más difícil en el nivel medio y medio superior, y por supuesto en el nivel superior, donde son muy pocos los y las jóvenes con discapacidad que logran llegar a una institución universitaria.

Según leyes y reglamentos vigentes, las escuelas deben dar oportunidad de acceso a las personas con discapacidad cuando estén aptas para cursar un determinado grado escolar pertinente con la institución educativa. Sin embargo, la mayoría de las instituciones en donde se incorporan dichas personas no tienen la capacidad para brindarles un espacio donde puedan desarrollarse con las mejores posibilidades. En sus instalaciones no existen adecuaciones para integrar a dichos usuarios (rampas, mobiliario, etc.) ni hay programas académicos adecuados e inclusivos ni con maestros capacitados para interactuar con ellos, e incluso existe rechazo de algunos profesores respecto de la atención especial que requieren estos niños y jóvenes.

Un avance en el Distrito Federal

Desde 1993, para apoyar las leyes nacionales, en el Distrito Federal se creó el Consejo Promotor para la Integración al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (CPIDPD), que está presidido por representantes de las diferentes secretarías de gobierno e integra a representantes de universidades, organismos de la sociedad civil y de la sociedad en general. Tiene como objetivo general "proponer acciones específicas de concertación, coordinación, planeación y promoción de los trabajos necesarios para garantizar condiciones que favorezcan

la plena integración al desarrollo de las personas con discapacidad en el Distrito Federal".⁷

Para su organización este consejo cuenta con diferentes grupos de trabajo, entre los que se encuentra uno para el tema de la educación y cuyo objetivo específico es "garantizar la educación básica pública mediante la adaptación de modelos existentes de acuerdo a [sic] las necesidades educativas de las personas con discapacidad, con la participación de las instituciones públicas, privadas y la sociedad civil del Distrito Federal".⁸ Sin embargo, a pesar de que el objetivo educativo fue limitado a la educación básica, tanto en las reuniones plenarios del Consejo como en las de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal se ha propuesto que el acceso a la educación abarque el nivel universitario.

No obstante, para que la propuesta tenga efecto es esencial fomentar la adecuación de los planes y programas de estudio universitarios con el propósito de contar con materias curriculares en todas las licenciaturas que sensibilicen sobre las personas con discapacidad y el apoyo profesional que cada una de ellas puede proporcionarles; además de promover la investigación académica sobre la discapacidad. Otro factor fundamental en las instituciones universitarias es la adecuación de sus instalaciones, los trámites administrativos y las actividades académicas en general con el fin de que sean accesibles para las personas con discapacidad física, auditiva, visual y de talla baja, entre otras.

Un planteamiento más amplio y notable propone incluso integrar a la vida universitaria a personas con discapacidad intelectual, sin esperar necesariamente que cursen en dicho nivel académico sino para que estén integrados en grupos de personas de su edad, interactúen con ellos y compartan actividades comunes con el objetivo de lograr que su vida sea lo más cercana posible a la de las demás.

Universidad y discapacidad

En nuestro país, el acceso a la educación superior y una nueva visión sobre ella es una de las metas a las que se dirigen múltiples esfuerzos al dotar a las instituciones de dicho nivel de apoyos tanto en recursos humanos como en infraestructura. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) tomó la iniciativa de promover el desarrollo sustentable entre

⁷ Dirección Ejecutiva de Apoyo a Personas con Discapacidad del Sistema Para el Desarrollo Integral de la Familia del Distrito Federal, disponible en <<http://www.dif.df.gob.mx/dif/apoyo/consejo.php>>, página consultada el 2 de agosto de 2010.

⁸ *Idem*.

sus miembros; desde 1999 propuso integrarlo en las agendas de las instituciones de educación superior (IES) y en 2000 publicó el Plan de Acción para el Desarrollo Sustentable de las IES. Durante el desarrollo de dicho plan, la ANUIES definió una visión para 2020 y llevó a cabo una investigación sobre el estado del desarrollo sustentable en la educación superior en ese momento.⁹

Las universidades en México en su mayoría, y si no están maniatadas políticamente, tienen la oportunidad de pronunciarse con toda independencia y plena responsabilidad sobre los problemas éticos y sociales del país como una especie de poder intelectual que la sociedad necesita para que le ayude a reflexionar, comprender y actuar.¹⁰ Pueden, además, ofrecer sus espacios y oportunidades para quienes tienen limitaciones formales en el acceso a la educación, pues los centros universitarios se han convertido en polos de difusión cultural en las zonas y regiones que los albergan, sobre todo cuando existen ofertas educativas y culturales dirigidas explícitamente a usuarios no matriculados, como serían niños y niñas, y personas adultas mayores, indígenas y con discapacidad, entre otros.

Sin embargo, para lograr lo anterior de manera integral, en particular lo referido a las personas con discapacidad, las universidades requieren de tres grandes proyectos. El primero consiste en un amplio programa para sensibilizar y capacitar al personal administrativo, docente y alumnado acerca del trato que se debe ofrecer y las necesidades que se han de cubrir para incluir a este sector en la vida universitaria. El segundo es un plan integral de accesibilidad que abarque la accesibilidad física, a la información, administrativa, de comunicación y cultural en la comunidad. Y por último, un programa de difusión que informe a la población en general que las universidades son accesibles para todo tipo de población, y específicamente para las personas con discapacidad.

Hacia una universidad incluyente

La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) forma parte de las instituciones de educación superior que se encuentran a la vanguardia en el desarrollo de alternativas para las problemáticas sociales y la atención a los sectores más vulnerables de nuestro país. En este espacio se presentan los avances realizados en la unidad Azcapotzalco de la UAM (UAM-A) en una de las facetas que al conjugarse con otras hacen posible una universidad incluyente.

⁹ *Plan institucional hacia la sustentabilidad. Unidad Azcapotzalco 2009-2014 (PIHASU-UAM-AZC), doc. cit.*

¹⁰ Jacques Delors *et al.*, *op. cit.*

En primer lugar se mencionará lo que en términos generales se entiende por accesibilidad, esto es la eliminación de las barreras físicas que limitan el ingreso, la acción y la permanencia de las personas con discapacidad. Es difícil abordar el tópico de la accesibilidad al circunscribirlo únicamente al aspecto arquitectónico o físico pues ésta es, ante todo, un concierto de posibilidades, entre ellas la oferta de servicios y una cultura social adecuada, que se ofrecen a las personas con discapacidad para que vivan la vida universitaria sin limitación o diferencia alguna. No obstante, iniciaremos presentando los aspectos arquitectónicos que se encuentran en revisión en la UAM-A, ya que éstos fueron lo que dio pauta para el inicio de la presente investigación y de las consiguientes propuestas de trabajo.

Este análisis ha sido organizado por dos colectivos de investigación de la División de Ciencias y Artes para el Diseño (CyAD): por un lado, el Grupo de Diseño, Ergonomía y Discapacidad del Departamento de Medio Ambiente; y por otro, el Grupo de Materiales y Medios Educativos del Departamento de Procesos y Técnicas. Además de las y los investigadores, en el desarrollo de esta tarea han participado estudiantes de las carreras de Diseño Industrial y Arquitectura, así como alumnos de servicio social del área de Diseño. El patrocinio de este estudio ha corrido por cuenta de la Rectoría de la UAM-A, al que se han sumado apoyos de la dirección de la División de CyAD y de la asociación civil Vida y Diseño, A. C. (Vydac).

Aunque el presente estudio se ha formalizado recientemente, los trabajos y estudios sobre el tema dieron inicio desde 2007; y si bien los grupos de investigación involucrados se han centrado en el desarrollo de ayudas técnicas y juguetes para personas con discapacidad, en esta ocasión escalaron la investigación hacia los aspectos arquitectónicos debido a la importancia que tiene para la integración de las personas con discapacidad la accesibilidad física en nuestra propia institución.

En tal sentido, ha sido necesario llevar a cabo mediciones y obtener diversas clases sobre las dimensiones de personas, objetos y espacios, para lo cual también se diseñaron tablas para la recolección de datos con el auxilio de alumnos del curso de Temas de opción terminal de las carreras de Diseño Industrial y Arquitectura. La investigación antropométrica de las personas con discapacidad fue un elemento fundamental para la realización del proyecto, pues nos proporcionó las dimensiones corporales detalladas de las personas solas; y, por ejemplo, al usar dispositivos de movilidad se obtuvieron especificaciones sobre la altura del asiento, y considerando la altura a la que quedan los ojos de las personas sentadas en sillas de ruedas, el área libre mínima que requiere quien emplea una silla, el ancho libre para alguien que usa muletas, o el alcance máximo frontal para una persona que utiliza una andadera.

Con base en esta premisa, una primera etapa incluyó la toma de mediciones antropométricas con instrumentos especiales a personas con acondroplasia y que usan silla de ruedas, bastones canadienses y/o andaderas. El motivo fue determinar, a partir de dimensiones concretas, los espacios necesarios para su movilidad y maniobrabilidad, tomando en cuenta que al emplear ayudas técnicas éstas son en los hechos extensiones del cuerpo, por lo que son indispensables para poder desplazarse y realizar casi cualquier actividad. Con dicho estudio se obtuvieron datos y requerimientos específicos que a la postre fueron de utilidad al momento de realizar el análisis de las diferentes áreas y/o espacios de la UAM-A.

Cabe mencionar que con el objetivo de que las y los alumnos involucrados en estas tareas se sensibilizaran frente a la problemática de las personas con discapacidad, debieron usar sillas de ruedas, muletas, bastones, simular ceguera, etc., para adquirir con ello una percepción más cercana de lo que significa una vivencia cotidiana con barreras físicas. Además, se contó con la opinión y asesoría de personas con discapacidad para esta labor.

En una segunda etapa se han realizado algunos análisis de los diferentes espacios de las instalaciones de la UAM-A, y apoyados en una investigación bibliográfica se contrastó la detección de las barreras arquitectónicas con la reglamentación de las edificaciones. Tales estudios han durado varios trimestres, ya que se han efectuado por fases y han involucrado a alumnos de las carreras de Diseño Industrial y Arquitectura adscritos a cursos de opción terminal de la línea de ergonomía.

Los trabajos de esta etapa han incluido la observación y el análisis de los accesos, rampas, escaleras, sanitarios, auditorios y biblioteca, entre otros espacios. Asimismo, para documentar las indagaciones se tomaron registros fotográficos de los sitios y detalles de las condiciones del lugar como dimensiones, formas, texturas, colores, irregularidades en la superficie y desniveles. El resultado fue que se detectó un sinnúmero de barreras arquitectónicas:

- Mala ubicación de algunas rampas existentes y dimensiones que no corresponden con los requerimientos. El ángulo de la pendiente por lo general era mayor al establecido o era muy reducido, por lo que algunas sillas de ruedas apenas caben y al maniobrar en las pruebas en ocasiones la rueda salió de la rampa y la persona perdió el equilibrio y cayó.
- Las rampas regularmente son empleadas para diablitos de carga y no para sillas de ruedas, por ello no tienen las características requeridas.
- Falta de barandales en las escaleras o del doble barandal, los cuales son indispensables para las personas con acondroplasia.

- Las condiciones de los pasillos y vías de circulación incluyen pisos irregulares o con desniveles, por lo que una persona con un dispositivo de movilidad no puede desplazarse adecuadamente.
- Falta de accesibilidad en algunos espacios académicos como auditorios o salones, pues tienen desniveles y para entrar se deben bajar escalones y no existe alguna rampa adicional.
- No hay baños adaptados para personas con discapacidad.

En una tercera etapa se analizó el mobiliario urbano, la señalización y los espacios de los talleres de la carrera de Diseño Industrial con el fin de determinar si eran accesibles para las personas con discapacidad. En este estudio se pudo observar, al igual que en el anterior, un gran número de barreras que obstaculizan la integración de este grupo poblacional, por ejemplo, la falta de señalización para personas ciegas y de alarmas para sujetos con hipoacusia; además de la inaccesibilidad a los espacios de talleres para quienes usan silla de ruedas, muletas, bastones o andaderas, esto por las dimensiones de las áreas de circulación o por el peligro que representan las que ya existen.

Una actividad que funcionó como contraste y profundización de las observaciones fue que, paralelamente al tiempo de la investigación en curso, las y los investigadores participaron en la revisión del *Manual técnico de accesibilidad* del Gobierno del Distrito Federal,¹¹ del cual se tomaron algunas consideraciones; y de una guía denominada *Mejores prácticas internacionales de diseño universal*.¹² Con estas referencias adicionales se examinó lo obtenido en el análisis de las instalaciones de la universidad y se procedió a elaborar un primer grupo de recomendaciones sobre el tema, las cuales se enviaron a la rectora de la UAM-A, Paloma Ibáñez Villalobos, quien las ha considerado en su plan de trabajo actual y algunas de ellas ya han sido o están siendo atendidas.

Con la experiencia anterior, la siguiente etapa tuvo una finalidad diferente, pues el estudio se dirigió a revisar aquellas áreas que al inicio del proyecto no fueron consideradas debido a que los espacios estaban en obra, y a identificar las modificaciones que se efectuaron para favorecer la accesibilidad. Este trabajo ha permitido detectar los elementos que aún no han sido atendidos o que, a pesar de los cambios arquitectónicos, todavía no cubren los requerimientos por diversos motivos.

¹¹ Secretaría de Desarrollo Urbano y Vivienda, *Manual técnico de accesibilidad*, México, GDF, 2012, 129 pp.

¹² Comisión Canadiense de Derechos Humanos, *Mejores prácticas internacionales de diseño universal. Una revisión global*, Betty Dion Enterprises, 2006, 98 pp.

En estos análisis, además de las barreras físicas se encontraron obstáculos sociales o culturales. Por ejemplo, como parte del esfuerzo para eliminar esas barreras físicas y favorecer la integración de las personas con discapacidad a la universidad se designaron en el estacionamiento lugares específicos para estas personas; sin embargo, se detectó que profesores, estudiantes o personal administrativo ocupaban estos espacios o aquellos destinados para poder maniobrar una silla de ruedas; asimismo, se observaron autos obstruyendo las cadenas en los cajones o las rampas de paso a los andadores.

La búsqueda de una cultura en favor de las personas con discapacidad ha sido la motivación de nuestro grupo de investigación. Hemos venido trabajando en la sensibilización de la comunidad universitaria desde hace aproximadamente 15 años mediante el desarrollo de proyectos de diseño para este sector. Por un lado, están las investigaciones que los profesores-investigadores realizamos; por otra, destaca la docencia que se imparte y que incorpora el tema de la discapacidad en los proyectos terminales de la carrera de Diseño Industrial y en otros trimestres del currículum académico, todo ello desde hace aproximadamente 11 años, sin olvidar los proyectos efectuados con las y los alumnos de servicio social.

También en estos años se han impartido cursos de sensibilización sobre la problemática y necesidades que tiene dicho grupo poblacional a otros alumnos y profesores de la UAM y de otras instituciones educativas, a personal del Gobierno del Distrito Federal y a población abierta con o sin discapacidad, en colaboración con el CPIDPD, el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Distrito Federal y otras instituciones oficiales o civiles.

A la fecha se tienen alrededor de 25 profesores capacitados para la atención de personas con discapacidad; especialistas en diferentes disciplinas de la UAM-A; un grupo interdisciplinario de trabajo que está desarrollando proyectos conjuntos donde participan investigadores y alumnos de Diseño Industrial, Diseño Gráfico, Arquitectura e ingenierías Mecánica, Electrónica, Industrial y Eléctrica; así como un laboratorio de óptica.

Asimismo, se han diseñado más de 150 productos de bajo costo, como juguetes, material didáctico y ayudas técnicas, entre otros, tomando en cuenta la falta de recursos económicos de este sector. La tarea ha sido ardua porque la mayor parte de las y los alumnos que llegan a nuestros cursos no cuentan con financiamiento mínimo para los proyectos. Con el objetivo de buscar opciones para realizar esta labor, en 1997 se empezó a trabajar en la conformación de una asociación civil. El resultado fue Vydac, organización creada para apoyar el desarrollo, la construcción y posterior donación de prototipos de ayudas técnicas para favorecer la integración de las personas con discapacidad de escasos recursos. El apoyo que brinda esta asociación a las y los alumnos universitarios

regulares y de servicio social para la construcción y donativo de prototipos se ha venido dando desde 1998.

Por otra parte, para darle continuidad a los proyectos mediante esta asociación se han podido obtener recursos del Fondo de Coinversión Social que otorga el Gobierno del Distrito Federal con el fin de mantener la construcción de modelos y prototipos, así como todo aquello que se relacione con la sensibilización, capacitación, educación y difusión de esta temática.

Adicionalmente, la participación de algunos miembros del equipo en el Grupo de Investigación y Desarrollo Tecnológico del CPIDPD ha beneficiado esta labor al permitir promover de manera permanente la participación de la UAM en eventos institucionales y públicos de difusión sobre avances de investigación, exhibición de proyectos, muestra de prototipos y preseries, etcétera.

El desafío actual para este trabajo de investigación es llevar a cabo en la UAM-A las modificaciones y edificación de espacios accesibles para personas con discapacidad. No es fácil debido al costo económico, pues éste se incrementa porque la mayoría de los espacios ya están construidos. Aun cuando en nuestra población académica la condición de discapacidad a la fecha es escasa, de manera temporal suelen haber poblaciones mínimas de mujeres embarazadas, personas con secuelas por accidentes u obesas, por mencionar algunos casos. Sin embargo, 50% de la población de profesores y empleados llegará a una edad aproximada de 60 años de edad o más en los próximos 10 años, y muy probablemente con algunos reflejos o capacidad física disminuidos.

¿Incluir o integrar?

Una nota final importante para avanzar en la reflexión de la situación educativa de las personas con discapacidad implica comprender las características específicas de dos acepciones que se utilizan cuando se vinculan educación y discapacidad. Estos conceptos son muy cercanos entre sí pero contienen un matiz diferente, se trata de la *integración educativa* y la *inclusión educativa*.

La especificidad de ambos conceptos involucra un aspecto semántico, es decir un sentido que tendrá que ver con las acciones que en consecuencia emprenderán los diversos participantes involucrados en el ambiente y en el acto educativo. Resulta claro que del concepto original se desprende una óptica amplia y general a partir de la cual se implementan y ejercen las tareas prácticas y se proponen alternativas para las personas con discapacidad en términos de las opciones educativas. Por lo pronto, en los hechos los diferentes sentidos de la integración o la inclusión educativa ya muestran resultados prácticos de acuerdo

con las políticas que se han implementado en materia de educación por parte de las diversas instituciones públicas de México.

Las consecuencias determinadas por la dirección de los conceptos mencionados se ven reflejadas a lo largo de toda la *ecuación*, por llamarla así, del acto educativo. Esto se manifiesta tanto en el método y las tareas que asumen incluso aquellos que establecen las políticas públicas de carácter educativo como en las labores y actitudes del propio educando. Involucran también a los actores que vinculan los extremos de esta *ecuación*, como pueden ser las autoridades educativas de alto nivel y aquellas locales en cada centro educativo. El sentido de dichos conceptos finalmente también se refleja en la forma en que laboran y participan las y los maestros y todas las personas que asisten directa o indirectamente al campo educacional, esto es personal de apoyo administrativo, orientadores, psicólogos y padres de familia.

En la discusión sobre el tema¹³ se ha señalado que en el planteamiento de la integración educativa las personas con discapacidad son sumadas a los entornos que se les proporcionan, pero la mayor parte del compromiso –es decir el cómo pasar a formar parte de estos entornos– les corresponde a ellas. La responsabilidad de la tarea al sumarse a los nuevos ambientes educativos es mayoritariamente de ellas y aunque esto no se señala abiertamente, así es como ocurre.

Desde la otra óptica, en la inclusión educativa la responsabilidad y el mayor esfuerzo recaen en quienes preparan los mencionados entornos para facilitar el ingreso de las personas con discapacidad a ellos. De esta forma, es el contexto académico el que se prepara para recibir a la persona en condición de discapacidad. Se planea un entorno educativo total, tanto el ambiente físico como el social, con la necesaria flexibilidad para que pueda *adaptarse* a las personas y no a la inversa.

Una primera conclusión es considerar que, más que una integración formal, una política de inclusión educativa en las instituciones universitarias y de educación superior requiere de alternativas respuestas sistemáticas y generales que consideren con todo respeto las necesidades educativas específicas de las per-

¹³ Como producto de las discusiones y reflexiones interdisciplinarias que se han dado en los diversos seminarios y encuentros entre miembros de la línea de investigación relativa a la salud y la discapacidad del Programa Infancia. Para una contextualización sobre el movimiento histórico cultural del paradigma de la integración a la inclusión educativa véase Tony Booth *et al.*, *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Bristol, CSIE/UNESCO, 2000; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío, una visión. Documento conceptual*, París, UNESCO, 2003, 32 pp; y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, París, UNESCO, 2003, 40 pp.

sonas con discapacidad y de quienes acuden a tales instituciones con requerimientos físicos o funcionales particulares, tanto temporales como permanentes.

Finalmente la UAM, como institución formadora de futuros profesionales, tiene la importante posibilidad de transmitir a sus estudiantes una visión incluyente de la sociedad dirigida a lograr un país con criterios democráticos, solidarios y de equidad social donde la marginación y la discriminación en cualquiera de sus formas no tengan cabida.

Para que esa posibilidad se convierta en acciones concretas estamos empezando por nuestra propia casa, pregonando con el ejemplo. Una institución universitaria incluyente es parte de nuestros objetivos fundamentales. Una universidad que albergue la diversidad social de todas y todos los que la conformamos o podemos conformarla será una universidad incluyente. Una institución que trabaje en un proceso permanente para eliminar cualquier barrera física, social o cultural será una palanca más de un cambio social dirigido hacia un desarrollo social sustentable y más humano.

Bibliografía

- BNI Building News, "ADA Accessibility Guidelines: Accessibility Guidelines, Checklist for Buildings and Facilities", 1996, disponible en <http://trace.wisc.edu/docs/compliance_with_the_ada_for_itm/comply_comp1.html>, página consultada el 29 de mayo de 2015.
- Booth, Tony, *et al.*, *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Bristol, CSIE/UNESCO, 2000.
- Carta de las Naciones Unidas, firmada al terminar la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Organización Internacional, San Francisco, 26 de junio de 1945, disponible en <<http://www.un.org/es/documents/charter/index.shtml>>, página consultada el 14 de mayo de 2015.
- Centro de Información de las Naciones Unidas para México, Cuba y República Dominicana, "Educación", disponible en <<http://www.cinu.mx/temas/educacion/>>, página consultada el 14 de mayo de 2015.
- Comisión Canadiense de Derechos Humanos, *Mejores prácticas internacionales de diseño universal. Una revisión global*, Betty Dion Enterprises, 2006, 98 pp.
- Comisión Económica y Social de las Naciones Unidas para Asia Occidental, *Accessibility for the Disabled. A Design Manual for a Barrier Free Environment*, Cespao, disponible en <<http://www.un.org/esa/socdev/enable/designm/>>, página consultada el 29 de mayo de 2015.
- Connecticut Tech Act Project, "Assistive Technology. An Introductory Guide to Providing Devices and Services for People with Special Needs", 8ª versión.

- Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior, aprobados por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París, 9 de octubre de 1998, disponible en <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion>, página consultada el 29 de mayo de 2015.
- Delors, Jacques, et al., *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, París, Santillana/UNESCO, 1996, 44 pp.
- Dirección Ejecutiva de Apoyo a Personas con Discapacidad del Sistema Para el Desarrollo Integral de la Familia del Distrito Federal, disponible en <<http://www.dif.df.gob.mx/dif/apoyo/consejo.php>>, página consultada el 2 de agosto de 2010.
- Muriá Vila, Rafael, y Alelí Olivares Villagómez, "Criterios de diseño de elementos arquitectónicos de apoyo para personas con necesidades especiales", en *Revista Digital Universitaria*, vol. 1, núm. 3, enero de 2000, disponible en <<http://www.revista.unam.mx/vol.1/num3/proyec1/>>, página consultada el 29 de mayo de 2015.
- Naciones Unidas, "Enable. Los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad", disponible en <<http://www.un.org/spanish/disabilities/>>, página consultada el 14 de mayo de 2015.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, París, UNESCO, 2003, 40 pp.
- , *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío, una visión. Documento conceptual*, París, UNESCO, 2003, 32 pp.
- Plan institucional hacia la sustentabilidad. Unidad Azcapotzalco 2009-2014 (PIHASU-UAM-AZC)*, México, UAM-A, junio de 2009, 73 pp., disponible en <<http://www.azc.uam.mx/csh/sociologia/ags/admin/adj/pihasu.pdf>>, página consultada el 14 de mayo de 2015.
- Secretaría de Desarrollo Urbano y Vivienda, *Manual técnico de accesibilidad*, México, GDF, 2012, 129 pp.

**LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: RESPONSABILIDAD
DE UNIVERSIDADES Y NORMALES**

Alicia de la Peña Rode

Alicia de la Peña Rode es licenciada en Psicología con estudios en educación especial en la Universidad de Washington. Fue fundadora de Servicios Educativos Familia y Escuela, S. C.; y directora fundadora de Comunidad de Down, A. C. Dirigió durante varios años la Confederación Mexicana de Organizaciones a favor de la Persona con Discapacidad Intelectual; y actualmente es directora del Colegio SELTIK.

Este capítulo está orientado a la educación superior, incluyendo a las escuelas normales de maestros, ya que ambas son el inicio y el final del camino que determina la preparación escolarizada de todas y todos los niños y jóvenes, incluyendo aquellos que presentan una condición de discapacidad o dificultades en su proceso de aprendizaje, población a la que se hará referencia.

La educación superior enfrenta una doble responsabilidad. La primera consiste en preparar a sus estudiantes en su conjunto de escuelas y facultades para que logren el desarrollo de competencias que les serán útiles en el ámbito laboral que hayan seleccionado de acuerdo con sus intereses, habilidades y aptitudes. En este punto destaca la importancia de que cada escuela o facultad incorpore en su mapa curricular una visión de inclusión que promueva en sus contenidos y prácticas la toma de conciencia sobre las necesidades de la población con alguna discapacidad para que de esta forma la sociedad reciba respuestas en este tema que fomenten nuevos caminos con una perspectiva de derecho y de inclusión, tanto en el ámbito educativo como en el laboral. La información que brinda la Organización Mundial de la Salud¹ es que en todos los países, por lo menos 10% de sus niños, niñas, jóvenes y personas adultas en edad productiva presenta algún tipo y grado de discapacidad, lo que nos lleva a considerar que la población con discapacidad está entre nosotros, pero aún no la hemos hecho visible.

El segundo compromiso consiste en capacitarse para abrir sus puertas a las y los estudiantes con alguna discapacidad que aspiran a oportunidades de preparación, tanto en el ámbito tecnológico como en el profesional, con el objetivo de impulsar a su vez su desarrollo personal para que así puedan acceder a una mejor calidad de vida.

¹ Organización Mundial de la Salud, *World report on disability*, Ginebra, WHO/Banco Mundial, 2011.

Respecto de la primera responsabilidad cabe enfatizar la necesidad de que las y los estudiantes de cualquier facultad, escuela o carrera reciban información que les sensibilice en el tema y herramientas prácticas para que, independientemente del medio laboral donde se vayan a desarrollar, cuenten con la visión y el conocimiento para innovar y promover elementos clave en beneficio de la población con discapacidad y sus familias.

En este sentido, con el propósito de buscar los apoyos que garanticen el éxito, es fundamental informar a las y los estudiantes que serán los futuros administradores de empresas o los empleadores responsables de la contratación, ubicación, capacitación o supervisión de las personas con discapacidad en las funciones o puestos específicos dentro de una empresa. Se trata de los futuros ingenieros y arquitectos responsables del diseño y construcción de edificios públicos y privados, escuelas, casas habitación, puentes y vialidades; profesionales que diseñan la estética y la funcionalidad para la mayoría de las y los ciudadanos y que no deben olvidar que existen niños, niñas, jóvenes, personas adultas y adultas mayores con importantes necesidades de movilidad y desplazamiento.

Son los futuros profesionales de la comunicación los que también deben recibir información para que al momento de diseñar un programa a través de los medios masivos de comunicación o impresos cuenten con la sensibilidad para utilizar el lenguaje adecuado, sin términos peyorativos o etiquetantes, y siempre busquen que los mensajes que transmitan a la población manejen una perspectiva social y sean generadores de una cultura inclusiva. Serán los expertos en transmitir mensajes educativos y publicitarios a toda la sociedad por medio de la televisión, la radio, los periódicos, las revistas, carteles, la fotografía e incluso el cine; medios con los cuales la población recibe pautas educativas y modelos de comportamiento solidario y comprensivo o, por el contrario, mensajes agresivos y discriminatorios que generan temores y comportamientos sociales que lastiman, marginan y excluyen.

También hay que mencionar a las y los estudiantes de facultades o escuelas que se están formando como personal de la salud: médicos de todas las especialidades, enfermeros, psicólogos, administradores de hospitales responsables de la conducción adecuada de todo el personal que tenga contacto con las y los usuarios que presenten discapacidades. ¿Cómo atender a una mujer en silla de ruedas para que reciba servicios médicos que requieren equipos en los que tendría que ponerse de pie? ¿Cómo dar la noticia del diagnóstico a los padres de un bebé que nació con alguna discapacidad? ¿Cómo tiene que presentar un psicólogo su reporte para evitar dar una imagen en la que se resalte lo que el niño o la niña no pueden hacer? Es importante recordar que el paradigma médico-asistencial sigue insistiendo en etiquetar o clasificar, lo que desorienta a los padres de familia y predispone a las y los directores y maestros de escuelas o a

empresarios, quienes aprovechan estas situaciones para armar pretextos y no aceptar a estudiantes o trabajadores, marginándolos de su derecho a la educación o al trabajo en lugar de resaltar sus fortalezas y capacidades para iniciar su proceso de crecimiento.

Respecto a las y los estudiantes de leyes, abogacía, ciencias políticas y derecho, ¿cómo lograr que salgan de sus escuelas formados con valores y una ética que guíe su práctica profesional y que de manera natural cuenten con herramientas para apoyar a las personas y sus familias que requieren de sus servicios? Los ejemplos serían innumerables: abusos, violaciones y fraudes. ¿Cómo presentar demandas sobre actos de discriminación? ¿Cuáles son los mecanismos de demanda o queja? ¿Dónde están los reglamentos y leyes de protección a la población vulnerable o que vive con discapacidad? ¿Cómo apoyar a las personas con discapacidad auditiva ante la necesidad de defensa en un juicio o ante acusaciones? ¿Cómo defender los derechos de las personas con discapacidad intelectual frente a tutores poco éticos o a situaciones en las cuales, por tener esta discapacidad, su opinión o participación no cuentan?

Las políticas inclusivas en educación básica, media superior y superior² están en manos de maestros formados en las escuelas normales o en universidades. La visión hacia una educación inclusiva debe comenzar desde el nivel de educación inicial y preescolar para asegurar la transición hacia el aprendizaje de las y los estudiantes en condición de dificultad, ya sea por causas sociales, culturales, étnicas, emocionales o por alguna discapacidad que limite su acceso al aprendizaje, y así garantizar que puedan culminar su educación de acuerdo con sus intereses y competencias.

Las y los docentes de preescolar, primaria y educación especial se preparan en instituciones que en su mayoría no transmiten el enfoque de una política escolar inclusiva, por lo que es el momento para incidir y generar una conciencia en sus estudiantes sobre la equidad y la diversidad a la cual se van a enfrentar en su práctica docente, pues los niños, las niñas y las y los jóvenes con algún tipo de discapacidad ya están en las escuelas públicas o privadas, es decir que el reto ya está enfrente y las y los estudiantes no egresan con las competencias necesarias para encararlo. Asimismo, las y los profesionistas de ciencias de la educación, pedagogía, psicología o profesores de asignaturas en el nivel secundaria, educación media superior y superior de múltiples carreras conforman

² Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, *Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012. Por un México incluyente: Construyendo alianzas para el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad*, México, Conadis, 2009, disponible en <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/issuu/pronaddis_2009_2012.pdf>, página consultada el 14 de mayo de 2015.

un complejo mosaico de profesores que tendrán en sus manos la formación de estudiantes, siendo la gran oportunidad para forjar desde su etapa formativa una cultura educativa y social inclusiva que se proyecte a futuro en su práctica profesional.

A partir de 1993 la Ley General de Educación, con el referente internacional de la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales y su Marco de Acción,³ promueve en su artículo 41⁴ la integración de alumnado con discapacidad, con o sin necesidades educativas especiales. En México, el responsable de coordinar las acciones del compromiso internacional es el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa⁵ de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Otro factor clave en el proceso de transformación hacia la educación inclusiva es la modificación anual de las Normas de Control Escolar de Educación Básica, las cuales indican con claridad qué hacer y cómo proceder con estudiantes que presenten necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Sin embargo, observamos con preocupación que tanto las escuelas normales como las universidades se han mantenido al margen o rezagadas en promover con mayor énfasis la formación de futuros docentes en materia de inclusión educativa, recibir al estudiante y a su familia, introducirlo en el medio escolar y en el aula, propiciar una relación adecuada y de colaboración entre el grupo de estudiantes en función del trabajo académico, flexibilizar el currículo, adecuar los contenidos y los procesos de enseñanza a una perspectiva de enseñanza diversificada, y adaptar los esquemas de evaluación con el fin que éstos sean adecuados a los retos de las y los estudiantes para que en un plano de justicia y equidad midan y ofrezcan resultados que le sirvan al maestro y a ellos mismos para construir su plan de aprendizaje por medio de nuevas metas, desafíos y propósitos que sean realmente significativos y funcionales para su desenvolvimiento en el contexto personal y social, y para un actuar exitoso y de autorrealización en el ámbito laboral en el futuro. Este perfil de competencias es el que tiene que ser incluido en el mapa curricular para que el futuro profesional docente no reciba con sorpresa a estudiantes con alguna discapacidad sino que esta circunstancia sea de lo más normal dentro del esquema escolar.

³ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Ministerio de Educación y Ciencia de España, *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, España, 7-10 de junio 1994*, Madrid, UNESCO, s. f.

⁴ Ley General de Educación, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 13 de julio de 1993; última reforma publicada el 20 de abril de 2015.

⁵ Secretaría de Educación Pública, *Programa Nacional de Transformación y Fortalecimiento a la Educación Especial y a la Integración Educativa*, México, SEP, 2009.

Se han observado algunos avances desde 1993; ya pocos maestros viven en la ignorancia sobre la política de integración educativa en el país. Al realizar una consulta nacional desde el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, publicada en 2004 por la SEP, 89% de las y los docentes dijo estar de acuerdo con esta política;⁶ sin embargo, cuando se les informa que la o el estudiante estará en su grupo es como si se derrumbara una montaña sobre ellos y surgen de inmediato temores, preocupaciones y cuestionamientos que resultan en pensamientos como “no estoy preparado”, “no tengo las herramientas”, “no cuento con apoyo de personal especializado”, “no tengo experiencia de trabajar con estos niños”, etcétera.

Pocos profesores son los que deciden iniciar o implementar estrategias pedagógicas diferentes e innovadoras de acuerdo con los nuevos lineamientos de trabajo respecto de la diversidad. Si durante su periodo de formación a estas y estos maestros se les enseñó que los grupos de estudiantes son homogéneos y todos aprenden al mismo ritmo y con la misma exigencia curricular, y por lo tanto todos deben ser evaluados con los mismos parámetros, entonces eventualmente llegan a la conclusión de que es difícil transformar un estilo de enseñanza tradicional hacia un paradigma de enseñanza inclusiva. Aprender a ser un profesor incluyente mientras su formación y práctica en campo no incorpore estrategias pedagógicas incluyentes y centradas en las necesidades específicas de las y los estudiantes, es marchar a contracorriente, es confirmar la poca coherencia de la proyección del sistema educativo que abre sus puertas a niños y niñas con discapacidades pero que no prepara a sus maestros en formación para enfrentar estos retos de la diversidad.

¿Qué competencias deben promover la educación superior y las escuelas normales de maestros en su visión de educación inclusiva? El perfil de egreso del docente o de todo profesionista que se dedicará a la docencia debe mostrar a un profesional flexible, creativo, innovador y sin temor al cambio. Un perfil que oriente a la observación de las fortalezas de sus estudiantes, a la investigación y a la persistencia en la búsqueda de apoyos eficaces para un alumno en especial; a solicitar sin temor el apoyo de sus colegas; a trabajar en equipo con docentes de otras especialidades, con las familias y con los propios estudiantes con o sin discapacidad para impulsarlos a ser promotores del cambio y transformación de sus escuelas hacia una comunidad escolar inclusiva. Se cometerán muchos errores, pero de ellos se aprenderán mejores prácticas, se tomará conciencia de que la inclusión educativa es un proceso, y que paso a paso es posible

⁶ Eliseo Guajardo Ramos, “La desprofesionalización docente en educación especial”, en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 4, núm. 1, OEI/RINACE, 2010, pp. 105-126.

ir rescatando puntos de mejora que lleven a solucionar problemas y a enfrentar nuevos retos.

Este perfil tiene que lograrse con insistencia para que se traslade al ámbito laboral y no se pierda en una lucha por el cambio, ya que desgraciadamente aún existen muchas personas que no comprenden las bondades de la inclusión, y cuyo paradigma sigue enclavado en la discriminación y la exclusión de quienes son diferentes.

El proceso hacia la educación inclusiva en todos los niveles educativos, abarcando la educación superior, requiere de un ejercicio de autoevaluación sobre sus fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que lleve a las comunidades educativas a reconocer sus prioridades y, en un proceso de planeación estratégica, implementar acciones que conduzcan a alcanzar metas y formar un andamiaje que oriente hacia objetivos de mayor alcance. Las instituciones educativas tienen que convertirse en escuelas que aprendan, que se transformen y actualicen; que cultiven liderazgos orientados hacia procesos y logros de cambios significativos; instituciones cuya misión y visión lleven el sello de una sociedad inclusiva de todos sus miembros; instituciones cuyo impacto incluyente abarque sus políticas y prácticas.

La política de una educación inclusiva inició formalmente en los escenarios internacionales desde los años setenta, cuando países como Inglaterra, España, Italia, Estados Unidos y Canadá, entre otros, prepararon a sus universidades y normales, promovieron investigaciones en el contexto de la educación inclusiva o incluyente y así construyeron la plataforma educativa con la visión de comunidades escolares inclusivas. La política de educación inclusiva compromete mediante sus leyes y normas a todos los sistemas educativos a edificar centros educativos y escuelas accesibles ciento por ciento, ampliar sus aulas y administrar recursos de manera programada y sistemática para ir habilitando escuelas con materiales didácticos, equipos tecnológicos y personal de apoyo específico para los retos de las diversas condiciones y discapacidades. La política educativa inclusiva autoriza a cada maestro en todos sus niveles a flexibilizar el manejo curricular, el horario y los criterios de las evaluaciones; respalda a las y los maestros para mover su planeación de clases de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes con el fin de impulsar su desarrollo en función de las propias condiciones, adaptando metas y expectativas de aprendizaje que brinden una experiencia escolar gratificante y exitosa para las y los estudiantes y sus maestros. Obviamente las calificaciones van en función del esfuerzo y el reto adecuado a su condición y posibilidades; no hay reprobación sino un continuo curricular que procura el desarrollo de competencias a partir de las posibilidades reales de cada uno de sus estudiantes.

El tiempo sigue su curso y los retos educativos aumentan; los países antes mencionados tienen nuevos desafíos: aceptar en sus aulas a estudiantes inmigrantes, con hasta cinco o seis idiomas diferentes por grado escolar, y con referentes multiculturales, religiosos y socioeconómicos. Así es como surge la política denominada *todos en la misma escuela*.⁷ El reto es enorme, pero la plataforma de la política, las prácticas y la cultura escolar construida con base en una mejora continua facilitan el enfrentar múltiples retos. A partir de esta plataforma de avance surgió la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad,⁸ que invita a todos los países como México a evaluar sus logros y desarrollar aquellos ámbitos en política, prácticas y cultura que aún no se hayan transformado en su visión incluyente (dicho instrumento fue firmado por México en marzo de 2007).

Actualmente, en nuestro país se le pide a las y los maestros de educación básica que trabajen por competencias y proyectos, que articulen todas sus materias y eviten enseñar por asignatura aislada, que diversifiquen su enseñanza con el fin de abarcar estilos y ritmos de aprendizaje entre todos sus estudiantes para que las y los alumnos con dificultades de aprendizaje, con discapacidad o con aptitudes sobresalientes reciban una educación de calidad. Sin embargo, de manera controversial el proceso de transformación y reforma educativa ha sido impactado por la presión de evaluaciones internacionales y nacionales como la prueba Enlace, cuyo sentido no ha sido bien explicado. Esto causa tensión entre las escuelas que se exhiben y se clasifican; y también se propicia competencia entre ellas al premiar a las y los estudiantes sobresalientes y a sus escuelas, mientras que paralelamente se exige a estas últimas que acepten alumnos con dificultades escolares o discapacidad. La situación educativa es preocupante para el gobierno al competir con otros países, lo que origina que se implementen programa tras programa, sin concretar, capacitar ni dar tiempo al proceso de cambio y asimilación por parte de las y los maestros.

Las universidades de educación superior y las escuelas normales no habían tomado conciencia de estos retos respecto de la preparación de formadores. Desde hace apenas dos o tres ciclos escolares –muchas generaciones perdidas– solicitan a sus propios profesores que planifiquen por competencias y desarrollen proyectos e investigaciones sobre una educación inclusiva, sea cual sea su ma-

⁷ Secretaría de Educación Pública, *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*, México, SEP, 2006; y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Propuestas de política pública para la inclusión educativa en el D. F. Todos los niños y niñas en la misma escuela*, México, Unicef/Seraj, A. C./Excelduc, 2006.

⁸ Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución A/RES/61/106 del 13 de diciembre de 2006.

teria o asignatura. En el mejor de los casos, sus programas contemplan materias aisladas sobre necesidades educativas especiales y algunas más se refieren a la integración escolar, pero aún desde una perspectiva médico-asistencial. En gran parte de los casos no existe una visión global de una educación inclusiva en la cual la o el maestro tiene que moverse para brindar respuestas educativas de calidad a todos sus estudiantes, independientemente de la diferencia en capacidades, estilos, inteligencias y contexto cultural o económico. Todas las asignaturas de las carreras y escuelas destinadas a las y los futuros formadores o docentes tendrían que reflejar una visión incluyente en sus principios, estrategias y prácticas profesionales.

Las barreras detectadas en el sistema educativo para el fortalecimiento de una educación inclusiva son graves. Por ejemplo, en educación primaria, en la gran mayoría de las escuelas los horarios escolares son cortos: en cuatro horas al día las y los maestros tienen que cubrir todos los contenidos que el sistema curricular exige. Gran parte de nuestros profesores sigue enseñando con prácticas de hace más de 50 años, es decir, considerando a los grupos de estudiantes de manera homogénea y planificando para un promedio, a pesar de haberse comprobado que este factor no es real en ningún grupo de estudiantes, pues cada alumno es diferente en su proceso de comprensión, asimilación y ejecución o desempeño.⁹

Un gran número de las y los maestros tiene dobles turnos. ¿A qué hora pueden planificar en equipos multidisciplinarios y ponerse de acuerdo sobre el mejor proceder de las y los estudiantes con dificultades o incluso con aptitudes sobresalientes? Las y los directores y asesores técnico-pedagógicos están saturados con trabajo administrativo y, en consecuencia, las y los profesores no cuentan con supervisión y acompañamiento para aplicar en su práctica docente los nuevos programas y las estrategias pedagógicas que el propio sistema sugiere, como Escuela segura, Eduquemos para la paz, Valores, y Métodos de acercamiento a la comprensión lectora, entre otros.

La mayor parte de las y los maestros recibe capacitación, carrera magisterial o cursos, pero la barrera de la exigencia del sistema impide que éstas y éstos puedan utilizar esquemas pedagógicos novedosos en su práctica cotidiana; y al no haber una supervisión y acompañamiento sistemático, no existen cambios en la práctica docente y los problemas se mantienen.

⁹ Gobierno del Distrito Federal y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *El reto de la inclusión y atención integral de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en el Distrito Federal*, México, GDF/Unicef, 2006.

La plataforma a la que se hizo mención en párrafos anteriores no se construyó en México. La historia y los compromisos con la política educativa internacional nos rebasaron. Si a partir de 1993 la política educativa hubiera promovido la creación de un sistema inclusivo en la educación básica de manera programada como lo hizo España en su momento, las necesidades de la población estudiantil de educación inicial, preescolar, primaria e incluso secundaria estarían resueltas.

En 2010 se dio a conocer el Plan Nacional de Acción para Fortalecer la Educación Inclusiva¹⁰ con la intención de consolidar el camino recorrido de una educación especial integradora a una educación inicial, básica y media superior inclusiva. En este sentido, se propuso una transformación de los servicios de educación regular y especial con un enfoque de planeación georreferencial. La expectativa es que con esta iniciativa se puedan programar con más eficiencia los canales de orientación para los padres de familia a la escuela más cercana a su domicilio que cuente con los apoyos y recursos que la condición de su hijo requiera.

Si la o el niño con discapacidad motriz utiliza silla de ruedas, se le canalizará a una de las escuelas de su delegación o municipio que cuente con rampas y adaptaciones en sanitarios. En el caso, por ejemplo, de una alumna con discapacidad auditiva se le encauzará a una escuela en la cual se le enseñen técnicas alternativas de comunicación como lengua de señas y en donde la mayoría de las y los maestros esté preparada con estas estrategias de comunicación, e incluso donde a las y los alumnos normoyentes se les irá instruyendo en lengua de señas para con ello convertir a su escuela en una comunidad incluyente. Así, el sistema educativo tendrá que programar la capacitación de personal especializado en sistemas de comunicación alternativa para irlo ubicando en los espacios educativos que se programan para recibir a las y los alumnos con estos requerimientos. Por su parte, a un alumno con discapacidad visual se le deberá canalizar a una escuela en su comunidad que cuente con maestros en *braille* y en la cual éste y su grupo de compañeros aprendan dichos sistemas durante determinadas horas a la semana.

Son imprescindibles escuelas en donde a las y los alumnos con discapacidades intelectuales o cognitivas se les evalúe en las dos primeras semanas del inicio escolar con el objetivo de que las y los maestros involucrados tengan la información necesaria sobre sus fortalezas y necesidades académicas, sociales y de comunicación, entre otras, para que así sea posible construir un plan de

¹⁰ Secretaría de Educación Pública, *Plan Nacional de Acción para Fortalecer la Educación Inclusiva*, México, SEP, 2010.

adecuación individual que les sirva de referente para su planeación grupal de clase en cualquiera de sus asignaturas.

Son todas estas capacidades docentes eficaces e incluyentes las que deben aprenderse en las universidades y normales para maestros de educación básica y media superior.

La visión de la política educativa actual no transmite la riqueza con la que ya cuenta y no enlaza las propias fortalezas de sus programas, por ejemplo, la planeación por competencias con la generación de una educación inclusiva. Planear por competencias y trabajar por proyecto abren posibilidades incluyentes para que la o el alumno aprenda de acuerdo con su capacidad, ritmo, inteligencia y estilo propio, y desarrolle las aptitudes que le serán funcionales en su vida cotidiana actual y futura. La nueva reforma facilita a las y los maestros la posibilidad de conformar equipos de trabajo combinados donde niñas y niños con más o menos habilidades y destrezas sumen sus esfuerzos para construir proyectos de alta calidad en los cuales aprendan unos de otros, sean partícipes activos y tengan la oportunidad de resaltar sus fortalezas, estilos y ritmos de ejecución.

El sistema educativo propone que las y los maestros desarrollen destrezas sobre convivencia social, valores y procesos de metacognición. Ésta es la plataforma para que la educación inclusiva sea coherente y viable. Por fin se están sentando las bases para que las y los maestros tengan la necesidad de desarrollar competencias docentes innovadoras, transformar sus propios estilos de enseñanza considerando procesos incluyentes de enseñanza-aprendizaje, e implementar sistemáticamente normas de convivencia y desarrollo personal para enfrentar graves problemas de comportamiento, intimidación y agresión en las escuelas, eliminando así graves barreras de interrelación que obstaculizaban de manera sustancial el proceso hacia una educación inclusiva.

Esperamos que este enfoque educativo realmente se vea implementado y que invite a las y los directivos, supervisores, asesores y maestros, ya sean del sistema regular o especial, a trabajar juntos para buscar permanentemente estrategias sistemáticas que lleven a su Plan Estratégico de Transformación Escolar, el cual permita la construcción de una escuela incluyente en la que todas y todos se sientan respaldados, acompañados y con las herramientas metodológicas que les ayuden a dar respuestas a las necesidades de cada uno de sus alumnos y alumnas en un contexto de diversidad.¹¹

¹¹ Tony Booth *et al.*, *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Bristol, CSIE/UNESCO, 2000; Secretaría de Educación del Distrito Federal, *El proyecto escolar, una suma de acuerdos y compromisos*, México, SEDF, 2004; y Secretaría de Educación Pública, *Autoevaluación de centros escolares para la gestión de la calidad. Instrumentos para la autoevaluación de centros escolares*, 2ª ed., México, SEP, 2007.

Las escuelas, en todos los niveles educativos, irán aprendiendo a responder de acuerdo con la diversidad de sus estudiantes. De esta manera, las y los alumnos con aptitudes sobresalientes, con dificultades para el acceso al aprendizaje, indígenas y de otras culturas en este mundo global podrán recibir respuestas educativas de calidad. Sus directivos y maestros tendrán que estar preparados para brindar estos servicios educativos; dichas competencias deberán ser adquiridas en las instituciones de educación superior y en las normales de maestros. Con ello se evitará exponer a las y los estudiantes a retos para los cuales no estén siendo preparados, lo que afecta a miles de ciudadanos mexicanos que siguen quedando marginados de oportunidades educativas y sumidos en un estado de pobreza sin solución.

La política educativa inclusiva es un proceso generacional. En muchos países donde se ha aplicado este modelo educativo de manera sistemática por más de 15 años los logros se reflejan en un estilo educativo de práctica común donde todas y todos los estudiantes aprenden a convivir en un espacio con alumnos que presentan diferencias por múltiples causas. Al implementarse no habrá el temor de que las y los estudiantes se disgusten por el hecho de que a algún compañero se le brinde un trato diferente; ya no se considerará un privilegio o un regalo de calificación. Todas y todos los alumnos generacionalmente irán aprendiendo que así son el sistema y la política educativa, y que la escuela es para todos, no sólo para individuos con determinadas capacidades o situación socioeconómica.

De esta forma, dichos alumnos llegarán a la educación media superior conviviendo con compañeros con características diferentes, y esos compañeros ingresarán a instituciones de educación superior y escuelas normales de maestros. Así, es posible el surgimiento de una dinámica diferente, serán universidades y centros educativos y tecnológicos incluyentes. Esto ya no se verá como una utopía, pero sí representa un reto al cual todos debemos sumarnos.

Cuando las y los maestros se hayan formado en escuelas de educación básica, media y superior, conviviendo con compañeros en condiciones diversas, incluyendo la discapacidad, podrán ser maestros incluyentes en todos los niveles educativos; y de esta forma directores, supervisores, legisladores, autoridades administrativas y de las áreas de planeación y control escolar aprobarán y desarrollarán esquemas de una educación inclusiva en la diversidad. Este enfoque será lo habitual para todos.

Retomando las dos responsabilidades que enfrentan las universidades y que se mencionaron al principio de este artículo en función de la educación media y superior, las y los maestros habrán sido educados en ambientes escolares incluyentes; de esta forma ellas y ellos serán los protagonistas de la transformación de sus políticas, prácticas y cultura educativa inclusiva hacia el interior de sus

planteles, y podrán exigir a sus autoridades que diseñen los apoyos y recursos que necesitan para brindar a todas y todos sus estudiantes una educación de calidad.

El continuo educativo coordinado, enlazado y con una planificación de transición organizada entre los niveles de educación básica ayudará a eliminar las barreras de exclusión, discriminación y marginación de los grupos de estudiantes con alguna discapacidad, y será viable que puedan concluir sus estudios y tener –ahora sí– acceso a los niveles de educación media y superior en las áreas que cada estudiante elija de acuerdo con sus intereses vocacionales.

A manera de conclusión

Los planteles de educación básica, media superior y superior (universidades y normales) no han generado políticas educativas incluyentes porque no están viviendo esta necesidad de transformación. Aún no está presente el reto de recibir en sus instalaciones al alumnado con discapacidad de manera sistemática y en un número importante, ya que simplemente no llegan casos; la mayoría únicamente termina la primaria. Algunos jóvenes valientes asumen el reto y contra todas las barreras logran finalizar la educación secundaria, la preparatoria y llegar a la universidad o a opciones tecnológicas. Esta situación, por justicia, no debe continuar. La sociedad debe tomar conciencia de las barreras y facilitar el camino: si cada uno de nosotros viviéramos por unos minutos alguna discapacidad con los sueños e ideales como los de estos jóvenes, seguramente realizaríamos desde nuestro particular ámbito y sumando esfuerzos acciones encaminadas a transformar dicha circunstancia. Los cambios entonces serían una realidad.

Afortunadamente, en algunas universidades existen importantes acciones de avanzada, por ejemplo, esfuerzos para transformarse en universidades accesibles y contar con departamentos de apoyo a estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje o de organización en su proceso de estudio, como la Universidad Iberoamericana y la Universidad La Salle, entre otras.¹²

Las universidades se están preocupando y las organizaciones de la sociedad civil están presionando, mientras que las familias y los propios jóvenes que lograron terminar su secundaria están insistiendo para que el sistema de preparatoria, de bachilleratos y de centros de capacitación para el trabajo tecno-

¹² Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, *Universidad incluyente*, México, ANUIES, 2003.

lógico, entre otras instancias de educación media superior, abran sus puertas y brinden un servicio educativo con equidad, justicia y ambiente colaborativo. De esta forma cada estudiante, de acuerdo con su vocación, intereses y estilos, podrá escoger de entre las múltiples opciones que existen y acceder a una mejor preparación profesional que le ofrezca oportunidades de trabajo digno, adecuadamente remunerado, con las prestaciones de ley y con una visión de autorrealización a futuro.

El círculo de oportunidades es complejo, las variables que lo van haciendo posible son muchas, pero todo debe llevarnos al mismo principio. La política educativa nacional tiene que ser congruente con el marco de derechos que nuestro país desea para todas y todos sus ciudadanos, llevar procedimientos bien planificados y articulados, y administrar de manera eficiente los recursos y los apoyos de personal especializado, tutores y maestros sensibilizados con una visión de enseñanza dentro del contexto de diversidad, respaldados por directivos y autoridades convencidos de que el derecho a la educación es para todos y no para unos cuantos.¹³

Bibliografía

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, *Universidad incluyente*, México, ANUIES, 2003.
- Booth, Tony, et al., *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Bristol, CSIE/UNESCO, 2000.
- Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, *Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012. Por un México incluyente: Construyendo alianzas para el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad*, México, Conadis, 2009, disponible en <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/issuu/pronaddis_2009_2012.pdf>, página consultada el 14 de mayo de 2015.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, *Programa Nacional para Prevenir y Eliminar la Discriminación*, México, Conapred, 2006.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución A/RES/61/106 del 13 de diciembre de 2006.

¹³ Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, *Programa Nacional para Prevenir y Eliminar la Discriminación*, México, Conapred, 2006; y Julieta Zacarías Ponce et al., *Inclusión educativa*, México, SM, 2006.

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Propuestas de política pública para la inclusión educativa en el D. F. Todos los niños y niñas en la misma escuela*, México, Unicef/Seraj, A. C./Excelduc, 2006.
- Gobierno del Distrito Federal y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *El reto de la inclusión y atención integral de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en el Distrito Federal*, México, GDF/Unicef, 2006.
- Guajardo Ramos, Eliseo, "La desprofesionalización docente en educación especial", en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 4, núm.1, OEI/RINACE, 2010, pp. 105-126.
- Ley General de Educación, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 13 de julio de 1993; última reforma publicada el 20 de abril de 2015.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Ministerio de Educación y Ciencia de España, *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, España, 7-10 de junio 1994*, Madrid, UNESCO, s. f.
- Organización Mundial de la Salud, *World report on disability*, Ginebra, WHO/Banco Mundial, 2011.
- Secretaría de Educación del Distrito Federal, *El proyecto escolar, una suma de acuerdos y compromisos*, México, SEDF, 2004.
- Secretaría de Educación Pública, *Autoevaluación de centros escolares para la gestión de la calidad. Instrumentos para la autoevaluación de centros escolares*, 2ª ed., México, SEP, 2007.
- , *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*, México, SEP, 2006.
- , *Plan Nacional de Acción para Fortalecer la Educación Inclusiva*, México, SEP, 2010.
- , *Programa Nacional de Transformación y Fortalecimiento a la Educación Especial y a la Integración Educativa*, México, SEP, 2009.
- Zacarías Ponce, Julieta, et al., *Inclusión educativa*, México, SM, 2006.

**ACCESIBILIDAD EN ESPACIOS EDUCATIVOS:
UNA ASIGNATURA PENDIENTE**

Dulce María García Lizárraga

Dulce María García Lizárraga es doctora en Arquitectura; desde 1996 es profesora-investigadora en el Departamento de Métodos y Sistemas de la División de Ciencias y Artes para el Diseño de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco.

Introducción

La accesibilidad es la rampa que permite el acceso a los demás derechos, dijo Stefan Tromel, y estoy totalmente de acuerdo con esta aseveración. Ahora bien, por un lado, la rampa es el elemento arquitectónico que asociamos con la accesibilidad; y por otro, se pueden hacer muchos pronunciamientos y firmar convenios sobre los derechos de las personas con discapacidad, pero mientras no existan las condiciones en la ciudad como el transporte y los espacios accesibles para todos, será muy difícil alcanzar estos objetivos.

En este texto se hablará principalmente del derecho a la educación de las personas con discapacidad y su necesaria vinculación con la accesibilidad y las implicaciones de la ausencia de ésta. Para ello es necesario ligar instrumentos que nos hablen de este derecho y las normativas en materia de construcción, y específicamente de accesibilidad. El caso de estudio será el análisis de tres universidades.

Es pertinente iniciar con la definición de accesibilidad, ya que todavía es común asociarla con los costos y la comunicación; si hablamos de una escuela accesible, tal vez para muchas personas signifique simplemente que es barata y cercana al domicilio.

Accesibilidad

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), el instrumento más reciente y más completo sobre el tema, reconoce en su preámbulo "la importancia de la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los dere-

chos humanos y las libertades fundamentales”.¹ En este sentido, el artículo 9º sobre accesibilidad menciona que los Estados adoptarán medidas para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, tanto en zonas urbanas como en rurales. Además, se propone identificar y eliminar obstáculos y barreras de acceso a los edificios, las vías públicas, el transporte y otras instalaciones exteriores e interiores como escuelas, viviendas, inmuebles médicos y lugares de trabajo.

Aunque no existe una definición única, la más sencilla es la que afirma que accesibilidad es ofrecer facilidades para el libre acceso y uso de los espacios, objetos e información a un mayor número de personas. De acuerdo con esta definición, una escuela accesible es aquella que no presenta barreras físicas, pero tampoco comunicativas, a sus alumnos, profesores y trabajadores con discapacidad.

En el campo del diseño de la comunicación gráfica existe el símbolo de acceso internacional o accesibilidad que desde 1969 se ha utilizado y aparece en las especificaciones de señalización.² Aunque la intención original de esta imagen era la de estimular la actividad para eliminar barreras arquitectónicas, su generalización terminó por hacerla limitada, ya que enfatiza la idea de que sólo quienes utilizan silla de ruedas son personas con discapacidad. Sin embargo, de alguna manera ha logrado hacer visible el tema de la discapacidad asociado a la accesibilidad; y aunque encontramos este símbolo principalmente en rampas, estacionamientos, sanitarios y espacios para sillas de ruedas en auditorios, también se emplea en catálogos para algunos modelos de muebles sanitarios y cerraduras de puertas, entre otros.

¹ Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución A/RES/61/106 del 13 de diciembre de 2006.

² Las Normas Técnicas Complementarias del Reglamento de Construcciones para el Distrito Federal, publicadas en la *Gaceta Oficial del Distrito Federal* el 6 de octubre de 2004, establecen: “El Símbolo Internacional de Accesibilidad se utilizará en edificios e instalaciones de uso público, para indicar entradas accesibles, recorridos, estacionamientos, rampas, baños, teléfonos y demás lugares adaptados para personas con discapacidad”.

FOTO 1. Símbolo de accesibilidad en estacionamiento, sin posibilidad de acceder al establecimiento



El símbolo tradicional de la accesibilidad debe evolucionar e introducir el concepto de *diseño para todos* con el fin de que abarque a toda la sociedad y así se evite la discriminación de ciertos colectivos.³ Resulta evidente que hay mayor atención a la discapacidad motriz y un desinterés por la accesibilidad a la información, la comunicación y la señalización, lo que afecta a muchas personas.

Vivir en el Distrito Federal requiere disponer de una gran cantidad de información sobre los servicios, los trámites y las gestiones que todas las personas necesitan realizar para funcionar de manera independiente en la vida cotidiana. Este tipo de información no está disponible en sistema *braille*,⁴ lo cual se hace extensivo a la ausencia de información en *braille* sobre las líneas del Metro y Metrobús, así como en la señalización urbana y arquitectónica. En un estudio que actualmente realizo incluyo el análisis de edificios de distintos géneros de uso público accesibles en el Distrito Federal; de 10 edificios únicamente dos

³ Javier Romañach Cabrero, "Buscando la igualdad de oportunidades en la información, comunicación y señalización", en *Minusval*, núm. especial, Madrid, IMSERSO, abril de 2004, p. 31.

⁴ Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, *Informe especial sobre la situación de los derechos humanos de las personas con discapacidad en el Distrito Federal 2007-2008*, México, CDHDF, 2008, p. 81, disponible en <<http://www.piensadh.org.mx/index.php/informe-especial/informe-especial-sobre-la-situacion-de-los-derechos-humanos-de-las-personas-con-discapacidad-en-el-distrito-federal-2007-2008>>, página consultada el 22 de mayo de 2015.

cuentan con señalización en *braille*: la Universidad Iberoamericana (UIA) y las oficinas del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

Sin embargo, la discapacidad más olvidada –quisiera pensar que es porque no se ve– es la de las personas sordas, pues ninguno de los edificios analizados cuenta con intérpretes de lengua de señas mexicana (LSM) y lo mismo sucede en las oficinas públicas. Se piensa erróneamente que no existen otras opciones o facilidades para este grupo de la población, pero eliminar algunas barreras ayudaría enormemente, por ejemplo, los problemas de acústica o los cristales de espejo en algunas ventanillas que no permiten ver claramente al interlocutor y, por tanto, la persona sorda no puede leer sus labios.

Un problema es que la accesibilidad se sigue observando como un elemento excepcional que sólo los centros de rehabilitación y hospitales deben tener, y actualmente también los cines, centros comerciales, etc. Incluso algunos restaurantes anuncian *facilidades para discapacitados [sic]*, aunque por lo general éstas se limitan a una rampa de acceso y en algunos casos a sanitarios adaptados, por lo que seguramente será más difícil encontrar el menú en *braille* o cajas o mostradores accesibles.

Esto no debería ser anunciado, pues no es ninguna concesión sino una obligación de acuerdo con los reglamentos y normativas vigentes en el país; no obstante, aún es necesario añadir el adjetivo de *accesible* para referirse a instalaciones que permiten su uso de forma normalizada, segura e independiente, como si se tratara de una situación extraordinaria. No se menciona, por ejemplo, si el edificio es seguro, higiénico o funcional, ya que damos por sentado que estas cualidades son inherentes a la edificación.

Las causas para no encontrar más espacios accesibles las atribuyo principalmente a:

- a) *La laxitud en los instrumentos normativos del país sobre el tema.* Únicamente la NOM-233-SSA1-2003⁵ establece los requisitos arquitectónicos para facilitar el acceso, tránsito, uso y permanencia de las personas con discapacidad en establecimientos de atención médica ambulatoria y hospitalaria del Sistema Nacional de Salud. Por otra parte, el Reglamento de Construcciones para el Distrito Federal generalmente se acata de acuerdo

⁵ Norma Oficial Mexicana NOM-233-SSA1-2003, que establece los requisitos arquitectónicos para facilitar el acceso, tránsito, uso y permanencia de las personas con discapacidad en establecimientos de atención médica ambulatoria y hospitalaria del sistema nacional de salud, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 15 de septiembre de 2004, disponible en <<http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/233ssa103.html>>, página consultada el 22 de mayo de 2015.

con la voluntad del constructor, convencido de la falta de supervisión de las autoridades; es decir que el resto de los instrumentos son de observancia voluntaria, de tal manera que en la redacción es común apreciar ambigüedades y falta de precisión, por lo que es habitual encontrar que se debe *procurar o promover* la accesibilidad. Tampoco se mencionan sanciones o qué dependencia es la responsable del cumplimiento.

b) *La mala conducción de las autoridades de las distintas dependencias.* En lo urbano, cuando se colocan rampas se hace de forma aislada y sin continuidad, y en muchas ocasiones están mal ejecutadas o incluso se permiten banquetas con pendientes hacia la calle. También es común que las y los automovilistas se estacionen sobre las banquetas, que proliferen puestos fijos o semifijos y la continua apropiación del espacio público por particulares. Asimismo, se siguen otorgando licencias de construcción para obras nuevas de arquitectura que proporcionan servicios públicos sin que cumplan con lo estipulado en materia de accesibilidad.

Foto 2. Banqueta nueva con pendiente de 12% lateral en Patriotismo, esquina con Holbein, Mixcoac, Distrito Federal



- c) *La escasa formación sobre el tema en las escuelas de diseño.* Aunque existen excepciones como los trabajos realizados en la carrera de Diseño Industrial de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco (UAM-A),⁶ los diplomados sobre discapacidad y entorno construido⁷ y las jornadas de sensibilización en el tronco divisional de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco (UAM-X), la UIA, y un curso en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), éstos aún no han logrado incorporarse formalmente a los planes de estudio, por lo que la inmensa mayoría de las y los profesionales del diseño se han formado sin haber tenido ningún acercamiento al tema. Entonces no es de extrañar la omisión de la accesibilidad. Sólo como ejemplo, casi ningún arquitecto conoce la pendiente adecuada para rampas peatonales, de ahí que lo más común sea encontrar rampas mal ejecutadas.
- d) Tal vez de forma indirecta, pero no por eso menos importante, otra razón que ha motivado la poca atención a la accesibilidad es la ausencia del tema en el vasto universo de la bibliografía de arquitectura. Ya sean reseñas, crítica o historia, es necesario revisar cuidadosamente y con los *anteojos de la accesibilidad* para encontrar ciertos elementos en las imágenes, pues aun en los casos en que la rampa es protagónica del proyecto no se mencionan las ventajas de permitir el acceso y desplazamiento de un mayor número de personas. La misma situación la encontramos en los distintos foros de arquitectura en donde se discuten las nuevas tendencias, por lo general con enfoques parciales y privilegiando los aspectos formales.

Aunque he tratado de explicar a qué obedece la poca atención al tema, de ninguna manera pretendo justificar la falta de accesibilidad; sin duda es fundamental evitar seguir reproduciendo dichos patrones, ya que esto implicará marginación y pérdida de calidad de vida de grandes grupos de la población, de los cuales las personas con discapacidad y adultas mayores serán las más afectadas.

⁶ Para mayor información consúltese el libro Georgina Aguilar Montoya y Francesca Sasso Yada (coords.), *Diez años diseñando para la discapacidad. Catálogo de ayudas técnicas diseñadas por alumnos y académicos de la Licenciatura de Diseño Industrial y asociados de Vida y Diseño A. C.*, México, UAM-A/Vida y Diseño, A. C., s. f.

⁷ Llevados a cabo en 2002 y 2004 y coordinados por Dulce María García.

Accesibilidad en espacios educativos

En la CDPD, el artículo 24 sobre educación establece que los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles. Posteriormente, se menciona que para hacer valer este derecho se faciliten medidas de apoyo personalizadas y aplicables en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión; además, se hace énfasis en facilitar el aprendizaje del *braille*, la lengua de señas y diversas técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad. El artículo concluye que para tal fin, los Estados Parte se asegurarán de que se realicen los ajustes razonables para las personas con discapacidad.

Aunque en este artículo no se menciona directamente la accesibilidad física, se habla de entornos que fomenten al máximo el desarrollo y en el artículo 9º se menciona a las escuelas. Con mayor precisión, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas⁸ especifica que la educación en todas sus formas y en todos los niveles debe tener cuatro características interrelacionadas: la disponibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad.

En tales instrumentos internacionales, así como en otros más que incluyen el derecho a la educación de las personas con discapacidad, se señala la inclusión, que implica el acceso a escuelas regulares, para lo cual es necesario contar con todos los apoyos pedagógicos, de accesibilidad física, y de información y comunicación.

La legislación nacional en materia de educación (preescolar, primaria y secundaria) se basa en la Ley General de Educación (LGE).⁹ La educación especial forma parte de dicho sistema y aunque la LGE abre la puerta para la integración educativa, subraya que las niñas y los niños con discapacidad son quienes deben *poder* lograr su integración a la escuela regular, y no hace mención de los apoyos y condiciones que debe proporcionar el ambiente escolar para incluirlos.¹⁰ En la Ley General de las Personas con Discapacidad se refieren algunas acciones

⁸ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas, Observación General núm. 5. Las personas con discapacidad, 11º periodo de sesiones, 1994, citada en Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, *op. cit.*

⁹ Ley General de Educación, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 13 de julio de 1993; última reforma publicada el 20 de abril de 2015.

¹⁰ Presidencia de la República, *Primer Informe de Gobierno*, México, 2006, p. 149, disponible en <<http://calderon.presidencia.gob.mx/informe/primer/descargas/index8217.html?contenido=307>>, página consultada el 22 de mayo de 2015.

como garantizar la incorporación y oportuna canalización de las personas con discapacidad en todos los niveles del sistema educativo nacional.

En el ámbito local, la Ley para las Personas con Discapacidad del Distrito Federal también menciona las dos modalidades: educación especial y regular con disposiciones para canalizar a las personas con discapacidad a programas de educación especial.

Comentarios

En los instrumentos revisados se aborda la relación entre educación inclusiva y accesibilidad, y la todavía existente educación especial, la cual conlleva una fuerte carga de segregación contraria a lo considerado en la CDPD respecto de un compromiso de los Estados Parte para asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles.

Nuestro país, como principal promotor de esa Convención, estaría obligado a modificar sus normas federales, estatales y municipales para adecuarse a dicho instrumento. De acuerdo con distintos estudios, existen serios grados de exclusión educativa de las personas con discapacidad; algunas causas son la pobreza, la falta de cobertura de educación especial, la dificultad de desplazamiento y la inexistencia de accesibilidad. Esta última es difícil de implementar pues, por un lado, hay poca disposición de los directivos de las escuelas, quienes generalmente manifiestan que es una incongruencia realizar adaptaciones si no se presentan alumnos con discapacidad; y por otro, está el ámbito económico, ya que en el Programa Integral de Mantenimiento de Escuelas no se consideran elementos sobre accesibilidad.

El alumno o la alumna con discapacidad que logra obtener una licenciatura se convierte en *excepcional*, y quienes lo consiguen con más frecuencia son “aquellas que tienen discapacidad motora, visual, auditiva oralizadas o aquellas personas sordas que han tenido acceso a una educación bilingüe que les ha permitido un completo dominio del lenguaje verbal”.¹¹

¹¹ Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, *op. cit.*, p. 81.

Accesibilidad en tres universidades

Universidad Nacional Autónoma de México

El circuito original de Ciudad Universitaria (CU) fue inaugurado en 1952 en una zona volcánica, donde se aprovechó el terreno natural y los desniveles se resolvieron principalmente con escalinatas. Es interesante señalar que “desde los primeros croquis del plano del conjunto, realizado a fines de 1946, aparece la idea de que el vehículo no debe interferir con el peatón”,¹² característica que se ha intentado rescatar a partir de 2007, cuando CU fue declarada patrimonio de la humanidad.

Actualmente, en los espacios exteriores se realizan adaptaciones con el fin de mejorar la accesibilidad, las cuales consisten sobre todo en cruces peatonales que se encuentren al mismo nivel de la banqueta y andadores con rampas para salvar desniveles.

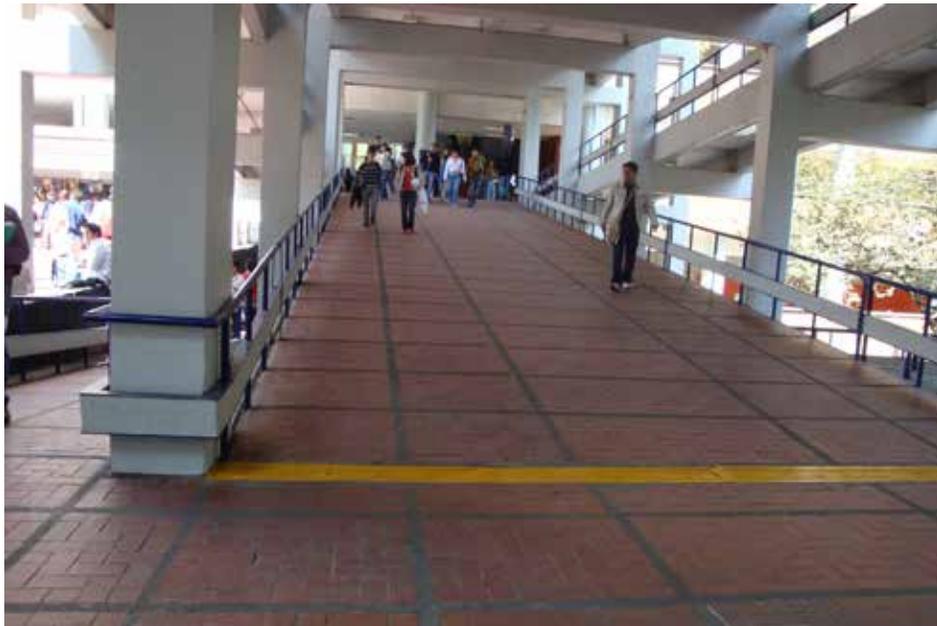
En las obras llevadas a cabo en los últimos años (ampliaciones, adaptaciones y otras intervenciones) encontramos rampas o elevadores como elementos importantes en la solución de circulaciones y acceso. Los edificios que merecen especial atención por la incorporación de la rampa integrada al edificio y un elemento principal de circulación vertical son los laboratorios de cómputo y el centro de informática de la Facultad de Contaduría y Administración, el salón de trofeos y la tienda Pumas, las direcciones de Teatro y Danza; además de las rampas en espacios abiertos y de acceso o comunicación en la Torre de Ingeniería y en el *jardín de las ardillas* de la Facultad de Química.

¹² Enrique del Moral y Mario Pani, “Ciudad Universitaria”, en *Arquitectura México*, núm. 39, México, octubre de 1952.

Foto 3. Rampa de acceso al edificio de la Torre de Ingeniería, Ciudad Universitaria



Foto 4. Rampas originales en la Facultad de Medicina, Ciudad Universitaria



Pero quizás el mejor antecedente de rampas ejecutadas adecuadamente es la Facultad de Medicina (1950-1952),¹³ de solución tan ingeniosa: se traslapa una rampa central de amplias proporciones en un sentido y dos laterales en otro sentido; las pendientes son menores a 6%, lo cual confirma el oficio de los diseñadores, ya que las normativas más recientes recomiendan este porcentaje.

En materia de transporte destaca el sistema del *Pumabús*, que tiene facilidades para personas con discapacidad; así como la terminal del Metrobús, que se ha convertido en un nodo importante tanto por su uso intenso como por su diseño en el que resalta la gran rampa helicoidal que, al tener una pendiente de 4%, resulta muy cómoda y segura.

Universidad Iberoamericana

El campus Santa Fe fue construido en tres etapas: 1987-1989, 1990-1993 y 2000-2001; y dirigido por el arquitecto J. Francisco Serrano, con dos profesionales asociados: Rafael Mijares y Susana García.

Al adaptarse a la topografía del lugar, los distintos espacios se encuentran en desniveles solucionados con grandes escalinatas. Sin embargo, desde la primera etapa se consideraron rampas, elevadores y puentes que permitan el desplazamiento de personas con discapacidad motora por todas las instalaciones. Debido a las ampliaciones se han incrementado las rampas y elevadores; mientras que los sanitarios adaptados, en los que originalmente se eliminaba un excusado para colocar en el espacio de dos uno con una base de concreto con el fin de subir la altura, ahora son de línea (son más altos que los estándares).

Este campus también cuenta con el programa Espacios Dignos, en colaboración con la asociación Libre Acceso, A. C., que ofrece servicios de evaluación y asesoría en el tema de accesibilidad y colabora en distintas publicaciones donde lo aborda. Además de diplomados, han establecido distintos programas, entre ellos, un área de servicio social que canaliza a estudiantes de las distintas carreras para que apoyen a organizaciones de personas con discapacidad.

¹³ El proyecto es de los arquitectos Roberto Álvarez, Pedro Ramírez Vázquez, Ramón Torres y Héctor Velázquez.

Foto 5. Señalamiento en *braille*, Universidad Iberoamericana, campus Santa Fe



Asimismo, se ha incorporado un programa de señalización en *braille* que prácticamente abarca todas sus instalaciones, desde sanitarios, elevadores, salones y oficinas hasta botes de basura.

Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco

El inicio de la unidad Xochimilco data de 1974; contaba con un anteproyecto urbano arquitectónico que planteaba la construcción de una serie de edificios similares a los de la unidad Azcapotzalco, esto es entrelazados por medio de puentes en los extremos para conformar grandes áreas enclaustradas. Aunque también se contó con un Plan Rector en 1991, el crecimiento de la unidad fue generando nuevas instalaciones que incluyen espacios provisionales que todavía existen a la par de las nuevas construcciones.

En la presentación del documento *Actualización del Plan Rector de Construcciones. Unidad Xochimilco*,¹⁴ el entonces rector de la unidad, Norberto Manjarez, dijo:

¹⁴ Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, *Actualización del Plan Rector de Construcciones. Unidad Xochimilco*, México, UAM-x, 2006, disponible en <<http://consejoacademico>>.

Resulta imposible no mencionar que la actualización del Plan Rector incorpora particularidades que hasta hace poco tiempo se excluían en el diseño de nuestros espacios físicos, mismos que la sociedad en general, pero en particular instituciones de educación superior, tiene la responsabilidad de atender y adecuarse a *las limitaciones de las personas con capacidades diferentes*.¹⁵

Es inevitable no referirme a lo incorrecto del término *capacidades diferentes*, que ya ha sido cuestionado a profundidad, así como a que las principales limitaciones son las del entorno construido y la sociedad y no las de las personas con discapacidad. A continuación enumera las acciones implementadas: la instalación de cinco elevadores, espacios de estacionamiento y rampas de acceso.

FOTO 6. Circulación peatonal. A la derecha: rampa en edificio de laboratorios de producción agrícola y animal; a la izquierda: descanso de escalera del edificio El hombre y su ambiente, en la División de Ciencias Biológicas y de la Salud de la UAM-X



Si bien es cierto que las acciones citadas anteriormente han permitido una mayor movilidad de las personas con dificultades ambulatorias, un grave problema

xoc.uam.mx/archivos/Plan_Rector/Actualizacionplanrector.pdf>, página consultada el 22 de mayo de 2015.

¹⁵ *Ibidem*, p. 6. Las cursivas son de la autora.

es que se trata de elementos aislados sin continuidad en los recorridos. Es un desacierto pensar solamente en la discapacidad motora y, peor aún, no dar seguimiento o fortalecer este tipo de tareas en los edificios nuevos. Aunque se han incorporado algunas rampas, como en los laboratorios de producción agrícola y animal, éstas han sido más como un componente plástico que una respuesta de accesibilidad –su pendiente es de 10% en tramos muy largos sin descansos– o incluso representan un grave peligro de accidentes.

Comentarios y sugerencias

De las tres universidades analizadas, las dos públicas, UNAM y UAM-X, se construyeron sin considerar el fundamento esencial de la accesibilidad, esto aun cuando ha surgido la preocupación por realizar adecuaciones que favorezcan principalmente a personas con discapacidades motoras, y aunque todavía se trate de elementos aislados que no tengan presentes los recorridos accesibles.

En la normatividad de la Dirección General de Obras y Conservación de la UNAM se encuentra el tema de proyectos arquitectónicos, y como parte de ellos están los Criterios Normativos de Elementos Arquitectónicos de Apoyo al Discapacitado Universitario.¹⁶ Respecto de su obligatoriedad, se exige su implementación y que las adaptaciones en los edificios existentes se realicen a solicitud y con recursos de la propia institución.

La UAM cuenta con el Departamento de Obras, pero no tiene criterios de diseño sobre accesibilidad y se basa en el Reglamento de Construcciones para el Distrito Federal, aunque se nota mucha laxitud en su aplicación.

La UIA es la que posee mayor grado de accesibilidad; al ser un tema planteado desde sus inicios, se observa una mayor integración con la arquitectura y destaca la preocupación por hacer más incluyentes las instalaciones con la incorporación del sistema *braille* en sus instalaciones, aunque para hacerlas más eficaces se necesitan líneas guía en el piso que indiquen su ubicación.

Tanto la UNAM como la UIA tienen convenios con la asociación Libre Acceso, A. C., que se ha destacado por la promoción en este sentido. A continuación se mencionan algunas sugerencias:

¹⁶ Universidad Nacional Autónoma de México, "Criterios Normativos de Elementos Arquitectónicos de Apoyo al Discapacitado Universitario", disponible en <http://www.obras.unam.mx/normas/proy_arq/crit_par/discapac/intro.html>, página consultada el 22 de mayo de 2015.

- Accesibilidad en todas las entradas, desde la parada de camión y con continuidad al exterior con rampas en banquetas y cruces peatonales.
- Rutas accesibles desde el exterior y con continuidad en los espacios interiores.
- Facilidades para las personas con discapacidad visual: sólo una altura en los señalamientos en *braille* y señalización en el piso hacia los letreros en *braille*; rutas de evacuación y directorio en *braille*, y líneas guía en el piso hacia los lugares más frecuentados.
- Adaptación de sanitarios en todos los edificios.
- Mostradores o ventanillas con diseño a distintas alturas.
- Es importante la realización de un plan de accesibilidad para resolverla integralmente, tanto en espacios abiertos como en cerrados.
- Otros aspectos que, aun cuando no son de la competencia de la arquitectura y el diseño, son muy importantes, como simulacros que incluyan a las personas con discapacidad, registros de la población con discapacidad y sus necesidades, y sensibilización de todo el colectivo universitario.
- Aunque en este espacio se abordó la accesibilidad relacionada con la arquitectura, deben considerarse las tres dimensiones de la actividad humana: movilidad, comunicación y comprensión.

Bibliografía

Acuerdo por el que se dan a conocer las Normas Técnicas Complementarias del Reglamento de Construcciones para el Distrito Federal, publicado en la *Gaceta Oficial del Distrito Federal* el 6 de octubre de 2004, disponible en <http://www.obras.df.gob.mx/transparencia/articulo14/fraccion1/Normas_Tecnicas_Complementaria_Reglamento_Construcciones.pdf>, página consultada el 22 de mayo de 2015.

Aguilar Montoya, Georgina, y Francesca Sasso Yada (coords.), *Diez años diseñando para la discapacidad. Catálogo de ayudas técnicas diseñadas por alumnos y académicos de la Licenciatura de Diseño Industrial y asociados de Vida y Diseño A. C.*, México, UAM-A/Vida y Diseño, A. C., s. f.

Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, *Informe especial sobre la situación de los derechos humanos de las personas con discapacidad en el Distrito Federal 2007-2008*, México, CDHDF, 2008, disponible en <<http://www.piensadh.org.mx/index.php/informe-especial/informe-especial-sobre-la-situacion-de-los-derechos-humanos-de-las-personas-con-discapacidad-en-el-distrito-federal-2007-2008>>, página consultada el 22 de mayo de 2015.

- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas, Observación General núm. 5. Las personas con discapacidad, 11º periodo de sesiones, 1994.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución A/RES/61/106 del 13 de diciembre de 2006.
- Del Moral, Enrique, y Mario Pani, "Ciudad Universitaria", en *Arquitectura México*, núm. 39, México, octubre de 1952.
- Ley General de Educación, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 13 de julio de 1993; última reforma publicada el 20 de abril de 2015.
- Ley General de las Personas con Discapacidad, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 10 de junio de 2005; abrogada el 30 de mayo de 2011.
- Ley para las Personas con Discapacidad del Distrito Federal, publicada en la *Gaceta Oficial del Distrito Federal* el 21 de diciembre de 1995; abrogada el 10 de septiembre de 2010.
- Minusval*, núm. especial, Madrid, IMSERSO, abril de 2004, disponible en <http://sid.usal.es/idocs/F8/8.2.1.2-139/especialAccesibilidad/Minusval_Especial_Accesibilidad.pdf>, página consultada el 1 de junio de 2015.
- Norma Oficial Mexicana NOM-233-SSA1-2003, que establece los requisitos arquitectónicos para facilitar el acceso, tránsito, uso y permanencia de las personas con discapacidad en establecimientos de atención médica ambulatoria y hospitalaria del sistema nacional de salud, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 15 de septiembre de 2004, disponible en <<http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/233ssa103.html>>, página consultada el 22 de mayo de 2015.
- Presidencia de la República, *Primer Informe de Gobierno*, México, 2006, disponible en <<http://calderon.presidencia.gob.mx/informe/primer/descargas/index8217.html?contenido=307>>, página consultada el 22 de mayo de 2015.
- Romañach Cabrero, Javier, "Buscando la igualdad de oportunidades en la información, comunicación y señalización", en *Minusval*, núm. especial, Madrid, IMSERSO, abril de 2004, pp. 28-32.
- Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, *Actualización del Plan Rector de Construcciones. Unidad Xochimilco*, México, UAM-X, 2006, disponible en <http://consejoacademico.xoc.uam.mx/archivos/Plan_Rector/Actualizacionplanrector.pdf>, página consultada el 22 de mayo de 2015.
- Universidad Nacional Autónoma de México, "Criterios Normativos de Elementos Arquitectónicos de Apoyo al Discapacitado Universitario", disponible en <http://www.obras.unam.mx/normas/proy_arq/crit_par/discapac/intro.html>, página consultada el 22 de mayo de 2015.

**EL COMITÉ DE ATENCIÓN A LAS PERSONAS CON
DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

Alicia Angélica López Campos

Alicia Angélica López Campos es doctora en Pedagogía; profesora asociada del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); y actualmente coordina el Comité de Atención a las Personas con Discapacidad en la UNAM.

Introducción

Hablar de integración educativa en México ha sido un tema recurrente a partir de 1993, cuando nuestro país, al igual que muchos otros, inició una serie de acciones con base en los derechos inherentes de todas y todos los ciudadanos en el mundo.

Respecto del derecho a la educación, recordamos el compromiso y la obligación de ofrecer atención educativa a la población con discapacidad, la cual forma parte de la humanidad pero que históricamente ha sido marginada y en muchos casos, como lo señala Amalia Gamio,¹ invisible. Desde inicios de la década de los noventa, los servicios educativos han centrado sus esfuerzos en ofrecer una *educación para todos*, considerando la calidad educativa en un marco de *equidad*.

En México, estos servicios fueron reorientados de acuerdo con la estrategia de integrar a las y los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares. El sistema educativo mexicano dio un gran paso en el nivel básico al eliminar el currículo paralelo de atención a la población en edad escolar,² donde había una clara diferencia entre las y los estudiantes catalogados como *normales* y quienes solamente podrían acceder a cierto nivel de estudios por una condición de discapacidad que los hacía diferentes. Este acceso era determinado mediante un grupo de profesionales que establecían si las personas con discapacidad podrían o no participar en actividades escolarizadas y permanecer en ellas, e incluso ser canalizadas a alguna institución de salud para recibir atención

¹ Amalia Gamio, "Discapacidad en México: el derecho a no ser invisible. Legislación, educación y estadística", en Patricia Brogna (comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad*, México, FCE, 2009, pp. 431-445.

² Secretaría de Educación Pública, *Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*, México, SEP, 2002.

o simplemente quedarse en casa, deambulando sin ningún oficio, lo cual las condenaba a fungir como estorbos o como seres invisibles dentro de su propio entorno familiar.

La reorientación de servicios planteó desde sus inicios la oportunidad para que las personas con discapacidad se educaran en el mismo escenario que las demás, pero esto ha traído una serie de situaciones que no fueron contempladas al implementar este nuevo modelo. En el texto *Elementos para un diagnóstico de la integración educativa de las niñas y los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales en las escuelas regulares del Distrito Federal*, Marta Ezcurra y Alicia Molina señalan, entre algunos problemas, que las escuelas regulares –comunidad escolar, directivos, maestros, padres de familia, etc.–, que nunca habían estado en contacto con población con discapacidad, tenían poco o nulo conocimiento acerca de ésta y de las estrategias pedagógicas para atenderla desde una visión inclusiva.

La escuela, por tanto, enfrentó la resistencia de muchos maestros a quienes se les adjudicó el papel de actores fundamentales en esta nueva perspectiva, ejecutores principales de la integración dentro del aula y responsables también de atender a los padres de niñas y niños sin discapacidad, quienes se quejaban por el *peligro* que para ellos representaba que sus hijas e hijos convivieran con niños con discapacidad, con el argumento de las consecuencias negativas y limitantes al imaginar que estos últimos pudieran frenar los aprendizajes en el aula. Ante ello, se anularon las esperanzas de la sociedad y sobre todo de los padres de las y los niños con discapacidad, quienes consideraron que la condición de sus hijas e hijos se minimizaba o quizá hasta desaparecería al estar en una escuela regular.

Ésos y muchos otros problemas han acompañado a este movimiento de integración educativa de la población con discapacidad en la educación regular. Sin embargo, con el paso de los años las experiencias han demostrado la riqueza que implica estar en la misma escuela donde todas y todos los estudiantes cuentan y se benefician ante la diversidad. Esto promueve acciones solidarias e incluyentes en la comunidad educativa, lo que a su vez disminuye la exclusión de ciertos sectores de la población.

Sin embargo, tal exclusión no sólo se ha dado en el nivel básico sino que también ha repercutido en la educación media superior y superior, lo que ha limitado la oportunidad de la población con discapacidad para continuar sus estudios en el nivel superior. Podría pensarse que a mayor grado educativo mayor apoyo pedagógico; no obstante, las estadísticas demuestran que la exclusión de las poblaciones en situación de vulnerabilidad aumenta.

En el censo correspondiente a 2000,³ el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) nos ofreció las siguientes cifras relacionadas con la discapacidad y la educación:

- Mientras que 91% del total de la población entre seis y 14 años de edad asiste a la escuela, este porcentaje baja hasta 63% en la población con discapacidad; y en la medida en que las personas tienen más edad, esta cifra disminuye aún más.
- Del total de las y los jóvenes con discapacidad que tienen entre 15 y 29 años de edad, el INEGI reporta que sólo 15.5% asiste a la escuela.
- Casi 10% de la población total del país que tiene 15 años de edad y más no sabe leer ni escribir, y en la población con discapacidad este dato asciende a 32.9 por ciento.
- De cada 100 personas con discapacidad de 15 años de edad y más, 36 no cursan ningún grado escolar; sólo siete completan la educación básica (primaria y secundaria) y 46 la truncan; cinco han cursado algún grado de educación media superior y únicamente cuatro cuentan con educación superior.

En teoría todas las personas tenemos los mismos derechos, pero en la práctica encontramos que a las que viven con discapacidad les está negado algo que para la mayoría es un paso consecuente, lógico e incuestionable.

De acuerdo con estas cifras podemos entender que, por un lado, algunas personas con discapacidad han logrado realizar estudios superiores sorteando una serie de barreras sociales, culturales, de comunicación y arquitectónicas; pero, por otro, que esta situación constituye un reto para las instituciones de educación superior pues, como lo señala Alan Hurst en su artículo "Reflexiones acerca de la investigación sobre la discapacidad y la enseñanza superior", publicado en *Discapacidad y sociedad*, la universidad es un espacio social e importante, pero olvidado, en el que las personas con discapacidad siguen enfrentándose a la opresión. Corresponde a estas instituciones ofrecer a la comunidad con discapacidad los apoyos y servicios necesarios para que puedan desarrollarse en igualdad de condiciones que sus pares sin discapacidad.

³ Citado por Catalina Torres C., "El papel de la universidad en la construcción de una cultura de la discapacidad", ponencia presentada durante el Primer Coloquio sobre Integración de Personas con Discapacidad en la Universidad, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, 28 y 29 de agosto de 2008, p. 4.

Nuestra máxima casa de estudios, como la más importante institución de educación superior de América Latina, debe promover en toda la comunidad una cultura inclusiva y una política educativa que la respalde, y realizar prácticas cotidianas donde las y los estudiantes que por diferentes circunstancias requieran de apoyos específicos encuentren las condiciones idóneas para su preparación profesional y su desarrollo personal, formando así mejores ciudadanos.

Es necesario fomentar en las universidades el interés por desarrollar programas que ofrezcan servicios de tutoría, consultoría o asesoría sobre el tema de la discapacidad. Es fundamental crear cuadros profesionales para elaborar programas y materiales educativos acordes con las necesidades de este grupo de población. Resulta indispensable vincular la investigación y la creación de redes de intercambio para apoyar la participación de las personas con discapacidad como promotoras de este cambio.

El Comité de Atención a la Discapacidad en la Facultad de Filosofía y Letras

Desde 1980 el Colegio de Pedagogía, mediante la materia de prácticas escolares Atención a la diversidad, ha formado y promovido en sus estudiantes el conocimiento y trabajo cotidiano en favor de los derechos de las personas con discapacidad. No sólo les ha ofrecido información teórica, pues en escenarios reales las y los estudiantes han brindado apoyo educativo a personas con discapacidad –intelectual, visual, motriz, auditiva y psiquiátrica, entre otras– respecto de los servicios educativos a los que tienen derecho. Este trabajo nos llevó a cuestionar nuestra participación pero no sólo fuera de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), sino también y en específico hacia la población con discapacidad dentro de la UNAM, con lo que asumimos junto con las y los estudiantes en formación el compromiso de aplicar los conocimientos adquiridos en el aula dentro del contexto de la vida práctica.

Convencidos así de nuestra responsabilidad social como universitarios y de nuestra participación para tratar de eliminar las barreras que enfrentan las personas con discapacidad en general, pero específicamente al interior de la UNAM –las cuales limitan su participación en todos los ámbitos–, nuestro trabajo visualizó la importancia de trabajar junto con ellas brindándoles los apoyos necesarios para que gocen de los mismos derechos sociales y legales como cualquier otro ciudadano, desde una perspectiva de igualdad; es decir, eliminando las barreras que las consideran *incapaces* para participar dentro de la sociedad.

En 2004, a petición de Ambrosio Velasco, presidente del Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL), surgió oficialmente el Comité de Atención

a la Diversidad (CAD-FFYL),⁴ presidido por Alicia Angélica López Campos, quien junto con Julio Beltrán, profesor del Colegio de Filosofía y responsable del proyecto de servicio social Presta tu voz; Camerina Robles, profesora del Colegio de Pedagogía; y un grupo de alumnas, desarrollaron acciones con el propósito de hacer accesibles los servicios educativos para la población con discapacidad perteneciente a la comunidad de la facultad, en igualdad de circunstancias que sus pares sin discapacidad, fundamentando este proyecto en los programas de mejora del proceso educativo señalados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Entre algunos programas realizados por CAD-FFYL, junto con el franco apoyo de Discapacitados Visuales, I. A. P., están los siguientes:

- Señalización en sistema *braille* en el área de salones de la FFYL.
- Señalización en rampas.
- Realización de campañas informativas y pláticas de sensibilización para toda la población.
- Solicitud de cajones en el estacionamiento controlado de la facultad destinados a la población con discapacidad y su correspondiente campaña informativa.
- Apoyo para la transcripción al sistema *braille* de libros y material didáctico del departamento de idiomas de la facultad.
- Gestión, junto con Hermilo Salas, de la Facultad de Arquitectura, para la instalación de un elevador en estas dos dependencias universitarias.

Estas acciones no sólo se gestaron en la FFYL sino que trascendieron a otras instancias de la universidad. Se establecieron contactos con otras facultades como las de Derecho, Arquitectura, Ciencias, Odontología y Psicología, entre otras; y con organizaciones de la sociedad civil, específicamente con Libre Acceso, A. C., cuyo interés por las acciones realizadas por el CAD-FFYL y con un gran compromiso hacia la población con discapacidad las llevó a unir sus esfuerzos para juntas fortalecer y ampliar los trabajos dirigidos a la población universitaria, dando paso a la creación del Comité de Atención a las Personas con Discapacidad en la UNAM (CAD-UNAM).

⁴ Inicialmente se llamó Comité de Atención a la Diversidad; posteriormente, Comité de Atención a la Discapacidad en la Facultad de Filosofía y Letras, y actualmente es el Comité de Atención a las Personas con Discapacidad en la UNAM (CAD-UNAM).

El Comité de Atención a las Personas con Discapacidad en la UNAM

Nuestra meta se amplió para visualizar la necesidad de estar presentes en todas las facultades, centros de investigación y dependencias universitarias mediante asesorías, sensibilización y atención en la eliminación de las barreras físicas, sociales y culturales en la UNAM.

Este comité, como ya se mencionó anteriormente, está formado por un grupo de profesionales, alumnos, miembros de la comunidad universitaria y organizaciones de la sociedad civil que trabajamos para eliminar las barreras físicas, sociales, culturales y de la comunicación que impiden a las y los estudiantes con discapacidad acceder a los servicios que ofrece la UNAM. En tal sentido, dando continuidad a las acciones emprendidas en la FFYL por el comité iniciador pero con la participación de los nuevos integrantes, se planteó como objetivo el siguiente: “participar activamente con las personas con discapacidad que enfrentan situaciones de rechazo, indiferencia y segregación dentro de la universidad, reivindicando sus derechos y promoviendo su dignificación e inclusión total dentro de la UNAM”. Ya como CAD-UNAM nos dimos a la tarea de establecer los siguientes lineamientos:

Misión

Brindar apoyos educativos de excelencia para que los estudiantes con discapacidad de la UNAM puedan formarse de manera integral, insertándose posteriormente en el ámbito laboral como profesionistas altamente calificados.

Visión

Generar un modelo de atención que elimine las barreras físicas, culturales, sociales y de comunicación que impiden el acceso e inclusión real de las personas con discapacidad en los servicios que brinda la UNAM.

Enfoque

El eje fundamental de dicho comité lo constituye el enfoque desde el cual abordamos este trabajo. Era imprescindible que las personas con discapacidad y su inclusión en la comunidad universitaria ya no se observaran desde una pers-

pectiva asistencialista o de caridad que enfatizaba las deficiencias sin reconocer sus capacidades, por lo que el Comité fundamenta su trabajo con base en una filosofía humanista⁵ y en la propuesta señalada en el manual de universidad incluyente,⁶ donde el conocimiento de la persona y sus potencialidades es fundamental y se centra en sus capacidades y no en sus deficiencias, en su capacidad de decidir por sí misma.

Hace énfasis en el enfoque de derechos humanos, que parte del autoconocimiento y la aceptación del ser humano, de sus posibilidades y del conocimiento de su comunidad, valorándose a sí mismo y a los otros, y entendiendo y aceptando la diferencia, lo que le permitirá abrirse y enriquecerse del grupo en el cual se desempeña.

La comunidad juega un papel fundamental donde se pretende que haya un cambio hacia la justicia e igualdad para incluir a todas las personas que integran la universidad, apoyando y facilitando acciones que rompan los mitos existentes sobre la discapacidad y que aumenten la conciencia social al destacar la tendencia del ser humano a construirse él mismo. Por lo tanto, la UNAM deberá construir, a partir de la cultura que refleje a través de la filosofía y de sus acciones y programas, la importancia de todos sus integrantes, es decir, una cultura que promueva y facilite la inclusión.

Operatividad

Para lograr todo lo anterior, el CAD-UNAM divide su trabajo en cuatro subcomités:

1. Subcomité de Gestión.
Objetivo: promover acciones que faciliten la inclusión social, educativa y administrativa de la comunidad con discapacidad, en igualdad de circunstancias que las personas sin discapacidad.
2. Subcomité de Información y Sensibilización.
Objetivo: promover entre la comunidad de la UNAM una cultura inclusiva hacia las personas con discapacidad.

⁵ La filosofía humanista considera al ser humano como un ser total, libre, responsable de sus propias acciones, capaz de establecer sus metas de vida, creativo y que busca su autorrealización. Rogers enfatiza la importancia de la educación que debe centrarse en orientar a las y los estudiantes para que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser. La educación humanista reconoce la diferencia y les ayuda a ser ellos mismos y no como los demás.

⁶ Para mayor información se sugiere revisar el *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*, editado por la ANUIES en 2002.

3. Subcomité de Vinculación Académica.

Objetivo: acompañar a las y los docentes que tengan en sus aulas estudiantes con discapacidad en el desarrollo, planeación, realización y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, ofreciendo alternativas pedagógicas innovadoras que promuevan su inclusión en la UNAM.

4. Comité de Vinculación con Alumnos.

Objetivo: conocer a la población con discapacidad para apoyarla y facilitar los apoyos necesarios que den atención a sus necesidades educativas particulares.

Evaluación

Establecer los criterios que se consideren necesarios para valorar la pertinencia del programa de atención a las personas con discapacidad en la UNAM, lo cual podrá realizarse en tres momentos:

1. *Evaluación diagnóstica.* Permitirá conocer con claridad a la población con discapacidad que asiste a las facultades, así como la infraestructura con la que se cuenta y los recursos materiales y humanos que ofrece la UNAM.
2. *Evaluación media.* Permitirá hacer cortes en el desarrollo del proceso para conocer la efectividad de los programas que se están realizando.
3. *Evaluación final.* Valorará las acciones efectuadas, analizando de manera global los programas desarrollados para hacer los ajustes correspondientes.

Además, es importante considerar la autoevaluación, pues permitirá dar continuidad al proyecto.

Consideraciones finales

La UNAM debe brindar atención a toda la población que forma parte de su comunidad educativa, ya que de esa manera asume su responsabilidad en las tareas sustanciales para las cuales fue creada: "impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales; y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura".

El compromiso que tiene respecto de la atención a las personas con discapacidad que forman parte de nuestra sociedad y que tienen los mismos derechos que todos los seres humanos debe ser un aspecto fundamental en su quehacer cotidiano. Por tanto, es indispensable seguir luchando desde nuestra máxima casa de estudios, al igual que todas las instituciones de educación superior, para construir una mejor sociedad; así como una universidad que reconozca a la persona y respete sus diferencias en un marco de derechos humanos, que reconozca la diversidad, promueva el sentido de pertenencia, se responsabilice y se comprometa a trabajar para contribuir a formar una sociedad más justa y equitativa. ¡Construyamos universidades inclusivas para crear sociedades que valoren la diferencia!

Bibliografía

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*, México, ANUIES, 2002.
- , "Programas de mejora del proceso educativo".
- Ezcurra, Marta, y Alicia Molina, *Elementos para un diagnóstico de la integración educativa de las niñas y los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales en las escuelas regulares del Distrito Federal*, México, GDF, 2000.
- Gamio, Amalia, "Discapacidad en México: el derecho a no ser invisible. Legislación, educación y estadística", en Brogna, Patricia (comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad*, México, FCE, 2009, pp. 431-445.
- Hurst, Alan, "Reflexiones acerca de la investigación sobre la discapacidad y la enseñanza superior", en Barton, Len (comp.), *Discapacidad y sociedad*, Madrid, Morata, 1998, pp. 139-158.
- Lafarga Corona, Juan, y José Gómez del Campo (comps.), *Desarrollo del potencial humano. Aportaciones de una psicología humanista*, vol. 4, México, Trillas, 1997.
- López Campos, Alicia Angélica, et al., *Proyecto de creación del Comité de Atención para las Personas con Discapacidad en la UNAM*, México, UNAM, 2009.
- Secretaría de Educación Pública, *Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*, México, SEP, 2002.
- Torres C., Catalina, "El papel de la universidad en la construcción de una cultura de la discapacidad", ponencia presentada durante el Primer Coloquio sobre Integración de Personas con Discapacidad en la Universidad, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, 28 y 29 de agosto de 2008.

**INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LABORAL
DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL**

María Clotilde Juárez Hernández

María Clotilde Juárez Hernández es doctora en Psicología; profesora-investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional; y coordinadora del proyecto Red Social para Personas con Discapacidad de América Latina.

Introducción

El propósito de este trabajo es mostrar nuestra experiencia en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN),¹ la cual es resultado de la combinación de la labor académica profesional con el trabajo de campo para tender un puente que nos llevara a incidir directamente en la comunidad, en un intento por integrar e incluir educativa y laboralmente a diversas personas con discapacidad visual.²

La UPN es considerada como una institución de educación superior pública e inclusiva, pues para realizar sus funciones sustantivas de docencia, investigación, difusión y extensión cuenta con una planta docente y administrativa, y una matrícula estudiantil con personas pertenecientes a grupos considerados vulnerables como personas indígenas o con algún tipo de discapacidad física. Asimismo, ha apoyado proyectos de investigación e intervención para estudiar y atender a grupos de personas con discapacidad visual.

Los invaluable aprendizajes de la experiencia de integración e inclusión nos han llevado a comprender cómo la compleja tarea éticamente humana de trabajar con la diversidad dentro del contexto institucional de una universidad pública, aunque se diga inclusiva, nos ha confrontado permanentemente con las inherentes contradicciones del querer y del poder que, en vez de aliarse, actúan como fuerzas opuestas.

El contenido de este trabajo se desarrollará de la siguiente manera: "Contexto"; "Antecedentes del trabajo en educación especial"; "Integración e inclusión educativa"; "Investigación e intervención con niños pequeños con discapacidad

¹ Carretera al Ajusco 25, col. Héroes de Padierna, del. Tlalpan, 04470 México, D. F. Tel.: 5630 9700 (conmutador), <<http://www.upn.mx>>.

² El trabajo ha sido coordinado por María Clotilde Juárez Hernández.

visual”; “Proyecto Red Social para América Latina”; “Otros proyectos internacionales por invitación”; y “Sostenimiento del proyecto Red Social”.

Contexto

La UPN,³ como organismo desconcentrado del gobierno federal mexicano, realiza las funciones de una institución de educación superior que tiene 30 años de fundada para atender las necesidades de la profesionalización del magisterio en servicio a cargo de la educación básica, mediante su nivelación en licenciatura.

Para cumplir con dicho propósito se creó una red de unidades UPN en el Distrito Federal y en cada entidad federativa, con una cobertura nacional que ofrece diversos programas de licenciatura en Educación Básica en distintas modalidades: a distancia, semiescolarizada y escolarizada. Desde su fundación, la Unidad UPN del Ajusco, en el Distrito Federal, ha ofrecido cinco licenciaturas escolarizadas: Psicología Educativa, Pedagogía, Sociología de la Educación, Administración Educativa y Educación Indígena; así como diversos programas de posgrado en educación como maestrías, especializaciones y un doctorado, con sólo una efímera maestría en Educación Especial, Problemas de Aprendizaje, de la que egresó una generación (1988-1989). La actual maestría en Desarrollo Educativo, aunque está registrada en el Padrón Nacional de Posgrado del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, no tiene una línea que explícitamente trabaje la integración y la inclusión educativa, y menos aún el aspecto laboral.

La UPN, como universidad pública, tiene una función social que se materializa mediante una serie de acciones las cuales, además de las de integración e inclusión de personas pertenecientes a grupos vulnerables, ofrece en su biblioteca servicios de apoyo a estudiantes con discapacidad visual por medio de su sala tiflotecnológica;⁴ proporciona tutoría y otorga becas del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior a estudiantes socioeconómicamente pobres que tienen un óptimo rendimiento escolar –promedio mínimo de ocho.

Paradójicamente, la accesibilidad a las instalaciones de la Unidad UPN del Ajusco está restringida para toda persona que tenga algún tipo de discapacidad física temporal o permanente, pues la construcción original –que data de finales

³ Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional, publicado en *Diario Oficial de la Federación* el 29 de agosto de 1978.

⁴ Tiflotecnología se refiere al *hardware* y *software* creados especialmente para que personas con discapacidad visual –ciegas o débiles visuales– puedan acceder al uso de la computadora y sus programas mediante el recurso de programas parlantes y amplificadores de pantalla, respectivamente.

de la década de los setenta– no consideró las necesidades de estas personas. Peor aún, el arquitecto que diseñó el inmueble propiedad del gobierno federal instruyó por escrito que no autoriza ninguna modificación o adecuación física al edificio, lo cual parece estar protegido también por la propia normatividad vigente relacionada con los bienes inmuebles propiedad de la federación. Metafóricamente, si habláramos en términos piagetianos, nos atreveríamos a decir que la construcción dificulta la *asimilación*, por carecer de *acomodación*; esto lo explicaremos detalladamente más adelante.

Antecedentes del trabajo en educación especial

En 1987, durante la administración del rector Eduardo Maliachi, se realizó un estudio prospectivo para identificar las necesidades de formación de posgrado del personal docente en servicio de la Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública (SEP),⁵ cuyos datos preliminares sirvieron para que se diseñara el programa curricular de la maestría en Educación Especial, Problemas de Aprendizaje, dirigido a las y los profesores de educación básica en servicio especializados en trabajar en los *grupos integrados*.⁶

Cabe mencionar que se logró conformar una plantilla de profesores con maestría y doctorado, algunos de ellos discípulos de exalumnos de Jean Piaget como Grecco, Vergnaud, Ferreiro y Gómez-Palacio. Por lo tanto, la maestría se sustentó en las investigaciones sobre cómo las y los niños adquieren los conocimientos de aritmética y lengua escrita; esto le brindó un enfoque constructivista neopiagetiano⁷ a partir del cual se estudiarían los problemas de aprendizaje.

Paradójicamente, aunque dicho trabajo de educación especial sin precedentes se desarrolló a lo largo de tres años dentro de la entonces Academia de Psicología Educativa, con el afán de regularizar la condición laboral de las y los profesores de licenciatura ésta sacrificó a los de posgrado al retirarles sus plazas asignadas, lo que dismanteló la maestría e hizo inviable que se continuara ofreciendo.

⁵ Estudio realizado por María Clotilde Juárez Hernández.

⁶ Los *grupos integrados* fueron una creación de Margarita Gómez-Palacio, directora general de Educación Especial en la década de los ochenta, con la finalidad de apoyar temporalmente a las y los alumnos de primero y segundo grado de primaria regular que mostraban dificultad en el aprendizaje de la lengua escrita y la aritmética. Un maestro de educación especial los atendía diariamente durante dos horas fuera del aula regular.

⁷ El currículum de la maestría en Educación Especial, Problemas de Aprendizaje se diseñó con base en los resultados de la investigación que, por un lado, Emilia Ferreiro realizaba en lecto-escritura en México y, por otro lado, Gerard Vergnaud llevaba a cabo en aritmética en Francia.

Integración e inclusión educativa

El derecho inalienable a la educación de todos y cada uno de las y los mexicanos, consignado en el artículo 3º de la Constitución mexicana, está igualmente establecido en el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.⁸ Este derecho es refrendado también dentro del marco normativo nacional vigente. El artículo 41 de la Ley General de Educación⁹ propone la educación especial para las personas con discapacidad de acuerdo con sus condiciones y con equidad social. El artículo 1º de la Ley General de las Personas con Discapacidad¹⁰ plantea la inclusión de este grupo de personas con un sentido de igualdad y equidad en todos los ámbitos de la vida. La Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación¹¹ establece la prevención y la eliminación de todas las formas de discriminación para cualquier persona, además de promover la igualdad de oportunidades y de trato.

No obstante, a pesar de la existencia de este marco normativo en los ámbitos nacional e internacional, en los hechos no se reconoce ni se garantiza el respeto al derecho a la educación, pues hasta la fecha nuestro sistema educativo nacional ha sido incapaz de garantizar la cobertura u ofrecer servicios educativos de calidad con sentido de equidad para atender a las y los ciudadanos mexicanos con discapacidad.¹²

⁸ La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo se aprobaron el 13 de diciembre de 2006 y entraron en vigor el 3 de mayo de 2008 como un instrumento internacional de derechos humanos de la Organización de las Naciones Unidas para proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad.

⁹ Ley General de Educación, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 13 de julio de 1993; reforma publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 4 de enero de 2005.

¹⁰ Ley General de las Personas con Discapacidad, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 10 de junio de 2005; abrogada el 30 de mayo de 2011.

¹¹ Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 11 de junio de 2003; última reforma publicada el 20 de marzo de 2014.

¹² Después de que en 2001 Gilberto Rincón Gallardo presentara ante la Asamblea General de las Naciones Unidas la propuesta de México para crear un comité *ad hoc* que considerara una convención internacional para promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad, el 24 de julio de 2009 Felipe Calderón Hinojosa, entonces presidente de México, hablaba de los derechos de este grupo a la educación y al trabajo en la presentación del Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad. Véase Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, *Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012. Por un México incluyente: Construyendo alianzas para el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad*, México, Conadis, 2009, disponible en <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/issuu/pronaddis_2009_2012.pdf>, página consultada el 14 de mayo de 2015.

Durante el siglo xx y lo que va del xxi, la educación regular y la especial han pretendido hacer cumplir ese derecho mediante diversas acciones, según la dirección de los vientos del movimiento educativo internacional, para implementar distintos modelos de servicio como: *a) segregación; b) integración, y c) inclusión*, cuyas características particulares determinan la orientación de la política educativa, la formación de las y los docentes, la pedagogía y la intervención educativa. Desde luego, no podemos ignorar algunos supuestos sobre los que la educación básica regular tradicional se ha sustentado: los niños y las niñas no saben nada hasta que llegan a la escuela para aprender y todos ellos aprenden de igual manera, lo que alienta la omnipotencia educativa para establecer parámetros estandarizados en la enseñanza y la evaluación de los contenidos escolares. Esto se opone a la naturaleza no sólo de las *diferencias individuales*, sino principalmente de la *diversidad* generada por una serie de condiciones personales que pueden facilitar –por ejemplo, en alumnos sobresalientes– o dificultar –en el caso de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE)– a un niño o una niña la adquisición de los conocimientos curriculares de la educación básica regular.

a) La segregación educativa es una respuesta al fracaso reiterado en la implementación de parámetros educativos estandarizados, lo cual hace cada vez más evidente las dificultades de las y los alumnos que se encuentran fuera del rango de la norma estadística y que no responden a una metodología pedagógica estandarizada debido a sus diferencias individuales y diversidad, como las y los alumnos pertenecientes a grupos vulnerables: los más pobres, indígenas y quienes tienen algún tipo de discapacidad física o mental.

Para enfrentar radicalmente esta problemática, el sistema educativo nacional se divide en dos: *regular* y *especial*. Separa, por un lado, una escuela, un aula, un docente y unos recursos didácticos exclusivos para la educación regular; y crea, por otra parte, una escuela, un aula, un docente y unos recursos didácticos específicos para la educación especial. De esta manera, aunque el modelo intenta ayudar a las y los alumnos en desventaja, su estrategia en realidad cubre al sistema separando a las y los alumnos *buenos* de los *malos*, lo que produce y justifica las escuelas de educación básica regular y las escuelas especializadas por discapacidad, como escuelas para ciegos o para sordos, entre otras.

Esta separación puede considerarse como un experimento humano que se utilizó durante varias décadas, el cual dio la oportunidad de probar que la *segregación educativa* de las y los alumnos con algún tipo de discapacidad favorece flagrantemente su exclusión y discriminación social, laboral y

cultural, lo que les impide acceder a una vida digna. Por ejemplo, la mayoría de las personas con ceguera, no obstante haber tenido una educación básica especial, por su condición de discapacidad física son subempleados o desempleados con una calidad de vida dependiente, precaria y sin posibilidad de romper el círculo de la pobreza y la vulnerabilidad.

b) *La integración educativa* implica que las y los alumnos con NEE se incorporen al aula y a escuelas regulares, y reciban apoyos externos de educación especial para facilitar su acceso a la educación.¹³ Este cambio se debe al reconocimiento del efecto paradójico que produjo separar para beneficiar a las y los alumnos con NEE, obteniendo como resultado adverso su exclusión y discriminación dentro del contexto social, por lo que se intenta romper el gran muro que dividió a la educación con su respectiva segregación. Como es evidente que la separación no funcionó, se ha vuelto a unir, pero ahora con un criterio de *integración*, lo que significa dar un paso significativo hacia el reconocimiento y la aceptación de la diversidad, al replantear una escuela, un aula, un docente, unos recursos didácticos y un currículum capaces de responder a las NEE de un grupo de alumnos plural y diverso dentro de la misma escuela de educación regular.

Al mismo tiempo, se crean los servicios externos de educación especial como: a) *servicios de apoyo*, responsables de facilitar la integración de las y los alumnos con NEE en las escuelas regulares de educación inicial y básica mediante el Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Pre-escolar y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER); b) *servicios escolarizados*, a cargo del Centro de Atención Múltiple que atiende a las y los alumnos con NEE cuya condición de discapacidad es severa o múltiple, y c) *servicios de orientación*, a cargo del Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa y la Unidad de Orientación al Público, que tienen la responsabilidad y las funciones de informar, orientar y asesorar a las y los maestros de educación regular y especial, así como a los padres de familia y a la comunidad.

A pesar de que el sistema educativo nacional ha hecho enormes esfuerzos e inversión para implementar la integración educativa con sentido de calidad y equidad, esto no ha sido posible, pues se enfrenta a la paradoja de integrar juntando a las y los alumnos *especiales* con los *regulares*, lo cual es académica y operativamente insuficiente mientras al interior de

¹³ Reglas de Operación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, publicadas en el *Diario Oficial de la Federación* el 23 de febrero de 2006.

la escuela y el aula no existan condiciones que hagan posible una verdadera integración. Si se mantienen separadas la educación regular de la educación especial seguirán atendiendo al mismo alumno, pero actuando paralelamente. Si la o el docente de educación regular no tiene una formación, capacitación o habilitación, no cuenta con el conocimiento ni la actitud indispensables para que sea sensible y capaz de entender y atender a las y los alumnos con NEE. Si las edificaciones son inaccesibles por falta de las adecuaciones mínimas indispensables, las y los alumnos con discapacidad física continuarán teniendo dificultades para desplazarse libremente. Si no se ha trabajado con la comunidad escolar para sensibilizarla en un cambio de actitud, entonces será imposible que reconozca, acepte, tolere y conviva con la diversidad; por el contrario, la segregación y discriminación persistirán.

- c) *La inclusión educativa* enfrenta el reto de resolver los problemas de exclusión, desigualdad, inequidad y discriminación que la educación regular y especial vienen arrastrando acumulativamente desde la segregación e integración educativa. La inclusión educativa promueve la idea de que las y los alumnos con NEE se incorporen a las aulas y escuelas regulares, pero no sólo para recibir apoyos externos de educación especial sino fundamentalmente para trabajar hacia el interior de la escuela, el aula, el docente, los recursos pedagógicos y la comunidad escolar, con el propósito de crear condiciones de calidad y equidad que verdaderamente hagan factible su integración e inclusión en condiciones favorables de aprendizaje y aprovechamiento, de manera semejante a las y los alumnos regulares.

Se vislumbró esperanzadoramente esta posibilidad con el Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad (Pronaddis) 2009-2012,¹⁴ cuyo discurso político afirmaba que se intenta respetar a la diversidad como una norma, reconocer nuestras diferencias como una práctica cotidiana y promover la igualdad de oportunidades como una obligación compartida de la que todos somos responsables. De esta forma, el Pronaddis planteaba cuatro metas que se debían cumplir hacia finales del sexenio anterior: 1) *accesibilidad* a espacios, entornos, bienes, servicios y tecnologías de la comunicación y la información (TIC), de manera que 90% de las instalaciones del gobierno federal en el país fueran accesibles; 2) *inclusión educativa y laboral*, esperando que en el plano educativo 80%

¹⁴ El 24 de julio de 2009, el entonces presidente Felipe Calderón Hinojosa presentó en Los Pinos el Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad. Véase Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, *op. cit.*

de las escuelas de educación regular integraran a las y los alumnos con NEE, y que en el plano laboral por lo menos 10 000 personas con discapacidad se incorporaran al mercado laboral y se implementaran políticas de inclusión laboral, autoempleo y capacitación, además de que se aplicaran estímulos fiscales para empleadores; 3) *participación en actividades, culturales y deportivas*, y 4) *acceso a la justicia y el ejercicio de sus derechos políticos*.

Después de analizar el sentido de las acciones de segregación, integración e inclusión que nuestro sistema educativo nacional ha producido en distintos momentos sucesivos para atender a la diversidad, ahora nos gustaría realizar un análisis conceptual de la integración y la inclusión educativas.

Para lograr este propósito, quisiéramos recordar el sentido en el que Jean Piaget reconoció que en la capacidad de adaptación de los seres vivos para su sobrevivencia participan dos procesos complementarios que denominó *asimilación* y *acomodación*. La *asimilación* es un proceso que implica la acción de incorporar algo nuevo que viene desde afuera para introducirlo en las estructuras preexistentes. Si este concepto lo equiparamos con la *integración educativa*, podemos entender que también se trata de un proceso que requiere de la incorporación de las y los alumnos con NEE por su condición de discapacidad física o mental a las estructuras preexistentes entendidas como el aula y la escuela de educación regular. En contraste, la *acomodación* es otro proceso complementario que necesita adecuar desde adentro las estructuras preexistentes para hacer viable la incorporación de lo nuevo y poder asimilarlo realmente. Al extrapolar el concepto de acomodación al ámbito educativo que aquí nos ocupa podemos entender que esto significa realizar una serie de acciones para preparar, sensibilizar y adecuar desde adentro a la comunidad escolar, el aula, el grupo, los recursos didácticos y el currículum para que estén en condiciones de recibir, aceptar, incorporar, apoyar e incluir a las y los alumnos con NEE.

Al seguir esta línea de pensamiento no podríamos hablar única y separadamente de la integración o de la inclusión, sino de ambas como procesos indispensables y complementarios para lograr el proceso adaptativo integración/inclusión que garantice la sobrevivencia educativa, por lo que nuestro trabajo de intervención con personas con discapacidad visual tiene esta característica distintiva de trabajar simultáneamente la integración/asimilación y la inclusión/acomodación.

Investigación e intervención con niños pequeños con discapacidad visual

Aunque pareciera que la labor que hemos realizado en materia de investigación e intervención con infantes con discapacidad visual no está directamente relacionada con el propósito de este trabajo, reconocemos que es un antecedente fundamental cuya experiencia de aprendizaje nos preparó para entender mejor cómo atender a las personas adultas con discapacidad visual.

En 2000 tres instituciones –el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) nacional, el Hospital de Oftalmología del Centro Médico Nacional Siglo XXI del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y la Fundación Helen Keller de la Asociación para la Prevención de la Ceguera en México– colaboraron con la UPN para llevar a cabo el proyecto de investigación *Sensibilidad materna y desarrollo del apego en infantes con discapacidad visual*, cuyo objetivo fue realizar un estudio longitudinal a lo largo de los dos primeros años de vida de niñas y niños para identificar el patrón de apego madre-infante. Gracias a la valiosa colaboración y gestión de la doctora Enriqueta Hofmann, el IMSS financió el trabajo de campo y la adquisición del equipo de filmación, además de dar las facilidades para acceder, entrevistar e incorporar al protocolo de investigación a un total de 15 familias con hijos o hijas con ceguera. Por su parte, la Fundación Helen Keller apoyó al referir al proyecto a 15 niños con baja visión que requerían de cirugía para retirar la catarata congénita e introducir un lente intraocular en cada ojo antes del primer año de edad.

Durante los primeros meses de la investigación en los que realizamos diversas visitas domiciliarias en la comunidad para entrar al ambiente natural de la casa, adquirimos experiencia en la observación de la interacción madre-infante, lo que nos permitió conocer de cerca las vicisitudes de cada madre de familia. Así comprendimos que se enfrentaban a un ambiente social hostil de rechazo y exclusión por haber tenido un hijo o una hija con discapacidad visual, ya sea por ceguera o por debilidad visual. Por ejemplo, de las 30 madres que originalmente registramos en el proyecto, 50% trabajaba antes de dar a luz; debido a que su primer o segundo hijo nació o adquirió la discapacidad visual, ninguna de ellas pudo regresar a trabajar, pues en su caso ni guarderías (públicas o privadas) ni familiares aceptaron apoyarlas en el cuidado de crianza del bebé con discapacidad visual.

Éste y otros hechos nos confrontaron con las necesidades de las familias y nos llevaron a cuestionarnos nuestro compromiso ético como profesionales de la salud y la educación, por lo que evaluamos la relevancia de la investigación por sobre la intervención. Finalmente, la necesidad fue replantear, reorientar y redefinir el propósito original del protocolo de investigación para atenderlo de

manera tangencial, dando prioridad a nuestro trabajo de intervención. Así fue como en la UPN se creó el *Proyecto Luz*.

Primera fase del Proyecto Luz: intervención (2000-2003)

Se aplicaron diversas estrategias de intervención, tanto psicológicas como educativas, en varias fases con la intención de responder a las necesidades de las madres y sus infantes, según su edad cronológica. Las estrategias incluyeron una visita mensual a cada familia en su hogar a lo largo de los dos primeros años de vida del bebé, las cuales se llevaron a cabo recorriendo las distintas comunidades de la zona conurbada del Distrito Federal y del Estado de México.

A continuación se desglosan los componentes de cada visita:

- Se filmó durante una hora la observación de la interacción madre-infante o padre-infante.
- A la madre se le daba el espacio para compartir sus preocupaciones y las situaciones adversas que iba enfrentando en la atención médica, rehabilitación, cuidado de crianza, salud y educación de su hija o hijo con discapacidad visual.
- Se modeló el juego con el infante.
- Se asignó a alguno de los acompañantes para jugar con el hermano mayor.
- Se proporcionó a la madre un libro escrito en blanco y negro para que diariamente leyera o inventara una historia o pretendiera leer una historia a la o el niño.

Se proporcionó apoyo emocional a cada madre y su familia en cada cirugía del bebé con debilidad visual con diagnóstico médico de catarata congénita. Todos ellos fueron sometidos a cirugías de ambos ojos a partir de los seis meses de vida con la finalidad de retirar la catarata, colocar un lente intraocular en cada ojo y en algunos casos adaptar también anteojos; cuando la madre lo solicitó, se le atendió mediante psicoterapia breve.

Entre los 18 y los 24 meses de edad de los infantes se realizó una serie de evaluaciones: se adaptó una *evaluación comprensiva* para valorar su desarrollo integral, se diseñó el procedimiento *ad hoc* de la *situación extraña* para valorar la calidad del vínculo madre-infante, y se diseñó también una situación denominada *día de campo en el parque* para valorar la calidad de la interacción entre el infante y su madre y su padre. Con la devolución a los padres de los resultados de la evaluación del desarrollo de sus hijas o hijos se concluyó la primera fase del proyecto.

Segunda fase del Proyecto Luz: transición (2003-2005)

Una vez concluido el seguimiento y el acompañamiento de cada día en casa a lo largo de los primeros dos años de vida del infante, se incorporó al proyecto un estudiante con discapacidad visual de la licenciatura en Pedagogía de la UPN con la finalidad de organizar e impartir talleres para los padres con el propósito de enseñarles a elaborar materiales didácticos para estimular el desarrollo de la capacidad sensorial de sus hijas o hijos y prepararlos para su ingreso a la guardería.

Se trabajó un taller con los padres denominado Alfabetización sobre el desarrollo, en el que los padres tuvieron la tarea de fungir como monitores del desarrollo de su propio hijo o hija mediante la observación, el registro y la plática de sus observaciones con el grupo de padres del taller.

Además, se exploraron dos posibles alianzas para que la UPN, por medio de un convenio de colaboración, lograra que las y los niños se integraran a alguna estancia infantil. El primer intento se hizo con la Coordinadora Popular de Madres Educadoras (Copome), una organización civil de madres educadoras con 25 años de experiencia, interesadas y entusiasmadas en ofrecer sus estancias infantiles ubicadas en diferentes comunidades de la ciudad de México. Dentro del intercambio recíproco, la UPN y Copome organizaron conjuntamente el Foro de Educación Preescolar Comunitaria, que se realizó en abril de 2004. Asimismo, se les impartió un taller para capacitarlas en el trabajo educativo con preescolares con discapacidad visual, a cargo del estudiante de Pedagogía con discapacidad visual.

Las madres de las y los niños visitaron las estancias más cercanas a sus domicilios y expresaron su interés por inscribirlos, ya que respondían a sus expectativas y aspiraciones de movilidad social. Entonces se hizo un segundo intento con el DIF nacional con la finalidad de conseguir becas para cada infante dentro del Programa de Apoyo a Personas con Discapacidad, e incorporarlos a sus estancias infantiles. Finalmente, el DIF dijo no contar con suficientes recursos financieros para cumplir los compromisos establecidos en el convenio. Debido a la imposibilidad de signar convenio alguno, se persuadió a los padres para que individualmente solicitaran y lucharan por lograr el ingreso de sus hijas o hijos a las estancias infantiles más cercanas a sus domicilios.

En 2005, cuando la mayoría de las y los niños cumplió cinco años de edad, durante un semestre se les ofreció un curso que comprendía un taller de escritura *braille* y otro de música y danza. Sólo asistieron cinco de las y los niños porque los demás ya estaban cursando preescolar y su horario era incompatible con nuestro curso-taller o porque la familia vivía en el Estado de México y el traslado en transporte público era difícil. Los instructores de las y los niños fueron dos estudiantes de la UPN con discapacidad visual: uno de Pedagogía y otro de Psicología Educativa, quien también era músico.

Las acciones realizadas en el Proyecto Luz, tales como las visitas domiciliarias y la serie de cursos y talleres, contribuyeron con la formación de recursos humanos. Gradualmente se fueron incorporando prestadores de servicio social, pasantes de las licenciaturas en Psicología Educativa y Pedagogía de la UPN, estudiantes de Psicología de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, y un estudiante de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Asimismo, ésta fue una oportunidad importante para incorporar por primera vez a estudiantes de nivel licenciatura con discapacidad visual con el fin de que realizaran prácticas profesionales a través de las cuales desplegaron sus capacidades como instructores tanto de personas con visión normal como de las y los niños con discapacidad visual.

En 2001 el Proyecto Luz, una experiencia de investigación e intervención con infantes débiles visuales o ciegos y sus padres, se presentó en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar, que se llevó a cabo en La Habana, Cuba, y en donde la Asociación de Pedagogos Cubanos le otorgó el premio al mejor trabajo.

Proyecto Red Social para América Latina

En 2003, durante la administración de la rectora Marcela Santillán Nieto, la UPN recibió la invitación de Rafael Mondaca, presidente de la Fundación de la Organización de Ciegos Españoles (FOAL) para asociarse a la propuesta y concursar por fondos de la Unión Europea con la finalidad de trabajar con personas adultas con discapacidad visual de la comunidad para integrarlas educativa y laboralmente. Se firmó un convenio de colaboración y como miembro del consorcio FOAL-UE, le asignaron a la UPN un financiamiento para administrar durante cuatro años el proyecto Red Social para las Personas con Discapacidad Visual de América Latina, con la finalidad de facilitar el acceso a la sociedad de la información para usar las TIC mediante la creación de una red de centros de recursos para integrar e incluir educativa y laboralmente a las personas adultas de la comunidad con discapacidad visual en distintos países de América Latina como Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, Ecuador, Guatemala, México, Perú y Venezuela. Este proyecto se desarrolló en cuatro fases:

Primera fase (2004-2005)

Para que la UPN signara el convenio de colaboración con la FOAL se reconsideró el criterio del nivel mínimo de estudios para que una o un aspirante pudiera cursar

un diplomado en la universidad. Originalmente fue de preparatoria, pero considerando que a las personas de la comunidad con discapacidad visual se les considera dentro de un grupo vulnerable dicho criterio se redujo a nivel secundaria.

Una vez firmado el convenio se procedió a la ardua tarea de preparar la infraestructura en la que se alojaría el Centro de Capacitación para Personas con Discapacidad Quetzalcóatl, el cual se constituyó como un centro de recursos tiflotecnológicos ubicado en el sótano de la biblioteca Gregorio Torres Quintero de la Unidad UPN del Ajusco, teniendo acceso directo al exterior. El Centro se equipó con cinco computadoras de escritorio, cinco *scanners*, cinco *no breaks*, una licencia de *software* parlante para personas ciegas, un amplificador de pantalla para personas débiles visuales y se completó con *demos* para las cuatro computadoras restantes. El 2 de febrero de 2005, con la presencia de aproximadamente 400 personas pertenecientes a diversas organizaciones que atienden a personas con discapacidad visual, la rectora Marcela Santillán y la coordinadora de la Administración Federal de los Servicios Educativos del Distrito Federal, Sylvia Ortega, develaron la placa conmemorativa de la inauguración del Centro Quetzalcóatl. Asimismo, se elaboró un reglamento para las y los usuarios.

Segunda fase (2005)

Para poner institucionalmente en práctica una política de integración e inclusión educativa y laboral se contrataron por honorarios y se pagaron con la partida presupuestal del financiamiento del proyecto Red Social a los recursos humanos con discapacidad visual capaces de hacerse cargo del programa académico del Centro para atender a otras personas adultas de la comunidad con discapacidad visual. Así, se convocó, reclutó y capacitó a cinco estudiantes de licenciatura de la UPN, tres de Psicología Educativa y uno de Pedagogía; y un alumno de Derecho de la UNAM para realizar las siguientes funciones: un responsable del Centro, un coordinador académico, un gestor y dos formadores. Un profesor de informática de la UPN, pasante de Ingeniería Electrónica, capacitó durante seis meses a dichos estudiantes en el uso de *software* tiflotecnológico y de accesibilidad a internet.

Dicho entrenamiento se llevó a cabo utilizando el equipo recién adquirido para el Centro Quetzalcóatl. Se exploraron las necesidades de capacitación de las personas con discapacidad visual que serían potenciales usuarias del Centro Quetzalcóatl. Se piloteó un cuestionario y posteriormente los cinco estudiantes con discapacidad visual aplicaron la encuesta a un total de 172 personas atendidas en diversas instituciones y organizaciones no gubernamentales (ONG).

Asimismo, de manera simultánea se diseñaron y elaboraron los programas académicos que se impartirían en el Centro.

1. *Diplomado Tecnología y discapacidad unidas para una vida independiente*, cuyo propósito fue la capacitación en el uso de la computadora y el *software* para personas ciegas (parlante) y débiles visuales (amplificador de pantalla).
2. *Curso El ABC de los negocios*, cuyo objetivo fue capacitar a las personas con discapacidad visual que previamente habían cursado el diplomado para que aprendieran a elaborar su plan de negocios, conocieran y exploraran diversas fuentes de financiamiento, elaboraran su currículum, prepararan una entrevista de empleo y finalmente lograran su autoempleo o contratación en alguna empresa.
3. *Curso de autoestima* para el personal del Centro y las y los estudiantes, con la intención de trabajar grupalmente sobre sus capacidades y dificultades en la interacción con otras personas con o sin discapacidad visual.

Tercera fase (2005-2007)

Consistió en emitir una amplia convocatoria institucional sobre la oferta educativa del Centro Quetzalcóatl mediante la invitación directa a las ONG que trabajan con personas con discapacidad visual y la página web de la UPN. Se trabajó con los aspirantes en un proceso de evaluación, selección y ubicación en tres niveles de desempeño: principiantes, intermedios y avanzados. A cada uno de estos subgrupos se le asignó un formador y se le atendió en uno de los tres horarios distintos: dos matutinos y uno vespertino. El diplomado y el curso El ABC de los negocios se ofrecieron en paquete durante dos ciclos escolares (2005-2006 y 2006-2007), expidiendo el diploma correspondiente al término de cada ciclo.

A lo largo de la vigencia del proyecto, la FOAL organizó cuatro reuniones internacionales en España (2004), Guatemala (2005), Colombia (2006) y Bolivia (2007) con todos los miembros del consorcio para discutir la operación del proyecto y su sostenimiento una vez concluido el financiamiento

Otros proyectos internacionales por invitación

La fundación de la Organización de los Estados Americanos con sede en Washington, D. C., a través de su directora, Susan Benson, ofreció a la UPN el financiamiento para crear centros en los que se capacitara a personas adultas con

discapacidad en el uso de la computadora con el propósito de conseguir empleo posteriormente. Así fue como se creó en la Unidad UPN de Campeche uno de estos centros, el cual se opera conjuntamente con una unidad de rehabilitación del DIF, y a su vez forma parte de la infraestructura para que las y los estudiantes de licenciatura y posgrado realicen sus prácticas profesionales.

La European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) con sede en Dinamarca, por medio de su directora Amanda Watkins invitó a la UPN para signar una solicitud conjunta con el fin de concursar por fondos de la Unión Europea y participar en la red europea del proyecto Erasmus Mundus. La intención de la EADSNE fue asociarse con instituciones de educación superior europeas y del tercer mundo. México fue el único país latinoamericano invitado. El proyecto consistía en informar, promover, movilizar e intercambiar estudiantes y profesores con discapacidad visual de nivel de maestría. La UPN signó el correspondiente acuerdo de colaboración –011-A4-2006 (EAC/70/05)–, al mismo tiempo que elaboramos el programa de maestría en Educación Especial, Discapacidad Visual.¹⁵

En 2006 tres evaluadores externos estimaron y aprobaron el programa de maestría; en noviembre, el Consejo Académico de la UPN lo reconoció como un programa de posgrado, el cual serviría como plataforma para el intercambio de estudiantes y profesores con NEE dentro del proyecto Erasmus Mundus. En octubre de 2007 la EADSNE comunicó a la UPN que no se había autorizado el financiamiento por parte de la Unión Europea; sin embargo, la propia EADSNE invitó a la UPN para que presentara su programa curricular de la maestría en Educación Especial, Discapacidad Visual (MA Programme in Special Education Visual Disability) en el Sexto Congreso Internacional de Educación Superior y Discapacidad. Compartiendo Recursos Internacionales en el Camino de la Inclusión, que se llevó a cabo en Innsbruck, Austria, en 2007.

La International Council for Education for People with Visual Impairment¹⁶ para América Latina y la Christoffel Blindenmission¹⁷ invitaron a la UPN, mediante la profesora argentina Lucia Piccione, presidenta de ambas organizaciones y quien visitó la UPN en julio de 2006, para solicitar a la rectora Marcela Santillán el diseño y la implementación en el ámbito nacional del diplomado Atención a niños con discapacidad visual con un doble objetivo:

1. *Formar como formadores* a los asesores de las unidades UPN estatales que cubrieran con los criterios de un perfil deseable: académicos con expe-

¹⁵ Certificado del Registro Público del Derecho de Autor núm. 03-2006-120610180200-01.

¹⁶ Organización no gubernamental con sede en Londres y una oficina regional en Córdoba, Argentina.

¹⁷ Organización no gubernamental alemana con una oficina regional en Cuernavaca, Morelos.

riencia laboral en el campo de la educación especial, integración educativa (licenciatura en Intervención Educativa) y trabajo con personas con discapacidad visual.

2. *Formar maestros en servicio* que atienden a niños y niñas con discapacidad visual: ceguera o baja visión.

Fue necesario establecer las condiciones de formalización que hicieran viable el diplomado Atención a niños con discapacidad visual, lo cual incluía su aprobación por parte de tres evaluadores externos, la certificación en el Registro Público del Derecho de Autor con el número 03-2006-120610163800-01, la convocatoria institucional signada por la rectora para los asesores, el apoyo de los directores de la unidades UPN estatales y de los secretarios de Educación de las entidades federativas para financiar el traslado, y el hospedaje de 36 asesores provenientes de 25 unidades UPN.

De octubre de 2006 a mayo de 2007 ofrecimos el diplomado de 140 horas en la modalidad semipresencial. En la Unidad UPN del Ajusco impartimos, en la modalidad presencial, los 10 módulos del diplomado con un total de 40 horas distribuidas en dos semanas consecutivas del mes de octubre.

De regreso a sus unidades UPN estatales, los asesores contaron con cinco meses para cubrir un total de 100 horas de práctica profesional supervisada, en las que aplicaron los conocimientos teóricos y técnicos adquiridos en dichos módulos para realizar de manera extraescolar su labor docente con alumnos con NEE por su condición de discapacidad visual.

A los estudiantes que cumplieron satisfactoriamente con los criterios de la evaluación la rectora Sylvia Ortega Salazar les entregó el diploma correspondiente. Cabe mencionar que no fue posible continuar con la *formación de los maestros en servicio* en las 25 entidades federativas debido a que no se completaron los equipos de cinco asesores en las unidades UPN estatales para que asumieran la responsabilidad de impartir el diplomado a los maestros que trabajan con niños y niñas con discapacidad visual en el contexto de la educación básica: preescolar, primaria y secundaria.

Sostenimiento del proyecto Red Social

Considerando que el financiamiento del proyecto Red Social tuvo una vigencia dentro del periodo 2004-2007, la misma FOAL propuso un año antes de que concluyera dicho lapso que cada miembro del consorcio preparara un documento en el que explícitamente planteara un plan institucional de sostenimiento del proyecto y los compromisos para implementarlo. Una vez concluido el finan-

ciamiento, la UPN propuso continuar el proyecto, considerando las siguientes condiciones:

1. Aprovechar la infraestructura institucional del Centro Quetzalcóatl que está completamente equipado con *hardware* y *software* tifotecnológico.
2. Contratar como profesor dentro de la licenciatura en Psicología Educativa al pedagogo con discapacidad visual egresado de la UPN, para que se le incluya dentro de la nómina institucional.
3. Revisar y evaluar los programas que se estaban ofreciendo en el Centro.
4. Contar con dos programas académicos institucionales: la licenciatura en Psicología Educativa y la maestría en Educación Especial, Discapacidad Visual, para que sus estudiantes pudieran realizar su servicio social o sus prácticas profesionales.
5. Continuar ofreciendo la formación de recursos humanos de licenciatura y posgrado en el uso de la tiflotecnología.
6. Continuar ofreciendo el servicio de formación a personas con discapacidad visual (adultas, niñas y niños) de la comunidad.
7. La planta docente del Cuerpo académico 4 continuaría apoyando al pedagogo impartiendo cursos.

De esta manera el proyecto quedaría inserto en los programas educativos de la UPN. Sin embargo, aunque en la reunión de Colombia (2006) la FOAL aprobó tal propuesta, ésta no se avaló debido a que la UPN experimentó el cambio de administración, con la consideración de que a partir de 2007 se establecieron nuevos criterios académicos, por ejemplo: se decidió no tener centros a cargo de ningún grupo de personal académico, sino del personal de apoyo, en cuyo caso se asignó como un servicio más de la biblioteca. La contratación del pedagogo con discapacidad visual se llevó a cabo mediante la biblioteca como un recurso de apoyo, pero no como académico. Los programas que originalmente propusimos se siguen impartiendo hasta la fecha por el pedagogo, sin nuestra participación.

Por todo lo anterior, como académicos interesados en continuar trabajando e incidiendo en la integración/inclusión educativa y laboral de las personas con discapacidad, proponemos la creación del laboratorio de tiflotecnología a cargo del programa educativo de la licenciatura en Psicología Educativa con un doble propósito: primero, crear un espacio de *formación de formadores* dirigido a profesores y estudiantes de esta licenciatura para que los segundos realicen su servicio social y prácticas profesionales; segundo, ofrecer el *servicio de formación* para maestros en servicio y población estudiantil de educación básica regular y especial, así como a los familiares de las y los alumnos con discapacidad visual.

Así, las y los profesores y estudiantes de la UPN estarían en posibilidades de realizar al unísono dos tareas: aprenderían y enseñarían lo que aprenden a la población de profesores en servicio y alumnos de educación básica regular y especial. Es decir, el laboratorio de tiflotecnología serviría en dos direcciones: internamente, a las necesidades de formación profesional de sus estudiantes y profesores de licenciatura; y externamente, a las necesidades de formación de maestros, alumnos y sus familiares del nivel de educación básica regular y especial. Con esto se estaría contribuyendo a la integración/inclusión de personas con discapacidad visual consecuente con las metas propuestas por el Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad.¹⁸

Bibliografía

- Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, *Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012. Por un México incluyente: Construyendo alianzas para el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad*, México, Conadis, 2009, disponible en <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/issuu/pronaddis_2009_2012.pdf>, página consultada el 14 de mayo de 2015.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución A/RES/61/106 del 13 de diciembre de 2006.
- Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional, publicado en *Diario Oficial de la Federación* el 29 de agosto de 1978.
- Juárez Hernández, María Clotilde, "Avances en la construcción de indicadores de evaluación creados en la Mesa de Desarrollo del Niño y la Niña", trabajo presentado en el II Foro Indicadores de Bienestar de la Primera Infancia del Proyecto Intersectorial, México, noviembre de 2004.
- , "Categorías del juego en infantes de un año de edad en la situación extraña", ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar, La Habana, julio de 2001.
- , "¿Cómo aplicar la teoría del apego en la escuela?", taller presentado en el Foro Internacional de Intervención Educativa para Atender a Niños y Niñas con Discapacidad Visual y Homenaje a la Dra. Margarita Gómez Palacio, México, agosto de 2007.

¹⁸ Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, *op. cit.*

- , “Dificultades en el amamantamiento de un infante con síndrome de Down”, trabajo presentado en el VIII Congreso Internacional de Observación de Lactantes, Buenos Aires, agosto de 2008.
- , “Educación especial: integración/inclusión educativa”, conferencia magistral presentada en el seminario Educación especial, Mérida, diciembre de 2002.
- , “El psicólogo en una labor de investigación y de intervención con familias de infantes con trastornos visuales”, simposio presentado en el x Congreso Mexicano de Psicología, Acapulco, octubre de 2002.
- , “El vínculo afectivo entre una madre y su infante con discapacidad visual”, documento presentado en el Primer Curso de Oftalmología Pediátrica, Centro Médico Nacional Siglo XXI, Hospital de Pediatría, México, septiembre de 2002.
- , “Estudio comparativo del desarrollo del apego en infantes sanos y con discapacidad visual”, ponencia presentada en el xxx Congreso Interamericano de Psicología, Buenos Aires, junio de 2005.
- , “Evaluación comprensiva del desarrollo de infantes con discapacidad visual”, ponencia presentada en el xxx Congreso Interamericano de Psicología, Buenos Aires, junio de 2005.
- , “Experiencia en investigación e intervención trabajando con infantes con trastornos visuales y sus padres”, ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar, La Habana, julio de 2001.
- , “La seguridad del vínculo y las reacciones emocionales de los infantes con visión, debilidad visual o ceguera en la situación extraña”, trabajo presentado en el xxix Congreso Interamericano de Psicología, Lima, julio de 2003.
- , “MA Programme in Special Education Visual Disability”, trabajo presentado en la Sixth International Conference on Higher Education and Disability. Sharing International Resources on the Road to Inclusion, Innsbruck, julio de 2007.
- , “Observación de bebés en la identificación e intervención temprana de desviaciones del desarrollo”, trabajo presentado en el I Encuentro Internacional sobre Detección Temprana de Problemas del Desarrollo, Academia Mexicana de Medicina, México, noviembre de 2004.
- , “Proyecto Luz. Investigación e intervención con infantes débiles visuales o ciegos y sus padres”, ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar, La Habana, julio de 2001.
- , “¿Qué estamos entendiendo por integración e inclusión educativa?”, panel de expertos presentado en el Foro Internacional de Intervención Educa-

- tiva para Atender a Niños y Niñas con Discapacidad Visual y Homenaje a la Dra. Margarita Gómez Palacio, México, agosto de 2007.
- , “¿Qué significa la obligatoriedad de la educación preescolar para la infancia en México?”, trabajo presentado en el Foro ciudadano de modelos comunitarios ante la obligatoriedad de la educación preescolar, México, abril de 2002.
- , “The structure, dynamics and stress management of families with blind infants”, documento presentado en el xxvii International Congress of Applied Psychology. Unity in Diversity: Enhancing a Peaceful World, Singapur, 7 a 12 de julio de 2002.
- , “Trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH)”, dos programas de radio transmitidos en la estación de la Universidad Pedagógica Nacional en mayo y junio de 2007.
- , y E. Pérez-Plá, “Observation of a Down syndrome baby, viewed from two frameworks: Esther Bick technique and John Bowlby & Mary Ainsworth attachment theory”, trabajo presentado en la 7th International Conference on Infant Observation. Esther Bick’s Method. Paths of Growth: from the eyes to the mind, Florencia, abril de 2004.
- , *et al.*, “Enhancing infant’s health and development through an early, interdisciplinary and wholly intervention”, trabajo presentado en el 7th International Congress of Behavioral Medicine, Helsinki, agosto de 2002.
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 11 de junio de 2003; última reforma publicada el 20 de marzo de 2014.
- Ley General de Educación, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 13 de julio de 1993; reforma publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 4 de enero de 2005.
- Ley General de las Personas con Discapacidad, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 10 de junio de 2005; abrogada el 30 de mayo de 2011.
- Ley para las Personas con Discapacidad del Distrito Federal, publicada en la *Gaceta Oficial del Distrito Federal* el 21 de diciembre de 1995; abrogada el 10 de septiembre de 2010.
- Reglas de Operación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, publicadas en el *Diario Oficial de la Federación* el 23 de febrero de 2006.

SEGUNDA PARTE
APOYOS PARA LA INCLUSIÓN:
TESTIMONIOS EN TERCERA VOZ

AUDICIÓN LIMITADA E INCLUSIÓN

María de los Dolores Ayala Velázquez, Pablo Alejandro Lonngi
Villanueva y Pablo Gian-Carlo Lonngi Ayala

María de los Dolores Ayala Velázquez es doctora en Ciencias; profesora-investigadora en el Departamento de Física de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa (UAM-I); y directora de la asociación Oír y Hablar.

Pablo Alejandro Lonngi Villanueva es doctor en Ciencias; profesor del Departamento de Física de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería de la UAM-I; y fundador de la asociación Oír y Hablar.

Pablo Gian-Carlo Lonngi Ayala es licenciado en Comunicación Social; egresado de la maestría en Ciencias con especialización en Matemática Educativa; y coordinador de comunicación del proyecto Spring México, de la UAM-I.

Introducción

Este trabajo tiene por objeto brindar una visión panorámica de la discapacidad auditiva y sus implicaciones educativas en las personas que la padecen. A lo largo de la experiencia de Oirá y Hablará, A. C., hemos identificado las condiciones necesarias para que la inclusión sea efectiva, con ejemplos de personas con audición limitada.

Sordera, sonido y atención a la audición

La pérdida de audición recibe el nombre genérico de *sordera*, que muchas personas interpretan como carencia total de audición. Pero así como en la vista una persona puede tener astigmatismo o miopía sin que por eso se piense que no ve nada sino que ve con cierta dificultad, con la disminución de la audición ocurre algo semejante. Para evitar esa confusión sugerimos usar el término *audición limitada*, como propone Doreen Pollack en el título de su libro *Educational Audiology for the Limited-Hearing Infant and Preschooler*, que técnicamente corresponde a hipoacusia, como se verá más adelante.

Existe una amplia gama de sonidos que van de graves a agudos, los cuales a su vez pueden ser fuertes o tenues (quedados), de manera que para caracterizarlos se requieren dos parámetros: la frecuencia que se mide en hertz (ciclos/segundo y cuyo símbolo es Hz), y la intensidad sonora que se mide en decibeles (dB). El decibel es una unidad acorde con la respuesta del oído humano y mide qué tan intensos o fuertes son los sonidos. Además, éstos pueden ser armoniosos y agradables o disonantes y molestos.

El oído humano es muy sensible y puede escuchar desde sonidos muy quedados hasta aquellos muy fuertes. Presenta dos umbrales: uno de audición, que corres-

ponde a la mínima intensidad a la que percibe algún sonido; y otro de molestia (o dolor), que se localiza aproximadamente en 120 dB y que es la intensidad a la cual los sonidos le resultan intolerables. Aunque no produzcan dolor, los sonidos suficientemente fuertes y prolongados pueden causar daño temporal o permanente en la audición.

La disminución de la audición o pérdida auditiva se mide en términos de los umbrales auditivos en cada oído y se determina haciendo una audiometría,¹ que se caracteriza por explorar la respuesta de cada oído a las frecuencias en el intervalo de 125 Hz a 8000 Hz al enviar sonidos entre 0 dB y 120 dB. Para simplificar la descripción se introduce el promedio de los valores de los umbrales auditivos a las frecuencias de 500, 1000 y 2000 Hz, que se denomina *promedio de tonos audiométricos* (PTA). De acuerdo con una convención internacional, cuando este valor promedio de los umbrales auditivos se localiza entre cero y 20 dB se considera que la persona oye normalmente; si el PTA se encuentra entre 25 y 45 dB, se tiene una pérdida superficial; si el PTA está entre 45 y 55 dB, hay una pérdida moderada; cuando el PTA se halla entre 55 y 65 dB, la pérdida es media; si el PTA se ubica entre 70 y 90 dB, la pérdida de audición es severa; y si es mayor o igual a 90 dB, la pérdida es profunda.² A este conjunto de problemas auditivos se les da el nombre general de *hipoacusia*, que corresponde a diferentes grados de una disminución de la audición.³

Si la persona sólo tiene respuestas a ciertas frecuencias, habitualmente se dice que presenta *restos auditivos*, término que resulta inadecuado porque no se puede afirmar categóricamente que la persona no escuche los sonidos a los que no responde en la audiometría, ya que es posible que sus umbrales se ubiquen por arriba de la máxima intensidad del audiómetro usado para la prueba. Hemos constatado que después de usar auxiliares auditivos correctamente adaptados, los umbrales auditivos mejoran y se pueden obtener respuestas a otras frecuencias. A las personas que no responden a ninguna frecuencia a la máxima intensidad disponible se les llama *anacúsicas*, para reconocer que no tienen *audición residual*⁴ usable en ninguna frecuencia a esa intensidad. Vale

¹ Existen otros tipos de pruebas para determinar la audición, los cuales por cuestiones de espacio no se mencionan aquí.

² Pablo Alejandro Lonngi Villanueva, "La acústica y la audición", en *Memorias IV Jornada Audiológica. El desarrollo integral del niño con audición limitada*, México, UAM-I/Oirá y Hablará, A. C., 1990, pp. 47-56; y Pablo Alejandro Lonngi, "Acústica de la audición", en *Memorias V Jornada Audiológica. Para mejorar la comunicación con quien no oye bien*, México, UAM-I/Oirá y Hablará, A. C., 1998, pp. 7-14.

³ Daniel Ling y Agnes H. Ling, *Aural Habilitation. The Foundation of Verbal Learning in Hearing-Impaired Children*, Washington, D. C., Alexander Graham Bell Association for the Deaf, 1980, pp. 88-99.

⁴ Audición residual es la audición que posee quien no oye bien.

la pena resaltar que el porcentaje de personas que se encuentran en esta situación representa sólo 0.001% de la población. Sin embargo, con demasiada frecuencia se emplea este término incorrectamente para denominar *anacúsicas* a las personas con umbrales auditivos por arriba de 90 dB o hasta con pérdidas severas de 70 dB, cuando ambas son hipoacúsicas.

Las pérdidas auditivas también se clasifican según su forma en el audiograma.⁵ Cuando las respuestas auditivas a las distintas frecuencias se ubican en un mismo nivel de intensidad se dice que la pérdida es *plana*, cuando la pérdida auditiva se incrementa gradualmente conforme aumenta la frecuencia se le llama *de extrema izquierda*, cuando la pérdida decrece al elevarse la frecuencia entonces se le denomina *de extrema derecha*, y si sigue una curva suave al aumentar ligeramente hasta cierta frecuencia y volver a disminuir levemente a frecuencias altas comúnmente se le denomina *típica*.

Necesidades de la persona que no oye bien

A pesar de lo complejo que es hablar correctamente, constatamos sin asombro que las y los niños que oyen bien aprenden a escuchar desde muy pequeños, y *mágicamente* hablan al año y medio, sin que conscientemente nadie les haya enseñado; simplemente han tenido la oportunidad de escuchar palabras muchas veces antes de poder decirlas. Además, si los niños y las niñas están en un ambiente rico en cariño y lenguaje en donde son estimulados continuamente, muestran mayor disposición a hablar y son más comunicativos.

En contraste, la o el niño con audición limitada permanecerá sin aprender a hablar mientras no se le ayude a escuchar. Por eso es muy importante contar con un diagnóstico oportuno y correcto de su audición y brindarle los apoyos tecnológicos necesarios para ayudarlo a oír, de manera que pueda escuchar las voces lo antes posible, se familiarice con ellas, las identifique y pueda aprender una por una las palabras y su significado en contextos naturales cotidianos. Para ello requiere usar auxiliares auditivos adaptados a su hipoacusia. Así, conforme se reduzca la separación entre su edad cronológica y su *edad auditiva*,⁶ le será más fácil entender el lenguaje hablado y aprender a hablar.

Al vivir en una sociedad de hablantes en la cual el conocimiento se transmite mediante el habla y la escritura, es necesario que la persona con audición limita-

⁵ Daniel Ling, *Speech and the Hearing-Impaired Child: Theory and Practice*, Washington, D. C., Alexander Graham Bell Association for the Deaf, 1976, pp. 23-27.

⁶ La edad auditiva empieza cuando la persona escucha con claridad la voz de los demás y la comprende.

da aprenda a usar su audición residual lo antes y lo mejor posible.⁷ Con auxiliares auditivos binaurales (en ambos oídos), el cerebro es capaz de correlacionar las diferencias de tiempo, frecuencia e intensidad de los sonidos que llegan al oído;⁸ y la o el niño sordo puede aprender su idioma como los demás de su edad que sí escuchan, y adquirir la riqueza del lenguaje para recibir la educación formal y llegar a ser independiente.

Calidad de la audición ayudada

Si uno se detiene a pensar en las dificultades que la audición limitada pone a la persona que no oye bien, es natural buscar formas para que logre oír lo mejor posible. Pero, ¿se puede proporcionar una audición ayudada, es decir reforzar la audición que posee con la amplificación que le permita escuchar y aprender a hablar? La respuesta es afirmativa. Afortunadamente, el desarrollo tecnológico ofrece recursos para brindar la amplificación necesaria de calidad que ayude a que la persona pueda percibir correctamente los sonidos de la voz. También son esenciales las estrategias que promuevan el uso de la audición⁹ para que la persona aprenda a hablar, a disfrutar la música, a bailar y hasta cantar con buena entonación.

Para quien le pueda parecer ingenua la afirmación anterior, basta aclarar que en la asociación civil Oír y Hablará, A. C., hemos tenido la experiencia de ayudar a oír a muchas personas, al darles una audición ayudada de la mayor calidad que les ha permitido aprender a hablar, a desarrollarse normalmente y hasta aprender otros idiomas además del español. A pesar de tener una sordera profunda, algunas de estas personas inclusive son capaces de identificar si alguien está fuera de tono o de tiempo en un coro. Aun cuando algunas de estas capacidades pueden ser innatas, si se proporciona la adecuada amplificación¹⁰ la pérdida auditiva no impide desarrollarlas y usarlas satisfactoriamente.

⁷ Daniel Ling y Agnes H. Ling, *op. cit.*, pp. 88-99.

⁸ Marianne Downs, "Amplification in the Habilitation of the Young Deaf Child", en *Early Management of Hearing Loss*, Nueva York, Grune & Stratton, 1981, pp. 199-219.

⁹ Daniel Ling, *op. cit.*, p. 268; Dolores Ayala, "Escuchemos a los padres", en *Memorias II Jornada Audiológica. La importancia del trabajo en equipo en la habilitación del niño con audición limitada*, México, UAM-I/Oirá y Hablará, A. C., 1987, pp. 2-7; Dolores Ayala, "El desarrollo del lenguaje en el niño con audición limitada", en *Memorias IV Jornada Audiológica. El desarrollo integral del niño con audición limitada*, México, UAM-I/Oirá y Hablará, A. C., 1990, pp. 29-40; Dolores Ayala, *Aprendiendo a hablar*, 2ª ed., México, Oír y Hablará, A. C., 1991; y Dolores Ayala, "La comunicación y sus secretos", en *Memorias VI Jornada Audiológica. Colaboración sin fronteras*, México, UAM-I/Oirá y Hablará, A. C., 1998, pp. 49-56.

¹⁰ Daniel Ling y Agnes H. Ling, *op. cit.*, pp. 88-99.

Todo esto contribuye a desarrollar una *personalidad auditiva*¹¹ indispensable para sobrevivir en la sociedad. Si la persona no alcanza esta forma abierta y clara de relación con las demás, es posible que éstas no manifiesten el deseo ni la intención de comunicarse con ella, lo que dificulta su desarrollo y con ello su proceso de comunicación.

¿Basta con la tecnología?

Aunque la tecnología abre la posibilidad de brindar la correcta amplificación para que la persona que no oye bien aprenda a escuchar y hablar, hace falta que los padres estén bien informados y encuentren personas capacitadas que ofrezcan a sus hijos e hijas la amplificación que necesitan.

Éste es un problema que no todos logran resolver satisfactoriamente, por lo que sus hijas e hijos tienen que soportar un sonido deficiente, ya sea por exceso o por déficit de intensidad y de adecuación de la adaptación. Si los aparatos, audífonos o auxiliares auditivos tienen potencia en exceso y dan amplificación en frecuencias en las que no se necesita esa amplificación, la persona sufrirá con el ruido excesivo y la distorsión ocasionados por esa inadecuada adaptación, y por lo tanto tendrá dificultades para comprender el lenguaje hablado. Si, por otra parte, los auxiliares no tienen la potencia necesaria o están mal adaptados y no amplifican en las frecuencias en las que la persona presenta mayor pérdida, los aparatos resultarán un obstáculo adicional y se convertirán en un tapón para sus oídos.

Lograr que quien no oye bien se interese por el sonido

Suponiendo que la persona haya recibido la mejor amplificación y esté lista para aprender a escuchar, aún queda por considerar el ambiente en que se desarrolla. Si sus padres no creen en su audición y la tratan como un objeto que llevan de un lado a otro sin hablarle ni estimularla para que identifique y responda a los sonidos, le resultará muy difícil aprender a hablar. Esta situación empeora si en la escuela está *de visita calentando un lugar*, sin un compromiso de promover su desarrollo y sin ponerle retos acordes con su capacidad. Se necesita que por lo menos un miembro de la familia asuma la responsabilidad de acompañarle

¹¹ La personalidad auditiva es aquella que muestran las personas interesadas en mantenerse comunicadas verbalmente con las demás.

para mostrarle todos los sonidos a su alrededor y la estimule con el fin de que aprenda a identificarlos y les ponga un nombre para lograr su interés por ellos y su futuro desarrollo del lenguaje.

Frente al “¿para qué le hablo si no me oye?” está el “voy a conseguir que escuche y se interese por los sonidos, los identifique y aprenda a hablar”. La diferencia entre estos planteamientos es abismal. El primero conduce a una deficiente estimulación y desarrollo que produce una comunicación pobre sin voz ni lenguaje, mientras que el segundo lleva al aprendizaje del español con sus reglas implícitas y fomenta la comunicación y el intercambio.

Sobreprotección y dependencia, frustración y manejo de límites

Cuando la persona con audición limitada vive en un ambiente familiar de sobreprotección y desconocimiento del problema auditivo en el que los padres esperan la cura milagrosa sin hacer lo necesario para estimular su desarrollo, uno o varios parientes pueden convertirse en intérpretes permanentes, sin los cuales la persona no es capaz de interactuar con los demás. Los familiares que erróneamente le ayudan traduciéndole todo y todo el tiempo la vuelven dependiente e incapaz de comprender lo que un tercero le diga sin su intérprete y de responder preguntas sencillas con información básica como su nombre, la dirección de su casa, y el nombre y la ocupación de sus familiares; es decir que nadie entendió la importancia de enseñarles.

Ante la noticia de que su hija o hijo con audición limitada no ha aprendido a hablar,¹² los papás tienen que elegir entre ignorar el problema y fingir que no pasa nada, o enfrentarlo y asumirlo al promover que la o el niño escuche y responda usando su voz, sin importarles lo difícil que esto último les resulte, la frustración que les provoque no ver avances rápidos y las veces que se desanimen y sientan que no lo van a lograr. Es muy útil mantener la confianza, sin olvidar que para aprender a hablar se necesita oír muchas veces las mismas palabras asociadas a los mismos objetos y situaciones antes de conseguirlo. La determinación y la perseverancia de los padres en el trabajo cotidiano con su hijo o hija marca la diferencia en su desarrollo.

Sin embargo, el éxito de este esfuerzo de los padres depende del comportamiento de la o el niño; hay unos dispuestos a colaborar y otros que prefieren no hacerlo. Ante dicha situación es esencial tener presente que todas y todos los niños deben aprender a manejar la frustración, y que en la medida en que se

¹² Técnicamente denominado *niño sordo prelingüístico*.

les vaya entrenando gradualmente llegarán a superar las pruebas más arduas en sus vidas.

Así, hay que empezar por las situaciones más sencillas; aplicar, por ejemplo, con flexibilidad e inteligencia la hora de *jugar a hablar* con la o el niño. En tal sentido, es importante evitar las recompensas excesivas e innecesarias porque en realidad las y los niños son felices cuando se les aplaude y se les dice lo bien que hicieron algo, sin necesidad de un regalo comprado y menos aún de comida chatarra. El secreto es lograr que este *juego* sea algo divertido y en el que de preferencia participen todos los miembros de la familia; por ejemplo, cuando se está repitiendo una palabra y uno de los hermanos o el papá *se equivocan* puede ser una oportunidad para que la o el niño les corrija y les diga lo que deben decir *correctamente*.

El buen comportamiento de las y los niños en general depende de la claridad en los límites que se manejan en la familia para cada situación. Un error común con aquellos que no oyen bien es relajar o eliminar los límites, lo que obstaculiza y agrava el problema porque su mal comportamiento impide su colaboración y desvía su atención, en lugar de centrarse en el desarrollo de su audición y lenguaje.

La situación se complica cuando la o el niño va creciendo sin adquirir el lenguaje, pues existe el riesgo de que los papás, al ver alejarse la meta nebulosa e indefinida de que su hija o hijo lograría hablar sin acciones concretas para conseguirlo, se desanimen y dejen su responsabilidad en manos ajenas, a tal grado de que incluso sean incapaces de comprender lo que ésta o éste intente decirles. Comúnmente ello resulta de una combinación de efectos: la o el niño no tiene la mejor amplificación con su deficiente audición ayudada y los padres no lo estimulan auditivamente para entrenarlo a escuchar y entender la voz cada día con el objetivo de que vaya desarrollando su lenguaje, lo que trae como consecuencia que su aprendizaje sea más lento o casi nulo y que a la larga se obstaculicen su autonomía e independencia.

Situación común en México

La carencia de una reglamentación bien informada y asistida¹³ en favor de la inclusión educativa complica aún más esta situación. A pesar de que actualmente la legislación obliga a la admisión de las y los niños en la escuela que los padres elijan, sigue ocurriendo que las escuelas se reservan el derecho de admisión

¹³ Con apoyos educativos, técnicos y económicos concretos.

y el rechazo de niños y jóvenes con discapacidad continúa, aunque en menor proporción. Esta ley no resulta eficaz para la inclusión de todas las personas con discapacidad cuando los padres no tienen conocimiento de estos derechos, de cómo hacerlos valer y de qué hacer en caso de recibir una negativa. Además, resulta contraproducente que un niño permanezca en un ambiente hostil para él, ya que no recibiría la atención y educación que merece y necesita.

Por otro lado, el panorama educativo muestra un deplorable escenario de simulación en donde las y los maestros hacen como que enseñan y las y los alumnos (con o sin discapacidad) hacen como que aprenden. Esta farsa se agrava por el hecho de que la calidad de las y los maestros y las instituciones educativas se mide por el número de alumnos aprobados y no por los conocimientos adquiridos. Dicha situación es particularmente dañina para las y los alumnos con discapacidad auditiva, porque se les hace creer que su responsabilidad en la escuela se limita a la asistencia y a realizar tareas que no constituyen verdaderos retos ni les exigen un esfuerzo que se redunde en lograr aprendizajes significativos. Desafortunadamente, la situación general es que la mayoría de las y los estudiantes con y sin discapacidad crecen y transitan por la escuela primaria y secundaria obteniendo sus respectivos certificados sin haber adquirido los conocimientos indispensables para la siguiente etapa; y en el caso de las personas sordas, sin un desarrollo gradual de su lenguaje.

Relación familia-escuela paradójica y contradictoria

Si la relación familia-escuela presenta una dinámica compleja y contradictoria, la situación de las y los niños se hace paradójica. Los padres se sienten agradecidos con la escuela por tener a su hijo ahí, y pocas veces se preguntan si él se está desarrollando correctamente. Pareciera que se prefiere dejar todo en manos de las y los expertos: médicos, terapeutas, maestros, etc.; y que renuncian a ser autocríticos y a buscar mejores alternativas al aprovechar el conocimiento que tienen de sus hijos y la intuición para educarlos.

Los padres no se cuestionan acerca del desarrollo de sus hijas e hijos y dejan pasar los mejores años de éstos conformándose con que reciban un diploma por haber terminado el ciclo escolar, sin verificar su aprendizaje. A estos padres les resulta muy difícil tomar la decisión de cambiar a su hijo de escuela porque conlleva enfrentar la incertidumbre de si conviene hacerlo, si no se van a equivocar y si encontrarán otra escuela que "les reciba al niño y esté dispuesta a enseñarle". Además del tiempo y esfuerzo que representa ir a tocar puertas hasta encontrar la nueva escuela adecuada, los padres tienen que encarar el rechazo y la incompreensión que les da el sistema educativo, y tienen que volverse

ingeniosos para convencer a directores y maestros de que su hija o hijo puede desarrollarse bien en su escuela.

Importa más el método que la persona

Esta compleja situación se dificulta con algunos programas terapéuticos para niños con audición limitada que anteponen el método o la filosofía respecto de las necesidades comunicativas e intereses de la o el niño a quien se intenta introducir en el mundo del lenguaje. La personalidad, estilos de aprendizaje y talentos naturales de la persona son esenciales para lograr que aprenda en forma significativa a usar su audición residual con el objetivo de escuchar y desarrollar su lenguaje. Considerar estos aspectos es primordial para reducir la diferencia entre las edades cronológica y auditiva de la o el niño en un tiempo razonable y que ello le permita emparejarse con las y los niños de su edad en el lenguaje, lectura, comprensión y expresión.

Consecuencias de estas deficiencias

Algunos ejemplos del conocimiento mínimo no adquirido por las y los jóvenes sordos que aspiran al bachillerato son el desconocimiento de la estructura del español y la falta de vocabulario básico y de uso cotidiano, la falta de comprensión de la lectura de textos sencillos, la construcción deficiente de oraciones, el conteo uno a uno, la no automatización de operaciones aritméticas, la nula o deficiente capacidad para el cálculo mental, las deficiencias en operaciones con sumas, restas, multiplicaciones y divisiones, y la falta de generalización de conceptos básicos.

Esta situación se presenta en la mayoría de las personas con pérdida auditiva que transitan por las aulas sin haber recibido la atención necesaria, a pesar de que existen materiales muy útiles para ayudar a los padres y maestros a lograr que las y los niños y jóvenes con audición limitada se desempeñen correctamente en el medio escolar.¹⁴

¹⁴ Carol Flexer et al., *How the Student with Hearing Loss can Succeed in College: A Handbook for Students, Families and Professionals*, Washington, D. C., Alexander Graham Bell Association for the Deaf, 1990.

La inclusión educativa

Incluir es acoger a la persona con discapacidad en el ambiente escolar y hacerla participar en las mismas actividades de sus pares en igualdad de condiciones. Si el sistema educativo aplicara correctamente la ley que expresa que “todos tienen derecho a la educación” y no existieran prejuicios y desconocimiento sobre la discapacidad, no sería necesario hablar de inclusión. Pero ante el panorama de incompreensión y falta de apoyos concretos para lograr que la persona con audición limitada o con otra discapacidad se desarrolle normalmente en la escuela regular, nos vemos forzados a recurrir a la inclusión.

Retos para la inclusión

Las dificultades previamente mencionadas constituyen un muro que en general complica la inclusión, la cual debería ser un medio para reducir los temores de los profesores y autoridades educativas con el fin de permitir que las y los niños con discapacidad puedan estar en la escuela y recibir la atención que se brinda al resto de ellos. Requiere apertura y disposición para conocer los elementos mínimos que ayuden a lograr y mantener una comunicación efectiva con cada niño con audición limitada, es decir para buscar información y aplicarla, venciendo el temor de que la o el niño no pueda responder, y asesorarse adecuadamente para estar preparados y eliminar todo lo que pueda interferir en la comunicación efectiva con la o el niño.

Un elemento de apoyo muy fuerte para las y los profesores que tienen niños con audición limitada en el aula regular¹⁵ es reconocer que los papás tienen un papel importante y pedirles información básica sobre el niño, de manera que se parta de su realidad y no de supuestos teóricos sobre quién es éste y lo que puede hacer.

Oír y Hablará

Hace 28 años teníamos en común con otros papás la inquietud de lograr que nuestros hijos con audición limitada pudieran elegir libremente su futuro y se-

¹⁵ Carmen Elisa Libreros Franco y Adela Maldonado Velasquez, “Desarrollo óptimo del sordo. Experiencia en México: educación especial, sep. La atención de los alumnos con deficiencia auditiva dentro del sistema de educación básica en el Distrito Federal”, en *Memorias VI Jornada Audiológica. Colaboración sin fronteras*, México, UAM-I/Oirá y Hablará, A. C., 1998, pp. 7-13.

guir una carrera. Conscientes de las dificultades y retos que los padres tenemos que enfrentar en medio de la desorientación, el temor, la insatisfacción y la incertidumbre, decidimos compartir con otros padres nuestras experiencias para ayudarles a reducir su preocupación, de manera que lograran recuperar la imagen de que su hija o hijo con audición limitada es una o un niño tan bello como sus hijos oyentes, con el fin de que disfrutaran el don que es cada hijo en vez de verlo como *un par de orejas defectuosas* con un número agobiante de necesidades.

Dos años después decidimos fundar la asociación civil Oirá y Hablará, A. C., con el objetivo de ayudar a otros padres de niños con audición limitada, brindándoles orientación sobre la sordera y las formas de atenderla.

Experiencias de éxito que puede lograr toda persona que no oye bien

Enrique Meza, el hijo mayor de una de las familias con las que fundamos Oirá y Hablará, tenía entonces cerca de dos años y su sordera era profunda, con el agravante de que presentaba un problema de motricidad que fue corrigiéndose con el esfuerzo y la constancia de sus papás. Con el tiempo identificamos que, aun cuando percibía los sonidos, no podía interpretarlos y su memoria auditiva no funcionaba normalmente, de modo que las palabras que aprendía un día las olvidaba al día siguiente.

Aunque los expertos dicen que no es conveniente que un niño con audición limitada cambie de escuela y de ambiente varias veces durante su educación básica, Enrique y su familia tuvieron que trasladarse de la ciudad de México a Zacatecas cuando él estaba en la primaria; y después, cuando cursaba la secundaria, se mudaron a Guadalajara, sin que esto haya afectado negativamente su desarrollo y educación. Enrique es un muchacho muy inteligente y con una extraordinaria capacidad para las matemáticas quien, enamorado de los trazos, estudió arquitectura y actualmente la ejerce satisfactoriamente.

Alejandro y Minerva Ramos son hermanos y nacieron con una sordera profunda. Minerva es año y medio menor que Alejandro; sin embargo, por haber recibido una amplificación más acorde con su hipoacusia, Minerva pudo desarrollarse más rápidamente que su hermano. Estudió computación, inglés y diseño gráfico, y apoya en la Comisión Estatal para la Integración Social de las Personas con Discapacidad (CEISD) de Zacatecas ayudando a las y los jóvenes que nunca habían recibido ningún tipo de ayuda en rehabilitación y que acuden a esa institución en busca de orientación y apoyo. En un certamen de la CEISD obtuvo el segundo lugar por su entrega y capacidad para ayudar a otros jóvenes sordos.

Por su parte, Alejandro colabora con Minerva en las tareas de la CEISD y está por graduarse de diseñador gráfico. La CEISD se coordinó con un grupo de maes-

tros y consiguieron que por las tardes pudieran usar unas aulas de la escuela primaria Jesús González Ortega. Con la ayuda de Ivonne, intérprete de señas, Minerva y Alejandro son los enlaces entre las y los muchachos sordos que no saben hablar y los maestros que imparten educación primaria, secundaria y preparatoria.

Minerva y Alejandro también tuvieron una experiencia un poco itinerante: para brindarles un programa de rehabilitación auditiva sus papás decidieron trasladarse a la ciudad de México por dos años, tiempo en el cual estudiaron preprimaria y Alejandro también primero de primaria. Después regresaron a Zacatecas y ahí continuaron sus estudios hasta la secundaria. En 1996 volvieron al Distrito Federal; y ese año Alejandro inició la preparatoria abierta en el Colegio Nacional de Matemáticas y continuó con sus terapias. El año pasado Alejandro se casó con una joven sorda, tienen una hija de un mes y está preparando su examen profesional.

Diana Delgado es una joven que conocimos cuando tenía cuatro años de edad, cuando fue dada de baja de una importante institución de comunicación porque no lograban obtener respuestas para evaluar su pérdida auditiva por ser muy inquieta. El día que la conocimos iniciamos la determinación de sus umbrales auditivos y corregimos la adaptación de su aparato, de manera que la niña pudiera escuchar. Al mes llegó saludando con *hola Lola*. Su mamá es una mujer muy entusiasta que logró apoyar a su hija y superar todas las dificultades que tuvieron en el camino. Al terminar la secundaria, Diana decidió seguir una carrera artística; es pintora, imparte su propia clase de pintura y se siente plenamente realizada compartiendo su arte con muchas personas.

Pablo Gian-Carlo Lonngi, uno de los coautores de este capítulo, tiene sordera bilateral profunda. Nunca estuvo en una escuela especial; es un claro ejemplo de lo que la inclusión o integración educativa puede lograr.¹⁶ Antes de terminar la primaria había adquirido el lenguaje de los niños de su edad; cursó primero de secundaria en Italia, aprendiendo el italiano con fluidez y seguridad. Estudió comunicación social en una universidad pública y se graduó con elogios de sus sinodales. Además del español habla italiano y portugués, entiende el inglés y lo traduce; le gusta cantar, tocar el piano y la batería, y disfruta mucho la música.

¹⁶ Pablo Gian-Carlo Lonngi, "Testimonio personal de la colaboración sin fronteras", en *Memorias VI Jornada Audiológica. Colaboración sin fronteras*, México, UAM-I/Oirá y Hablará, A. C., 1998, pp. 4-6.

La inclusión efectiva: esfuerzo y trabajo sistemático en equipo

En 1982, durante una estancia posdoctoral en Canadá, recibimos la confirmación de que Pablo Gian-Carlo era sordo. El otorrino que le puso los tubos de ventilación para drenar el fluido de la otitis serosa que tenía en ambos oídos y que participó con el técnico en la prueba de potenciales evocados auditivos nos explicó que el niño no había respondido a ningún sonido; que convenía aprender comunicación total para enseñarle a comunicarse con señas y que tal vez con el tiempo aprendería a decir algunas palabras.

El técnico audiólogo nos explicó que la prueba de potenciales evocados consiste en enviar al cerebro estímulos auditivos formados por paquetes, *clícs* de frecuencias altas, por arriba de 1 000 Hz a intensidades hasta de 110 dB y que la ausencia de respuestas significaba sólo que no había percibido esos sonidos, no que no oyera nada. Nos dijo también que iniciábamos el proceso para saber cómo oía, asunto esencial para proporcionarle la amplificación y los apoyos necesarios para que el niño aprendiera a escuchar y a comunicarse usando el lenguaje hablado. La interacción con él nos introdujo en la búsqueda fascinante de respuestas necesarias para garantizar su pleno desarrollo y, posteriormente, el de cualquier persona en condiciones semejantes. Con experiencia y amabilidad nos orientó sobre las opciones y nos encaminó hacia el conocimiento de la audición y el desarrollo del lenguaje de quienes no oyen bien.

Los audiólogos de la Escuela E. C. Drury, de Milton, Ontario, además de determinar que el niño tenía una pérdida bilateral profunda del tipo *extrema izquierda* (mejor audición en las bajas frecuencias o sonidos graves) con umbral al habla de 95 dB (la intensidad del motor de un trailer a un metro de distancia), nos proporcionaron información sobre el uso de auxiliares auditivos y los métodos de rehabilitación, y nos abrieron la biblioteca para documentarnos sobre el tema. Cada semana llevábamos a casa cinco libros sobre diferentes aspectos de la sordera, tendencias, creencias y evidencia científica en cuanto a las posibilidades educativas y de rehabilitación. Nos enseñaron las señas para *galleta*, *gatito* y *perrito*, que nos permitieron saber que nuestro hijo quería una galleta cuando se paraba enfrente de la alacena y la señalaba con su dedito con actitud de querer algo. Nos ayudaron a identificar que la afirmación de que “el niño sordo no puede desarrollar el pensamiento abstracto” que encontramos en varios libros especializados no tiene fundamento, ya que nuestro hijo nos mostró que podía distinguir la diferencia entre perro y gato al usar la seña correspondiente, aunque inicialmente él hiciera el mismo sonido para ambos animales. También nos invitaron a una escuela para padres de niños sordos y nos informaron que pronto iba a tener lugar la convención internacional de la Asociación Alexander

Graham Bell para el Sordo (AGBS), con la participación de los especialistas más destacados del mundo en el campo de la audición y la rehabilitación del sordo.

En nuestra primera convención de la AGBS tuvimos la oportunidad de conocer a distinguidas personalidades como Hellen Beebe, fundadora de Auditory Verbal Internacional;¹⁷ Linda Crawford, destacada terapeuta del método auditivo verbal¹⁸ quien nos concedió una sesión particular y nos enseñó los secretos del entrenamiento auditivo; Daniel Ling, famoso ingeniero inglés que hizo grandes aportaciones a la rehabilitación audiológica; y Enelda Lutman, fundadora de la clínica Orientación Infantil para Rehabilitación Audiológica (OIRA) en la ciudad de México. El rico intercambio de información hizo que participáramos en otras convenciones de la AGBS y a partir de 1986 ya no sólo como receptores de información sino compartiendo experiencias concretas.

Cuando regresamos a México e informamos a la directora de la guardería a la que asistía el niño sobre su hipoacusia tuvimos que convencerla para que aceptara su regreso. Sin embargo, la inspectora intentó sacarlo usando estrategias totalmente incorrectas y afirmando que pretendíamos dejarle a la institución una responsabilidad que nos correspondía. Conscientes de la importancia de escuchar las voces de sus compañeros y pensando en las y los niños que llegarían a una guardería en condiciones semejantes a las de él, hicimos todo lo necesario para mantenerlo allí hasta que tuvo la edad para ir a preescolar. Después tuvimos que cambiarlo en segundo de kinder y en segundo de primaria, al darnos cuenta de que sus maestras no habían entendido que debían exigirle como a los demás y estar atentas a que su lenguaje continuara desarrollándose también en las aulas. Finalmente, encontramos una escuela dispuesta a tratarlo normalmente y ahí estudió el resto de su educación básica, media y media superior.

El papel de los hermanos

Suele olvidarse a las y los hermanos de los niños con audición limitada y en muchos padres surge el conflicto de cómo dividirse para lograr atenderlos a todos y no descuidarlos. Desde el inicio, los padres que fundamos Oirá y Hablará descubrimos el papel fundamental de los hermanos en el desarrollo integral del niño con hipoacusia. Nuestras hijas siempre asumieron la responsabilidad de hablar con su hermano y jugaban con él con todo su amor, haciéndolo participar en todo. Cuando recibíamos a las familias en casa nos ayudaban jugando con

¹⁷ Daniel Ling, *op. cit.*, p. 30.

¹⁸ *Ibidem*, pp. 23-27.

las y los niños sordos y sus hermanos, acogiéndolos como se acoge a cualquier amigo y encargándose de *darles terapia* al estimularlos para que hablaran.

Intercambio entre hermanos de niños que no oyen bien

En la convención de la AGBS de 1988, en Florida, nuestra hija mayor propuso la creación de una red de comunicación por correspondencia entre las y los hermanos de niños con audición limitada, y a partir de entonces dedicó parte de su tiempo a escribir a aquellos que conoció en la AGBS y a contestar sus cartas, compartiéndoles sugerencias de cómo resolver situaciones específicas con su hermanos y hermanas que no oyen bien. En la convención de 1990 en Washington, ella y su padre compartieron en familia los logros de las tareas que se habían propuesto,¹⁹ con la alegría y el asombro de las y los asistentes. La relación con la AGBS continúa y somos miembros vitalicios de ella.

Traducción al español del curso por correspondencia de la John Tracy Clinic

En 1983 participamos en el curso de verano para padres de niñas y niños sordos prelingüísticos de la John Tracy Clinic (JTC) de Los Ángeles, California, y tuvimos la fortuna de realizar la traducción del inglés al español del nuevo material de los cursos por correspondencia para bebés y niños en edad preescolar. Fue una experiencia muy enriquecedora de la que hasta ahora disfrutan otros padres de habla hispana. Además del enorme beneficio que reciben los padres que toman el curso por correspondencia, aquellos que han tenido la oportunidad de asistir al curso de verano que ofrece la JTC han constatado que la adaptación de los auxiliares auditivos realizada en Oirá y Hablará es la más adecuada, según los audiólogos especializados de la JTC.

Jornadas audiológicas

Como se mencionó antes, desde la fundación de la asociación Oirá y Hablará en 1984, en colaboración con la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Izta-palapa (UAM-I), hemos organizado las jornadas audiológicas (JA) que se llevan a

¹⁹ Pablo Alejandro Lonngi Villanueva, *op. cit.*, pp. 47-56.

cabo cada dos años y tienen por objeto contribuir a reducir la ignorancia acerca de la sordera y sus implicaciones en la educación, desarrollo e independencia de las personas con audición limitada. La memoria de cada jornada con el registro de todas las participaciones nos permite compartirlas con el público en general. Sin embargo, hace dos años detuvimos su edición porque nos enfrentamos a limitaciones de espacio para almacenarlas en la asociación, pero contamos con la versión electrónica.

Orientación y apoyo a los profesores y especialistas

Como un servicio a las escuelas, Oirá y Hablará ofrece conferencias y entrevistas con las y los maestros para informarles y orientarles sobre la sordera y el apoyo que requieren las y los niños en el aula. Hemos visitado algunos centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar, escuelas de educación especial de la SEP, centros de iniciación del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), y escuelas particulares y oficiales, conscientes de que conforme haya menos desconocimiento sobre la audición limitada, la sociedad estará mejor dispuesta y preparada para ayudar a la tarea educativa de quienes no oyen bien. En nuestra experiencia aprendimos que la audición limitada no tiene por qué ser limitante del desarrollo y mucho menos incapacitante para quien la tiene.

Apoyo a diferentes instancias para el diagnóstico confiable

Cuando no saben cómo identificar la audición de un niño, los distribuidores de auxiliares auditivos y algunos especialistas en el campo de la audiolología nos lo mandan, ya que hemos creado un vínculo de colaboración, comunicación y respeto con todos. Del Teletón han referido a la asociación algunos casos de audición limitada. Nosotros no tenemos recursos económicos, pero hemos buscado la colaboración del Patrimonio de la Beneficencia Pública, de distintas autoridades, y de instituciones como el DIF y algunas particulares como Senti2 para proporcionar a las y los niños los auxiliares que necesitan.²⁰

²⁰ Norma del Río Lugo, "Las distintas caras de Oirá y Hablará", en *Memorias VI Jornada Audiológica. Colaboración sin fronteras*, México, UAM-I/Oirá y Hablará, A. C., 1998, pp. 35-37.

Servicios

En Oír y Hablará brindamos servicios audiométricos; de selección, adaptación y verificación de funcionamiento de los auxiliares; y el seguimiento indispensable para que las y los niños avancen en el uso de su audición y el desarrollo de su lenguaje.

Por otra parte, en el ámbito académico hemos conjuntado la investigación en materia de acústica de la audición con el servicio a la comunidad, de modo que la UAM, a través del trabajo de Oír y Hablará, mantiene un estrecho contacto con la comunidad que presenta discapacidad de audición limitada y contribuye a su desarrollo.

Colaboraciones

Hemos participado en el Consejo Promotor para la Integración al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (CPIDPD) desde sus inicios y ahí conocimos a personas como Alicia de la Peña, de Excelencia Educativa, con quien hemos colaborado en la formación de la red Excelduc y tenido la oportunidad de dar talleres para profesores y médicos del DIF. Asimismo, hemos contribuido en la elaboración de la ley de inclusión educativa para las personas con discapacidad y convivido con grupos de personas que emplean el lenguaje de señas, quienes nos han invitado a dar charlas en su comunidad, en la Cámara de Diputados y en la Asamblea Legislativa del Distrito Federal (ALDF).

Con Norma del Río, coordinadora del Programa de Investigación sobre Infancia de la UAM, iniciamos un proyecto de detección temprana de pérdida auditiva en estancias infantiles del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado y hemos caracterizado los niveles de ruido en algunas de estas estancias infantiles, brindando recomendaciones a las y los profesores para evitar la contaminación auditiva en bebés y niños en edad preescolar. Así pudimos detectar algunos casos de niñas y niños con audición limitada en niveles superficial (35 dB) y medio (55 dB), por lo general muy difíciles de identificar porque al niño se le cataloga como distraído, sin investigar la causa de su falta de atención.

Ha sido una labor de comunicación para comprendernos mejor y tender redes de fraternidad que abran caminos para lograr el desarrollo integral de las personas con discapacidad.

Organizaciones de la sociedad civil

Ahora existe una ley de educación para todos que abre la puerta a la inclusión, pero cuando nuestro hijo era pequeño no existía. El camino que las organizaciones de la sociedad civil en general, y en particular Oirá y Hablará, han tenido que emprender ha sido largo y muy difícil: hemos tenido que tocar muchas puertas, recurrir a distintas instancias y buscar colaboraciones con otras organizaciones para lograr orientar a la sociedad y conseguir políticas educativas incluyentes. Las tareas parecen incontables: asistir a reuniones, participar en foros y comisiones, presentar iniciativas ante la ALDF y la Cámara de Diputados, y formar parte de distintas comisiones como la de Educación del CPIDPD, entre otras. Falta mucho por lograr; aunque tengamos una ley de inclusión educativa y mayor conciencia acerca del respeto a quienes son diferentes, y exista cada vez mayor sensibilidad y disposición para ofrecer mejores condiciones educativas y de trabajo a las personas con discapacidad, todavía no se abarca a toda la comunidad y no es una actitud generalizada de la sociedad.

Alcances del trabajo de Oirá y Hablará, A. C.

Hemos podido apoyar a niños de diferentes estados de la república. En Chihuahua, revisamos la audición y adaptación de los auxiliares de 34 niños del Instituto José David. Nos visitaron unos papás de San Luís Potosí y atendimos a alrededor de 20 niños de esa entidad. Allá, con apoyo del Club Rotario, dos familias fundaron Oirá y Hablará del Tangamanga.

En Reynosa, Tamaulipas, fuimos a conocer a la comunidad y nos pidieron dar pláticas a los padres y maestros en varias ocasiones. Vanessa, hija de Tere Morales, quien inició esta relación, ahora es una joven que se comunica usando su lenguaje y terminó la educación media superior.

En Yucatán, los padres de José María, un niño que atendimos en Oirá y Hablará cuando tenía seis meses de edad, en colaboración con una terapeuta que emigró para allá, también fundaron una institución en Mérida para ayudar a niñas y niños con audición limitada.

En Zacatecas, además del trabajo que realizan Minerva y Alejandro con las y los jóvenes sordos, sus padres han empezado a organizar una asociación para apoyar a los papás y las mamás locales.

La amplitud de los contactos que hemos hecho se manifiesta en que mantenemos una buena relación con especialistas de Brasil, Colombia, Uruguay, Ecuador y Argentina, país del que hemos atendido a una niña.

Fuimos invitados a participar en el proyecto Una hora para el sordo, Orasor, para la formación de una red de comunicación latinoamericana de personas sordas organizada por la asociación de padres de Francia Ampeda.

En Italia tuvimos la oportunidad de aprender la técnica de potenciales evocados auditivos y visitar diferentes centros de habilitación.

También mantenemos contacto con la Federación Española de Asociaciones de Padres y Amigos de los Sordos (FIAPAS) de Madrid. En Barcelona, con especialistas de la Universidad Autónoma y del kinder Tres Pinos, conocimos sus programas educativos y de habilitación, e intercambiamos experiencias con los padres. Así hemos podido conocer las dificultades y soluciones que diferentes personas han encontrado al problema de la integración en sus respectivos países.

Además, apoyamos trabajos de servicio social de futuros ingenieros y terapeutas, realizamos reuniones mensuales en Oirá y Hablará con el fin de ir informando a los padres y darles elementos para que puedan elegir la opción educativa y de habilitación más adecuada para sus hijas e hijos y logren así su óptimo desarrollo.

Mantenemos en la mira la creación de un equipo multidisciplinario que pueda ofrecer a las y los niños con audición limitada todos los elementos necesarios para que logren su total integración en un ambiente de inclusión y de adaptación curricular adecuado que garantice su respeto, atención e incorporación para el desarrollo de su propio potencial, de modo que puedan llevar una vida independiente y autónoma.

Principios y creencias

Con las personas de las diversas organizaciones antes mencionadas compartimos la creencia de que las personas con audición limitada tienen todo el potencial para desarrollarse normalmente y merecen toda nuestra atención y respeto. Rechazamos que la sordera sea invalidante. Coincidimos en que el problema lo tenemos quienes nos comprometemos a ayudarles, pues necesitamos objetivos claros y concretos que nos impidan caer en la tentación de achacar a la sordera factores adversos que limitan el desarrollo de la persona.

Conclusión

Aún falta mucho para que la *escuela para todos* sea una realidad en nuestro país. La inclusión educativa no se da por decreto; necesita del trabajo conjunto

y entusiasta de padres, maestros, audiólogos, terapeutas, científicos, médicos y de la sociedad en general.

Los ejemplos aquí mencionados muestran el gran esfuerzo que deben llevar a cabo los padres para hacer de la inclusión una realidad. Con mayor conocimiento sobre la audición y sus efectos cuando no es perfecta, las y los maestros podrían tener menos recelo de acoger a niñas y niños con hipoacusia en sus aulas para darles el trato que merecen, sin miedo ni prejuicios. Oirá y Hablará, A. C., estará siempre dispuesta a brindarles la orientación y el apoyo que necesiten para lograrlo.

Bibliografía

- Ayala, Dolores, *Aprendiendo a hablar*, 2ª ed., México, Oirá y Hablará, A. C., 1991.
- , “El desarrollo del lenguaje en el niño con audición limitada”, en *Memorias IV Jornada Audiológica. El desarrollo integral del niño con audición limitada*, México, UAM-I/Oirá y Hablará, A. C., 1990, pp. 29-40.
- , “Escuchemos a los padres”, en *Memorias II Jornada Audiológica. La importancia del trabajo en equipo en la habilitación del niño con audición limitada*, México, UAM-I/Oirá y Hablará, A. C., 1987, pp. 2-7.
- , “La comunicación y sus secretos”, en *Memorias VI Jornada Audiológica. Colaboración sin fronteras*, México, UAM-I/Oirá y Hablará, A. C., 1998, pp. 49-56.
- , “Uso óptimo de la audición”, en *Memorias V Jornada Audiológica. Para mejorar la comunicación con quien no oye bien*, México, UAM-I/Oirá y Hablará, A. C., 1998, pp. 15-27.
- Beebe, H., et al., “The Helen Beebe, Speech and Hearing Center”, en Ling, Daniel, *Early Interventions for Hearing Impaired Children: Oral Options*, San Diego, College-Hill Press, 1984.
- Crawford, Louise, *Learning to Listen. Voice for the Hearing Impaired Children*, 1985.
- Del Río Lugo, Norma, “Las distintas caras de Oirá y Hablará”, en *Memorias VI Jornada Audiológica. Colaboración sin fronteras*, México, UAM-I/Oirá y Hablará, A. C., 1998, pp. 35-37.
- Downs, Marianne, “Amplification in the Habilitation of the Young Deaf Child”, en *Early Management of Hearing Loss*, Nueva York, Grune & Stratton, 1981, pp. 199-219.

- Flexer, Carol, *et al.*, *How the Student with Hearing Loss can Succeed in College: A Handbook for Students, Families and Professionals*, Washington, D. C., Alexander Graham Bell Association for the Deaf, 1990.
- Libreros Franco, Carmen Elisa, y Adela Maldonado Velasquez, "Desarrollo óptimo del sordo. Experiencia en México: educación especial, SEP. La atención de los alumnos con deficiencia auditiva dentro del sistema de educación básica en el Distrito Federal", en *Memorias VI Jornada Audiológica. Colaboración sin fronteras*, México, UAM-I/Oirá y Hablará, A. C., 1998, pp. 7-13.
- Ling, Daniel, *Speech and the Hearing-Impaired Child: Theory and Practice*, Washington, D. C., Alexander Graham Bell Association for the Deaf, 1976.
- , y Agnes H. Ling, *Aural Habilitation. The Foundation of Verbal Learning in Hearing-Impaired Children*, Washington, D. C., Alexander Graham Bell Association for the Deaf, 1980, 324 pp.
- Lonngi, Pablo Alejandro, "Acústica de la audición", en *Memorias V Jornada Audiológica. Para mejorar la comunicación con quien no oye bien*, México, UAM-I/Oirá y Hablará, A. C., 1998, pp. 7-14.
- Lonngi, Pablo Gian-Carlo, "Testimonio personal de la colaboración sin fronteras", en *Memorias VI Jornada Audiológica. Colaboración sin fronteras*, México, UAM-I/Oirá y Hablará, A. C., 1998, pp. 4-6.
- Lonngi, Úrsula, *Siblings Communication Network*, Washington, D. C., Alexander Graham Bell Association for the Deaf, 1990.
- Lonngi Ayala, Ana Eugenia, "Mi hermano es sordo... la vida es maravillosa", en *Memorias VII Jornada Audiológica. Retos hacia el año 2000*, México, UAM-I/Oirá y Hablará, A. C., 2002, pp. 5-9.
- Lonngi Villanueva, Pablo Alejandro, "La acústica y la audición", en *Memorias IV Jornada Audiológica. El desarrollo integral del niño con audición limitada*, México, UAM-I/Oirá y Hablará, A. C., 1990, pp. 47-56.
- Pollack, Doreen, *et al.*, *Educational Audiology for the Limited-Hearing Infant and Preschooler: An Auditory-Verbal Program*, Springfield, Charles C. Thomas, 1979.

TERCERA PARTE
EN PRIMERA VOZ:
TESTIMONIOS DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS
DE JÓVENES SORDOS UNIVERSITARIOS

COMPARTIENDO EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS UNA OPORTUNIDAD PARA CONOCERNOS

Askur Meade Fernández

El sordo es capaz de cualquier cosa, menos de oír.

KING JORDAN, EX RECTOR DE LA GALLAUDET UNIVERSITY

Askur Meade Fernández es licenciado en Psicología; capacitador e instructor en comunidades sordas de Latinoamérica por parte de la organización internacional Deaf Catholic Youth Initiatives for the Americas; y psicólogo educativo en el Instituto Pedagógico para Problemas de Lenguaje, I. A. P.; y en el Centro Clotet, A. C.

Mi nombre es Askur Meade Fernández, soy un joven de 21 años con sordera profunda en ambos oídos que orgullosamente eligió estudiar la licenciatura en Psicología. Desde hace dos años la curso en la Universidad Marista; escogí dicha institución porque me gusta el ideario marista: *Ser para servir*. Estoy justamente a la mitad de mi carrera; han sido dos años valiosos, especiales y vitales para mi formación como futuro psicólogo y por supuesto como persona.

Para este escrito he decidido reunir mis experiencias universitarias y estructurarlas en apartados con el fin de obtener un mejor relato de mí mismo, pues sin duda éstas me han definido y han marcado las pautas para mi lugar en el futuro.

Iniciando una nueva etapa: la universidad

Unos días antes del inicio de clases, tuve una entrevista con la directora de la Escuela de Psicología de la Universidad Marista, Consuelo Manero Soto, conocida por todos como Chelo.

Dicha entrevista tenía como objetivo presentarme, decirle lo mucho que me gusta estudiar y aprender, hacerle saber que soy una persona sorda que no necesita *favores especiales* ni que le tengan lástima, y decirle que sólo me diera la oportunidad de cursar la licenciatura como cualquier otro alumno.

Chelo me preguntó si necesitaba que se hicieran adecuaciones dentro y fuera del salón de clases o si requería ayuda de intérpretes de lengua de señas mexicana (LSM). Únicamente le pedí que me permitiera presentarme en persona con mi grupo y con cada profesor que me fuera a impartir clases. Chelo accedió a mi petición.

El primer día de clases yo estaba muy nervioso, aunque también seguro de mí mismo; “si pude con la primaria, secundaria y preparatoria, podré también

con la universidad”, pensé. Ya en mi salón, me dirigí hacia la profesora y le pregunté si podía presentarme con mi grupo:

—¡Claro que sí! —respondió. Entonces me presenté:

—Buenas tardes a todos. Soy Askur. Soy una persona sorda, es decir, no escucho nada, por eso utilizo aparatos auditivos, que más o menos me ayudan a escuchar. El único favor que les pido es que me hablen de frente para poder leer sus labios y así entablar una conversación normal —a cada uno de mis profesores le dije lo mismo.

Me ha servido mucho presentarme; me he dado cuenta de que es una herramienta eficiente para que me conozcan. Así demuestro que sí puedo hablar bien y explico que mi *necesidad* de leer los labios es para lograr una buena armonía en mi relación con los demás.

De esta forma surgió una novedad dentro de mi salón de clases en la forma de acomodar las bancas; siempre habían estado en filas, pero ahora están acomodadas en círculo, de tal manera que yo puedo leer los labios de mis compañeros con facilidad. Esta pequeña adecuación significa un gran cambio, pues participo más en las conversaciones y debates propios de la clase.

Colegas y amigos universitarios: un gran apoyo

He notado la importancia del papel que tienen los colegas y amigos universitarios. Cuando hay algo que no entiendo de la clase, primero le pregunto al maestro; si de plano me quedo en las mismas, me acerco a mis colegas y ellos intentan aclararme la duda. También me prestan sus cuadernos de apuntes para que pueda ponerme al corriente en caso de que me haya *perdido* en el dictado del profesor.

En otras ocasiones, cuando llego y ellos están platicando, para incorporarme a la conversación le pregunto a alguno de mis colegas de qué están hablando y él me pone al tanto del tema para que pueda tomar el hilo de la plática.

Conforme ha pasado el tiempo, mis amigos y colegas se han ido sensibilizando al conocer a una persona sorda y han cambiado la perspectiva que tenían de la discapacidad. Por ejemplo, una amiga, Magali, me comentó el otro día:

—Pensaba que *todas* las personas sordas no podían hablar o que eran tontos, pero tú me has demostrado que sí pueden hablar y son personas inteligentes.

Así pues, mis compañeros y yo hemos formado un equipo para ayudarnos mutuamente; ellos me muestran su cultura y yo les muestro la cultura del sordo. Es un intercambio que nos une y ayuda a comprendernos más para convivir mejor.

Oportunidades universitarias, oportunidades de vida

Si observamos las estadísticas, es reducido el número de personas que cuentan con alguna discapacidad, ya sea intelectual, visual o motriz, y cursan una licenciatura o han egresado de la universidad; pero en el caso de las personas sordas el número se reduce aún más. Estos datos me producen mucha tristeza, porque estar en una universidad y cursar una licenciatura es una oportunidad inmensa y valiosa.

Estudiar en una universidad te permite tener un panorama amplio del mundo, una manera propia de pensar, y te da las herramientas necesarias para tu vida adulta. Además te brinda las pautas para trabajar en la profesión que eliges, pues eres capaz de construir el camino que te llevará al éxito personal y profesional y a ser alguien en el mundo. Por eso las oportunidades universitarias se traducen en *oportunidades de vida*.

En mi caso, he tenido oportunidades que quizá se conviertan en oportunidades de vida. Por ejemplo, en la materia de Prácticas supervisadas, que es similar al servicio social, debatimos acerca de las experiencias: qué aprendimos, qué nos falta por aprender y cómo nos sentimos respecto del lugar donde elegimos trabajar durante un semestre.

Para esta materia escogí al Instituto Pedagógico para Problemas del Lenguaje, I. A. P. (IPPLIAP), una escuela primaria para niñas y niños sordos. En esta escuela los niños no hablan de manera oralizada sino con LSM. Ahí trabajé como psicólogo educativo creando y desarrollando materiales pedagógicos, estrategias y herramientas para facilitar el aprendizaje de las y los niños. Durante la convivencia en esta escuela detecté que los niños tenían muchos problemas psicológicos o que la estructura y dinámica familiares afectaban su desarrollo emocional.

También he tenido la oportunidad de asistir a conferencias relacionadas con la psicología, las cuales me han acercado más a mi carrera. Gracias a ellas he conocido a muchas personas de la misma profesión que la mía y de otras profesiones, lo cual me gusta porque aparte de incrementar mis relaciones y contactos sociales conozco nuevas perspectivas y se amplía más mi panorama del conocimiento.

Dichas oportunidades me han hecho reflexionar acerca de mi futuro laboral: en dónde voy a trabajar, cómo voy a hacerlo y con quiénes; así como sobre la creación de varios proyectos laborales y personales que me ayudarán a alcanzar satisfacción en mi vida.

Conocimiento es poder. Conocimiento es humanismo

Quiero resaltar la importancia que tienen las personas que sí saben acerca de la discapacidad. Cuando tuve la primera entrevista con Chelo me di cuenta que

sabía muchísimo acerca de las personas sordas. Eso me extrañó porque no había conocido a una persona de una institución educativa que tuviera conocimientos sobre la discapacidad o que por lo menos conociera el término de discapacidad.

En los dos años que llevo cursando la carrera he advertido la enorme diferencia que existe entre quienes conocen sobre la discapacidad y quienes no saben nada. En el caso de Chelo, con su experiencia ha podido hacer muchas mejoras en el programa de sensibilización tanto para el personal docente como para el alumnado. Sabe cuándo intervenir y cuándo abstenerse para que yo pueda aprender. Con el paso del tiempo, Chelo y yo nos hemos convertido en un excelente equipo de trabajo que continuará mejorando el programa de sensibilización y lo compartirá con otras instituciones para tener una nueva visión de la discapacidad en la sociedad.

Así como hay personas que saben acerca de la discapacidad debido al ámbito académico, existen otras que conocen de ella de primera mano; esas personas son mi familia. Los miembros de la familia se convierten en expertos acerca de *lo que es y lo que implica* la discapacidad. Son el apoyo más importante que tienen las personas con discapacidad. Son los que incondicionalmente nos van a ayudar a salir adelante y a luchar por la vida. El apoyo familiar se ve reflejado en la universidad. En mi caso tengo mucha autoestima, tengo confianza, sé cómo desenvolverme en la sociedad y sé cómo enfrentarme de manera asertiva en situaciones de discriminación.

La diferencia es enorme entre las personas que saben y las que no saben acerca de la discapacidad: las segundas difícilmente darán una oportunidad a las personas con discapacidad, mientras las primeras sin titubear lo harán.

Proyectándome hacia el futuro: ¿cómo veo mi futuro?

Todavía me faltan dos años para acabar mi carrera (y me faltan muchas experiencias universitarias), pero tengo una idea de cómo será mi camino laboral y personal al terminarla:

- Acabar la licenciatura con mención honorífica.
- Realizar una maestría y/o doctorado en Psicología y Terapia para Personas con Discapacidad en la Gallaudet University, en Washington, D. C. Esa universidad es para personas sordas que hablan *American sign language*.
- Crear una institución de apoyo psicológico enfocada hacia la cultura de las personas sordas; brindarles terapias en forma oral o mediante LSM; ofrecer actividades y cursos para que las y los sordos no se avergüencen de serlo; proporcionar herramientas, estrategias y oportunidades para que

sean independientes y puedan tener y hacer una vida como cualquier persona; impartir congresos y talleres para padres de hijas e hijos sordos con el fin de que tengan el conocimiento necesario para criarlos; e impartir conferencias enfocadas en la salud mental, salud física y educación especializada de personas sordas dirigidas a maestras y maestros de educación especial.

- Por medio de alguna institución que promueva la cultura de las personas sordas en México, realizar enlaces con la embajada mexicana en Suecia con el objetivo de conocer a la reina Silvia de Suecia, quien domina el lenguaje de señas, para realizar intercambios de programas culturales y educativos y así crear más oportunidades de vida para las y los sordos mexicanos y del resto del mundo.

TODO ESFUERZO TIENE UN GRAN VALOR

Susana Cruz Pineda

*No hay secretos para el éxito. Éste se alcanza preparándose,
trabajando arduamente y aprendiendo del fracaso.*

COLIN POWELL

Susana Cruz Pineda es licenciada en Educación Especial con especialización en Audición y Lenguaje; y profesora de apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular en el área de problemas de lenguaje de la Secretaría de Educación del Distrito Federal.

Tengo 23 años de edad y cuento con hipoacusia en ambos oídos. En 2005 comencé mis estudios superiores en la Escuela Normal de Especialización (ENE), en el área de Audición y Lenguaje. Elegí esta carrera porque el problema de audición que tengo me ha hecho convivir con este tipo de situaciones toda la vida. La idea de atender a niños como yo, niños con *necesidades educativas especiales*, con o sin discapacidad, es una de las razones por las que tomé la decisión de estudiar en la ENE. La otra razón fue para tener una oportunidad donde trabajar. A causa de la discriminación existente en nuestro país se les dificulta la obtención de un trabajo en cualquier área a las personas que tienen alguna discapacidad.

La nueva etapa

En mis estudios de carrera profesional me enfrenté a varios retos y problemas como el poco apoyo que dan los profesores. Se me dificultaba entender los temas durante las clases, ya que los maestros hablaban cuando escribían en el pizarrón y daban la espalda a la clase. Con frecuencia me apoyé en los apuntes de algunas compañeras, pero no todas colaboraban.

Algunos profesores mostraron ignorancia o, como no tenían conocimientos para dar la clase a personas como yo, limitaban la repetición de sus explicaciones. Hubo maestros que me apoyaron con copias de los textos o que tomaban con paciencia su tarea de corregir los trabajos mal escritos; algunos compañeros me explicaban de vez en cuando lo que yo no entendía, también con paciencia.

Estos pequeños ejemplos de apoyo que recibí por parte de profesores y compañeros me demostraron su entusiasmo por ayudar, además de que ellos aprendieron mucho sobre las personas con discapacidad.

En la ENE conocí a compañeros normoyentes y también a dos compañeras con problemas auditivos; una de ellas, Tony, es ahora una de mis mejores amigas. Con ella compartí las experiencias de la falta de apoyo de los profesores y compañeros. Nos ayudamos mutuamente para que nos orientaran sobre las cosas que no lográbamos comprender. Tiempo después, la llevé a conocer a otras personas con discapacidad auditiva, un grupo al que yo pertenecía, en su mayoría sordas y unas cuantas con baja audición. Poco a poco fue integrándose y yo la apoyé en todo momento.

En las prácticas docentes aprendí cómo se trabaja en grupo o de manera individual con las y los niños. Conocí escuelas como el Centro de Atención Múltiple (CAM), las unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), y el Centro Clotet, A. C., escuelas regulares y escuelas con grupos integrados por niñas y niños sordos en diferentes niveles, desde preescolar y primaria y hasta secundaria.

La experiencia en la escuela preescolar fue increíble. No sabía si podría comunicarme con las y los niños por mi nivel de audición. Me costó bastante trabajo entenderlos, ya que algunos no hablaban bien; pero al final pude hacerlo. Esto me dio mucho gusto porque logré integrarme con ellos. El caso de la primaria fue diferente, ya que no me integré mucho con el grupo y hubo poca comunicación con el docente. En la secundaria sólo pude observar su trabajo y la comunicación con los maestros y los alumnos fue poca.

El CAM es una escuela donde se encuentran niños con diferentes discapacidades como autismo, discapacidad motriz, discapacidad intelectual, discapacidad auditiva, ceguera y síndrome de Down, entre otros. Cuando asistí al CAM la experiencia fue agradable, pues pude integrarme con las y los niños que presentaban discapacidad y tratarlos como iguales, gracias al contacto que tuve con ese tipo de personas desde niña.

Las USAER están conformadas por niñas y niños con discapacidad motriz, intelectual y síndrome de Down que realizan sus estudios primarios dentro de una escuela regular y cuentan con el apoyo de una docente de educación especial que trabaja con ellos individualmente durante una hora. Ahí conocí a niños con distintas discapacidades que se integran con alumnos normoyentes, eso me hizo recordar que todos nos merecemos respeto. Debido a mi observación y al trabajo que realicé en mis prácticas, la modalidad de trabajo en las USAER de atender a cada niño de manera individual me motivó para saber cómo logran salir adelante los alumnos.

El Centro Clotet, A. C., está integrado únicamente por alumnas y alumnos jóvenes y adultos con discapacidad auditiva (sordera e hipoacusia), ya que utilizan sólo LSM. Ahí tuve una buena experiencia como practicante. Fue el lugar donde aprendí a integrarme a la cultura sorda, porque vivo en un mundo oyen-

te. También he aprendido de un gran maestro y amigo (que es oyente). Él me enseñó a corregir mis errores; lo que más me gustó fue la comunicación. En el tiempo que estuve integrada a esta institución logré hacer amistad con maestros y alumnos; son los amigos sordos que actualmente tengo.

Durante este año aprendí a integrarme con la comunidad sorda; esto me ha ayudado a conocer sobre la cultura en que viven. Al principio tuve dificultad para comunicarme debido a que no estaba acostumbrada; semanas después, empecé a platicar con algunas personas dentro y fuera de la escuela.

Cuando tenía 17 años mis padres me inscribieron en un curso de LSM, porque escucharon que todos con la edad vamos perdiendo la audición, y que las personas con hipoacusia debían aprender LSM. Por esta razón quisieron que la aprendiera. Tomaron en cuenta que habría oportunidad de *hablar con las manos* y se interesaron en conocer gente sorda. Les agradezco a ellos que me apoyaron durante todos estos años, incluyendo a mi hermano quien también tomó el curso y juntos aprendimos a comunicarnos por medio de las señas.

Oportunidades en mi futuro

Después de todo el esfuerzo por estudiar una licenciatura logré alcanzar la meta para poder ayudar a las demás personas con discapacidad que también merecen estudiar como cualquier alumno que asiste a escuelas regulares.

Al compartir mis experiencias, quisiera decir que no ha sido fácil conseguir trabajo, ya que me tomó un año empezar a trabajar. Primero colaboré durante un mes en el Centro Clotet, A. C., donde impartí clases en el grupo de primaria como suplente. Meses después me llamaron del kinder ABCDE, donde trabajé en las tardes apoyando con las tareas a las y los niños de segundo año y de preprimaria. Al principio se me dificultó un poco, pero conforme pasó el tiempo me empezó a gustar. También logré comunicarme con niñas y niños oyentes, a veces les entendía. Ellos entendieron por qué uso aparatos auditivos, pues todos me preguntaron.

Actualmente voy a trabajar en la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDF), en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), como profesora de niñas y niños con problemas de lenguaje. También deseo continuar estudiando; quiero hacer una licenciatura en Diseño Gráfico, ya que hace cinco años no pude estudiar esa carrera porque logré el ingreso a la ENE, pero sigo teniendo curiosidad por el diseño gráfico. También podría hacer una maestría relacionada con la carrera de Educación Especial.

Si logré estudiar en preescolar, primaria, secundaria, preparatoria y la escuela normal, podré también estudiar otra carrera porque es algo que me gusta

hacer, me nace aprender cosas. Tal vez en algunos años pueda crear con otras personas una escuela para las y los niños y jóvenes con discapacidad. Todo será cuestión de tiempo. Espero cumplir mis sueños.

*Sólo si me siento valioso por ser como soy, puedo aceptarme,
puedo ser auténtico, puedo ser verdadero.*

JORGE BUCAY

**UN GRAN RETO REALIZADO: TERMINAR UNA
CARRERA UNIVERSITARIA**

María Antonieta Ledezma Calva

Una persona sorda pueda aspirar a tener logros ilimitados.

ANÓNIMO

María Antonieta Ledezma Calva es licenciada en Educación Especial con especialización en Audición y Lenguaje; y maestra en el Centro Clotet, A. C.

iHola! Mi nombre es María Antonieta Ledezma Calva, todos mis amigos y mi familia me dicen de cariño Tony. Tengo 24 años y vivo con sordera bilateral profunda apoyada con dos auxiliares auditivos que me ayudan a escuchar 50% de lo que la mayoría de la gente escucha. Acabo de recibirme como licenciada en Educación Especial en el área de Audición y Lenguaje. Es una carrera muy amplia que me permite ver las distintas perspectivas dentro de la cultura sorda y otras formas de discapacidad, por lo cual estoy orgullosa.

Quiero contar la historia de cómo fue mi trayecto para llegar a una licenciatura, en el que he vivido diferentes experiencias.

Después de que salí de la preparatoria, presenté examen en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para la carrera de Contabilidad, la cual no elegí. La orientación vocacional que recibí de mi escuela y de la UNAM me indicaron que contabilidad era mi expectativa profesional, ya que sólo me gustaban las matemáticas. No tuve otra opción.

Presenté el examen pero no fui aceptada por el puntaje que requerían. Investigué entonces sobre una escuela llamada Instituto Mexicano de Audición y Lenguaje (IMAL), donde tenían una carrera que me gustaba mucho. No tuve suerte porque tanto la inscripción como la colegiatura mensual eran muy caras y mis papás no podían pagarlas.

Encontré una escuela particular reconocida, la Universidad Insurgentes. Ahí me aceptaron tanto maestros como compañeros. Yo era realmente tímida; no me gustaba participar por miedo a que se burlaran de mí. Cuando pasé a tercer cuatrimestre sentí que no avanzaba en mi aprendizaje. Quizá no lograba entender los procesos que explicaban los maestros. Las únicas materias que podía comprender eran Matemáticas, Probabilidad, Estadística y Computación. Las demás no las comprendía pese a los esfuerzos que hacían los maestros por explicarme.

Intenté entonces presentar el examen de ingreso al Instituto Politécnico Nacional (IPN). Fui aceptada, pero en el turno vespertino. En el primer semestre

pude comprender la carrera y poco a poco me empezó a gustar. Gracias a mis compañeros y maestros que me explicaban paso a paso pude estudiar los apuntes y si no lograba entender, ellos me orientaban. Realmente tuve un gran apoyo, pero con el paso del tiempo las materias se volvían cada vez más complejas. Lograba entender lo que los maestros me decían, pero no podía retener toda la información. Durante los siguientes semestres empecé a fastidiarme. La materia de Costos no la alcanzaba a entender; era muy complicada para mí, requería mucha comprensión y por más que me explicaban me confundía más.

Decidí hablar con mis papás. Les dije: “no puedo más con esta carrera, yo quiero estudiar lo que a mí me gusta; ayudar a las personas que tienen el mismo padecimiento que yo. Esto podría servir como ejemplo para las personas que tienen una discapacidad. Quiero intentarlo una y otra vez y no rendirme por cualquier obstáculo que se me presente”.

Así que fui al Instituto Nacional de Rehabilitación (INR). Ahí había una carrera de Terapia de Lenguaje. Fui oralizada con ella; para mí es la mejor opción para las personas sordas, por eso quería estudiar la carrera. Desafortunadamente no podía presentar el examen de admisión porque mi promedio general de preparatoria había sido de 7.8 y el mínimo para el examen era de ocho. Supliqué a la directora, pero no me dio una oportunidad. Me recomendó la Escuela Normal de Especialización (ENE), que cuenta con cuatro carreras: Motriz, Visual, Audición y Lenguaje, e Intelectual. Elegí el área de Audición y Lenguaje.

Pensé que no sería tan mala idea. Decidí buscar la escuela que está en la colonia Polanco. Era mayo, muy pesado, ya que debía estudiar para los exámenes finales del IPN. Afortunadamente los pasé, excepto el de Costos, por supuesto. Prepararme para el examen de admisión de la ENE para la licenciatura en Educación Especial en el área de Audición y Lenguaje fue muy complicado, pero a base de esfuerzo logré todo lo que me propuse. Cuando presenté el examen, me sentí tranquila, sin presión.

En el mes de julio me liberé de todos los exámenes del IPN. Sólo debía una materia, así que decidí darme de baja temporal, sabiendo que no volvería a cursarla. Presenté el examen y cuando me dieron los resultados de la ENE de aceptación tuve una gran satisfacción, mi premio al esfuerzo. ¡Valió la pena! Al fin pude entrar a la carrera que me gustaba. Fue un cambio radical de lo que yo estudiaba pero sentía la convicción de que estaba haciendo lo correcto de acuerdo con mis expectativas.

En los primeros años de la carrera fue especial para mí que al presentarme ante mis compañeros y maestros tuviera la oportunidad de expresar lo que sentía, dándoles un ejemplo a seguir y demostrándoles que muchas de las personas con discapacidad pueden llegar a la universidad: “yo que soy sorda pude lograrlo y estoy aquí en pie para demostrar que sí puedo terminar una licenciatura,

aunque muchos piensen que no; además no me voy a dar por vencida y después de terminar la carrera pienso prepararme más para lograr mis objetivos”.

Ahora pregúntese por qué no permiten que las personas con discapacidad puedan estudiar una carrera universitaria, por qué no les ayudan si todos somos seres humanos. ¿Cuál es la diferencia? Sabemos que es una pregunta que no ha encontrado respuestas.

En los cuatro años de mi carrera profesional tuve la oportunidad de poner en práctica todos los conocimientos adquiridos, ya que desde el primer semestre realizamos prácticas en diferentes escuelas que nos asignaban. Aunque la mayor parte de las jornadas prácticas fue en las unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, que integran a las personas que tienen una discapacidad dentro de un aula regular de acuerdo con las habilidades que se requieran para cubrir los propósitos del aula, esta experiencia me hizo ver que las y los niños integrados pueden desenvolverse dentro de una sociedad sin límites.

Por otro lado, tuve una gran experiencia en el servicio que desempeñé en el Centro de Atención Múltiple; ahí aprendí muchas cosas nuevas, aunque me costó trabajo, ya que vi niñas y niños con discapacidad intelectual y motriz, situaciones que no había visto y de las que sé muy poco. Tuve que buscar otros medios de información sobre la discapacidad para poder intervenir y trabajar con ellos. Me gustó mucho cómo trabajaban ahí. Me sentí realmente integrada y sabía que podía aportar mis conocimientos.

Con respecto al aprendizaje escolar universitario, para mí fue difícil poder entender las materias que se impartían en la carrera. Algunas veces me apoyé en los apuntes de mis compañeras. Sólo así podía estudiar y entender de qué se trataba. En el caso de los maestros, algunos me apoyaron pero otros no tenían la disposición para hacerlo.

Además, la realización de mi tesis fue difícil debido a la escritura, todavía me hace falta una mejor comprensión, pienso buscar la forma de adquirirla para así desarrollar plenamente mi carrera. Aunque tengo los conocimientos, algunas veces no sé cómo plasmarlos de forma escrita y que todos entiendan lo que quiero decir.

Finalmente, presenté mi examen profesional y ahora estoy titulada; eso fue el mayor logro que he conseguido gracias al apoyo incondicional que me dieron mis maestros, compañeros y por supuesto mis padres.

Inicié mi trabajo como maestra de primaria en el Centro Clotet, A. C., en el turno vespertino. Es una escuela de personas sordas que únicamente trabajan con lengua de señas mexicana. Aprender este idioma fue un requisito que nos pidieron en la carrera; al principio la escuela impartía las clases pero después se suspendieron. Busqué información en internet y lo primero que salió fue in-

formación sobre la Escuela Nacional Fundación de Sordomudos 2000, A. C., una pequeña escuela que imparte clases de lengua de señas.

Fue ahí donde aprendí las señas durante un año, y es impresionante y maravilloso lo que he vivido: tener contacto con las personas sordas hablando con las manos, además de que se disfruta mucho conviviendo con ellas. Aparte de las señas, es básica la expresión corporal, ya que las personas sordas pueden entender mucho sin necesidad de señas, eso es muy importante para ellas.

Actualmente sigo trabajando en el Centro Clotet, A. C., pero ahora en el turno matutino. Me siento contenta. Me gusta trabajar con las y los alumnos, y sobre todo saber que los puedo ayudar y orientar para que se superen y salgan adelante como yo lo hice, *un ejemplo a seguir*. Sólo hay que trabajar mucho con ellos, pues piensan que no lo pueden lograr debido a que no han tenido la motivación por parte de sus padres y las personas que los rodean.

Aunque estoy titulada sé que me falta mucho por hacer, que debo proyectarme hacia el futuro, siempre lo pienso. Por ahora tengo estas ideas:

- Motivar a las personas sordas para que sigan su camino escolar hasta la licenciatura.
- Quizás crear una institución o asociación para apoyar a las personas sordas de bajos recursos, ofreciendo terapias como oralización, escritura y regularización de materias, ya sea en forma oral o en lengua de señas.
- Estudiar la maestría de Matemáticas para sordos o tal vez una carrera universitaria de Matemáticas.
- Seguir haciendo el trabajo de apoyo a las personas sordas.

LETRAS DE VIDA SOBRE PAPEL

Pablo Gian-Carlo Lonngi Ayala

Pablo Gian-Carlo Lonngi Ayala es licenciado en Comunicación Social; egresado de la maestría en Ciencias con especialización en Matemática Educativa; y coordinador de comunicación del proyecto Spring México, de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa.

Cuando terminé la preparatoria recuerdo que ya me sentía seguro en mi escuela, hasta cierto punto había vuelto a estar en paz. Durante el primer y segundo año de secundaria, por ser catalogado como uno de los *ñoños* del salón, fui víctima de *bullying*. Por eso la preparatoria representó para mí un descanso que tanto anhelaba, pues casi no quedaron compañeros que me molestaran. Además, como todos crecimos, la dinámica cambió y fue provechoso para mí que nadie me molestara. Incluso experimenté una sensación de pertenencia a un grupo de tres compañeras que ingresaron en el último año de preparatoria y se juntaron conmigo porque no conocían a nadie.

La preparatoria acabó y yo tenía que decidir qué carrera estudiar. Llevaba tiempo pensando qué elegir, si Arquitectura, Ingeniería, Arquitectura del Paisaje o Urbanismo. Para entonces me confirmaron que podía irme a vivir medio año o un año completo a Brasil con la finalidad de aprender portugués. Así que me fui para allá.

Mi temporada en Brasil fue de mucho crecimiento, no sólo porque me topé con el hecho de estar solo en un país donde se hablaba un idioma distinto al mío, sino también porque los brasileños que conocí eran muy amables y me hicieron sentir en familia. Además hice amistad con unos *hispanos*: un boliviano y dos paraguayos que se volvieron como mis hermanos, nos desvelábamos charlando y haciendo muchas otras cosas.

Aprender portugués fue añadir una rayita más a la lista de idiomas que ya había aprendido: italiano, que es mi segunda lengua; un poco de francés, que sólo entiendo si lo leo; después decidí darme oportunidad con el inglés, que no me gustaba hasta que terminé todos los niveles. Era el turno del portugués.

A Brasil llegué muy confiado de que desde el principio entendería todo, me basaba en la idea de que el portugués es muy parecido al español, pero no contaba con que ese idioma no se habla como se escribe, y además es distinta la forma de pronunciarlo en Brasil y en Portugal. En cada región de Brasil varían las maneras de hablar, así que poco a poco fui preguntando el nombre de las

cosas. Por ejemplo, todo lo que compone una vajilla en una mesa puesta –nombres de los cubiertos, platos, vasos, servilletas– para familiarizarme así con la pronunciación de cada objeto y absorber e integrar las palabras a mi vocabulario cotidiano.

En mi familia existe la convicción de que para aprender bien una lengua extranjera es necesario primero conocer bien la lengua materna. En mi caso esto parece haber funcionado: la materia de Español siempre me pareció *regalada*: desde muy pequeño parecía que la estructura de la lengua la tenía internalizada; y se me facilitó desde temprano mejorar mi ortografía, aprender la clasificación de las partes de la oración y las conjugaciones de los verbos.

Algo que sin duda también influyó en mi desarrollo fue que tuve un entorno que propició mi gusto por la lectura. Todas las noches tuve mi ritual del baño caliente y mi cuento en la cama antes de dormir. Contaba con muchos libros; traían un cuento corto e ilustraciones. Mi mamá me arropaba y me leía una historia; le daba intencionalidad a lo que leía, casi actuaba la voz y la expresión. Eso era algo que yo disfrutaba mucho.

En Brasil uno de mis *hermanos hispanos*, el boliviano, había estudiado Comunicación o Periodismo, y trabajaba en una editorial que publica una revista exitosa. Ahí también laboraban otras personas que conocíamos. Con cada número mensual que salía de la revista y por las instalaciones y el equipo con que contaban, crecían mis deseos de trabajar en un entorno similar. Cuando regresé de Brasil ya me había decidido por estudiar Comunicación.

A pesar de que mi estancia en Brasil estaba siendo enriquecedora, empecé a sentirme impaciente y harto de *no estar haciendo nada* en lo académico, pues había estado trabajando en la elaboración de artesanías de madera, y además extrañaba vivir en la ciudad y estar en un lugar al que yo sintiera que pertenecía. Mi elección de estudiar Comunicación fue motivada principalmente por el deseo de escribir y ver publicados mis artículos, reportajes, notas, columnas, consejos e incluso libros.

En Brasil pasaron por mis manos libros y revistas que disfruté mucho leer. También una parte de mi motivación para elegir esa carrera tuvo que ver con la idea de frecuentar entornos que facilitarían que conociera a un productor que me convirtiera en conductor de un programa de televisión o en actor de una película o de comerciales, y que de forma mágica me volviera famoso. Leo lo que estoy escribiendo y me da pena, pero así pensaba. No hay que olvidar que no había conocido a ninguna persona sorda que hubiera estudiado lo mismo que yo. En esa carrera, como en muchas otras, parece que se da por hecho que todos sus estudiantes y egresados han sido, son y serán normoyentes. En los empleos relacionados con el acto de reportar es importante oír y entender lo que se escucha. Consciente de esto quise superar ese reto, demostrar al mundo y a

mí mismo que sí se podía, que yo sí podía estudiar y terminar una licenciatura, y también podía conseguir trabajo en el campo de la comunicación.

Comencé a buscar escuelas donde estudiar. Fui aceptado en la Universidad de la Comunicación; y también en la Universidad La Salle, en la carrera de Arquitectura; y me faltaron dos puntos para entrar en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Cuando hice mi examen para la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) me agradó que las preguntas, a diferencia del examen de la UNAM, estuvieran concentradas en el área a la que aspiraba, pocas trataban sobre áreas no relacionadas con las ciencias sociales y humanidades. Cuando supe que había sido admitido no lo dudé, era claro que quería estudiar en la UAM, sabía del reconocimiento que tenía la carrera y que era una universidad donde muchos comunicadores se habían formado.

En la ceremonia para las y los estudiantes de nuevo ingreso nos dijeron que éramos privilegiados por haber ingresado a ese nivel educativo y a esa institución. Yo sentía orgullo de estar en una reconocida universidad pública. A diferencia de los demás planteles de la UAM, la unidad Xochimilco trabaja con un sistema modular: cada trimestre está dedicado a un área de la comunicación (en el caso de mi licenciatura) y todas las clases (teóricas y prácticas) se enfocan en el área comunicativa del trimestre en turno: teoría y taller –por separado– de foto, teoría y taller de cine y así el mismo sistema para prensa, televisión, radio y comunicación gráfica.

Como mi motivación se dirigía a escribir ese sistema no me favoreció mucho, no encontraba sentido en dedicar tiempo en clases teóricas y prácticas sobre actividades que no me interesaban como la radio, la cual me provocó pavor cuando nos dejaron la tarea individual de grabar la transmisión de una estación designada al azar para luego cronometrar y transcribir todo lo que se decía en el programa, incluidos los comerciales. Podía haber levantado la mano en el salón, en medio de la clase, para pedir que se hiciera una adecuación a la actividad a *lo que yo era capaz de hacer*, pero me educaron con la idea de que soy capaz de lograr lo que me proponga. Paradójicamente siempre he sido una persona con miedo a *no dar el ancho*, y con una eterna sensación de *ser diferente*. Todavía me pregunto si en casa fui sobreprotegido como algunas personas me lo han dicho. Por otro lado, me sentía seguro de que con el esfuerzo y la determinación iba a lograr lo que quisiera, y contaba con la pasión para hacerlo.

En la secundaria y preparatoria, cuando no entendía algo le pedía al maestro que me repitiera o me aclarara las dudas. En la universidad opté por pasar desapercibido: no pedía que me repitieran la información ni manifestaba mis dudas.

En ese entonces también estaba muy entusiasmado yendo a mis clases de canto con un maestro muy exigente que me acompañaba con el piano. Yo quería conocer mejor mi voz, reconciliarme con ella porque siempre que hablo frente

a personas desconocidas todas voltean para ver de quién es la voz rara. Además me encanta la música, pues desde chico fui estimulado con ella, con voz, canciones, mis clases de piano, guitarra y batería. Mi mamá y mis hermanas tienen una bonita voz para cantar, y en las reuniones familiares siempre mis tíos y abuelos se ponían a cantar al compás de la guitarra. Así que me sentía estupendamente bien con mis clases de canto; estaba adquiriendo consciencia de mi respiración, me ayudaba que estaba yendo a correr todas las semanas, y era satisfactorio saber que estaba mejorando y adquiriendo seguridad en mi voz para ya no bajar el volumen al hablar.

Fue terrible cuando en la universidad hicimos en equipo un guión para noticiero de radio y lo grabamos. A la evaluación acudieron algunos maestros que no trabajaban con nuestro grupo. Uno de ellos dijo que en nuestro noticiero había una voz –refiriéndose a la mía– que era incomprensible y que no era radiofónica. Claro, no dijo ninguna mentira. Tampoco ayudó el hecho de que la parte que yo leí fueran notas breves de cultura, unas cuantas líneas en las que hablaba sobre una exposición de la obra de Frank Lloyd Wright. “¿Cómo se pronuncia eso y quién entiende cuando lo escucha?!”; ese comentario insensible del maestro me cayó como agua fría, estaba diciendo que era mejor no usar mi voz en programas de radio. Recuerdo que me enojé: “¿Con qué autoridad viene este desconocido a decirme que (pese a todo mi progreso en el manejo de mi voz) sigo siendo no radiofónico e incomprensible?”.

Hubo trimestres que los viví a medias, no hacía todas mis tareas y no iba a todas mis clases, no me hallaba, y mi cabeza estaba en otra parte, siempre con una sensación de *no pertenecer*. Era un proceso que, además de complicado, me resultaba amenazador. Por otra parte, ya tenía 19 años y me había dado cuenta de que me gustaban los hombres, pero me resistía a la idea de renunciar a la heterosexualidad, que es para lo que la familia y la sociedad nos educan desde niños. Me dolía despedirme de la opción de casarme y tener hijos, me dolía entristecer y decepcionar a mis papás y a nuestros conocidos. Y después de años de haber sido molestado en la escuela por ser gay, me dolía que a pesar de haberme esforzado para demostrar lo contrario acabara cediendo, como diciendo *tenían razón*. ¿Por qué debían saberlo antes de que yo lo supiera y asimilara?

Sentía que ya había batallado bastante: ¿no era suficiente ser sordo y necesitar lentes para ver bien? ¿No habíamos contado muchas veces ya nuestra historia familiar de cómo mis papás se toparon ante algo desconocido cuando se enteraron de que yo no oía bien? ¿No era ya demasiado personificar una vez más el terrible temor que muchos papás encuentran en la expresión “nunca había conocido a nadie así”? Además, parece que las personas heterosexuales y las representantes de instituciones religiosas se creen con el derecho a ridicu-

lizar y hacer comentarios despectivos enfatizando la condición de deficiencia, anormalidad y desviación.

Debido a que mi familia es muy religiosa yo me preguntaba: “¿En qué parte del esquema del orden divino universal tiene cabida un camino no trazado e incierto para mí? ¿Existe algo más que casarse o consagrarse a la vida religiosa?”. Hubo quien me dijo que “Dios me había puesto una prueba y yo tenía que vivir en abstinencia”, porque según la lógica cristiana el uso de las partes sexuales sólo debe limitarse a la procreación dentro del matrimonio. Lo siento, pero no es mi elección.

No tenía un modelo a seguir, pues no abundan las parejas gay estables; sólo había conocido un mundo de relaciones efímeras, sin compromiso, que si llegaban a durar unos pocos meses ya significaban *una eternidad*. Tenía que abrirme paso en un camino que no estaba trazado y en el que nada estaba escrito ni decidido. Tenía que definir mis exigencias y valores, cuáles serían mis criterios para elegir pareja y cómo quería llevar mi relación: si quería una pareja exclusiva o abierta, si debíamos tener en común la cultura y educación. Era complicado. Sentía una pesada carga por querer definirme como gay, y a la vez eso me asustaba.

La convivencia con mi familia me resultaba incómoda porque notaban que ya no era el mismo. Siempre he querido a mi familia, pero me sentía harto y nada dispuesto a vivir con ellos el proceso de conocimiento y aceptación de mi orientación sexual, cuando ni siquiera yo la aceptaba. Impulsado por unas ganas de ser independiente, y apoyado por un hombre 18 años mayor que yo, con quien viví y tuve una relación de cuatro años, me salí de la casa de mis padres cuando tenía 21 años. Lógicamente se prendieron focos rojos en mi familia, pero yo ya no quería estar ahí para ver eso y necesitaba mi espacio. Fue una posición en extremo hermética con la que castigaba a mis papás, pues hubo semanas en las que me desaparecí y no contestaba el celular cuando me marcaban.

Esa pareja era noble y cultivada, cocinaba rico y sobre todo me respetaba y me hacía sentir escuchado; sin embargo, tiempo después dejó de platicar como lo hacía y yo empecé a sentir que me faltaba retroalimentación y compañía de mi edad. Había una situación que me tenía pasmado: nunca nadie me había metido tanto en la cabeza la conciencia de mi sordera y la angustiante preocupación de si lograría encontrar un empleo en comunicación en el cual *sí me pudiera desempeñar*. Estaba tan inseguro por *no dar el ancho* que no me fijé que pasé de la dependencia económica de mis papás a una dependencia económica de él. Me pregunté: “¿No me estará sobreprotegiendo, en lugar de ayudarme?”.

Retomé mis visitas a mis papás los fines de semana, pero había un muro que nos separaba. El hermetismo era enorme: yo no me sentía libre para expresarme y a la vez quería hacerlo, contarles lo que vivía con mi pareja, pero surgía un silencio incómodo porque era algo que no querían escuchar y eso me

desalentaba. Eso no cambió mucho hasta el final de los cuatro años que estuve con él, que se dio un mes después de mi examen de titulación. Tenía 26 años.

Al final ya me sentía atrapado y ya no quería seguir viviendo con él, pero tampoco quería regresar con mis papás. Ellos fueron ingeniosos: hicieron un viaje de varios meses y me pidieron que me mudara a la casa para cuidarla. Tenía que conseguir un trabajo para cuando ellos regresaran y así poder irme de nuevo; sin embargo, el trabajo no lo encontré, ellos regresaron y tuvimos que poner de nuestra parte para sanar heridas y volver a disfrutarnos como familia, como padres e hijo. Mientras mis papás estuvieron fuera, tuve una pareja de mi edad con quien me divertí muchísimo y duramos tres meses. Dos días antes del regreso de mis papás conocí a mi actual pareja, tres años menor que yo, y con quien llevo ahora cuatro años de relación formal, con la aceptación y aprecio de nuestros respectivos padres. El proceso para que mis papás lo aceptaran fue lento y no faltaron las dificultades.

Si consideramos que había empezado la carrera a mis 19 años, se nota que me tardé mucho en terminarla. Creo que me sentía tranquilo con el hecho de que podía repetir trimestres porque eran muy cortos, lo malo era cuando en el siguiente trimestre no se abría el módulo que yo tenía que repetir. Mientras pasaba ese trimestre yo tenía *vacaciones* de mis clases, pero las pasaba trabajando como capturista para la actualización de la base de datos de una revista de ciencias. Hacia el final de la carrera, trabajé como sintetizador de diarios en el turno de la noche, de las 3:00 a las 10:00 de la mañana.

Me tomó tiempo terminar la tesis. Aparte de todo el proceso que estaba viviendo, tenía un tema muy amplio y me costaba trabajo definirlo para avanzar en la investigación. Cada vez que veía a mi asesor parecía que nunca quedaba claro dónde debía continuar y pensaba que no nos entendíamos. Terminé la tesis, fue muy satisfactorio presentar el examen profesional y que mi asesor me felicitara por haber recopilado un material tan extenso e importante, el cual podría usar para mi tesis de posgrado.

Me fui atrasando con respecto a mi generación y también con las generaciones que seguían. Sí hablaba con mis compañeros, pero poco, y además sólo hablaba con una persona a la vez y casi nunca en grupo. Una vez fui a una fiesta de mi grupo y había personas que no conocía. Me puse a platicar con una joven; como yo usaba cabello largo, me lo acomodé detrás de una oreja, y ella me preguntó sorprendida y maravillada: "¿Eres sordomudo?!". La miré como diciendo "¿escuchaste lo que acabas de decir?", y le dije "sordo sí, mudo no". Seguimos platicando de la sociedad, la discriminación, los grupos marginados y otros asuntos por el estilo.

Luego de varias búsquedas de trabajo que no terminaban en contratación, tuve la suerte de conocer al director de una editorial de revistas, a cuyo herma-

no yo había entrevistado años atrás por tratarse del caso exitoso de un joven sordo y emprendedor que era dueño de una revista que trataba sobre discapacidad y educación. Para apoyarme, el director me contrató medio tiempo como reportero. Ahí duré un año hasta que hubo recorte de personal. Aprendí mucho por las numerosas conferencias de prensa a las que iba y se me quedó muy grabado lo importante que es verificar y confirmar la información, poner mucha atención y hacer uso de la memoria para después escribir en la computadora las ideas principales. También tuve que perder la timidez para abrirme paso entre los demás reporteros con el objetivo de grabar cerca de la persona que hablaba o de la bocina que amplificaba su voz si usaba micrófono.

Afortunadamente la tecnología proporciona algunas facilidades para quienes usamos aparatos auditivos y me parece que la mayoría de las personas sordas desconocen o no han explorado estas facilidades. Los aparatos pueden tener una función que permite que al hablar por teléfono se escuche sólo lo que sale de la bocina de ese teléfono, evitando que se mezcle con el ruido ambiental. Hay que perder el miedo que surge al no entender, hay que olvidarse de ver la cara de quien habla con el fin de leerle los labios, y en cambio tener la confianza de pedir que nos repitan las cosas cuando sea necesario.

Elegir un modelo de teléfono celular es un verdadero problema, se tiene que probar con cuál teléfono sí se escucha bien sin que se haga interferencia del celular con el aparato auditivo. Tienen mucho que ver el modelo del aparato y el del celular. Hay teléfonos con los que definitivamente no puedo escuchar la voz de quien me habla.

Además de que la conversación telefónica pareciera estar restringida a las personas oyentes, sucede lo mismo con la música transmitida a través de los audífonos. Es lógico, pues la mayoría de los audífonos son pequeños y deben llevarse adentro del canal auditivo; pero es difícil usarlos si se cuenta con aparatos, simplemente no caben y no hay manera de ponérselos. La opción es detenerlos en la parte de arriba de la oreja donde suele estar el micrófono del aparato, pero resulta incómodo y cansado.

Los audífonos que me han resultado maravillosos no son muy grandes. Son unos círculos que no cubren toda la oreja y por ello no causan la sudoración que pone en peligro el buen funcionamiento de los aparatos auditivos; además llevan un clip que se sujeta en la parte de atrás de ambas orejas y se pueden acomodar de modo que estén cerca del micrófono de los aparatos.

Lo que me llevó a entrar en contacto con la música portátil en reproductores de formato mp3 fue la necesidad de escuchar mis entrevistas para poder transcribirlas; aun cuando seguí necesitando ayuda de algún oyente, no dejé de hacer mi esfuerzo. Durante un tiempo utilicé una USB que era a la vez grabadora de voz y reproductor de música, y eso me tenía encantado. Desde entonces he

podido alimentar mi inquietud de conocer todo tipo de música, aunque la música en italiano sigue siendo mi favorita desde los 12 años.

Después de tres meses de estar desempleado por el recorte en la editorial, tuve la fortuna de conseguir trabajo en una oficina del Gobierno del Distrito Federal, gracias a las redes de colaboración que se han creado por personas que forman parte de distintas instituciones académicas y asociaciones civiles como a la que pertenecen mis papás. En ese trabajo apoyé a unos investigadores en la preparación de un grupo de jóvenes sordos para que pudieran ingresar al bachillerato, luego de que un diagnóstico arrojó que se encontraban en el nivel de tercero de primaria. Durante un año trabajé con este grupo de estudiantes tres veces por semana hasta que la colaboración terminó.

Esos investigadores me invitaron a hacer la maestría, lo cual me pareció una oportunidad que no debía desaprovechar aunque no hubiera estado en mis planes. Ahora estoy ocupado con mi tesis y varios artículos que necesitó publicar en revistas científicas como requisito para obtener el grado. Ya concluí dos artículos, el primero fue aprobado y espero la resolución del comité dictaminador del segundo.

Recientemente, platicando con una compañera de la maestría, le comenté cómo me sentía respecto a escribir mis experiencias de los últimos años. Estaba tan nervioso que, incluso con todas mis ocupaciones y pendientes, tuve un bloqueo para escribir después de la primera media cuartilla. Lo que redacté me movió muchas sensaciones, me hizo revivir varios recuerdos y ser consciente de cómo percibo en la actualidad todo lo que viví. Haber escrito esto resultó terapéutico y liberador. Ese día que hablé con mi compañera ella me dijo “yo veo que eres una persona muy exitosa”.

*Políticas inclusivas en la educación superior
de la ciudad de México*
se terminó de editar en noviembre de 2015.
Para su composición se utilizaron los tipos
Verdana y Century Schoolbook.

En el marco del Programa de Derechos Humanos
y Medio Ambiente y comprometida con la ecología y el cuidado
del planeta, la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal
edita este material en versión electrónica para reducir
el consumo de recursos naturales, la generación de residuos
y los problemas de contaminación.



En la **CDHDF**
cuidamos tus derechos

Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal

Oficina sede

Av. Universidad 1449, col. Pueblo Axotla,
del. Álvaro Obregón, 01030 México, D. F.
Tel. 5229 5600.

Unidades desconcentradas

Norte

Payta 632, col. Lindavista,
del. Gustavo A. Madero, 07300 México, D. F.
Tel.: 5229 5600, ext.: 1756.

Sur

Av. Prol. Div. del Norte 815, col. Jardines del Sur, del.
Xochimilco, 16050 México, D. F.
Tel.: 5229 5600, ext.: 1755.

Oriente

Campesinos 398, col. Santa Isabel Industrial,
del. Iztapalapa, 09820 México, D. F.
Tel.: 5229 5600, ext.: 1754.

Directorio CDHDF

PRESIDENTA

Perla Gómez Gallardo

CONSEJO

María Isabel Belausteguigoitia Rius
José Alfonso Bouzas Ortíz
José Antonio Caballero Juárez
José Luis Caballero Ochoa
Denise Dresser Guerra
Lawrence Salomé Flores Ayvar
Mónica González Contró
Nancy Pérez García
Nashieli Ramírez Hernández

VISITADURÍAS GENERALES

Primera Gabriel Santiago López
Segunda Montserrat Matilde Rizo Rodríguez
Tercera Yolanda Ramírez Hernández
Cuarta Antonio Rueda Cabrera
Quinta Jorge Ruíz del Ángel*

CONTRALORÍA INTERNA

Hugo Manlio Huerta Díaz de León

SECRETARÍA EJECUTIVA

Armando Jesús Meneses Larios

* Encargado del despacho

DIRECCIONES GENERALES

JURÍDICA

Lutwin López López

QUEJAS Y ORIENTACIÓN

José Antonio Garibay de la Cruz

ADMINISTRACIÓN

Jaime Mendoza Bon

COMUNICACIÓN POR LOS DERECHOS HUMANOS

Guillermo Gómez Gómez

DIRECCIONES EJECUTIVAS

ASUNTOS LEGISLATIVOS Y EVALUACIÓN

Ignacio Alejandro Baroza Ruíz

CENTRO DE INVESTIGACIÓN APLICADA EN DERECHOS HUMANOS

Francisco Javier Conde González

EDUCACIÓN POR LOS DERECHOS HUMANOS

Aída Marín Acuapan

SEGUIMIENTO

María del Rocío Ojeda Luna

VINCULACIÓN ESTRATÉGICA

Christian Ibeth Huerta Dávila

SECRETARÍA PARTICULAR DE LA PRESIDENCIA

Erika Alejandra Solís Pérez

COORDINACIONES

TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

Rogelio Alvarado Vilchis

VINCULACIÓN CON LA SOCIEDAD CIVIL Y DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Clara Isabel González Barba

SERVICIO PROFESIONAL EN DERECHOS HUMANOS

Mónica Martínez de la Peña