

Inclusión, equidad y educación de calidad: estudiantes con discapacidad en educación media superior y superior

Inclusion, equity and quality education: students with disabilities in upper secondary and higher education

Rodolfo Cruz-Vadillo¹

Resumen

El presente artículo tiene como propósito abordar tres puntos centrales de la inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel medio superior y superior. Primero, problematizar sobre los ejes que pueden posibilitar la ampliación de la matrícula en esos niveles; segundo, reflexionar sobre las experiencias educativas que pueden permitir responder educativamente y favorecer la permanencia de dichos estudiantes; y tercero, presentar algunas perspectivas para favorecer su inclusión social. La revisión fue de tipo documental, rescatando información de textos normativos oficiales, políticas educativas y sobre grupos vulnerables, encuestas demográficas y literatura acerca de la inclusión de personas con discapacidad. Los hallazgos vislumbran la invisibilización en torno a propuestas pertinentes para responder con una educación de calidad e inclusiva.

[Resumen en lengua de señas mexicana.](#)

Palabras clave: educación inclusiva, educación media superior y superior, persona con discapacidad, políticas educativas.

Abstract

The purpose of this article is to address three central issues in the inclusion of students with disabilities at the middle and high school. First, to problematize the axes that can make it possible to expand enrollment at these levels, second, to reflect on the educational experiences that can help to respond educationally and work on the permanence of these students, and third, to present some perspectives for the promotion of their social inclusion. The review was documentary, taking information from official normative texts, policies on vulnerable and educational groups, demographic surveys and literature on the subject of the inclusion of people with disabilities. The findings show the invisibilization around relevant proposals to respond to quality and inclusive education.

Keywords: inclusive education, person with disabilities, educational policies, higher and higher secondary education.

¹Universidad Autónoma del Estado de Puebla. Calle 21 sur 1103, Barrio de Santiago, C. P. 72410, Puebla, Pue., México.
C. e.: rodolfo.cruz@upaep.mx

Introducción

Hablar de inclusión en educación implica señalar espacios simbólicos y terrenales donde la equidad y la justicia social son categorías sustantivas que, aplicadas a la realidad, permiten formas de participación más democráticas y horizontales. Lo educativo, en sentido amplio, se considera como inclusivo desde la lógica de reconocer a los otros, los diferentes, la diversidad, como parte natural de toda condición humana.

Los procesos de diferenciación y las lógicas de normalización han pugnado por desencuentros más que por encuentros al señalar la diferencia humana (discapacidad) como constitutiva deficitaria más que como elemento enriquecedor de lo social (Oliver, 1998). Esto ha pasado con las personas con discapacidad, a las cuales, bajo sospecha de imposibilidad, se les ha negado su identidad política y a veces totalmente humana. Desde tal horizonte, lo que interesa en este escrito es problematizar acerca de la inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel medio superior y superior.

Este texto también tiene como propósito abordar tres cuestiones formuladas en el marco del foro “Inclusión, equidad y educación de calidad para los estudiantes de la educación media superior y superior”, realizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa el 1 de junio del 2018 (<https://www.uv.mx/ciies/noticias-y-eventos/foro-inclusion-equidad-y-violencia-escolar-en-la-educacion-media-superior-y-superior/>). El objetivo del encuentro fue poner sobre la mesa las necesidades y los imperativos en materia de educación que, desde la antesala de las elecciones de julio del 2018 y las propuestas de los entonces candidatos a la presidencia, estaban presentes o invisibilizados. Las tres preguntas que sirvieron de columna vertebral o eje articulador de las participaciones del foro son las siguientes: ¿cuáles son los ejes de la necesaria expansión de la matrícula de la educación media superior y superior?, reconociendo que su crecimiento debe responder no solo a la presencia de estudiantes, sino a una respuesta educativa de calidad; ¿cuáles son las mejores experiencias para alentar la permanencia escolar?, desde un enfoque ecológico (seguido en este trabajo), la mirada se aproxima más a las prácticas y rutas de acción en su puesta en marcha donde, de una u otra forma, se posibilita la presencia de los estudiantes en las aulas, en este caso con discapacidad; y ¿cómo hacer para favorecer una mayor inclusión social en la educación?, lo cual apunta a la formación de los profesores y el reconocimiento de su figura como principal apoyo educativo para responder a la diversidad áulica.

Como se mencionó, si bien el centro de la discusión tiene que ver con las preguntas anteriores, pretende problematizar de forma más específica sobre un grupo considerado vulnerable. Las personas con discapacidad son sujetos de derechos cuyas respuestas educativas y políticas escasamente han atendido esta situación, respondiendo mayormente desde planes asistencialistas cuyo fundamento biomédico no ha permitido su participación democrática real al haber construido un concepto de discapacidad más cercano al de enfermedad.

Es así que, en un primer momento, se aborda el concepto de discapacidad considerando que, como primer paso para entender las respuestas políticas de actualidad, debemos aproximarnos a las representaciones construidas sobre este colectivo, es decir, al conjunto de significados, visiones y modelos que circulan en torno a la persona con discapacidad, cuya vida se encuentra atravesada por la sospecha de incapacidad. En un segundo momento, se muestran algunos datos que nos permiten pensar en el fenómeno de la matrícula escolar en el nivel medio superior y superior, las posibilidades, omisiones y necesidades que, desde el ámbito de la discapacidad, son imperantes para iniciar verdaderos espacios de participación social y una auténtica inclusión.

Para finalizar, se abordan algunas posibilidades para construir experiencias escolares desde una lógica inclusiva y social, en las cuales las políticas educativas poseen una centralidad para lograr la constitución de espacios de participación auténtica y cuyo papel del docente es nodal para articular, desde una condición situada, las premisas y principios inclusivos de educación de calidad.

¿Cómo entender la discapacidad desde la política educativa?

La discapacidad históricamente ha sido considerada un atributo deficitario de una persona que, desde una perspectiva biomédica, señala la carencia o falta, y a su vez la imposibilidad, para realizar o desempeñarse en alguna actividad. Desde la lógica del sentido común y el prejuicio, dicha representación ha sido la más reconocida desde los imaginarios sociales, colocando a la persona que la *posee* bajo el estatus de responsable de su condición.

Si bien no se puede negar que, desde un ideal de normalidad, las personas con discapacidad pueden entrar fácilmente en procesos de diferenciación, en los cuales el marco de referencia es la presencia frente a la ausencia de corporalidades ideales esta visión esencialista poco ayuda a comprender lo complejo del fenómeno de la inclusión a lo escolar, de la nueva institucionalización de la diversidad.

Dicha representación *esencialista*, coloca solo del lado de la persona el peso de su condición e invisibiliza la exterioridad que constituye tal *incapacidad*. La propuesta en este escrito es poder realizar un ejercicio deconstructivo, es decir, a partir del pensamiento como elemento político pasar a la persona fuera del centro de la discapacidad y poner ahí la exterioridad que la constituye. Sin embargo, si más bien se piensa en la discapacidad como una construcción que menos tiene que ver con una situación o condición biológica y más con un espacio social (Borsay, 2008), se pueden empezar a mirar las acciones que deberían estar presentes para constituir espacios inclusivos y trayectorias escolares exitosas.

En línea con lo anterior, si se reconoce que incluso la condición deficitaria de las personas parece responder a una situación dialéctica entre la exigencia de un contexto que busca determinados capitales humanos, traducidos en desempeños, frente a una condición personal que interroga las nociones de cuerpos normales, es posible fijar la siguiente postura: “La discapacidad se constituye ahí donde una exterioridad exige un tipo de funcionamiento y un sujeto puede o no responder a esa exigencia de la forma en que es solicitada. Así, se puede pensar que la idea de déficit (la cual no es la discapacidad) es más compleja que la visión imperante de sentido común que identifica la situación de discapacidad con la falta funcional”.

Pese a ello, aun realizado este ejercicio, parece insuficiente, pues pensar en la discapacidad solo como una interacción entre la exterioridad y la corporalidad no posibilita en su totalidad el diseño de políticas y ordenamientos que respondan también a un componente histórico de la misma; es decir, es imperante reconocer que no basta realizar un cambio de una vez y para siempre si no se intentan construir dispositivos para equiparar las oportunidades más que igualarlas.

Si un sujeto no porta la discapacidad, no es algo que se posea, ¿dónde se puede ubicar? Al parecer, en este ejercicio de descentramiento conviene posicionarla en las relaciones llevadas a cabo entre los sujetos. Si se reconoce que tales relaciones se han pensado desde una lógica desigual, habría que apuntar que la discapacidad, como fenómeno social, se hace presente como el resultado de dichas interacciones asimétricas y desiguales. Relaciones que en esa demarcación entre lo factible y no imposibilitado se encuentran atravesadas con el estigma, es decir, el descrédito (Goffman, 2001), el cual es un punto inicial para poder hablar de procesos ocurridos en lo social y que han devenido en discriminación. Esta discriminación posada sobre dichos cuerpos “discapacitados” funciona como filtro para la clasificación, selección y exclusión de aquellas personas que, bajo las condiciones estructurales, no pueden realizar las actividades como todos los demás, de forma “normal”.

Este marco interpretativo permite aproximarse a las experiencias, acontecimientos y condiciones de posibilidad de la inclusión de estudiantes con discapacidad en espacios institucionalizados como la escuela, en este caso no precisamente en el plano de la educación básica, sino en los niveles educativos ulteriores, considerados un bien simbólico cada día más valioso y que, al parecer, han sido negados a las personas con discapacidad por su condición deficitaria.

Expansión de la matrícula de educación media superior y superior, ¿y los estudiantes con discapacidad?

En lo que respecta a la educación media superior y superior, la Secretaría de Educación Pública desde su Sistema Nacional de Información Estadística Educativa ha presentado los siguientes datos en torno a la matriculación de los estudiantes mexicanos (Tabla 1).

Tabla 1. Información de los ciclos escolares 2004-2005 y 2013-2014.

Ciclo escolar 2004-2005
Educación Primaria 98,178
Educación Secundaria 31,208
Media Superior 12,382
Ciclo escolar 2013-2014
Media Superior 17,245

Fuente: Secretaría de Educación Pública, 2017.

Los datos anteriores muestran el importante abandono por parte de los alumnos cuando deberían incorporarse al nivel medio superior. En este marco caben muchos factores que podrían reconocerse como causales, pero dentro de tantos se puede reconocer la estructuralidad del sistema educativo como central para posibilitar o evitar dicho fenómeno. Con estructuralidad se hace referencia a la exterioridad sistémica, que permite la participación e inclusión auténtica de los diversos colectivos o, en otro plano, los imposibilitan.

Si bien los datos anteriores no apuntan a estudiantes con discapacidad de forma precisa, la información es sugerente pues permite realizar algunas inferencias e iniciar un proceso heurístico, el cual posibilite interrogar cuántos estudiantes con discapacidad están presentes en el fenómeno de abandono escolar.

Bajo este marco, es conveniente aproximarse a dos elementos estructurales centrales. Por un lado, las condiciones económicas fuertemente relacionadas con situaciones de bienestar que viven las personas con discapacidad, y por otro, las formas de discriminación que dicha condición refuerza y reproduce día a día. Si la discapacidad está ligada a condiciones de pobreza, es decir, si existe una correlación importante entre su presencia y el aumento de circunstancias de pobreza, es de reconocer la existencia de una exterioridad que juega de una u otra forma en la presencia/ausencia de experiencias de estudiantes en esta situación, en lo social y lo escolar.

En este panorama, ¿cómo han resuelto dichas condiciones las políticas sociales? Al parecer, lo que han hecho es pensar la solución principalmente a partir de la asistencia, es decir, si la discapacidad es considerada una situación que conlleva enfermedad, la respuesta debe ser individual, de cura, negando la posibilidad de que un determinado contexto contribuya directamente con situaciones como la pobreza y discriminación. Desde esta lógica, escasamente se ha contribuido a generar lo que Nussbaum (2012) llama capacidades, las cuales están ligadas con la autonomía de la persona, su reconocimiento y participación social efectiva. En la medida en que la discapacidad, en su condición de pobreza, tenga una respuesta asistencial, poco puede ser reconocida desde un modelo de derechos humanos.

Entonces, cuando se habla de discapacidad desde estas políticas parece ser un tema de salud que niega la estructuralidad. Regresando al concepto de discapacidad, si solo se apunta a la condición de una persona, se desdibuja u oscurece la exterioridad que discapacita y que tiene un papel central en los procesos de inclusión/exclusión escolar.

De forma resumida, es posible señalar hasta ahora los siguientes puntos problemáticos:

1. La existencia de un aspecto económico relacionado con los espacios habitacionales, entre otros aspectos materiales.
2. Los apoyos en cuestión de salud, los cuales son indispensables.
3. El acceso a la educación considerada como un bien simbólico y un derecho humano.

Al respecto, Borsay (2008) menciona que no es lo mismo observar el problema de la discapacidad como un asunto público que como uno personal, sobre todo en el plano de las respuestas políticas. Dicha diferenciación se muestra a continuación (Tabla 2), así como la conveniencia de rescatar la estructuralidad por sobre la persona.

Tabla 2. Comparativo de los modelos y sus características. Fuente: Borsay, 2008.

	Modelo individualista	Modelo social (estructural)
Gasto público	Menor	Mayor
Intervención estatal	Reticente	Entusiasta
Apoyo familiar y comunitario	Mínimo	Máximo
Organización de los servicios	Segregada	Integrada
	Desarticulada	Coordinada
	Más desigual e injusta	Menos desigual e injusta
	Dominada por el productor	Toma en cuenta al consumidor

En México hay una amplia diversidad de programas sociales, aunque hasta el momento existe escasa información sobre su impacto real con base en sus propósitos iniciales. Un indicador que puede ser importante es la asignación de recursos para la instrumentación de los mismos, pues partiendo de la premisa que todo ordenamiento está destinado al fracaso si no es respaldado por un recurso económico que se materialice en acciones concretas, el comportamiento de dicha asignación y sobre todo el tipo de programa al cual ha sido designado puede ser de gran ayuda para analizar la problemática.

Con relación a lo anterior, algunos programas sociales que se pueden ubicar en torno al tema de la atención a personas con discapacidad son los siguientes:

- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.
- Programa Sectorial de Salud 2013-2018.
- Programa Sectorial de Educación 2013-2018.
- Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018.

Si bien cada uno aporta información interesante y amplia del tema, no se abordan los objetivos específicos; lo que se pretende es mostrar cómo dichos programas sociales pudieron haber impactado a partir de los presupuestos asignados en los últimos años. Para ello, se presenta en la Figura 1 un concentrado del comportamiento presupuestal con base en seis ramos, con sus respectivos programas: Gobernación, Educación Pública, Salud, Desarrollo Social, Comisión Nacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado.

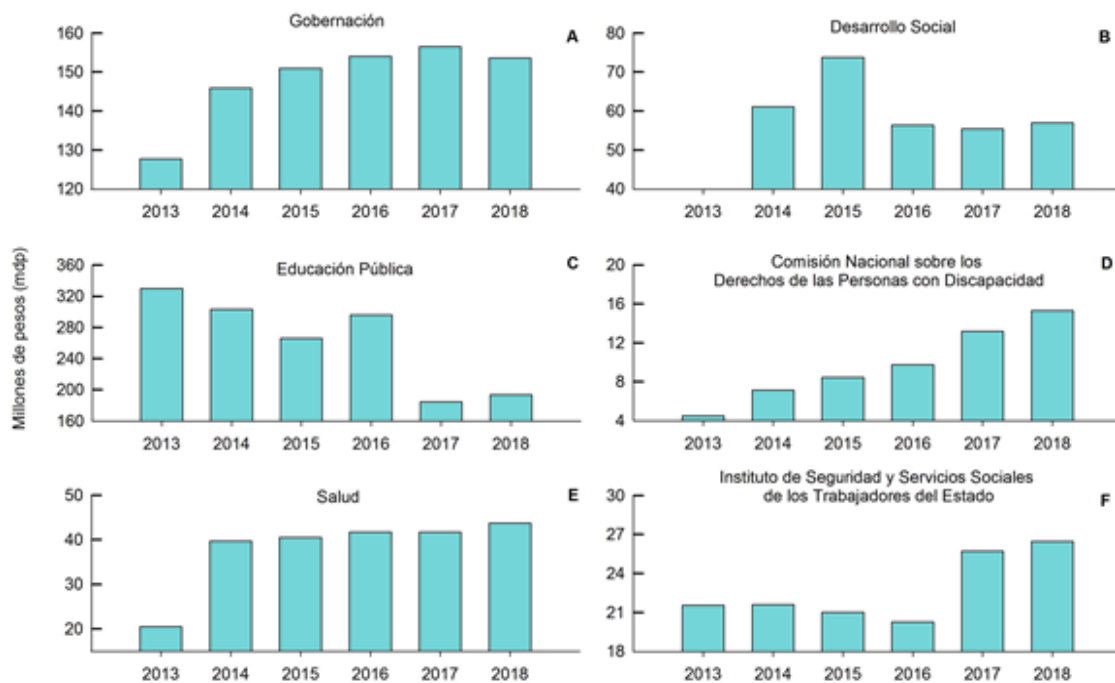


Figura 1. Presupuesto gubernamental a seis ramos y sus conceptos: A) Gobernación, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred), promover la protección de los derechos humanos y prevenir la discriminación; B) Educación Pública, Programa para la Inclusión y Equidad Educativa, educación para personas con discapacidad; C) Salud, Programa de Atención a Personas con Discapacidad, Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Conadis); D) Desarrollo Social, desarrollo de las personas con discapacidad, Conadis; E) Comisión Nacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, atender asuntos relativos a la aplicación del Mecanismo Nacional de Promoción, Protección y Supervisión de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; F) Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, atención a personas con discapacidad. Fuente: De la Rosa, 2018.

Además, en la Figura 1, la mayoría de los casos de asignación presupuestaria no muestran un incremento sustancial de los presupuestos, más bien en varios hay una disminución. Lo anterior permite, de entrada, realizar algunas inferencias, por ejemplo, sobre el papel que la inclusión social de personas con discapacidad tiene para el Estado y su disposición para revertir la discriminación históricamente presente en dicho colectivo.

Lo anterior puede contrastarse a partir de algunos datos de la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2010):

- De cada 100 personas con discapacidad, 95 viven con su familia, 64 colaboran en las tareas de la casa, 32 tienen un trabajo que realizan dentro de su domicilio y 46 asisten o asistieron a la escuela.
- Para más de la mitad de las personas con discapacidad (52.3 por ciento) la mayoría de sus ingresos proviene de su familia (de los padres y otros familiares). Alrededor de cuatro de cada diez perciben la mayor parte de sus ingresos por su propio trabajo y casi tres de cada diez lo reciben de una pensión.
- Más de la mitad de las personas con discapacidad en el país consideran que sus ingresos no son suficientes para cubrir sus necesidades.

Estos datos reflejan las realidades económicas, sociales y de discriminación que las personas con discapacidad advierten y viven día a día. Si en un inicio preocupaba el asistencialismo a ultranza de las políticas, bajo esta realidad presupuestaria más bien interesa saber la prioridad de este grupo vulnerable en la agenda.

Estudiantes con discapacidad: experiencias escolares y permanencia

Una vez abordada la cuestión estructural de exterioridad, obviamente ligada a la permanencia escolar, lo siguiente tiene que ver con las prácticas realizadas al interior de las instituciones. Se podría pensar que la salud, el acceso a la educación (matriculación) y el bienestar (economía) se han solucionado en México, pero no es así. El paso ulterior, por lo tanto, es una aproximación al interior de las instituciones con estudiantes con discapacidad. Es ahí donde las experiencias educativas pueden hacer visible lo que permite o no la permanencia escolar.

Bajo este marco es necesario hablar de un tipo de educación que responde a la diversidad y la diferencia; siguiendo un modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1977), se transita de la visión macro a la meso, apuntando a los retos institucionales-escolares para asegurar la permanencia de estudiantes con discapacidad.

La inclusión o educación inclusiva es un término que no se refiere solamente a la presencia de personas con discapacidad o a las necesidades educativas especiales (NEE), pues bajo ese rubro se señala cualquier grupo en desventaja o en situación de vulnerabilidad; las personas con discapacidad como colectivo se han visto beneficiadas bajo los principios de esta teoría educativa. La educación inclusiva, desde su fundamento teórico, invita a pensar a la educación como un derecho humano; como tal, la exigencia tiene que ver con la presencia de la diversidad en las aulas sin importar las condiciones o situaciones personales (Echeita, 2014). Se puede entender de forma genérica como la necesidad de una educación de calidad para todos.

Un antecedente en México de este esfuerzo fue todo el movimiento de la Integración Educativa, el cual cuestionó los espacios segregados ocasionados desde la educación especial y reconfiguró las posiciones de las personas con discapacidad para que ocuparan un lugar en la escuela regular. El problema de esta política se encuentra en su impacto y cambio auténtico en los espacios escolares. De principio, solo comprendió la presencia de estudiantes con discapacidad, es decir, el

reto principal era que estuvieran todos en los mismos lugares (aula regular), considerando que con la sola presencia mejorarían las situaciones de estudiantes en torno a un ideal participativo y democrático.

En general, a la política de Integración Educativa se le señala no haber respondido a las necesidades particulares de cada estudiante desde una lógica de equivalencia pedagógica y curricular, desde una visión de igualdad formal. En la integración se pretendía la normalización del estudiante y adecuación al espacio, y no la modificación de las barreras existentes en la exterioridad escolar. Otra limitación fue de carácter más comprehensiva, pues su margen de aplicación solo llegó a la educación secundaria, dejando desprotegido al estudiante en el siguiente nivel (el medio superior). Bajo esta instrumentación, si bien se permitió la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula regular, poco se transformó la exterioridad y estructura escolar, pues se olvidaron de los siguientes estadios, dejando a la libertad de voluntades individuales (tomadores de decisiones en las instituciones) la integración de este grupo vulnerado en niveles como el medio superior y el superior.

La respuesta educativa desde la integración fue pensar en el tránsito del estudiante con discapacidad y no en su verdadera inclusión, es decir, la presencia era suficiente y la respuesta educativa que recibía pasaba a segundo término, considerando que ese “tránsito” no correspondía “auténticamente” a una participación en lo escolar, sino a una simulación de lo que era estar juntos en el mismo lugar, diferente a tener una respuesta educativa genuina. En esta lógica habita una idea biomédica de la discapacidad en torno a su imposibilidad de aprender significativamente y de trasladar lo aprendido a la vida cotidiana, bajo el razonamiento de una autonomía personal.

La repercusión negativa de este proceder se expresó en los niveles medio superior y superior; si el estudiante con discapacidad solo había transitado por el sistema (educación básica) no perteneciendo auténticamente, bajo el razonamiento de que la educación media superior requiere más habilidades porque representa una mayor especialización, se dio por hecho que este no era individuo para dicho nivel.

Una herramienta central para fundamentar tal forma de proceder fue la utilización acrítica de las famosas adecuaciones curriculares. Estas fueron o son esfuerzos centrados en el estudiante con el objetivo de ajustar la propuesta curricular a su nivel. Es importante mencionar que, de inicio, este no parece un principio que juegue en contra del estudiante con discapacidad, considerando que la respuesta educativa debe ser equitativa. Sin embargo, el problema ocurrió en las prácticas, pues en la instrumentación implementada al currículum se vio limitado, es decir, en lugar de enriquecer las propuestas curriculares, se empobrecieron, puesto que la lógica procedimental correspondió a eliminar contenidos, objetivos y no construir apoyos y objetos de aprendizaje que respondieran a las necesidades de los estudiantes de forma razonable.

Por lo tanto, el pensar en la discapacidad como déficit (lógica de integración) se consideró central; bajo dicho razonamiento era viable que, si el sujeto carecía de algo, la respuesta consistía en quitar elementos curriculares sustantivos y realizar propuestas individualizadas, las cuales estaban lejos de procurar la autonomía del sujeto y otorgar una respuesta educativa enriquecida.

Así, bajo el prejuicio y estigma que recae sobre los estudiantes con discapacidad y su imposibilidad para aprender o realizar algunas cosas, lo que procedía era construir otro currículum paralelo (educación especial). Las conocidas propuestas curriculares adaptadas pronto se convirtieron en currículos “separados” cuyo distanciamiento de la propuesta central llegaba a ser tan grande que ya no se podía atender al estudiante a la par con sus compañeros. En realidad lo que se necesitaba, era que mientras los alumnos “normales” realizaban algunas actividades, los profesores, y en el mejor de los casos los maestros de apoyo, trabajaran personalmente con el estudiante; práctica parecida a la tan criticada educación especial de la cual se pretendía distanciar.

En cambio, en el caso de la educación media superior y superior, el problema es que las famosas adecuaciones curriculares ya no podían convivir con la estructura de una propuesta que, en su “grado de especialización”, no admitía seguir tajando objetivos y omitiendo contenidos. Para el nivel de secundaria, lo que ahí se aprendía tenía que ser incorporado por todos, de la misma forma y al mismo tiempo. El costo fue que dicha situación obstaculizó el paso de estudiantes con discapacidad de la secundaria al bachillerato bajo la premisa de que no podían estar, puesto que se encontraban imposibilitados para cumplir con todo lo que el currículum exigía. En el interés por integrar, se invisibilizó o negó el papel del contexto escolar, donde se

destaca la obligación por dar respuesta a la diversidad. Desde el movimiento de educación inclusiva, la estructuralidad es un principio fundamental para dar una respuesta educativa de calidad y asegurar la permanencia de los estudiantes, pero no solo con la finalidad de que estén (presencia) y transiten, sino que participen desde una visión democrática en los espacios áulicos y escolares (Giné, 2009).

Perspectivas e interrogantes, ¿cómo hacer para favorecer una mayor inclusión social en la educación?

Las respuestas educativas tendrían que observarse a partir de identificar cuáles son las barreras que pueden imposibilitar la inclusión social, educativa y escolar; para ello se deben considerar las *barreras normativas*, las cuales refieren a un conjunto de disposiciones que en su implementación no están pensadas desde valores inclusivos, como la democracia, la equidad y la justicia. Aquí se pueden colocar todas las políticas y ordenamientos que, en su ejercicio, no garantizan capacidades (Nussbaum, 2012) a las personas para poder alcanzar determinados niveles mínimos de bienestar.

Es preciso conciderar las barreras *actitudinales*, es decir, la presencia de concepciones que, bajo una idea prejuiciosa, construyen etiquetas que devienen en estigma hacia los estudiantes con discapacidad. En la medida en que se reconozca la actuación del docente, las relaciones e interacciones que se dan en el aula y la escuela, las normas que se han establecido como leyes casi naturales, las que juegan centralmente en la inclusión y permanencia de los estudiantes, etc., se podrán generar proyectos de centro y respuestas educativas de calidad, orientadas hacia el enriquecimiento curricular, en los ajustes razonables y en los diseños universales. En este sentido, se habla también de *barreras para el acceso*; aquí no solo cuenta la existencia de rampas, elevadores y señalamientos, los cuales también son un problema.

Existen otros ajustes que implican mayor compromiso y creatividad; por ejemplo, usar los principios y avances de las neurociencias aplicadas en este sentido. No obstante, se deben tener en perspectiva las siguientes preguntas: ¿cómo hacer accesible y flexible un currículum común sin empobrecerlo?, y ¿qué metodologías y apoyos técnicos se deben constituir para que los estudiantes, en la medida en que tengan diversos medios de expresión y representación, puedan aprender los contenidos?

Para finalizar, debe tomarse en cuenta una “barrera asociada a un contexto subjetivo”, que está del lado de las expectativas, de las interacciones y de las relaciones con los individuos. ¿Cómo reconocer en el individuo la posibilidad frente a la imposibilidad? ¿Cómo establecer puentes desde lo afectivo? Cuestión que está de más mencionar y que se acompaña de la base cognitiva.

Referencias

- Borsay, A. (2008). ¿Problema personal o asunto público? Hacia un modelo de políticas para las personas con discapacidades físicas y mentales. En L. Barton (Coord.), *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 171-189). España: Morata.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2010). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México*. Recuperada de http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=424&id_opcion=436&op=436 2010
- De la Rosa, A. (2018). *Políticas públicas y presupuestos públicos en materia de discapacidad*. Ponencia presentada en el Primer Coloquio de Estudios Críticos sobre Discapacidad, Ciudad de México, México.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: Narcea.
- Giné, C. (2009). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En C. Giné, D. Durán, J. Font y E. Miquel (Coords.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 13-24). Barcelona, España: Cuadernos de Educación.
- Goffman, E. (2001). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (Comp.), *Discapacidad y Sociedad* (pp. 34-57). España: Morata.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Sistema Nacional de Información Estadística Educativa*. Recuperado de <http://www.sniesep.gob.mx/Estadistica.html>

Autor

El **Dr. Rodolfo Cruz Vadillo**, es miembro del SNI (nivel 1), pertenece a la red de investigadores y participantes sobre integración e inclusión educativa (RIIE). Es profesor investigador de tiempo completo de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Sus líneas de investigación son política educativa, educación inclusiva y discapacidad.

C. e.: rodolfo.cruz@upaep.mx

Recibido: 13 de junio de 2018

Revisado: 13 de julio de 2018

Aceptado: 16 de julio de 2018