

La telaraña de la discapacidad: dispositivo de inclusión en la universidad pública

The spider's web of disability: the device of inclusion in the public university

A teia da deficiência: dispositivo da inclusão na universidade pública

MARISA FÁTIMA ROMAN
ARISTEO SANTOS LÓPEZ
ALTAIR ALBERTO FÁVERO

Resumen: Conocer el dispositivo de inclusión de los alumnos con discapacidad en la universidad pública mexicana. Las categorías son: ingreso, permanencia, sujeto y egreso. El estudio involucra análisis de documentos y entrevistas a profundidad. Como conclusiones preliminares, se observa que el dispositivo transita en la tendencia de adaptación. Permanece aún el desafío de pensar sobre la inserción laboral de estos alumnos, y sobre todo, en la construcción de una identidad profesional.

Palabras clave: dispositivos; inclusión; exclusión; universidad pública; alumnos con discapacidad.

Resumo: O objetivo do estudo é conhecer o dispositivo de inclusão dos alunos com deficiência na universidade pública mexicana. As categorias estudadas são: ingresso, permanência, sujeito e egresso. O estudo envolve análises de documentos e entrevistas em profundidade. Como conclusões preliminares, observa-se que o dispositivo transita na tendência da adaptação. Permanece o desafio de pensar sobre a inserção destes alunos no mundo do trabalho, especialmente na construção de uma identidade profissional.

Palavras chave: dispositivos; inclusão; exclusão; universidade pública; alunos com deficiência.

Abstract: The aim of this study is to describe the inclusion of students with disabilities in Mexican public universities. The categories studied were: admission, permanence, subject and departure. The study involved analyses of documents and in-depth interviews. As preliminary findings, the study showed that the inclusion device travels toward the trend of adjustment. The challenge remains to consider bringing these students into the job world, especially building a professional identity.

Keywords: devices; inclusion; exclusion; public university; students with disability.

INTRODUCCIÓN

Ejercer el derecho a la educación representa un verdadero desafío para aquellas personas que viven en una sociedad segregacionista. Los hilos que tejen esta red tiene que ver con el color de la tez, la cantidad de dinero depositada en una cuenta bancaria, el tipo de pelo que se posea, el formato de los ojos o nariz, la estatura o cualquier rasgo de rareza o “anormalidad”, como por ejemplo, las personas con discapacidad¹ visible, quienes son el objeto de este estudio.

En la mayoría de los casos, a estos ciudadanos se les condiciona y restringe la participación social, a través de las “barreras” sociales, culturales y físicas que les imposibilita ejercer muchas actividades (BARNES, 2008; BARTON 1998 y 2008; BROGNA, 2006; FERRANTE y FERREIRA, 2007; GASPAS, 2011; KRONAUER, 1997; LITTLEWOOD, 1999; LUENGO 2005). Además, esta exclusión social (BOURDIEU 2001; OLIVER, 1998 y 2008; SILVER, 1994) se ratifica con los problemas estructurales que les han condicionado históricamente. Sumado a los estereotipos, a los atributos que los estigmatizan, Goffman (2006) enfatiza las diferencias como un elemento negativo, que los coloca en una posición de inferioridad y, en la mayoría de los casos, les impide de desarrollarse, conquistar su autonomía y potencializarse.

En esta idea, se observa que el acceso a la educación superior, tanto para los que muestran alguna discapacidad como para los estudiantes convencionales, aún está limitado (TORRES, 2002; MAZZONI, 2003; HALL 2002; HAHN, 1988; HURST, 1998). En el caso de América Latina y el Caribe, se constituyen en regiones que todavía no poseen una gran cobertura para la enseñanza superior. Gran parte de la población estudiantil en la franja entre los 18 y los 25 años aún no es atendida en esta demanda, sea en escuelas públicas o privadas (UNESCO, 2008).

Todo ello, condujo a reflexionar acerca de la problemática que involucra

1 Muchas personas, por falta de conocimiento o incluso de familiaridad con el tema o hasta mismo para ser reconocidos como actualizados, utilizan o adoptan los términos como por ejemplo, “portadores de necesidades especiales”, “portadores de deficiencia”, para designar la persona que se encuentra en esta condición, lo que acaba, sin intención, por reforzar el estereotipo, una vez en que se camuflan las palabras deficiente y discapacidad o se olvidan del término “persona”. Por ello, desde la mitad de la década de 1990, el término correcto adoptado internacionalmente “es persona con deficiencia” o “persona con discapacidad”. Términos usados en la Convención de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre el tema, en la cual participaron cerca de 200 países. Además, en 2001 se concreta la Clasificación Internacional de Funcionamiento (CIF) documento que busca generar una uniformidad internacional de los términos y conceptos como *deficiencia*, *capacidad*, *discapacidad*, *minusvalía*, entre otros constructos, con el objetivo de que en el área de la salud y en el ambiente social, en el medio científico, en las investigaciones, las políticas públicas, entre otros, se tuviera un mismo lenguaje. Siendo así, la *discapacidad* es un término genérico que incluye *déficits*, *limitaciones en la actividad* y *restricciones en la participación*. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una “condición de salud”) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales) (CIF, 2001:231).

esta investigación: muchos de los discursos sobre el acceso a educación son incluyentes; sin embargo, las vivencias y las prácticas demuestran la existencia de una invisibilidad a la inclusión de muchos sectores en la educación, en este caso, del acceso de las personas con discapacidad y, principalmente en la educación superior, como espacio de formación integral de la persona para el trabajo y para la vida. En el caso de la universidad pública, además de ampliar los efectos de su capacidad formativa por cuanto alcanza a una gran cantidad de individuos, consiste en que es la vía para que la comunidad universitaria actúe como sujeto que transforma la realidad, en la medida que opera directamente en la construcción cultural.

En relación con las personas con discapacidad, esas funciones estarían vinculadas en cómo incluirlas en la educación superior, en cómo recibirlas, en cómo hacer para que el clima académico cotidiano fuera permeado por la convivencia y no por la mera “adaptación y/o aceptación”, para que pudiesen alimentar sus sueños de tener un lugar, un espacio para actuar, para ejercer su ciudadanía, así como para garantizar su supervivencia.

La Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) fue el espacio donde se realizó la investigación, por ser una institución educativa con una trayectoria de más de 180 años y, como universidad pública, 54 años. En el ciclo escolar 2010-2012, el sistema dependiente atendió a 57 475 alumnos: 16 113 (28%) de bachillerato, 38 679 (67%) en estudios profesionales y 2 683 (5%) en estudios avanzados. (Segundo Informe, 2010: 14). En este contexto población, con toda la experiencia, trayectoria y vivencias educativas, la UAEMéx puede representar el escenario en que se mueven las universidades públicas que se encuentran en otras partes del mundo, pero que comparten los mismos conflictos y desafíos que emergen de todas las áreas.

Por otra parte, con este estudio, la intención fue contribuir para que el tema ganara mayor visibilidad en las investigaciones; sensibilizar para el rescate del compromiso social de la universidad, así como para que esté alerta a las problemáticas del ser humano, a la visibilidad de la diversidad humana; ratificar la importancia de trabajar en la construcción de una cultura de la tolerancia, del convivir, de la equidad que son algunos de los principales retos para la calidad de vida y, colaborar con la Institución en cuanto a un acercamiento al tema y sobre todo pensar acerca del dispositivo² de inclusión de estos alumnos.

2 En este estudio se hace uso del término y del concepto dispositivo, porque permite navegar sobre los variados hilos que comprenden la construcción de los discursos y de las prácticas vivenciales. Un *dispositivo*, según Deleuze (1995), por estar formado por un conjunto de hilos, elementos, factores diferentes, divergentes, algunos homogéneos, con jerarquías también distintas, es lo que posibilita interpretar la complejidad de como se dan las acciones, pensamientos, actitudes, silencios, manifestaciones, relaciones, en fin, la vida y la cultura. Además, el dispositivo es un enmarañado de hilos en conflictos, por lo que propicia un análisis que considera la existencia de

Se consideró, en este estudio, los siguientes tipos de discapacidad: déficit visual, auditivo y motriz. El criterio fue basado prácticamente en la visibilidad de estas discapacidades, en la mayor necesidad de infraestructura para sus accesos y permanencias en los espacios educativos, así como, en todas las innovaciones en los programas, en la pedagogía, didáctica a ser empleas, como toda la formación de los profesores para trabajar con estos alumnos y posibilitar sus inclusiones, pero principalmente la convivencia en la comunidad educativa. Es importante aclarar que todos los demás déficits existentes no son menos relevantes.

Para lograr este propósito, se hizo un análisis de los discursos de la UAEMéx en los Planes Rectores de Desarrollo Institucional 2001-2005; 2005-2009, y 2009-2013, así como el Plan General de Desarrollo 2009-2021. Y, para el análisis de las vivencias, fueron realizadas entrevistas a profundidad a los alumnos con discapacidad, en los 21 organismos académicos de la UAEMéx.

Las entrevistas, así como la búsqueda de los sujetos, se dieron a partir de la visita y contactos con cada organismo académico. En cada uno de los espacios, se tuvo que regresar varias ocasiones, para conjuntamente con los profesores de tutoría, investigar, así como emprender una búsqueda de los posibles alumnos existentes con discapacidades, por lo que el recorrido duró meses y en diversos horarios. Una vez ubicado el(la) alumno (a), se establecía el contacto para invitarlo (a) participar de la investigación, concediendo la entrevista. Al total, fueron ubicados 14 alumnos; los que accedieron a la entrevista a profundidad fueron 9 alumnos.

A continuación se presentan las interpretaciones de las prácticas discursivas y vivenciales, así como las reflexiones finales.

PRÁCTICAS DISCURSIVAS X VIVENCIALES

El pleno derecho de las personas con discapacidad para acceder, integrarse y transitar en todos los espacios de la sociedad, es bastante restringido, limitado, discriminado y aún predomina la falta equidad en las aplicaciones de las políticas públicas que se han construido para apoyar a este grupo. Por tanto, no se puede decir que el dispositivo de inclusión, principalmente de inclusión/convivencia se ha vuelto visible. Son muchas las acciones que concretamente necesitan ser implementadas para enunciar este proceso.

Las pocas personas que acceden a sus derechos han desarrollado mecanismos que asumen una tendencia hacia la enunciación (FOUCAULT,

lo aporético, de lo incierto, de lo impensable, permite la crítica y la reflexión abierta. De igual manera, se puede analizar lo que existe entre un polo y el otro, entre la inclusión y la exclusión, todas las tendencias que puedan manifestarse entre el transitar por los binomios.

1983a, 1983b, 1991,1995) de una *adaptación* a los espacios y a las comunidades integrantes de los mismos. Más que la invitación para ser parte de una totalidad que reconoce la diversidad humana, estas personas acaban siendo parte de subgrupos nombrados de diversas formas, muchas veces estigmatizados por estereotipos, y aún se quedan en deudas con aquellos que les propician una cierta visibilidad.

En relación con los discursos institucionales de la UAEMéx, lo que especifican para fomentar el dispositivo de inclusión de las personas con discapacidad, es que se menciona la atención a los “grupos vulnerables”, por lo que se queda implícito que quizás en este grupo estarían incluidas estas personas:

[..]También es deseo impulsar los programas específicos de apoyo a la sexualidad, a la recuperación del orgullo de porvenir de pueblos indígenas, la responsabilidad de ser padres jóvenes, proporcionar a la comunidad cursos de apoyo a grupos vulnerables para que continúen y culminen sus estudios y para prevenir problemáticas psicosociales en los alumnos. Operar convenios con instituciones de diversa índole que apoyen a los grupos desprotegidos o discriminados por su raza, condición física, mental, creencias, adscripción política, prácticas o preferencias sexuales. Realizar investigación colectiva, multi y transdisciplinaria de calidad, orientada hacia la reflexión sobre los problemas más sentidos por los grupos vulnerables (PRDI, 2009-2013:70-71).

Sin embargo, todo este discurso y pautas mencionadas hasta aquí, se desvanecen y pierden su visibilidad cuando no están plasmadas o aterrizadas en metas y estrategias. De las páginas 89 a 132 del Plan Rector de Desarrollo Institucional (2009-2013), lo que se puede encontrar son metas orientadas a impartición de 64 talleres artístico-culturales a grupos vulnerables, los cuales, según averiguaciones, desde mayo de 2000 se realizan en la “Casa de las Diligencias”, espacio de actividades culturales de la UAEMéx, dentro del programa “Jóvenes con capacidades diferentes”, talleres de tarjetería española, baile, manualidades, cerámica, etc.

De igual forma, en el documento Plan General de Desarrollo (2009-2021), pocos fueron los momentos de enunciación del dispositivo de inclusión de las personas con discapacidad. Ello, quizás, por la propia invisibilidad que se encuentra esta categoría. No se trata de ratificar las desigualdades o ser aún más discriminatorio, al dar una cierta prioridad para los grupos vulnerables; se trata de reconocerlos, de atribuirles significado y trabajar en pro de la falta de equidad construida y amalgamada por la historia. El lado positivo de las acciones, de las políticas afirmativas es disminuir el rezago de injusticias y poco a poco suavizar los matices del pensamiento totalitario, homogéneo, de una democracia disimulada. Es función de la universidad ayudar a tejer este camino, aún más cuando se evidencia la responsabilidad social de la misma y cuando se publicitan los valores de gratitud, generosidad, justicia, tolerancia y respeto como ejes de

la actual gestión, para conducir las prácticas. Incluso, el slogan que transmite la ideología de trabajo de la gestión 2009-2013 es “Conocimiento con valor”.

En sus discursos se encuentran visiones, estrategias y metas con la mirada hacia la tecnología; hacia la construcción de universidad digital; de una universidad de rango internacional de calidad, de internacionalización; preocupada con la formación de sus recursos humanos y alumnos; con el fortalecimiento de la tutoría; con el desarrollo sustentable, entre otros. Pero, no existe ninguna especificación hacia proyectos pensados en cómo generar el dispositivo de inclusión de las personas con discapacidad. Ello se refleja en las prácticas vivenciales, pues fuera del hilo arquitectónico, de volver visible la preocupación con estas personas a partir de la construcción de algunas rampas; del cajón en los estacionamientos reservados para ellos; de alguno que otro baño también señalado para sus usos, poco se ha visto en términos concretos de hilos que conduzcan la formación del dispositivo de inclusión.

Los hilos de *acceso, permanencia, egreso y sujeto* analizados a través de las entrevistas, dejan la visibilidad y enunciación de un proceso permeado por hilos de *adaptación* a la comunidad, no de dispositivo de inclusión.

En el *hilo del acceso*, los alumnos con discapacidad ni siquiera son conocidos por la propia institución. No existe un banco o un control de la identificación de la existencia de los mismos, que sea completo y confiable, pues el mismo Sistema Inteligente de Tutoría Académica (SITA) presenta una información incompleta, en muchos casos, conforme se ha verificado, errónea. No se puede hablar de mecanismos implementados para el proceso de ingreso de personas con discapacidad.

El alumno con discapacidad que consigue entrar en la universidad, tiene que adaptarse a todo el sistema y a las normas de conducta establecidas e idealizadas para todos. El grado de dificultades se acentúa dependiendo de sus propias limitantes. En el caso de los alumnos invidentes, el examen de ingreso nunca fue diseñado o idealizado para este perfil de candidato; por tanto, aparte del dominio de los contenidos, el hecho de no estar en braille, les dificulta aún más realizarlo.

Los exámenes son diseñados para todos los alumnos “normales”³ y, en los casos de los invidentes, un traductor es colocado a disposición para ayudar en el proceso de lectura:”la principal dificultad es que no estaba en braille. Todos los contenidos dominaba, lo más difícil fue matemáticas e inglés. Conté con la presencia de un traductor que me leía las preguntas y yo respondía.” (E2)

En relación con la carrera a ser estudiada, una de las razones de la falta

3 Goffman (2006) designa *normales* a todos que no se apartan negativamente de las expectativas particulares de las personas en cuanto a los atributos y estereotipos.

de equidad en el acceso a todos los tipos de carrera, se debe que el alumno puede poseer o no condiciones de orden físico, orgánico, cognitivo e intelectual para el desempeño satisfactorio en el transcurso de la carrera y, que garantice el pleno ejercicio de su futura profesión. El curso de Medicina, así como Veterinaria, Odontología, Enfermería y Obstetricia, son carreras donde sí el alumno consigue entrar, la mayoría de veces, el propio sistema se encarga de eliminarlo o de su deserción. En algunos casos, pocos comunes, generalmente estos profesionales se limitan a actuar como profesores o investigadores, pero no como médicos, dentistas, enfermeros, psicólogos clínicos, psiquiatras, etcétera.

Sin embargo, al escuchar a los alumnos entrevistados, la mayoría demuestra estar contenta con su carrera y las elecciones se dieron siempre a partir de algún interés. A ninguno de los alumnos entrevistados, la carrera les fue impuesta o como única salida para sus procesos de formación. Existen casos que la elección de la carrera se da a partir del desencadenamiento de su problema físico:

Nací prematuro, de siete meses. Yo estaba bien hasta los 6 años cuando me detectaron que mis tímpanos se rompieron debido a una infección en la garganta. Aprendí a hablar bien a pesar del problema. Cuando yo tenía 7 años veía el Teletón. Empecé con las terapias en el Hospital Infantil y debajo de audiología había la terapia física y me llamaba mucho la atención. Yo iba ver siempre. Entonces en la preparatoria yo ya quería cursar esta carrera. Estudié el técnico en enfermería y al momento de hacer las prácticas en enfermería, yo me di cuenta que no quería ser médico. Quería lidiar con niños. Entonces resolví estudiar Terapia.... (E7).

El *bilo permanencia* también no difiere de un dispositivo de adaptación del alumno al currículo, al profesor, a los organismos, al proceso pedagógico, al material didáctico convencional; quizás sus derechos asumen cierta fortaleza en la eventual petición de cambiar de salón de clases, cuando es el caso de la discapacidad motora que impide al alumno subir las escaleras: “[...]a mí me dificulta incluso bajar en menos de un minuto, cuando hacen los simulacros, desde el salón que está en el segundo piso.” (E8).

Aún no se percibe un movimiento hacia la construcción de programas, planos de estudios, grades curriculares que incluyan en su totalidad a los alumnos con discapacidades. De igual forma, no se ha pensado en una pedagogía y didáctica orientada hacia las diferencias. Mucho menos se ha empleado la tecnología para facilitar las interacciones y aprendizaje de los alumnos. Los profesores, por su vez, no saben cómo proceder, cómo actuar y principalmente cómo ayudarles en su proceso de formación:

para empezar, los problemas que tengo con algunos profesores es que pido que me repitan, porque yo no escucho y ellos me sacaban de la clase por no creer que yo

era sordo. Siempre fue así, con mis maestros de la prepa. Aquí en la facultad no, no se me ha dificultado. Solamente en la forma de dar clase de algunos maestros que disminuyen la potencia de su voz y el tono de la voz, esto me dificulta, así como los movimientos que llegan a tener. O cuando hay una saturación fónica cuando alumnos y maestros hablan juntos, al mismo tiempo (E5).

La alumna (E2) comentó:

sólo he tenido un caso lamentable, fue en el tercer semestre. Ella no solía pedir trabajo, pero en una conferencia ella solicitó un trabajo por escrito. Yo no le pregunté cómo debería entregar el trabajo y lo entregué en braille, pero ella no quiso aceptarlo porque no sabe leer braille. A mí me causa bastante sorpresa porque en Psicología no puede ocurrir discriminación hacia la diversidad humana. Yo ya tuve un antecedente, pues ella fue mi profesora en el segundo semestre y yo recurría a alguien que me los escribía. Pero en esta ocasión yo estaba sola, no tenía quien me ayudara y yo entregué en braille. La profesora se portó de manera hostil y no recibió el trabajo. Me sentí muy mal, pero no sabía lo qué hacer (E2).

Un elemento importante para el *hilo de permanencia* es el servicio de tutoría, hasta porque fue ideado precisamente para apoyar al alumno en su permanencia y evitar las deserciones. Pero, tampoco los profesores tutores tienen claras sus funciones, así como, por sus propios procesos de formación, poseen limitantes y debilidades acerca de cómo ayudar a estos alumnos, cómo lidiar con esta realidad. La verdad es que ser tutor es un ejercicio que se tendría que pensar y resignificar. Ser tutor implica salir de la endogamia de la formación; aprender nuevas lenguas; vivir la interculturalidad y el choque y afrontamiento con otras culturas; aprender a sobrevivir en otros escenarios; a tener y buscar estancias de investigación, aprender de los otros y cuestionar nuestra tolerancia a los procesos que se viven; a reconocer la forma en que se mira a los viejos, a las mujeres, a los niños, a la naturaleza, al tiempo libre, a la diversidad humana que se tiene y a la forma en que se hace y ejerce nuestra ciudadanía.

Dentro de la agenda pendiente se tiene claro que la tutoría debe enseñar a ser académicos en las tareas educativas, a ser investigadores y sobre todo seres humanos. Esa fórmula sólo se conseguirá cuando en los cuadros educativos se tenga a verdaderos alumnos y verdaderos tutores, independientes de la diversidad humana y de las distintas características que la acompañan. Para ello, se debe comenzar por quitar la tarea burocrática a la tutoría y pensar en el sentido de la educación para el futuro y para la diversidad. Es absurdo pensar en una formación integral, cuando se está en deuda con la ciudadanía que se quiera, ¿qué sociedad queremos, cuando formamos con valores solo de documentos o cuando le tenemos miedo a la crítica?

Por otra parte, los alumnos desconocen los beneficios del acompañamiento de los tutores y no tienen interés en establecer una relación comunicativa con ellos.

Tal vez esto se deba al hecho de que objetivos, límites, fronteras y alcances del servicio de tutoría nunca quedaron claros, definidos y socializados entre tutores y alumnos desde los niveles de primaria, secundaria, preparatoria, así como en la licenciatura. Para los alumnos que ingresan en las licenciaturas, la idea sobre la tutoría está permeada por la racionalización del control, punición, disciplina. Entonces, el alumno evita una aproximación con su tutor:

no tenemos mucho contacto, pero yo estoy en contacto con las cuestiones de procedimiento. En la calidad del trato, la humana, la parte humana está en la disposición, buscar mis necesidades, me apoya con los horarios, pero yo no la busco mucho ésta es la verdad. En los momentos que yo la busco ella está siempre. Yo no la busco, porque no tengo problemas, no tengo necesidades. En los horarios los que se ha pedido es que sea por la mañana, la accesibilidad de ser por la mañana (E2).

El alumno (E3) declara:

sí se lleva en la facultad un servicio de tutoría, pero yo nunca he tomado, aparte que mi tutora no es muy buena, porque ni ella sabía que era mi tutora, ella se enteró un año después que era mi tutora. La primera vez los tutores se presentaron a los alumnos y veo que sí hay una continuidad, pero en mi caso, no. Me apoyo en algunos maestros (E3).

Otro ejemplo: "...no he tenido contacto con tutoría" (E9).

La UAEMéx posee un Sistema Inteligente de Tutoría Académica (SITA), con el cual a través del internet y de los medios disponibles, para mencionar apenas uno de los ejemplos, como el twitter, el alumno podría comunicarse, realizar preguntas, resolver dudas, expresar sus opiniones, manifestarse en varias esferas. Sin embargo, este sistema no está abierto a los alumnos y no fue pensado para interactuar con los mismos; es apenas utilizado para depositar registros de validación de tutoría. Incluso en este registro, no consta si el alumno tutorado posee alguna discapacidad o no, lo que podría contemplar perfectamente. Lo que queda evidente es que se tiene que recorrer un largo camino para visibilizar la complicidad que puede darse entre un tutor y un alumno.

Aún acerca del *hilo de permanencia* y el *hilo sujeto*, se puede decir que los alumnos entrevistados, en las relaciones exogrupal dentro del ambiente universitario, silencian acerca de sus deseos o necesidades. No expresan si se sienten discriminados. Al revés, comentan que tienen el apoyo de todos, que todo está bien. El único aspecto que es evidente para ellos es la falta de infraestructura arquitectónica, los demás aspectos que conforman todo el proceso del dispositivo de inclusión y de formación de estos alumnos no son cuestionados por los

mismos. Por tanto, ellos mismos, a través de sus conductas y discursos, fomentan un ambiente de enunciaciones de adaptación más que promover el *dispositivo de inclusión*.

En el silencio, se explicita que toda la vida académica ocurre en un clima de normalidad para todos. Lo mejor es no generar problemas, no reivindicar sus demandas, no volverse visible: “calladito me veo más bonito”. En la invisibilidad, el alumno, quizás, consiga sobrevivir. A pesar de que la mayoría respondió que es *desacreditable* y solo uno, *desacreditado*⁴, todos quieren ser uno más en la multitud y no ocasionar problemas.

Por consiguiente, sus autopercepciones se mueven de la siguiente manera: en cuanto si la persona se percibe como un ser con discapacidad y cómo le afecta, los entrevistados mencionaron que sí reconocen sus discapacidades, así como reconocen que puede afectarlos de alguna forma, pero hacen hincapié de que no los hace sentir inferiores a las demás personas o con menos capacidades:

sí, mi problema de audición me afecta, principalmente en las relaciones sociales. Cuando me detectaron me cerré mucho. Principalmente en la primaria. Los niños al verme con el aparato me decían que era sorda. Yo no aceptada el aparato. Después, a mediados del quinto año de la primaria, en mi escuela existía un programa que ayudaba a los niños. Me canalizaron y me hacían los exámenes y percibieron que no tenía problemas de aprendizaje, que era normal. Mi mamá fue a informarse si necesitaba ir a escuela especial, pero dijeron que no, muy por el contrario, que yo era muy inteligente y que podría ser más que los demás. Ahí me di cuenta que yo valía, que yo podía, que era igual o mejor que los demás. Incluso empecé a mejorar mis notas, mis calificaciones, y en la secundaria mejor aún. En las relaciones sociales las personas platican y muchas veces yo no entendiendo, no capto lo que dicen y me causa problema, tengo que superar, arreglar estrategias, me guió por los labios, me siento al frente del salón. Actualmente me he hecho una persona más abierta, más social (E7).

Sin embargo, una de las 9 personas que fueron entrevistadas, su autopercepción como ser que posee una discapacidad es tan latente que incluso rechaza la posibilidad de construir una relación de pareja:

[...] no tengo pareja y no quiero, pues los hombres son muy superficiales, o sea, lo primero que ven es el cuerpo y pues no que me considero fea, pero tampoco tengo las características que a los hombres les gusta (E8).

En el esfuerzo por escapar de la soledad y la impotencia, estamos dispuestos a deshacernos de nuestro yo individual, ya sea por sumisión a nuevas formas de autoridad o adaptándonos compulsivamente a los patrones establecidos

4 Según Goffman (2006), *desacreditable* es la persona que sabe que su discapacidad es conocida por los demás; *desacreditado* que solo la persona es conocedora de su discapacidad.

(Fromm, 1989). Entonces accionamos los recursos internos y externos para una adaptación al ambiente y a las relaciones.

En este silencio está tatuada una tenebrosa tecnología del yo, donde el control del alma, de los sueños, de la propia existencia están atrapados en la falta de iniciativa, de conciencia de los derechos, del valor de propia vida y de una lucha colectiva de bienestar. Con la aceptación de un único modelo de ser y de actuar dentro del marco de la normalidad, la existencia, la construcción de las identidades individuales y sociales, se quedan resumidas en: “así nos tocó vivir”.

De esta forma, bajo este enfoque de asumir sus vidas sin muchos reclamos en los *hilos de permanencia y de sujeto*, se extiende la conducta hacia el mundo laboral, en el *hilo de egreso* donde ellos tienen el sueño de concretar su autonomía e independencia individual, incluyendo la libertad de tomar sus propias decisiones, así como de una plena participación en sus comunidades, en su entorno y así fortalecer sus sentidos de pertenencia. Sin embargo, esto pertenece a futuro y, ellos prefieren vivir el presente:

no puedo hacer esta visión a largo plazo, me gusta el presente, lo palpable” (E4).
Ahora, es enfocarme a la vida académica. Terminar mi licenciatura a como dé lugar, tener un trabajo, tener dinero para hacer una maestría. Ahora doy más espacio en mi vida hacia lo académico, no tanto para lo personal (E5).

Lo cierto es que la única institución donde la discapacidad se hace visible, desde hace muchos siglos, es la hospitalaria. Las demás, debido al encierro de las personas con discapacidad, a su “anormalidad”, rechazos, “improductividad”, “incompetencia”, “inutilidad” nunca se preocuparon en percibirla y, mucho menos, incluirla en el cotidiano de sus mundos. Y la universidad, como institución educativa, no se quedó al margen de esta triste realidad. Nunca se pensó que estas personas pudiesen acceder a la educación superior como un medio para realizarse como sujetos activos, como profesionistas, como constructores de realidades.

Pero la aceptación de este grupo de personas en la colectividad depende, en primer lugar, que se piense sobre ellas, que sean reconocidas, que se hagan visibles. Es imposible aceptar una realidad si nunca ha existido para uno, y para muchas instituciones estas personas distan mucho de existir o incluso de constituir una clase, porque no están movilizados ni políticamente representados, como considera Bourdieu, de una clase social. Los alumnos con discapacidad están exactamente en este closet social, pues muchas de las miradas hacia ellos aún se encuentran en el vacío y en el olvido. Por lo tanto, el acceso a la educación superior, en este caso, aún se encuentra lleno de obstáculos, pues las instituciones no han pensado en cómo prepararse para recibirlos, y menos en convivir con ellos.

En lo referente a las líneas de enunciación y visibilidad, la fuerza de los criterios de normalización que la medicina ha impuesto a través de los mecanismos políticos, plantean la situación, relación y posición de discapacidad en términos de un *habitus* de grupo, el *habitus* de la discapacidad, un producto histórico a través del cual el Estado inculca la concepción del cuerpo no legítimo definida por el campo médico; y como estructura determina el límite de lo pensable y lo no pensable y genera unas prácticas y unos juicios sistemáticos. Sobre esa imposición, el colectivo queda marcado con las señas de la “exclusión social” (marca que no era tan evidente, al menos, en las sociedades tradicionales pre-capitalistas); y ello es así porque resulta “funcional” para la estructura sociohistórica: la lógica del beneficio demanda fuerza de trabajo “productiva” y consumo (individual) “egoísta”; se trata de la permanente maximización económica de individuos en competencia (FERRANTE y FERREIRA, 2007, p. 7).

La UAEMéx menciona en sus discursos (documentos, planos rectores, en el lenguaje escrito y hablado) establecer redes con el sector productivo para fortalecer el acceso de sus alumnos en el mundo laboral, pero en relación con los alumnos con discapacidad no existe nada especificado, hasta quizás porque las decisiones verdaderamente incluyentes necesitan de un trabajo serio en conjunto con las personas con discapacidad, con los gobiernos, con los legisladores, con los organismos y organizaciones que de forma participativa y emancipadora formulen las políticas públicas, las acciones y las estrategias adecuadas para la aplicación de las mismas. Realidad que aún está por ser dibujada. Por tanto, en este hilo aún teje el proceso del dispositivo de exclusión, así como, una identidad laboral fragmentada y con pocas enunciaciones significativas para ser construida.

Finalmente, las prácticas discursivas y vivenciales enseñan que las personas con discapacidad siguen encontrando barreras para participar en igualdad y equidad de condiciones con las demás en la vida social y se siguen vulnerando sus derechos humanos en todas las partes del mundo. La UAEMéx se queda con la tarea, como todas las instituciones de educación superior y universidades, de asumir su parcela de responsabilidad social a través de la garantía de condiciones del acceso de los alumnos con discapacidad, sus permanencias a través de todo los esfuerzos para ello, así como del apoyo a la integración laboral de estos alumnos, pues hasta ahora el silencio y las ausencias de las condiciones pedagógicas, didácticas, tecnológicas, de formación de los profesores, de campañas de sensibilización y de información sobre el tema, entre otros hilos, hacen con que la enunciación sea de normalización, de disciplina y de homogeneidad.

REFLEXIONES FINALES

Se puede decir que lo visto en relación con el dispositivo de inclusión son políticas que cumplen una función más técnica, a través de la implementación de infraestructura arquitectónica, la cual también difiere en cada organismo académico, pues en algunos espacios son más visibles que en otros. De esta forma, entre los varios hilos que componen este caminar entre un dispositivo y el otro, la jerarquía de poder se queda con las reformas arquitectónicas.

Por supuesto que se queda un largo recorrido en varios hilos de orden pedagógico, didáctico, tecnológico, de formación, capacitación, de trabajo en la construcción de un ethos para movilizar el conjunto disposicional de la comunidad de la UAEMÉX para accionar el dispositivo de inclusión, sobre todo, para un reto mayor que es la convivencia. Pero, precisamente estos impasses, la toma de conciencia, pensar en cómo bajar de los discursos hacia las vivencias, es parte de estos conflictos que permean los procesos de concretar los dispositivos y las políticas humanísticas.

Como sugerencia algunos caminos que pueden conducir a la construcción del dispositivo de inclusión sería a través del fortalecimiento del SITA y del Servicio de Tutoría de cada espacio académico; diseñar un formato adecuado para que los alumnos en sus ingresos proporcionaran y alimentaran suficientes datos para conocerles mejor, ello con el uso de la tecnología disponible, aprovechando de ésta para interactuar con los alumnos; invertir en la formación de profesores para lidiar con la discapacidad; repensar los planes y programas de estudios; realizar campañas de sensibilización de la sociedad hacia la existencia de este grupo, a través de los medios de comunicación que la propia Institución posee: radio, revistas, pancartas etc.; posibilitar la educación a distancia para este sector; crear ambientes facilitadores de interacciones; establecer redes con el sector productivo para la colocación de los alumnos en el mundo laboral, entre otros puntos que se quedan abiertos a la discusión.

REFERÊNCIAS

BARNES, Colin. “La diferencia producida en una década. Reflexiones sobre la investigación “emancipadora” en discapacidad”, en Barton, L., (Comp.) *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata, 2008.

BARTON, Len. *Discapacidad y sociedad*. España, Madrid: Ediciones Morata, S.L. 1998.

_____. *Superar las barreras de la discapacidad*. España, Madrid: Ed. Morata, 2008.

BOURDIEUX, Pierre y PASSERON, J.C. *La Reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. España: Ed. Popular, 2001.

BROGNA, Patricia. *La discapacidad ¿una obra escrita por los actores de reparto?*, Tesis de Maestría FCPyS-UNAM, México, p.45-75, 2006.

DELEUZE, Gilles . “¿Qué es un dispositivo?” en *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Ed. Gedisa, 1995.

FERRANTE, Carolina y FERREIRA, Miguel A.V. *Cuerpo y habitus: El marco estructural de la experiencia de la discapacidad.*, 2007. Disponible en: www.um.es/discatif/PROYECTO_DISCATIF/Documentos/Ferrante_Ferreira.pdf.

FOUCAULT, Michael *Vigilar y Castigar*. Nacimiento de la prisión (Octava edición). México: Siglo XXI, 1983a.

_____. *El Discurso del poder*. México: Folios, 1983b.

_____. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1991.

_____. *Tecnologías del Yo*. Barcelona: Paidós, 1995.

FROMM, Erich. *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós, 1989.

GASPAR, Garcia; Vinicius. *Pessoas com deficiência e Mercado de Trabalho*. Teses de doutorado. Universidade de Campinas, Instituto de Economia, Brasil, São Paulo, 2011.

GOFFMAN, Erving. *Estigma*. La identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

HALL, John Narrowing the breach: can disability culture and full educational inclusion be reconcile. In: *Journal of disability policy studies*, Vol 13, N° 3, Kansas, 2002, p. 144-152.

HAHN, Harlan (1988). The politics of physical differences: disability and discrimination. *Journal of Social Issues*, Vol. 44, No. 1, 1988, p.39- 47., In: BARTON, L. *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morato, 1998 (Trabajo original publicado en 1996).

HURST, Alan. Reflexiones acerca de la investigación sobre la discapacidad y la enseñanza superior. In: BARTON, Len (comp.) *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata, 1998, p. 139 – 158.

KRONAUER, Martin. “Social exclusion” and “underclass”—New concepts for the analysis of poverty. In H.-J.ANDRED. *Empirical poverty research in a comparative perspective*. England, Aldershot, Ashgate, 1997, p. 51–75.

LITTLEWOOD, Peter. Escolarización exclusiva, In: LUENGO, J. *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación*. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea. Barcelona: Ediciones Pomares, 2005.

MAZZONI, Alberto Angel. *Deficiência x participação: um desafio para as universidades*. Tese para a obtenção do título de Doutor em Engenharia no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, Florianópolis, 2003.

OLIVER, Mike. Una sociología de la discapacidad In: BARTON, L., (Comp.) *Discapacidad y Sociedad*. España, Madrid: Morata, 1998, p. 34-58.

_____. Políticas sociales y discapacidad. In: BARTON, L., (Comp.) *Superar las barreras de la discapacidad*. España, Madrid: Morata, 2008, p. 19-32

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de La Salud*. Borrador Final, Ginebra, OMS, 2001. Disponible en: <<http://www.humv.es/uipcs/rhhd/documentos.html> >. Consultado en Sep. 2008.

SILVER, Hilary. Social exclusion and social solidarity: three paradigms. In:, *International Labour Review*, vol.133, n.5-6, 1994, p. 531-578.

TORRES, Elisabeth Fátima. *As perspectivas de acesso ao Ensino Superior de Jovens e Adultos da Educação Especial*. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Programa de Engenharia de Produção, Brasil, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002, p.196.

UNESCO (2008). *La educación superior en América Latina y el Caribe*: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998, Carlos Tünnermann Bernheim (ed), Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Cali, Colombia. Disponible en: http://www.cres2008.org/common/docs/doc_base/Libro%20Educacion%20Superior.pdf. Consultado: Julio de 2008.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO *Plan Rector de Desarrollo institucional 2001-2005*, Toluca: Edo. Méx, 2001.

_____. *Plan Rector de Desarrollo Institucional 2005-2009*, Toluca: Edo. Méx., 2005.

_____. *Plan General de Desarrollo 2009-2021*. Toluca, Edo. Méx, 2009

_____. *Plan Rector de Desarrollo Institucional 2009-2013*. Toluca, Edo. Méx., 2009.

_____. Segundo Informe 2010. Toluca, Edo. Méx, 2011. Disponible en la página www.uaemex.mx.

❶ **MARISA FÁTIMA ROMAN** é mestra e doutora em Educação pela Universidade Autônoma do Estado do México. E-mail: arisy2k@msn.com

❷ **ARISTEO SANTOS LÓPEZ** é mestre em Administração, pela Universidad Autónoma del Estado de México; e doutor em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas. Fez estágio de pós doutoramento na Universidade de São Paulo. É professor e pesquisador da Faculdade de Ciências da Conduita da Universidad Autónoma del Estado de México. E-mail: arisan3@gmail.com

❸ **ALTAIR ALBERTO FÁVERO** é mestre em Filosofia do Conhecimento pela PUCRS, doutor em Educação pela UFRGS e tendo realizado estágio de pós-doutorado na Universidad Autónoma del Estado de México. Atua no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Passo Fundo. E-mail: favero@upf.br

*Recebido em junho de 2012
Aprovado em junho de 2012*