




10 años

tejiendo la Red
Interuniversitaria
Latinoamericana
y del Caribe sobre
Discapacidad
y Derechos Humanos



Sandra Katz
Arlett Krause
(editoras)



Red Interuniversitaria
Latinoamericana y del Caribe
sobre Discapacidad
y Derechos Humanos

10 años

tejiendo la Red
Interuniversitaria
Latinoamericana
y del Caribe sobre
Discapacidad
y Derechos Humanos

10 AÑOS TEJIENDO LA RED INTERUNIVERSITARIA
LATINOAMERICANA Y DEL CARIBE SOBRE DISCAPACIDAD
Y DERECHOS HUMANOS

Sandra Katz y Arlett Krause (editoras)

Primera edición: octubre de 2022
ISBN: 978-956-236-413-3

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA
Av. Francisco Salazar 01145, casilla 54-D, Temuco

Rector: Eduardo Hebel Weiss
Vicerrector académico: Renato Hunter Alarcón
Director de Bibliotecas y Recursos de Información: Carlos del Valle Rojas

10 años

tejiendo la Red
Interuniversitaria
Latinoamericana
y del Caribe sobre
Discapacidad
y Derechos Humanos

**Sandra Katz
Arlett Krause
(editoras)**

Diseño de portada: Ediciones UFRO



ÍNDICE

PRESENTACIÓN	
Bienvenidos a esta excusa para seguir entretejiéndonos.....	11
INTRODUCCIÓN	25
LA VOZ DE LAS Y LOS ESTUDIANTES	31
PRÓLOGO	37
CAPÍTULO 1. En honor a Lida	
Mujereando... conversaciones en torno a los legados y luchas de una amiga, maestra y lideresa: Lida Pérez.....	41
CAPÍTULO 2. Lo construido políticamente en la red	
Análisis y sistematización de lo construido políticamente en la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos	51
CAPÍTULO 3. Relatos de los países	
ARGENTINA	
La política pública universitaria de accesibilidad y discapacidad: análisis y desafíos de la Red Interuniversitaria de Discapacidad.....	63

BOLIVIA

Expectativas de trabajo en red vistas como potencialidad para la inclusión de la discapacidad en la Red de Educación Superior Inclusiva y Discapacidad de Bolivia (RESID-BOL).....77

BRASIL

Dez anos da Rede: panorama do acesso de pessoas com deficiência à Educação Superior no Brasil.....83

CHILE

Red de Universidades Estatales Chilenas por la Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad.....97

COLOMBIA

Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior para la Discapacidad (RedCiesd).....107

COSTA RICA

Educación superior inclusiva en las universidades estatales de Costa Rica.....119

ECUADOR

Red Interuniversitaria sobre Discapacidad y Derechos Humanos de Ecuador.....127

GUATEMALA

Sistematización, análisis y desafíos de la Comisión Permanente del Consejo Superior Universitario para la Política de Atención a la Población con Discapacidad de la Universidad de San Carlos de Guatemala133

MÉXICO

La educación inclusiva en las universidades de Latinoamérica, el caso de México: RIDES-Mx.....141

PANAMÁ

Red de Universidades a Favor de la Participación de Personas con Discapacidad.....155

PARAGUAY

Acciones realizadas en pro de la inclusión en la universidad de las personas con discapacidad.....161

URUGUAY

Universidad de la República: en el camino a la educación inclusiva.....167

VENEZUELA

Universidad y discapacidad en Venezuela.....175

CAPÍTULO 4. Red Regional Binacional Chile-Argentina

Conformación de la Red Regional Binacional de Educación Superior, Discapacidad y Derechos Humanos189

CAPÍTULO 5. Comunidad sorda y educación superior

Comunidad sorda y educación superior: una apuesta por la justicia cognitiva.....199

CAPÍTULO 6. Derivas en un entorno anquilosado

... o dando la lata en discapacidad215

PRESENTACIÓN

Bienvenidos a esta excusa para seguir entretejiéndonos

Diez años pasaron desde que un grupo de universitarios nos propusimos presentarnos a la convocatoria del Ministerio de Educación de Argentina para la creación de redes¹, con el objetivo de imaginar y delinear una red latinoamericana que nucleara a referentes en materia de discapacidad en la educación superior. No sabíamos muy bien qué incidencia íbamos a tener, ni qué acciones concretas podríamos lograr; tampoco cómo articularnos con las comunidades universitarias latinoamericanas, pero el deseo, la militancia y la pasión por lo que hacíamos nos hacía palpar que era posible. Decidimos embarcarnos creyendo en lo que hacíamos, pasaron diez años, a lo largo de los cuales hubo pérdidas, conquistas, encuentros, molestias, debates, cambios de gobierno y de políticas, marchas, denuncias, convocatorias. Diez años puede parecernos mucho, pero también podría ser un párrafo en la historia de las políticas de discapacidad y una línea o renglón en relación con la educación superior y la discapacidad.

Para nosotros fue una apuesta que merece ser celebrada, en la cual cada uno y cada una pueda sentirse parte de este entramado, de este relato colectivo, ya que lo construido solo puede ser sostenido en clave colectiva, con la presencia de muchas voces, tonadas, corporalidades, ritmos, culturas, historias,

¹ En 2007, el Ministerio de Educación de Argentina lanza el Programa de Promoción de la Universidad Argentina: Proyectos de Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias II.

particularidades y generalidades. La historia de nuestra red tiene nombres propios, tiene rostros, gestos, pero por sobre todo: tenacidad y compromiso. Podríamos pensar que todo lo vivido fue fortaleciéndonos y estuvo conformado por buenas noticias, pero en el trayecto hubo tristezas y pérdidas significativas.

Para iniciar el relato, elegimos una fotografía, o el inicio de la película. Seleccionamos algunas escenas que fueron significativas en nuestra construcción colectiva.

La apertura del encuentro, en abril del 2009, tuvo lugar en la Universidad de Buenos Aires, Argentina, enmarcada por un imponente espacio académico. Se vibraba un clima de expectativas, de querer conocernos. Como muchas veces ocurre, la contracara de ese solemne primer encuentro llegó al otro día, en el campo de deportes de la ciudad universitaria, con un asado de por medio. Ya relajados y conociendo nuestras distintas procedencias, la reunión se dio alrededor de una mesa de ping-pong, con mucho frío, pero acalorados por el debate. Pensando en la foto, aparecen Aleida y Lida, de Colombia, tecleando en sus computadores el documento de creación de la red, en el que se cruzaban las voces generando disputas, se entramaban las palabras, las miradas, las sonrisas cómplices y algunas que otras desaprobaciones, mientras ellas escuchaban todo lo que ocurría a su alrededor, rescatando frases, principios, despejando los debates, los acuerdos, pasando en limpio lo que se decía al tiempo que trataban de registrar los diálogos generados con sus tonadas, cadencias, posiciones, entusiasmo. Poco a poco quedó acordado que necesitábamos identificarnos y unirnos desde «lo latino», compartiendo una misma historia, asumiendo el compromiso que esto implicaba y la posibilidad de dialogar con otro latinoamericano como interlocutor; corrernos de la mirada hacia Europa y pensarnos desde nosotras y nosotros en clave andino-mesoamericana. Coincidimos en que cada uno lo hacía ya en su lugar de trabajo, eso sí, de forma artesanal, sin recursos y sin una cultura de escribir lo realizado, tres características que nos diferenciaban de Europa y que empañaban toda posibilidad de registrar como legítima nuestra forma de construir avances, en la cual lo latino se entrecruzaba con otras desigualdades y perspectivas. De ese encuentro, quedó el registro del video que el equipo de la Universidad Nacional del Comahue realizó; allí sellamos la construcción de la red representantes de Argentina, Brasil, Colombia, México, Panamá y Uruguay.²

² <https://youtu.be/lffGtnanqjA>

Todo estaba por construirse, con toda la incertidumbre por delante, sin nada estipulado sobre cómo seguiríamos, qué formato tendría la red, si haríamos un reglamento, dónde y cómo sería el próximo encuentro, pero sí teníamos clara la voluntad, las ganas, los deseos y la inquietud en compartir lo mucho o poco que teníamos, la urgencia de generar políticas y la imperiosa necesidad de conocer qué se hacía en otras universidades latinoamericanas. Si algo quedó claro, es que esta red está sellada por quienes participamos de ella: personas con un genuino interés en profundizar en la temática, dispuestas a compartir, a vivir en clave de red para construir políticas. En ese encuentro se percibía que todos éramos hacedores de micropolíticas, pero sin recursos y sin ninguna intención de escribir esos incipientes pasos. Se nos ocurrían muchas ideas, pero solo se podía seguir sosteniendo y construyendo sobre la base del compromiso personal que cada uno asumía. Sigue presente el recuerdo de Irma Ferreyra, nuestra querida compañera patagónica, leyendo el documento, aún resuenan ese tono tan particular de su voz y esa claridad al pronunciar cada palabra junto a su respiración pausada, mientras cada bocanada de aire transmitía un huracán, una fuerza que nos impregnó a cada una de nosotras y nosotros.

El vértigo de cómo proseguir permitió sostener el consenso de ir al ritmo de lo que podíamos hacer: no era tanto lo que queríamos, sino aquello de lo que éramos capaces. No teníamos un modelo; había que construir uno propio. Casi ninguno tenía un cargo de gestión; éramos docentes, investigadores, extensionistas a quienes nos preocupaba el tema y del cual queríamos seguir ocupándonos. La creatividad, los consensos, el compromiso permitieron sortear la constante falta de recursos. Nos sentíamos alojados en el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), compartíamos su posicionamiento ideológico-político: la educación superior como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber de los Estados. Somos defensores y testigos de que el conocimiento constituye un bien social colectivo y estratégico al que deben tener acceso todas las personas sin distinción, pero las condiciones para que ello ocurra no están dadas hoy en nuestras instituciones. Creemos que el Estado debe garantizar, a cualquier persona en situación de discapacidad, el acceso, permanencia, avance y egreso de la educación superior, consolidando así la democratización para toda la sociedad. Sabemos que casi siempre fueron las familias las que dieron el apoyo y acompañamiento cuando una persona con discapacidad quería estudiar una carrera universitaria. Hoy entendemos

y defendemos que, como Estado, somos nosotros quienes debemos brindar esos apoyos.

Rescatamos en este encuentro las declaraciones finales del 1.º Seminario Regional sobre la Inclusión de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe, entendiendo que fue uno de los primeros intentos de dar reconocimiento al trabajo latinoamericano vinculado a la educación superior y la discapacidad. Este seminario planteó que:

la diversidad, la valoración de la diferencia, el respeto a la dignidad y a la igualdad de derechos de todos los seres humanos son principios inseparables de la educación superior; que la inclusión de las personas con discapacidad es, en primer lugar, un tema de derechos humanos, tal como lo han desarrollado múltiples instrumentos internacionales y lo han reconocido las legislaciones nacionales en la región; [reafirmamos] el compromiso de la educación superior en la construcción de una sociedad justa, caracterizada por el pleno ejercicio de los derechos humanos de todos y todas, [y reconocemos] la persistencia de importantes barreras que impiden o dificultan la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en la región y los desafíos pendientes en la tarea de lograr una educación superior efectivamente abierta a la diversidad humana (UNESCO-IESALC, 2005).

La primera pérdida fue el 7 de noviembre de 2009: fallece en Argentina Carlos Eroles. Si hay algo por lo cual recordar a Carlos, además de ser uno de los mentores de esta red, es que ofreció sus contactos para generarla, nunca demostró que el dolor le impediría hacer algo; lo vimos siempre haciendo, proyectando, publicando, organizando eventos. Y así lo recordamos, con una de sus frases: «Para educar [...] no debemos estar separados, sino unidos en una praxis social de derechos humanos dentro y fuera del Estado, dentro y fuera de la universidad». Gracias, querido Carlos, por contagiarnos tanto ímpetu.

Si quisiéramos hacer un relato cronológico de los encuentros, recién en 2012, en la Universidad Tecnológica de Panamá, Miguel Critchlow nos sorprendió gratamente al rubricar el encuentro como «5.º Congreso...», ya que los anteriores no habían tenido número. Mirado en retrospectiva, lo que teníamos eran cuatro actas surgidas como producto de reuniones entre algunos integrantes de la red que nos encontrábamos en otros eventos.

A fines de 2009, en la Universidad Nacional de Colombia, se organizó la Semana de la Discapacidad, en la que algunos de los representantes tuvimos

la oportunidad de juntarnos. En octubre de 2010, se realizaron en Mendoza, Argentina, las Jornadas de Universidad y Discapacidad, de la mano de las cuales varios integrantes de la red hicieron una reunión. En cada encuentro se reiteraba el compromiso de sumar nuevos integrantes. Lo particular del de Mendoza fue que conocimos a varios académicos chilenos, quienes decidieron organizar la red chilena, idea que se consolidó el año siguiente en la Universidad de La Serena. A partir de esa experiencia nos propusimos llevar la inquietud a distintos países, para que cada uno encontrara la forma de constituir una red, comisión, mesa de trabajo o lo que fuera que consideraran capaz de nuclear a las instituciones de educación superior de su país. Conocernos y compartir lo que teníamos desde cada una de las universidades fue una idea inicial que tomó cada vez más fuerza, hasta constituirse en un propósito (es un estilo de trabajo que se mantiene hasta hoy). Fuimos buscando estrategias de acompañamiento para que en cada país se fueran conociendo, escuchando, intercambiando experiencias, articulándose con organizaciones y acordando qué formato darse para constituirse como espacio político, tanto hacia el interior de sus universidades como hacia sus países y nuestra red. Así se fueron constituyendo, además de la red de Chile, la de Paraguay, Bolivia, Ecuador, México y, ya casi cerrando la edición de este libro, la de Santo Domingo, en República Dominicana. Al avanzar en estas lecturas, encontrarán cada historia particularizada. Sabemos que todavía nos falta, y por eso seguimos trabajando.

En 2011 se organiza en Paraná, Argentina, el Seminario Latinoamericano: Debates y Perspectivas en torno a la Discapacidad en América Latina, en el cual participa una compañera de Ecuador. En esa ocasión, hicimos una reunión con referentes de Argentina, Uruguay, Brasil y Panamá, y acordamos hacer una publicación (Almeida y Angelino, 2012).

Después de la sorprendente e impactante experiencia de Panamá, la red de Colombia se ofrece como sede para el 6.º encuentro. En esa oportunidad, en la asamblea —momento de puesta en común, debates y búsqueda de consensos: el más esperado de cada encuentro—, registramos que quienes estábamos allí presentes éramos docentes, investigadores y referentes de la gestión: no había ningún estudiante en nuestras actividades. Nos comprometimos a que, en nuestro próximo encuentro, cada delegación debía estar conformada también por estudiantes, y así fue como, en el 7.º encuentro, desarrollado en Chile, cumplimos con lo prometido, conformándose la Red de Estudiantes Latinoamericanos por la Inclusión (RELPI).³

3 <https://redrelpi.wixsite.com/relpi>

Comenzamos a dejar una marca. Nos propusimos que en cada encuentro había que priorizar mesas de diálogo; propiciamos que no hubiera disertantes únicos ni conferencias magistrales, sino conversatorios, debates, talleres, y la asamblea, entendiendo que todos tenemos algo para aportar y aprender. En Chile, participó una delegación de estudiantes mexicanos de la Universidad de Guadalajara —la Red Colectivo Universidad Incluyente UDG—, quienes proponen realizar el 8.º encuentro en su universidad. Creímos en ellos, y así fue como 2016 nos encontró en Guadalajara.

Cabe hacer un alto en este breve recorrido por nuestros encuentros, para compartir una experiencia que nos marcó a todos y demostró la capacidad desafiante y transformadora de los jóvenes, quienes nos propusieron tres días de reflexión disruptiva, debates e intercambio de experiencias y posiciones teórico-vivenciales entre actores, comunidad universitaria y especialistas en materia de inclusión y derechos humanos. ¿Qué nos propusieron exactamente? Un taller que describieron como «una bitácora de nuestras experiencias con la finalidad de respaldar como comunidad las propuestas de la misma comunidad y validarlas con un ejercicio de empatía-reflexión». ¿Que implicó? Nos dividimos en grupos; cada uno debía poner en un papel alguna capacidad, algo que supiéramos hacer en aras de la inclusión, y cada grupo debía seleccionar algunas de esas capacidades, para todo lo cual nos dimos una hora y media antes de salir al campus a poner en escena ese saber. Así se conformaron grupos que enseñaron algunas palabras en lengua de señas, en braille, el uso de una silla de ruedas, criterios de accesibilidad comunicacional. Solicitamos hablar con las autoridades de la universidad y les hablamos del modelo social de la discapacidad. Transcurrido un tiempo, nos volvimos a juntar y compartimos lo vivenciado. Esta experiencia fue una verdadera puesta en acción, un encuentro transformador, donde potenciamos todo lo que sabíamos hacer para compartirlo con la comunidad universitaria, generando nuevos modos de producir conocimiento.⁴

El 9.º encuentro se hace en Argentina; era difícil, después de Guadalajara, sostener ese nivel de entusiasmo e interés en participar, pero nuevamente nos llevamos una sorpresa. El acogedor espacio que ofreció la Universidad Nacional de Lanús, atravesado por movimientos artísticos, culturales, bailes intergeneracionales, talleres, diálogos, eventos artísticos de colectivos de personas con discapacidad del territorio, todo ello, sumado a la logística

4 <https://www.youtube.com/watch?v=dxQwI9gr9fs>

dispuesta por el área comunicacional de la UNLa, dio como resultado una serie de videos que dan cuenta del trabajo colectivo.⁵

También realizamos una de las jornadas en la Universidad Nacional de La Plata, en la cual incorporamos circuitos turísticos accesibles.

Recientemente, para celebrar esta publicación, tuvimos el 10.º encuentro en Guatemala, en octubre de 2019, organizado por un excelente equipo de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), todo en un contexto sociopolítico latinoamericano muy complejo, que fortalecía el sentido de encuentro y la necesidad de continuar con la gratuidad para la participación y el hospedaje tanto de estudiantes como de representantes. Allí se revivieron las disputas que solemos encontrar en cada una de nuestras instituciones, y fue en ese clima de respeto y participación democrática, dentro del cual todos tenemos la posibilidad de opinar y ser escuchados, donde proyectamos qué entendíamos por —y qué experiencias e investigaciones estábamos transitando en relación con qué implica— una universidad accesible e inclusiva.

Sin duda, se podría agregar mucho más a este relato; solo queremos ofrecer aquí un pedacito de lo que somos y hacemos, partiendo por el reconocimiento de cuánto nos cuesta escribir. Esta publicación significó un gran esfuerzo; todos sabíamos que era necesario, pero se nos hacía muy difícil sentarnos a escribir. Cuesta mucho transmitir el trabajo realizado desde la gestión, donde día a día surgen nuevas demandas, reclamos, disputas, enojos, injusticias. Amalgamar todas estas sensaciones hace que los escritos no sean lineales y que muchas veces no reflejen del todo bien lo que somos y hacemos. A veces no hay palabras que plasmen y transmitan lo que implica abrir caminos. En cada lucha individual hay un nombre, una familia y una historia de injusticia que intentamos convertir en una apuesta colectiva de política institucional.

Cada país tiene sus dificultades particulares, pero algo nos iguala: la militancia y el compromiso tramador, ya que casi todo lo que hacemos desde y para la red lo hacemos por fuera de nuestras actividades cotidianas. Podríamos decir que nos caracterizamos por el respeto a las circunstancias y la atención a lo que sucede en cada lugar, como cuando, ante un siniestro en Guatemala, Ronald consultó por los programas de evacuación en emergencia para personas con discapacidad y rápidamente los referentes de los demás países compartimos protocolos. O cuando nos proponemos construir un

5 Megafón TV UNLa (2017). 9.º Encuentro de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos. <http://youtu.be/xdNpARD4-GY>

texto colectivo, sabiendo las dificultades que implica escribir entre varios... en nuestro caso, suele darse que alguien da el primer paso; por lo general, Georgina de Chile y/o Mónica de Cali, y, a partir de ese texto, vamos aportando, sugiriendo, etc. Esta es una gran fortaleza grupal que nos caracteriza.

Así es nuestra red, una organización viva y en movimiento, sin reglamentos ni formatos estancos. Para nosotros, la red acoge, sostiene y proyecta a partir de deseos, búsquedas, necesidades y/o urgencias sociales. Se va fortaleciendo y creciendo en la medida en que sus integrantes creen y crean en este modo de estar juntas y juntos, dispuestos a socializar y aprender junto al otro. Ninguna formalidad podría sostener algo que no se hace en términos humanos; cada una y uno de nosotros tendría muchas anécdotas e historias para hilvanar, para hacer narrativas, pero no más que eso. Esta invocación reconstruye y procura transmitir lo que hacemos: seguimos en el camino de hacer de nuestras palabras materialidades que garanticen equidad y justicia.

Los primeros esfuerzos desde la red estuvieron volcados hacia el interior de nuestras universidades, aunque sin que fuera un objetivo declarado. La red fue convocada en varias oportunidades a participar y dialogar en otras actividades como, por ejemplo: los coloquios de investigación en discapacidad, tanto francolatinos como colombianos y latinoamericanos; los observatorios de discapacidad; las políticas de inclusión en educación superior; la CRES 2018, con una participación que tomó la forma de un insumo para el documento final; los encuentros de redes universitarias IESALC-UNESCO; la Maestría Internacional en DD. HH. y Democratización; el foro Abierto de Ciencias Latinoamericano y del Caribe (CILAC); y el Seminario de Posgrado: Políticas y Prácticas de Inclusión, Interculturalidad y Equidad en Educación, de la Cátedra Unesco de Educación Superior, Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (UNESCO-ESIAL), con la colaboración de la Red Interdisciplinaria de Estudios de Género (RIEG) de UNTREF, actividad esta última que inauguró nuevas posibilidades de dialogar desde la interseccionalidad.

Algunas ideas y reflexiones acumuladas a lo largo de este recorrido

Cuando nos encontramos con alguien de la comunidad universitaria y dialogamos sobre el trabajo vinculado a la discapacidad en la educación superior, el primer tema que se toca generalmente gira en torno a cuestiones arquitectónicas: la falta de rampas, de accesos, de baños que garanticen el ingreso de las personas con discapacidad, y su consecuente cadena de accesibilidad.

Nadie podría negarse a esta afirmación; el desafío es no quedarnos solo en esto. Las remodelaciones, construcciones y eliminación de barreras, cuando hay voluntad y presupuesto, son cuestiones sencillas de resolver. Son las demás dimensiones las que suelen tener un grado de complejidad mayor, aunque no inabordable, tales como la accesibilidad comunicacional, académica y actitudinal. Una vez que ocurre el ingreso, hemos visto que entran en escena los apoyos requeridos por las personas con discapacidad. Hemos conocido experiencias muy diversas, y hacemos una invitación a revisar nuestras prácticas y discursos cuando hablamos de las personas con discapacidad, ya que también hay otros actores sociales en los espacios universitarios y no solo estudiantes (si bien sabemos que es el sector más numeroso), otros actores a los que cabe visibilizar. La mayoría de las universidades latinoamericanas refieren que sus áreas de trabajo se construyen en torno a los estudiantes. Respecto a las formas de identificación de estos estudiantes, las experiencias son variadas: hay instituciones que solicitan una acreditación del grado de discapacidad y un detalle del diagnóstico —legitimando así al siempre hegemónico modelo biomédico—, pero también las hay otras donde la auto-percepción alcanza para el primer contacto. Esto nunca ocurre de forma tan dicotómica, más bien, siempre es un campo de sentidos en disputa. Entre estos dos ejemplos, hay una gran variedad de posibilidades instaladas.

A la hora de relevar los criterios de toma de decisiones para los apoyos, lo más complejo es definir quién o quiénes son los responsables de definir ese requerimiento o apoyo. En la escuela media y/o secundaria, se cuenta, en el mejor de los casos, con equipos interdisciplinarios que diseñan, planifican e indican qué, cómo y cuánto debe aprender cada estudiante con discapacidad, qué apoyos requerirá. En algunas universidades latinoamericanas, se da espacio a la palabra del propio ingresante para la identificación de los apoyos requeridos. Ahora bien, no todas las personas con discapacidad requieren apoyos, no siempre se necesitan los mismos apoyos y muchas veces el desconocimiento de lo que vendrá dificulta la posibilidad de identificar qué apoyos se necesitarán.

Otra cuestión muy relevante es que no siempre los estudiantes con discapacidad saben en qué consisten los apoyos, como tampoco que tienen derecho a solicitarlos y que la universidad se los debe proveer. Muchos estudiantes no se animan a solicitarlos, porque su vida ha estado atravesada por exclusiones e injusticias. No se sienten merecedores de ellos y pareciera que deben estar eternamente dando las gracias, además de responder a las

expectativas de ser buen alumno, las que, de no verificarse, confirmarían la profecía autocumplida: «¿Viste que no iba a poder?».

Una pregunta que nos hacemos es: ¿resulta realmente necesario que la universidad sepa el diagnóstico? Si el estudiante ya cumplió todos los requisitos necesarios para acceder a la universidad, pareciera que ya no es necesario enfocar el problema en esos nuevos cuerpos que circulan por los ámbitos universitarios, sino identificar qué no estamos ofreciendo como instituciones de educación superior para que cualquiera que quiera ingresar pueda hacerlo en condiciones de equidad. Entonces, ¿quién requiere los apoyos? ¿Es solo el estudiante identificado con discapacidad, o bien...? Y aquí empieza la lectura que debería darse en clave de modelo social en toda comunidad universitaria para dilucidar cuán disponibles estamos para recibir a cualquiera. Los docentes, sector al que muchas veces se cuestiona —visto como apoltronado en su puesto, dueño y patrón de su materia—, pero revisemos su trayectoria. En su mayoría, quienes dictan clases en universidades no cuentan con formación pedagógica; son egresados, profesionales que pasan a cumplir el rol de profesor mediante un concurso o contrato. Puede que sepan mucho de su especialidad, pero no siempre de pedagogía y didáctica. Podemos cuestionar el sistema, y también podemos habilitar la posibilidad de producir cambios. Desde la red, propiciamos ofrecer acompañamiento, asesoramiento pedagógico, elaborar en conjunto estrategias académicas. La experiencia demuestra que, al hacer modificaciones, renovando los formatos pedagógicos, resulta beneficiado un número de estudiantes mucho mayor que los que tienen una discapacidad. Por ejemplo, en la Facultad de Veterinaria de la UBA, en una sala que recibía a un estudiante sordo, acordaron escribir a un costado del pizarrón los contenidos principales de cada clase. Un día que ese estudiante no asistió, los demás pidieron que los contenidos se escribieran igualmente, puesto que a ellos también les servía.

Cuando un estudiante con discapacidad ingresa a la universidad, aparecen vaticinios e historias fabulosas, escenarios en los que todas las sospechas recaen sobre ella o él: ¿Qué va a hacer el día que se reciba? ¿Cómo va a ejercer la profesión? ¿Y si no puede? Ante esto, cabe devolver la pregunta: ¿A quién de nosotros se nos preguntó en qué íbamos a trabajar cuando egresáramos? ¿Acaso trabajamos todos en lo que creíamos al iniciar nuestras carreras? Para variar un poco, podríamos partir preguntándole a ese estudiante: ¿Cuál es tu deseo?, y dejar que a lo largo de su formación conozca todas las posibilidades del ejercicio profesional, que no es único. Abrimos este

debate para seguir pensando otros formatos de tránsitos a través de las aulas universitarias y acreditación de distintas trayectorias educativas.

Las mayores resistencias referidas al ámbito docente van de la mano de comentarios del estilo: «Nadie me avisó que tenía un estudiante con discapacidad», «no te dan herramientas», «te piden más trabajo sin aumento de sueldo, ni otros cargos», «tienes que trabajar más, quedarte más tiempo», entre otros. Quienes hacemos gestión en áreas de discapacidad/accesibilidad nos quejamos de que, cuando hacemos capacitaciones, vienen muy pocas personas y en ese tipo de disputas transitan las catarsis. Pareciera que siempre hay un reclamo o alguna incomodidad y hay que buscar argumentos para legitimar esa percepción y por lo general el responsable es el otro. Con todo, no hay que desistir, hay que seguir haciendo capacitaciones, aunque participen pocos. Pero también se pueden generar otros formatos: acercarse a cada una de las cátedras e ir a sus espacios a conversar, que sean ellos quienes «jueguen de local» y puedan plantear sus dudas o repensar esas afirmaciones drásticas e inamovibles que no se animarían a expresar frente a otros colegas, y, en lo posible, dar el espacio, el escenario de confianza para que cada uno de esos docentes pueda manifestar qué les ocurre cuando están frente a una persona con discapacidad. ¿Qué sienten? ¿Qué piensan? ¿Qué experiencias tuvieron en su vida? Y ante esto, dejarlos hablar, que se explayen. Hay que partir del posicionamiento subjetivo de cada docente, de ese imaginario construido o sus experiencias vividas para poder ir trabajando y modificando esos prejuicios o esas maneras de pensar unívocas sobre cómo se transita y habita la universidad.

Otra modalidad interesante de fomentar en nuestras universidades dice relación con la curricularización y transversalización de las temáticas de discapacidad, accesibilidad y derechos humanos. Las charlas, seminarios y jornadas son necesarios y hay que seguir haciéndolos, pero una alternativa consiste en recorrer las diferentes carreras, cátedras. Pedir un espacio para dialogar sobre alguno de los temas que se abordan, pero en clave de accesibilidad, y proponer diferentes estrategias. Por ejemplo, que una persona que usa silla de ruedas participe en una de esas charlas con estudiantes de Arquitectura; o que algún estudiante ciego converse y les muestre a los estudiantes de Informática, Multimedia o Diseño lo que implica una página web accesible; o en Abogacía, de qué se trata la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD); o en Educación Física, qué es la participación deportiva; o en Medicina, qué es la construcción social de la discapacidad; o en Trabajo Social y Psicología, qué implica la acreditación y certificación de la

discapacidad desde la constitución subjetiva, etc. Otra alternativa es ir a conversar con los equipos de proyectos de extensión y preguntarles si tuvieron alguna dificultad para incorporar o incluir a una persona con discapacidad o si pensaron en la accesibilidad de su propuesta, para entonces ofrecerles acompañamiento. No siempre es necesario hacer programas, proyectos y propuestas exclusivas para las personas con discapacidad, ya que ellas no siempre tienen ganas de estar todo el tiempo con otras personas con discapacidad, ni de ser catalogadas por esta única condición. Podríamos dar muchos otros ejemplos y experiencias, pero es mejor solo mencionar algunos, para que así nos queden las ganas de seguir dialogando.

Otra inquietud que nos surgió tiene que ver con el diálogo con las organizaciones, con los movimientos de personas con discapacidad. Una cosa es hablar y producir conocimiento en torno a la discapacidad y otra distinta es impactar en su calidad de vida; ser capaces de transmitir y conocer qué implica para las personas y sus familias vivir con una discapacidad todo el día, todos los días, y no solo dos horas a la semana en un cuatrimestre. Una posible forma de construir puentes y acercar distancias es ofrecer nuestros espacios universitarios como sede para la elaboración de los informes alternativos a presentar ante las Naciones Unidas. Todo lo que pasa esos espacios, en esos encuentros de intercambio y producción de conocimiento, es ganancia, aprendizaje; es compromiso político y social.

Hoy nos cuestionamos y desafiamos respecto a las enormes brechas y desigualdades de nuestra Latinoamérica y Caribe; en particular nos preocupa y esperanza Chile, pues creemos que su historia de exclusión, segregación e inequidades, y su escenario actual de vulneraciones de derechos de las personas con discapacidad, deben dar lugar a un país con mayor justicia social. Nos convocan también las cuestiones de salud mental, lo étnico, lo psicosocial, el autismo, los perfiles de titulación, los formatos alternativos de trayectorias, las experiencias con estudiantes que presentan discapacidad intelectual, entre otras temáticas.

Tenemos mucho interés en seguir avanzando en líneas de investigación regionales, posgrados virtuales, en crear un observatorio latinoamericano de discapacidad y DD. HH.; compartir la base de datos de quiénes somos; armar un programa que promueva el intercambio, ya sea a través de pasantías u otros medios; y lograr otras publicaciones. Quedan todas y todos formalmente invitados a sumarse.

Antes de ceder la palabra a los relatos provenientes de distintos lugares de América Latina y el Caribe, queremos transmitir la alegría que nos provoca

la posibilidad de mirarnos en aquella lejana foto, cuando solo dos países teníamos redes; en la actualidad, como producto de nuestro trabajo de acompañamiento, diez países han conformado redes propias. Aquí estamos y aquí seguiremos para acompañar a los países que faltan. De la lectura de los capítulos seguramente se desprenderán inquietudes sobre cómo se hicieron determinadas gestiones, qué resultados dio tal o cual experiencia. Queda abierta la invitación para que cada lectora o lector continúe este diálogo con nosotras y nosotros, estamos disponibles.

Esta publicación, además de contar con relatos realizados por cada uno de los países integrantes, incorpora un capítulo sobre la comunidad sorda, como muestra de un ejercicio de diálogo entre distintos países en relación con las interpelaciones que hoy nos invitan a revisar nuestras prácticas respecto a la presencia de estudiantes sordos en nuestras universidades. Celebramos también la oportunidad de conocer a las nuevas generaciones que liderarán las próximas políticas. Invitamos al colectivo La Lata, de México, para que nos contaran en qué andan y nos hicieran vibrar como suelen hacer en cada una de sus intervenciones. Invitamos asimismo a la reciente Red Regional Binacional del Sur Latinoamericano para que nos compartiesen algo de la experiencia que están iniciando. Por otro lado, quisimos partir esta publicación con el tema que un grupo de mujeres nos propusimos abordar con mucho dolor y tristeza: decir algo sobre Lida Pérez, quien sigue siendo parte de la red.

En la introducción, invitamos a la Red de Estudiantes Latinoamericanos por la Inclusión (RELPI) a abrir el debate. Esto, puesto que sin duda son ellos quienes, con la autoridad que les compete, nos interpelan respecto a los avances y desafíos que como comunidades universitarias debemos asumir en la senda de garantizar derechos para la inclusión de todas y todos. Invitamos también a escribir a Emiliano Diez, de la Universidad de Salamanca, un buen amigo de la lucha, que nos conoce, respeta y valora en nuestra identidad regional. Para el prólogo convocamos a IESALC-UNESCO, pues compartimos la convicción de que la inclusión de las personas con discapacidad es un asunto de derechos humanos y son los Estados y las universidades públicas quienes deben garantizarla.

Podríamos nombrar a muchos de quienes aportaron a esta publicación: los que están desde el comienzo; los que se sumaron en el camino; los que dejaron de estar en la universidad o en el cargo, pero igual siguen en contacto; los que hospedan a otros integrantes; quienes generaron publicaciones,

investigaciones colectivas; quienes aportan en Facebook, en la página de la red, etc. A través de la lectura irán apareciendo sus voces, aunque también somos conscientes de nuestras ganas de que otras voces se sumen, se hagan parte. Les proponemos que, en vez de escribir en los márgenes de la página, abramos el diálogo; que compartan los que el texto les genera, las coincidencias y disentimientos, las experiencias que les suscita. Así es nuestro andar. Queda entonces la invitación abierta: red.universidadydiscapacidad@presi.unlp.edu.ar. Y quién sabe si ya vamos tejiendo un nuevo entramado que puede llegar a ser la próxima producción.

Trabajar en red es la forma que elegimos y en la cual creemos para politizar nuestra lucha cotidiana. Fortalece y potencia la construcción colectiva desde y junto a la voz de todos los actores. Así es como entendemos la red y así la vivimos, como un espacio dentro del cual nos vamos produciendo en un entramado, y aquí terminamos, compartiendo lo que decimos cada vez terminamos una de nuestras presentaciones:

La red la construimos entre todas y todos: acercando puntos distantes, cruzando ideas, ocupando espacios libres, intercambiando experiencias y construyendo un gran tejido y entramado latinoamericano que nos aloja, nos sostiene y nos proyecta.

Gracias a la Universidad de La Frontera y a su editorial por hacer esto posible. A seguir aportando a este entramado...

Sandra Katz y Arlett Krause, como parte y producto de la red

INTRODUCCIÓN

Quiero comenzar esta breve reseña agradeciendo a Arlett Krause y a Sandra Katz por invitarme a escribir estas palabras iniciales. Para mí es un honor, sin duda inmerecido, contribuir con un pequeño granito de arena —en forma de reflexión— a la celebración del 10.º aniversario de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos (la llamaré la Red, en mayúsculas, a partir de este momento).

Las páginas que siguen compilan, de forma muy detallada y atractiva, el formidable y extenso trabajo realizado en los últimos años por la Red. Mi primer contacto «presencial» con la Red tuvo lugar en el pasado Congreso Internacional de Universidad y Discapacidad (CIUD) en noviembre de 2018, en Madrid. Aprovechando que formaba parte del comité científico, propuse la presencia de la Red en el congreso; la idea prosperó, y se invitó a participar a Sandra Katz, lo que me permitió conocerla a ella y también conocer más a fondo todo el trabajo desarrollado por la Red en los últimos años. En realidad, ya sabía de su existencia. En 2017, mientras realizaba una visita a la Universidad de La Frontera, en Temuco (Chile), Arlett Krause me presentó con detalle e ilusión el trabajo realizado por parte de la Red. Me invitaron a la UFRO a propósito de la puesta en marcha de un servicio para estudiantes con discapacidad y porque querían recopilar experiencias sobre la inclusión

en educación superior de todos los lugares posibles, así como compartir visiones distintas sobre los retos esperables en un proceso como el que estaban iniciando. No era mi primera vez en Latinoamérica; unos años antes, en octubre de 2009, tuve la oportunidad de participar, en Ciudad de México, en el Encuentro Iberoamericano sobre Universidad y Discapacidad. Durante el transcurso de ese encuentro, fui totalmente consciente del claro interés y el firme compromiso de muchas universidades latinoamericanas con la inclusión (un poco más tarde, lo confirmé al visitar la UNED, en Costa Rica, o a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, en Santiago de Chile). En ese encuentro, también tuve la oportunidad —y el honor— de conocer a Carlos Eroles (lamentablemente fallecido pocas semanas después). A través de algunos de sus escritos, pude empezar a profundizar en el conocimiento sobre la situación de las personas con discapacidad en Latinoamérica. No sé si Carlos, como miembro fundador y mentor de la Red, llegó a atisbar su futuro. Pero estoy convencido de que, como firme defensor de los derechos humanos, le habría encantado comprobar que en Latinoamérica se ha logrado fraguar «un conjunto de elementos organizados para un fin» (una de las acepciones del *Diccionario de la Real Academia Española* para la palabra «red»); y no cualquier fin, uno imprescindible y muy importante: el trabajo por y para mejorar la inclusión y los derechos de las personas con discapacidad en la universidad, una lucha para visibilizar al «excluido, el sobrante y el desposeído», utilizando sus propias palabras (Eroles, 2006).

Seguramente, el trabajo en red es la única posibilidad para trabajar en un objetivo trascendental como es la inclusión educativa. Pero no todos los modelos de trabajo en red llegan a ser exitosos. Como se describe en la presentación del libro, la Red trabaja «sin reglamentos ni formatos estancos [...], acoge, sostiene y proyecta a partir de deseos, búsquedas, necesidades y/o urgencias sociales». Y esto la dota, si cabe, de mucho más valor. No se trata de crear estructuras jerárquicas o sistemas verticales. Todo lo contrario: se busca aportar entre iguales, trabajando contra un «enemigo común»: la situación de desigualdad y discriminación que padecen las personas con discapacidad en la educación superior. Destaco también aquí los principios citados por Colombia respecto al sentido y el trabajo en red, citando el compromiso, la horizontalidad, el diálogo y el pluralismo como pilares básicos del trabajo de la red CIESD y que de seguro pueden aplicarse a la Red.

En cualquier lugar donde las personas debaten y comparten sobre la inclusión siempre se conocerá a personas interesantes e inspiradoras. En

el capítulo 1, he podido conocer, aunque sea de manera indirecta, a algunos miembros de la Red que han desempeñado un papel relevante en su desarrollo, como es el caso de Lida Pérez. Por lo que leí, Lida era una mujer con ideas muy claras, asentadas en una visión de los problemas desde la justicia social. Pero también con una enorme dosis de sentido crítico contra lo establecido, expresadas en su objetivo de «decolonizar el saber, el poder, el hacer, el lenguaje» y en su uso del «quipú decolonial» como medio para cuestionar las propias prácticas, «repensar otras cosmovisiones, ontologías, perspectivas epistémicas, prácticas». En definitiva, alejarse de soluciones o planteamientos fáciles y heredados de otras realidades, de otras culturas, distintas a las que representan a los miembros de la Red. Sin duda, lo primero de lo que fui consciente cuando conocí la Red fue ese deseo de defender una identidad propia y de luchar contra lo establecido para buscar espacios de mejora fuera de las fronteras de las zonas de confort, que forma parte de su ADN. Probablemente esto sea, además, una de sus grandes cualidades. El libro defiende claramente ese espacio propio de la Red y refleja, en muchos capítulos, esta intención.

No obstante, aunque la Red tiene su propia identidad, los relatos de los distintos países ponen de manifiesto que también hay muchas cuestiones en común con los planteamientos que se constituyen como objetivo al otro lado del Atlántico, así como en otras partes del planeta, sobre todo en lo esencial. Por ejemplo, el intento por superar la visión centrada en las «adecuaciones curriculares» para comenzar a trabajar desde perspectivas proactivas y centradas en plantear diseños curriculares que se anticipan a la diversidad, teniéndola en cuenta, es la tónica de prácticamente todos los relatos. Asegurar sistemas que favorezcan el aprendizaje de todas y todos, considerar la diversidad no como un obstáculo sino como una realidad que enriquece; en definitiva, superar las visiones capacitistas y transitar hacia modelos de justicia social asentados en principios firmes como la accesibilidad universal, son todas cuestiones que compartimos y que debemos defender como los asuntos fundamentales por los que hay que trabajar de manera irrenunciable. Los relatos son una excelente oportunidad para conocer otros caminos y estrategias dirigidas a ese fin común. Hago aquí una mención especial al trabajo realizado por el colectivo La Lata, descrito en el capítulo que cierra el libro. El lector podrá encontrar en ese capítulo una profunda reflexión sobre las ideas capacitistas, así como un interesante catálogo de estrategias y metodologías para cambiar las actitudes respecto a «lo normal»: desde el cine,

pasando por los coloquios de estudios críticos sobre discapacidad, hasta los talleres de toma de conciencia sobre discapacidad. Impresionante trabajo; ojalá podáis seguir «generando complicidades, conjuras y aquelarres» para deponer el poder establecido respecto a las capacidades.

El trabajo de la Red se extiende a muchas áreas de interés para mejorar la inclusión en las universidades. Por poner algunos ejemplos, se habla en el capítulo de Chile sobre cómo la medición de la calidad educativa, cuando es mal entendida, cuando se centra en el resultado y no en el proceso, podría ser perjudicial para todo un conjunto de estudiantes que, por sus características, requieren de tiempos más largos para completar sus estudios universitarios. O de la necesidad de capacitar a los miembros de la comunidad educativa en cuestiones relativas a la inclusión, una de las grandes asignaturas pendientes. O, como señala la red de Ecuador, el problema de las bajas expectativas de muchos profesores universitarios respecto a las capacidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. O la falta de financiación para implementar las políticas de inclusión o para sostener los recursos de apoyo de las universidades. O el desconocimiento de los propios estudiantes con discapacidad sobre sus derechos o sobre los servicios disponibles. O la problemática de los estudiantes con enfermedades mentales o con trastornos del espectro autista. Como ya he señalado, más allá de las diferencias en las maneras de enfrentar los problemas, los relatos me han mostrado con detalle que muchas de estas preocupaciones son comunes a Latinoamérica, el Caribe y España. Así que, probablemente, podremos avanzar juntos en proponer soluciones y medidas que enciendan la mecha del cambio hacia la inclusión en los modelos de educación superior de los próximos años. Todos podemos y debemos aprender de todos.

También es notable el trabajo de la Red en el área de la investigación sobre la situación de las personas con discapacidad en la universidad. Muchos miembros de la Red consideran la investigación como eje central de sus objetivos y en los relatos de muchos países se apuesta por acciones concretas para reforzar el papel dinamizador y transformador que los resultados investigativos pueden tener en las políticas para la mejora de la inclusión. Vivimos en una realidad compleja, con un exceso de información, a veces contradictoria, y con responsables que solo se plantean afrontar cambios significativos cuando se les convence con evidencias. La investigación será, sin duda, una de las vías principales para sustentar y fundamentar los cambios en las políticas institucionales que se proponen, para vencer convenciendo. También para

conocer si las cosas cambian después de poner en marcha determinadas medidas. Por supuesto, los procesos de investigación deberán ser abordados desde planteamientos metodológicos inclusivos y participativos, enfocándolos sobre temas relevantes, con investigadores y personas que seleccionen las preguntas de manera conjunta con auténtica asociación y respeto mutuo, procurando que se produzca un aprendizaje multidireccional dirigido a cambiar las prácticas dominantes y a enseñar cómo gestionar el cambio. Esto implica una coordinación con las organizaciones y los movimientos de personas con discapacidad, así como una vocación de transferencia de los resultados que fomente un impacto real en la calidad de vida de las personas. Y también el dedicar especial atención a la labor de extensión universitaria, a intensificar las relaciones de nuestras universidades con la comunidad, a construir modelos de universidad útiles para todas las personas.

Finalizo estas breves palabras introductorias desde una situación de confinamiento total de toda la población española por la crisis del coronavirus. Los momentos complicados nos llevan a pensar con más frecuencia en aquellos que lo tienen más difícil. Ante la situación de confinamiento, la consigna de las universidades españolas ha sido hacer una transición hacia la docencia en línea. Lógico, puesto que no tenemos otra forma de afrontar una situación como la que se avecina, en la que vamos a estar encerrados por un tiempo indefinido. Pero ello me hace recordar que cada cambio, cada pequeño paso, cada decisión contiene el peligro potencial de complicar la vida del estudiante con discapacidad, y que la inclusión, si nos descuidamos en lo más mínimo, se nos escapa de las manos. La tecnología no está fuera de esta reflexión. Ya sabemos que la tecnología puede ser una aliada de la inclusión, pero también conocemos las consecuencias negativas que los saltos tecnológicos pueden tener para las personas. Por ello, no puedo parar de pensar en todos esos estudiantes ciegos, por poner un ejemplo, que en estos momentos, en el ámbito académico, estarán luchando contra las dificultades de accesibilidad de los documentos que sus profesores han puesto a su disposición, o intentando no perderse en las interfaces de programas nuevos no totalmente accesibles para asistir de manera virtual a una clase, o con materiales audiovisuales no debidamente adaptados. Pensemos, por lo tanto, que la tecnología es un medio que podría ser de ayuda en el tránsito hacia la inclusión, pero sin olvidar que detrás de las tecnologías siempre hay personas y estas deben haber sido educadas en la inclusión, o mejor aún, deben haber vivido en un sistema inclusivo. Solo así minimizaremos la probabilidad

de que se cometa el error de convertir en barrera lo que en principio podría ser un potente facilitador.

Si algo puedo decir, al terminar la lectura de este libro, es que la Red ha logrado algo muy importante en sus 10 años de existencia. Aunque no supieran muy bien «qué incidencia íbamos a tener, ni qué acciones concretas podríamos lograr», parece claro que la Red ha logrado salir adelante con éxito y con una identidad propia, llevando a cabo acciones que han generado un impacto en las políticas de los países que la conforman, y diseñando una hoja de ruta sobre lo que se considera importante para los próximos años. Como destaca RIDES-Mx, la educación superior es generadora de cambios sociales y «en ningún otro momento de la historia ha sido más importante que ahora la transformación de la educación superior por su fuerza primordial para la construcción de sociedades integradoras y diversas». En este contexto, solo nos queda empujar el proceso, aprovechar cualquier situación que se nos presente para poner en primer plano las dificultades de los estudiantes con discapacidad, hablar de lo importante a quienes toman las decisiones en los lugares clave, ser un poco incómodos y dar «la lata» a todo el que lo merezca. Creo que solo así lograremos un cambio de actitudes en quienes tienen la llave de la puerta hacia la transformación. Y tal vez así, en el 20.º aniversario de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, celebraremos por fin el logro de sus fines fundacionales. De momento, ¡enhorabuena por el trabajo realizado y larga vida a la Red!

PhD. Emiliano Díez, Instituto Universitario
de Integración en la Comunidad, Universidad de Salamanca, España

LA VOZ DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

La región de América Latina y el Caribe es diversa y se caracteriza por el mestizaje cultural. En ella vivimos alrededor de 650 millones de personas (Cepal, 2019), de los cuales cerca del 12 % somos personas con discapacidad (Cepal, 2012). Compartimos el español, el portugués y 420 lenguas indígenas, así como sus variantes en lengua de señas. Diferentes formas de vivir, de pensar, de hablar y de soñar nos caracterizan. Por ello, es posible afirmar que la diversidad es el piso común a partir del cual buscamos alcanzar la educación inclusiva para todas las personas con discapacidad.

Hasta hace algunos años, el ejercicio del derecho a la educación parecía un reto casi imposible para quienes viven en situación de discapacidad. El Movimiento Asociativo, en la década de los setenta, posicionó la lucha de las personas con discapacidad por ser reconocidas como sujetos de derechos mediante la consigna «Nada sobre nosotros sin nosotros». Lucha que, en 2006, recogió la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (CDPD). En este contexto, fue clave la participación organizada de colectivos de personas con discapacidad desde universidades sajonas, entre las cuales destacan la Universidad de Leeds, en Inglaterra, y la Universidad de California, en Berkeley, Estados Unidos. Hoy

el Movimiento Asociativo sigue latente en diferentes ámbitos y contextos; ejemplo de ello son la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, así como la Red de Estudiantes Latinoamericanos por la Inclusión (RELPI) que, juntas, ponen el acento en la educación superior inclusiva.

La RELPI es una red de redes de estudiantes con discapacidad de diferentes países de América Latina y el Caribe, que nació en 2015 en el marco del 7.º encuentro de la red interuniversitaria, realizado en Valparaíso, Chile. Desde entonces, las reuniones bianuales y la participación conjunta entre ambas redes han favorecido su proceso de maduración partiendo de la idea de que el trabajo colaborativo y en red incrementa las posibilidades de encontrar soluciones a problemáticas compartidas.

Como miembros de la RELPI, celebramos las noticias que hablan de un incremento en los estudiantes con discapacidad que acceden a la educación superior y concluyen su programa de estudios de forma satisfactoria. A pesar de ello, coincidimos en seguir hablando de inclusión hasta que estas situaciones se consideren lo habitual y no una excepción. Consideramos una obligación ética para cualquier persona en situación de discapacidad que tenga la oportunidad de aportar en obra de este tipo —aunque sea en de la introducción— el hacer énfasis —con la entereza y sinceridad de quien sabe que no pide lo imposible, sino lo justo— en el trabajo que falta por realizar, más que en el ya realizado.

Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad (ONU, 2006).

Así reza el art. 24, inciso 5, de la CDPD. No obstante, debemos mirar con ojos críticos lo que establece la convención y preguntarnos con determinación: ¿podemos decir, de manera sincera, como miembros de la comunidad educativa en su variante «superior», que este enunciado no nos resulta incluso utópico? O en otras palabras, ¿hasta dónde se considera «razonable» un ajuste dentro de la realidad práctica?

No por nada se señala que

Los informes presentados por los Estados latinoamericanos sobre los avances en los derechos de las personas con discapacidad, tras la ratificación de la CDPD, reflejan más un progreso normativo e institucional, acompañado del diseño de programas y políticas, que acciones en que se materializan dichos programas y políticas (UNESCO, 2017).

Nos enfrentamos con que «el porcentaje de personas con discapacidad que accede a los centros de educación superior es, en la gran mayoría de los países, bajísimo, particularmente en las áreas rurales y respecto a las mujeres, no superando porcentajes de un dígito» (UNESCO, 2017). Por ello, más que un reto, es una obligación evidenciar estas falencias, por sobre palmotearnos mutuamente la espalda por un trabajo bien realizado en pos de velar por una inclusión real en la educación superior.

Desde nuestra experiencia como parte de la RELPI, encontramos que es una faena constante el posicionar la lucha por la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo, buscando de forma insistente evitar su dilución entre los múltiples temas que coexisten y que son importantes para la institución de educación superior. Tal posicionamiento presupone retar al discurso institucional que predica la alineación con los derechos humanos, la inclusión o el principio de igualdad y no discriminación, discurso que se pone a prueba cuando llegamos al establecimiento y nos reciben con frases cuestionables como «No estamos preparados... pero aquí no discriminamos, ¿eh?».

Dentro de la institución educativa, el posicionamiento como estudiante con discapacidad incluye tareas como lidiar con el «miedo a lo desconocido» de docentes, compañeros y, muchas veces, también con las dudas propias sobre si seremos aptos o no para avanzar, al igual que nuestros pares, en un sistema educativo que todavía carece de medidas para apoyar nuestro desempeño. Cabe aclarar que este señalamiento no busca desanimar a la lectora o lector, sino poner el acento en los aspectos claves del panorama educativo vivido y que deseamos transformar.

Nos queda claro que el papel de las redes estudiantiles es clave para motivar el cambio. Para la RELPI, así como para las redes al interior de ella en cada país, resulta esencial pronunciarnos y argumentar que existe espacio suficiente para estudiar y ejercer la profesión de varias maneras. También vale precisar que, a pesar y en caso de no alcanzar el egreso, los años de estudio nunca serán en vano, por cuanto la convivencia siempre transforma a las personas: tanto a quienes viven con discapacidad como a quienes nos

acompañan a lo largo de nuestros procesos. De igual forma, la sostenibilidad de la RELPI es indispensable: por un lado, se trata de diseñar y poner en marcha estrategias para lograr la participación y el empoderamiento de las nuevas generaciones, asegurando así la voz de los estudiantes con discapacidad en los espacios de reflexión y toma de decisiones; por otro lado, cabe recordar que las y los estudiantes somos un actor de cambio efímero, pero que nuestro consejo como egresados será un valioso aliado para las generaciones futuras.

Del aprendizaje mutuo y las enseñanzas que nos ha dado nuestra participación lado a lado con la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos a lo largo de los últimos años, identificamos un sinnúmero de oportunidades para mejorar o corregir aspectos particulares en nuestros contextos educativos. Estos van desde la transferencia de conocimiento hasta el intercambio de reflexiones, pasando por el desarrollo de investigaciones y el uso y adaptación de nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) accesibles para la educación. Prueba de ello es que fueron las TIC las que nos permitieron elaborar este escrito desde dos extremos de Latinoamérica: Chile y México.

El libro *10 años tejiendo la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos* nos presenta estos aportes a través de un admirable retrato de los avances conjuntos en materia de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Asimismo, esta obra es una invitación a la reflexión sobre los desafíos que compartimos como región. Esperamos que las experiencias y el conocimiento vertidos en los capítulos de este libro los acompañen, orienten e inviten a imaginar un mundo donde quepan muchos mundos. Un mundo para la educación superior inclusiva.

Karla Mariana Escobar Magallanes, Ciudad de México, México
 Juan Carlos Toy Neira, Temuco, Chile
 Red de Estudiantes Latinoamericanos por la Inclusión

Referencias bibliográficas

Almeida, M. E. y Angelino, M. A. (Comps.) (2012). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Facultad de Trabajo Social (Universidad Nacional de Entre Ríos). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/26338>

Cepal (2012). Discapacidad en América Latina y el Caribe, desafíos para las políticas públicas. *Notas de la Cepal*, (74), diciembre de 2012. <https://www.cepal.org/notas/74/Titulares2.html>

Cepal (2019). *Observatorio demográfico de América Latina y el Caribe 2019: Proyecciones de población*. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45198/1/S1900739_mu.pdf

Eroles, C. (2006). Los procesos de extinción-exclusión social afectan en América Latina a los grupos más vulnerables, considerados población sobrante. *Perspectivas: Revista de Trabajo Social*, (17), 135-142.

ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU.

UNESCO (2017). *Estudio sobre el estado de la implementación del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en países de la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE)*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/3486-2017-Jaime-Esponda-Estudio-Art-24-Convencion-Discap.pdf>

UNESCO-IESALC (2005). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. La metamorfosis de la educación superior*.

UNICEF (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. UNICEF.

PRÓLOGO

Me permitirán que inicie este prólogo con un comentario muy personal. En el momento de escribir estas líneas llevo ya algo más de seis meses al frente del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), de UNESCO. En este tiempo he tenido la oportunidad de participar en un gran número de eventos y conferencias en distintos países, tanto de la región como de Europa. Y ahora, mientras pongo esto por escrito, me doy cuenta de que en ninguno de ellos me he encontrado con ninguna persona con discapacidad. De hecho, en las décadas que llevo a mis espaldas como profesor universitario, no recuerdo haber tenido nunca en el aula a un solo estudiante con discapacidad. Y si me retrotraigo a mi infancia y juventud, solo recuerdo que en la escuela primaria uno de mis compañeros de clase cojeaba por causa de una poliomielitis. Con este bagaje personal, no puedo alardear ni de ser un conocedor de lo que conlleva la discapacidad en la educación superior ni mucho menos un especialista en el tema de este libro, porque, a pesar de haber escrito con frecuencia sobre la equidad en educación, nunca dediqué ni una sola línea a la discapacidad.

Entenderán, por consiguiente, que escribir este prólogo se transforme, por encima de todo, en un ejercicio muy bienvenido de reflexión personal y ojalá pudiera serlo también de reconciliación con la realidad. La cuestión es

bien simple: estudié, y trabajo ahora, en un mundo en el que la discapacidad no forma parte de la cotidianidad. Y nadie, excepto los especialistas, parece muy preocupado por esta ausencia; es más, se diría que a muchos les conviene esta ceguera porque les ahorra problemas. Francamente, es una situación intolerable. Y me horrorizo yo mismo de contribuir, en mi pasividad, a mantenerla.

Este libro, construido a partir de la experiencia de una red que cubre países, disciplinas y sensibilidades distintas, es una lectura recomendable no solo para los especialistas sino también para gente que, como yo mismo, vivimos en la cotidiana ceguera que, al hacer invisible para nosotros la discapacidad, se diría que nos protege de ella.

Ya que no puedo hacer ninguna aportación juiciosa o relevante desde mi experiencia personal o académica, me permitirán que, a partir de este momento, ya no hable en nombre propio, sino en representación de la UNESCO, porque la UNESCO sí que ha trabajado incesantemente a favor del derecho universal a la educación, incluida la superior, de todas las personas —este es, de hecho, el lema de nuestro Instituto—. Desde esta perspectiva, no puedo más que felicitar los esfuerzos que, como este, muestran cuál es el camino a seguir: avanzar hacia el reconocimiento de la discapacidad en la educación superior en cuanto diversidad.

¿La discapacidad como forma de diversidad humana? Sin duda esta idea puede parecer radical para las personas cuya comprensión de la diversidad se basa principalmente en el idioma, el origen étnico, el género, la orientación sexual, etc., con la discapacidad concebida como un fenómeno a abordar principalmente desde la medicina, la ciencia y la psicología. Muy conscientes de ello, las editoras de este libro contextualizan la discapacidad a través de la lente de la intersectorialidad, con el fin de ilustrar las formas mediante las cuales las instituciones de educación superior pueden ampliar el nivel de incorporación y el grado de apoyo a los estudiantes con discapacidades.

Otra cosa que también aplaudo es cómo las editoras señalan que la discapacidad se ha entendido en gran medida como una limitación potencial para el éxito universitario y que gran parte de ese discurso está conformado por marcos de comprensión de la discapacidad basados en el déficit. Para contrarrestar este punto, su enfoque intersectorial aborda la desconexión actual entre las percepciones de la discapacidad y la diversidad de los estudiantes en la educación superior, y restableciendo, a mi juicio, los

fundamentos sobre cómo es y debe ser interpretada la discapacidad en el entorno de la educación superior. Junto con los trabajos descriptivos, muchos capítulos presentan investigaciones o intervenciones originales que se centran directamente en estudiantes universitarios con discapacidades, profesores que les enseñan, administradores que los atienden e instituciones que los educan.

Así configurado, este libro puede ser leído como una serie de testimonios, a veces implícitos, de algunas cuestiones todavía pendientes de resolución en muchas universidades: la preparación inadecuada de los estudiantes con discapacidades que ingresan a la universidad; el apoyo a la discapacidad visto principalmente como cumplimiento administrativo; la falta de diversidad en las perspectivas generales sobre discapacidad; los elevados niveles de burocracia que obstaculizan formas potencialmente innovadoras de cambiar la forma en que las instituciones entienden la discapacidad; una participación insuficientemente representativa en las universidades de estudiantes y profesores con discapacidades, como acredita mi propia experiencia personal; la resistencia activa a los cambios en los programas y planes de estudios para dejar de enmarcar la discapacidad como una problemática y pasar a considerarla como parte integrante de un enfoque centrado en la celebración de la diversidad, etc. Si bien estas cuestiones problemáticas pueden dar a entender que no hay ningún progreso, lo cierto es que los datos confirman que hoy hay más estudiantes con discapacidades que asisten a la universidad que nunca; un mayor número de programas de estudios sobre discapacidad en todo el mundo; notables avances en tecnologías, incluyendo el aprendizaje en línea; una mayor implementación de diseños universales de aprendizaje, y, lo que aún es más notorio, un cambio en el discurso cultural para proyectar la discapacidad como diversidad humana.

En resumen, este libro es tan oportuno como atractivo. Espero que sea leído no solo por especialistas académicos, sino por todos los miembros de la comunidad universitaria que, aun queriéndose comprometidos con la equidad, nunca han experimentado cotidianamente la diversidad. El profesorado y los gestores de las instituciones de educación superior deben continuar comprometidos con el imperativo moral de proporcionar un mayor acceso a grupos históricamente subrepresentados y marginados, muchos de ellos situados en las intersecciones de múltiples identidades, y esto, ahora, significa apostar por la celebración de la diversidad.

El compromiso de las y los autores, y los sentimientos que lleva aparejados y que tanto humanizan el texto, muestran que es posible avanzar en la realización del derecho universal a la educación superior de todas las personas en su diversidad. Es tan simple y apasionante como eso.

PhD. Francesc Pedró, director del IESALC, UNESCO

CAPÍTULO 1

En honor a Lida

Mujereando... conversaciones en torno a los legados y luchas de una amiga, maestra y lideresa: Lida Pérez

*Remamos, sabiendo cuál es el precio
con los puños apretados
sin pensar en detenernos.
Remamos, con la cara contra el viento
con la valentía adelante
con un pueblo entre los dedos.
Remamos con un nudo aquí en el pecho,
soñando que al otro lado se acerca otro comienzo.*

Kany García, «Remamos»

Escribir en colectivo implica *per se* un enorme reto, pero pensar en escribir en colectivo sobre nuestra querida y recordada Lida, se convierte en una posibilidad para exorcizar la tristeza, para dar lugar a la coherencia, al afecto, a los recuerdos y a sus legados.

La celebración de los 10 años de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos se convierte en un pretexto perfecto para hablar de una mujer que siempre creyó en la potencia de construir y crecer juntos, de tejer lazos de hermandad y de transformarnos como sociedad: Lida Otilia Pérez Acevedo.

Hemos querido referirnos a Lida desde las múltiples reflexiones y lugares desde los cuales la vida nos permitió dialogar, cuestionar y soñar con un mundo distinto, un mundo transformado desde el reconocimiento de unas

y unos otros excluidos, segregados o innostrados, un mundo en el que las verdades no estaban dadas, sino que debían ser repensadas y deconstruidas. Un mundo que requiere nuevas apuestas y caminos para que todas y todos tengamos la libertad y la posibilidad de ser, estar y hacer en el mundo en condiciones de equidad.

Quienes trabajamos a su lado creando vínculos personales, vivimos las transformaciones en sus formas de pensar y hacer la academia, y en sus formas de relacionarse con los otros y con nosotras, en las cuales se hicieron transparentes sus búsquedas y luchas internas, que nos permitieron reconocerla como mujer, maestra, mamá y gestora social.

Hablaremos entonces desde algunas ideas que permeaban sus reflexiones y los diálogos académicos, profesionales, políticos y relacionales desde los cuales Lida siempre se esforzó por ser coherente en su actuar y en su decir, sabiendo que un maestro enseña más desde lo que es y hace, que desde lo dicho.

Sobre sus apuestas epistemológicas

Lidia se refería a sus posiciones epistemológicas como «los caminos desde los cuales llegamos a comprender lo que comprendemos y a conocer lo que conocemos». En algunos de sus textos, llamaría la atención sobre el lugar de las relaciones y el encuentro como gestores para el surgimiento y la construcción de saberes, y desde allí la necesidad de reconocer la legitimidad de las y los otros con quienes dialogamos, nos encontramos y tenemos la posibilidad de transformar nuestras formas de entender las realidades, moviéndonos desde lugares de privilegio hacia otros de lucha política. Partimos entonces de una idea clave en sus reflexiones: ¿Cómo avanzar en el reconocimiento de unas y unos otros que han sido históricamente excluidos? ¿Cómo concretar otros mundos posibles sustentados en la libertad y el amor? La emoción, el encuentro y el amor por las y los otros desde el reconocimiento de su legitimidad, fueron algunos de sus aportes reflexivos, de la mano de la necesidad de dar un lugar, unas voces y unos rostros a esas otras y otros excluidos.

La otredad sería, entonces, otro de los pilares de sus reflexiones epistemológicas. Desde este lugar, las formas de experimentar el encuentro con las y los otros no podían ser construidas sin una coherencia entre el discurso y la práctica. Lida ponía el cuerpo como vehículo para la vivencia. Participó en grupos de danza, taekwondo, pintura, tejido, lengua de señas, braille. Quería

sumergirse en escenarios distintos para comprender y vivir mundos diversos, para experimentar la vida con unas y unos otros diversos.

Así, la perspectiva de la inclusión se encarnó en ella a través de la vivencia de lo cotidiano. De manera específica, el trabajo de visibilizar la necesidad de construir caminos para la inclusión educativa de las personas con discapacidad fue un reto que se fundamentó en validar y comprender las diferentes posturas de los actores de las instituciones educativas. Una de sus mayores apuestas fue la de visibilizar a las personas con discapacidad como sujetos políticos, desde una perspectiva crítica que garantizara la escucha de sus voces, la participación en la toma de decisiones y en la definición de caminos para la inclusión en la educación superior.

Sobre sus preocupaciones y luchas desde la perspectiva de la justicia social

Su vida cotidiana, sus apuestas, luchas y resistencias siempre estuvieron matizadas por una deconstrucción de los ejercicios de poder que, en su afán por deslegitimar el lugar de la otra o el otro, pasan por encima del derecho de las personas a ser y estar en el mundo tal como deciden hacerlo. De esta forma, en sus reflexiones, siempre nos invitaba a pensar fuera de la estructura construida por la dinámica neoliberal que ha permeado hasta lo más íntimo de nuestros haceres cotidianos. La lección era clara y constante: estar alerta, escuchar, cuestionar y ser consciente de por qué elegimos ciertos discursos o prácticas por encima de otros. Entender que nuestras acciones devienen de nuestra construcción socio-histórica, y que allí habita tanto el potencial tanto para reproducir las estructuras que nos alienan como para transformar la sociedad en un lugar más justo, construido con y para todas y todos. Un lugar amable para vivir.

Para aportar en este proceso de transformación social, eligió, entre otros, el camino de la educación. Compartir sus saberes, reflexiones y preocupaciones con otras y otros, contribuir en la construcción de nuevas subjetividades, para desde allí tensionar lo que en la sociedad parece inmutable. Así, se vincula a la universidad pública más heterogénea de Colombia, y en su quehacer apuesta por la micropolítica: qué mejor artífice del cambio social que una maestra.

Sus clases, conversatorios, foros, asesorías y cada uno de los espacios que construía para dar a sus estudiantes una excusa para aprender, se transformaban en un espacio de fuga, un lugar en el que se hacía posible reflexionar,

conspirar, crear propuestas y poner en juego prácticas más conscientes, relaciones más justas, instituciones más amables, sociedades más incluyentes.

En el camino de generar mayores posibilidades de justicia social, ella enseña con el ejemplo, lo que se constituye casi en un arte: el arte de acompañar a otra u otro. Reivindica en sus prácticas la importancia de la autonomía; de generar horizontes de posibilidades para que todas y todos podamos elegir qué camino seguir; de legitimar el saber provenga de donde provenga, y de, colectivamente, encontrar caminos para luchar y resistir con resiliencia, pasión y entereza.

Sobre la decolonialidad y la construcción colectiva

Con mucha frecuencia, los relatos y preguntas que la profe Lida dirigía a sus estudiantes permitían comprender sus formas de ser y hacer, forjados a través de sus vivencias personales y académicas.

Uno de los cuestionamientos que no podían faltar en sus reflexiones amorosas, con su mirada tranquila y serena, versaba sobre las historias y las localizaciones de los discursos dominantes que aceptamos como válidos y neutros *per se*, especialmente respecto a comprensiones de la discapacidad, la justicia, las poblaciones marginadas y vulnerabilizadas: ¿De dónde viene aquello que reproducimos sin cuestionamiento?

Su gusto por la filosofía y el amor que profesaba por las ciencias humanas y sociales siempre ponían en juego asuntos que terminaban develando las relaciones de poder que existen en múltiples discursos deshumanizantes y excluyentes, ya sea por motivo de género, etnia, discapacidad o clase social. Era admirable presenciar cómo sabía trasladar esas discusiones, de manera brillante y respetuosa, de las salas de tomadoras y tomadores de decisiones a las de docentes y estudiantes.

Su preocupación por mantener una coherencia entre las apuestas académicas y científicas y los aportes concretos a los problemas que vivimos como sociedad, permitía que, hasta en los más pequeños detalles, encontráramos el poder de la micropolítica y de las transformaciones cotidianas del ser y el hacer. Su voz todavía reposa en nuestras mentes y corazones, preguntándonos por los sentidos, los horizontes de posibilidades que trazamos con cada proceso que emprendemos.

De forma constante, creaba para nosotras y nosotros posibilidades para decolonizar el saber, el poder, el hacer y el lenguaje. Solía insistirnos en que la

creación de conocimiento tenía sentido en sí misma si apoyábamos procesos para recuperar la voz, si empleábamos metodologías «otras» para encontrarnos, para reflexionar y construir nuestra forma localizada y encarnada de vivir nuestra vida. Sobre esto, recordamos su reflexión sobre la forma en que se nombran las cosas en el mundo de una manera estática, cuando, por el contrario, ella se mostraba partidaria de crear lenguajes en movimiento, que denotaran acción, vivencias, apostando por reivindicar las formas en que las mujeres, las niñas y niños, las personas afrodescendientes y de comunidades indígenas, entre otros grupos, transforman las formas de ver la vida. En este sentido, gustaba de los sustantivos verbalizados, en activo, como, por ejemplo, «mujerear», que daba cuenta de las relaciones y conversaciones entre mujeres. Pues bien, este ejercicio de escritura que hacemos en honor a Lida, es un ejercicio de «mujereo», como a ella muy posiblemente le hubiese gustado decir.

Sus búsquedas permanentes por pensarnos y actuar de otras maneras, por asumir las incomodidades de la herencia colonial que permea también nuestra práctica como terapeutas ocupacionales, las nutrió y potenció en su trabajo de tesis doctoral. Para orientar las posibles escuchas de las voces de la autora desde su sentir andino, nos hemos dirigido a las páginas de la versión digital de su tesis, titulada *Ocupación humana: de la matriz colonial moderna hacia la construcción de saberes sociales del Sur*.

A través de la transcripción de sus propias palabras, tomadas de la introducción y de la apuesta decolonial de su trabajo, no solo hacemos alusión a su legado intelectual, sino que también sentimos que su presencia académica se mantiene. Al entresacar sus reflexiones acerca de una manera de repensar una profesión, somos conscientes de que sus historias de subalteridad aún están por contar:

Una de las primeras inquietudes que fue dando aliento a esta investigación surgió del intento por explicar en qué consistiría una Terapia Ocupacional localizada, historizada y regional. Poder avanzar en esta comprensión me enfrentó con las categorías colonización y colonialidad de modo que esta última develó la necesidad de visibilizar y asumir críticamente los modos como opera la matriz colonial moderna en Terapia Ocupacional. En el transcurso de los años de mi formación doctoral, fue emergiendo la noción andina y con esta, la posibilidad de una Terapia Ocupacional localizada, vital, solidaria y con riquezas hasta ahora inexploradas frente a la ocupación y la otredad.

En este sentido, fue preciso sumergirme en mis propias enunciaciones, metáforas y prácticas y con ellas ir coligiendo lo que los textos, las realidades y otras voces iban contando: bajo este itinerario se fue armando el texto que sigue. Resultaron siendo claves las preguntas sobre quién y cómo se constituye el otro y si ese otro es mismidad u otredad y por tanto deba ser dominado, sometido, ajustado, controlado, orientado, todo esto por su propio bien. Lo anterior se presenta como principal y contundente consecuencia de la colonización y la razón moderna que somete la otredad a lo uno [...].

Este texto se orienta al estudio de la Ocupación Humana pero especialmente a la Terapia Ocupacional, con la pretensión de visibilizar los legados que se han instalado en el territorio de estudio y realidad social de la profesión y que bajo la lupa reflexiva y crítica se pretenden dinamizar para sus eventuales transformaciones. [...] Es así que las reflexiones que a continuación vienen privilegian lo propio, lo subalterno ignorado por su potencial capacidad para enfocar en las necesidades y posibilidades de la sociedad local.

Entonces esta tesis historiza los estudios en Ocupación Humana en Latinoamérica en tres aspectos: 1) devela las huellas coloniales instaladas en los estudios en Ocupación Humana y que inciden en las formas de ser, conocer y hacer profesional; 2) reconoce la matriz de donde emergen las formas de comprender la ocupación legadas por saberes hegemónicos europeos y norteamericanos; y 3) explora otras formas de comprender la ocupación provenientes de saberes sociales silenciados por lo enunciado en los numerales uno y dos [...].

Lo que busco es suplementar en los documentos de Terapia Ocupacional categorías como el capitalismo, la colonialidad y la modernidad, de modo que estos elementos generen un plus que reordene y resignifique comprensiones y lógicas oficiales, establecidas y aceptadas y recree entendimientos y lazos ante los hechos y saberes que la profesión abarca. Al respecto interesa advertir que el texto adhiere a la comprensión que sobre modernidad plantea Dussel. Es así que se reconocerá tanto la primera modernidad como el momento de conquista y colonización de América, como la segunda modernidad para referirse a lo que tradicionalmente se ha entendido como modernidad [...].

El texto ilustra en una primera parte las consideraciones sobre la matriz colonial moderna. Para esto se inicia con una contextualización de los

estudios en Ocupación Humana que permite reconocer de manera global las progresiones y las tensiones del territorio, tanto a nivel internacional, como latinoamericano y nacional. Acto seguido, rastreo la matriz colonial moderna en tres escenarios: mi propia experiencia, los programas curriculares de Terapia Ocupacional y la categoría trabajo. Esto, con la pretensión de reconocer los factores que impiden comprender la diversidad y la riqueza del hacer humano localizado, historizado y ancestral.

En su segunda parte se presenta la construcción de saberes sociales del sur. Inicio presentando un acercamiento a comprensiones y conocimientos sobre ocupación, propios de las comunidades nativas de América del Sur, que guardan legados vigentes para los estudios sobre el tema que fueron silenciados o desestimados por el poder de los países invasores. Este apartado tiene su corolario cuando sustento que solo desde nuestro mestizaje, mulataje y zambaje —mezcla entre español, indígena y negro— será posible hacer frente a la decolonialidad de la categoría ocupación. Luego expongo reflexiones y apuestas decoloniales a través de las aportaciones de Orlando Fals Borda y Enrique Dussel, que proveen nociones y prácticas sobre ocupación resistentes al eurocentrismo, al colonialismo y a la excesiva racionalización. Finalmente, presento argumentaciones que presentan la otredad como desafío y oportunidad para los estudios en ocupación, esto en el entendido de la potencia arrasadora del otro y de lo otro que conlleva la colonización y sus derivaciones.

El texto termina sustentando cómo el territorio de la Ocupación Humana puede avanzar desde sus reflexiones y acciones en escenario de decolonialidad [...].

Una Terapia Ocupacional andina se caracterizará por fuertes principios de reciprocidad, retribución y consenso en las maneras de entender el hacer humano; propiciará relaciones armoniosas y complementarias entre los opuestos que se materializan en lógicas de conciliación en sus prácticas formativas, profesionales, sociales y gremiales. En otras palabras: la Terapia Ocupacional andina tendrá cómo hacer frente al terrible hábito de nuestra sociedad de negar al otro, dadas las praxis centradas en la alteridad y en su posibilidad de dinamizar la hibridez que nos caracteriza (Pérez Acevedo, 2014, pp. 9-18, 175).

Sobre sus legados

Hemos mencionado a lo largo de este texto algunos de los temas que la apasionaron y que hoy podemos leer y mantener como parte de su legado. No podríamos dejar de mencionar su incansable reflexión en torno a la discapacidad, que construyó en diálogos amplios y abiertos desde la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia y desde la apuesta institucional de los procesos de inclusión educativa.

Sin duda, una de sus mayores apuestas y logros en clave de inclusión fue el Observatorio de Inclusión Educativa para Personas con Discapacidad, de la Universidad Nacional de Colombia. Este observatorio surgiría tras años de diálogos, resistencias y apuestas, y cobraría vida a partir de una política institucional en la que ella misma sentaría las bases y horizontes. Un observatorio pensado en esencia como lugar de común encuentro, diálogo y debate, que nos ha permitido encarnar y entender el lugar de lo colectivo en la construcción social; que promulga y defiende la participación de las personas con discapacidad como representantes y actores políticos; que pone de relieve la responsabilidad de los diversos estamentos universitarios para construir el proceso de inclusión, y la necesidad de transformar la mirada institucional para dar lugar al diálogo y la toma consensuada de decisiones. Seguimos construyendo, querida Lida.

Una de sus últimas apuestas en la Red Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, y por la cual asumimos el compromiso de continuar sus «pistas» —como a ella le gustaba referirse—, fue un taller que ella propuso llevar adelante en el 9.º encuentro de la red, realizado en Argentina a fines de octubre del 2017, y que unas semanas antes tuvo que suspender. Esto nos había escrito:

Quipu: herencia andina para decolonizar las prácticas «inclusivas». La colonialidad opera como una matriz de poder que impregna la vida de los sujetos en sus dimensiones de trabajo, conocimiento, autoridad, relaciones intersubjetivas, produciendo sujetos racializados, generizados, enclasadados y articulados por el capitalismo. La colonialidad entonces instaura una lógica jerárquica y dicotómica del pensamiento único constituido a partir de la desposesión y el sometimiento, dominando imaginarios, sonoridades y gestualidades, formas de ver o visualidades y cosmovisiones y se expresa en la colonialidad del poder, del ser, del saber, del género, del ver, del lenguaje

y de la naturaleza. Mediante el QUIPU DECOLONIAL pretendemos superar las posibilidades físicas y conceptuales de la escritura occidental en papel (lineal, con inicio y fin), de modo que se busca cartografiar los distintos tipos de colonialidades representados en cada hilo o cuerda vertical (colonialidad del poder, del ser, del saber, del género, del ver, del lenguaje y de la naturaleza), dando la posibilidad de anudar distintas colonialidades entre sí para una mejor representación o lectura de las relaciones de poder.

El desafío central del quipu decolonial radica en permitir pensar de manera crítica y política las propias prácticas, de modo que sea posible repensar otras cosmovisiones, ontologías, perspectivas epistémicas, prácticas. Esta metodología busca experimentar posibilidades decoloniales que dinamicen diálogos interepistémicos que permitan tomar en serio pensamientos/corporalidades/visualidades/lenguajes otros/as (L. Pérez, comunicación personal, 2017).

Nos dejaste con las ganas...

Quienes estuvimos cerca sabemos que hoy somos lo que somos en parte por lo que ella generó en cada una de nosotras, con ese humor particular, con ese susurro que producía tornados en nuestras cabezas, con esa amorosidad que la dejaba expuesta.

Gracias, querida Lida, por haber dejado en cada una de nosotras la imborrable presencia del amor, de la amistad, compromiso y lucha por encontrar, en la complejidad de las relaciones, la simpleza de tener presente las resistencias a las fuertes e históricas tendencias de polarizar las comprensiones.

Retomamos lo que escribiste en nuestro primer libro: «son momentos para avanzar en transformaciones ideológicas y culturales que trasciendan la estigmatización, la experticia y la discriminación, para dar paso a una militancia por el derecho de ser y hacer lo que queremos ser y hacer».

Horizontes posibles para seguir construyendo

Abrimos este texto con el fragmento de una canción que nos remonta a reconocer el vacío que nos deja tu ausencia física, pero también con la imperiosa necesidad de mantener vivas tus luchas y resistencias, de continuar abriendo y construyendo caminos, de reconocernos como pueblo y como región, y de seguir apostando por un mundo en el que todas y todos quepamos. Amplia tarea nos dejaste.

Referencias bibliográficas

Pérez Acevedo, L. O. (2014). *Ocupación humana: de la matriz colonial moderna hacia la construcción de saberes sociales del Sur* (tesis doctoral). Universidad Nacional de Entre Ríos.

CAPÍTULO 2

Lo construido políticamente en la red

Análisis y sistematización de lo construido políticamente en la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos

Ana Clara Rucci¹, Sandra Katz², Arlett Krause Arriagada³

El presente capítulo pretende contextualizar la situación de los países latinoamericanos en materia de discapacidad y educación superior. La información que presentamos a continuación ha sido provista por los referentes la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos de cada país y complementada por las autoras. Nuestro objetivo es situar a cada país dentro del contexto regional, buscando sintetizar brevemente algunos de los indicadores que pueden dar cuenta de la situación de cada país a nivel nacional y, al mismo tiempo, en términos comparativos con la región.

Los países incluidos en este apartado son: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, México, Panamá, Paraguay, Uruguay y Venezuela.

La tabla 1 muestra los indicadores tomados como variables de análisis y la situación de cada país.

1 Universidad Nacional de La Plata, Argentina, anaclara.rucci@econo.unlp.edu.ar

2 Universidad Nacional de La Plata, Argentina sandrakatz4@gmail.com

3 Universidad de La Frontera, Chile arlett.krause@ufrontera.cl

Tabla 1. Indicadores sobre discapacidad y educación superior de los países de América Latina

País	% de población con discapacidad (año)	Ratificación de la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad	Ratificación de la CDDP	Ratificación del protocolo facultativo de la CDDP	Normativa de ratificación de la CDDP (año)	Observaciones finales sobre el informe inicial de la ONU	Normativa sobre discapacidad (año)	Organismo de discapacidad (año)	Normativa de educación superior (año)	Año de creación de la red nacional (número de instituciones)
Argentina	12,9 % (2010)	28-9-2000	2-9-2008	2-9-2008	Ley 26.378 (2008)	2012	Ley 22.431 Sistema de Protección Integral de las Personas Discapacitadas (1981)	Agencia Nacional de Discapacidad, ANDIS (1987)	Ley 24.521 de Educación Superior (1995)	1994 (50)
Bolivia	3,4 % (2012)	27-2-2003	15-4-2009	15-4-2009	Ley 4024 (2009)	2016	Ley 223 General para Personas con Discapacidad (2012)	Comité Nacional de Personas con Discapacidad, CONALPEDIS (1995)	Ley 070 de Educación Avellino Sifiani-Elizondo Pérez (2010)	2018 (8)
Brasil	23,9 % (2010)	17-7-2001	1-8-2008	1-8-2008	Decreto Legislativo 186 (2008)	2015	Ley 13.146 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015)	Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, SINDPD (1989)	Ley 9394 (1996)	2013 (2)
Chile	16,7 % (2015)	4-12-2001	29-7-2008	29-7-2008	Decreto 201 (2008)	2016	Ley 20.422 de Inclusión Social de Personas con Discapacidad (2010)	Servicio Nacional de la Discapacidad, SENADIS (1994)	Ley 21.091 de Educación Superior (2018)	2011 (32)
Colombia	6,3 % (2015)	4-12-2003	5-10-2011	-	Ley 1346 (2009)	2016	Ley 1145 Sistema Nacional de Discapacidad (2007) Ley 1618 de Derechos de las Personas con Discapacidad (2013)	Consejo Nacional de Discapacidad, CND (2007)	Decreto 1421 (2017)	2016 (18)

Costa Rica	10,5 % (2011)	8-12-1999	10-1-2008	10-1-2008	Ley 8661 (2008)	2014	Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1996)	Consejo Nacional de Personas con Discapacidad, CONAPDIS (1973)	Ley 7600 (1996)	2006 (6)
Ecuador	5,6 % (2010)	1-3-2004	4-3-2008	4-3-2008	Sin datos	2014	Ley Orgánica de Discapacidad (2012)	Secretaría Técnica Inclusiva en Discapacidades, SETEDIS (1973)	Ley Orgánica de Educación Superior (2010)	2018 (9)
Guatemala	3,7 % (2005)	8-8-2002	4-7-2009	4-7-2009	Decreto 59 (2008)	2016	Decreto 135 Ley de Atención a las Personas con Discapacidad (1996)	Consejo Nacional de las Personas con Discapacidad, CONADI (1997)	Arts. 82 y 85 de la Constitución	En proceso
México	6,6 % (2012)	12-6-2000	17-12-2007	17-12-2007	Decreto de Aprobación (2008)	2014	Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011)	Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad, CONADIS (2005)	Ley para la Coordinación de la Educación Superior (1978)	2019
Panamá	2,9 % (2010)	24-1-2001	8-7-2007	8-7-2007	Ley 25 (2007)	2017	Ley 42 de Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1999)	Secretaría Nacional de Discapacidad, SENADIS (1999)	Ley 52 (2005)	2019 (en proceso)
Paraguay	3,2 % (2012)	28-6-2002	26-6-2008	26-6-2008	Ley 3540 (2008)	2015	Ley 122 de Derechos y Privilegios para los Impedidos (1990)	Comisión Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad, CONADIS (2012)	Ley 4995 de Educación Superior (2013)	2016 (15)
Uruguay	15,9 % (2012)	24-5-2001	2-11-2009	28-10-2011	Ley 18.418 (2008)	2016	Ley 18.651 de la Discapacidad (2010)	Programa Nacional de Discapacidad, PRONADIS (1989)	Ley 12.549 (1958)	2018 (1)
Venezuela	5,3 % (2011)	6-6-2006	24-9-2013	24-9-2013	Sin datos	-	Ley/s/n para las Personas con Discapacidad (2007)	Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, CONAPDIS (2007)	Ley Orgánica de Educación (2009)	En proceso

Fuente: elaboración propia sobre la base de la información provista por los referentes de cada país, fuentes normativas y estadísticas nacionales.

A continuación, abordamos cada indicador.

Población con discapacidad (en valores absolutos y en porcentajes)

Algunos autores coinciden en que la cuantificación de las personas con discapacidad podría no ser relevante, dado que el simple hecho de que exista una sola persona con discapacidad en un país debería bastar para que sus derechos estén garantizados, al igual que los de las personas sin discapacidad. Como sea, su cuantificación en países de Latinoamérica ha cobrado relevancia recién a partir de la década del 2000, a partir de la incorporación en los instrumentos estadísticos del conjunto de preguntas propuesto por el Grupo de Washington (ONU, 2011).

La mayoría de los países incluidos en este estudio se encuentra en un porcentaje de discapacidad que va de un 5 % a un 17 %, siendo Panamá (2,9 %), Paraguay (3,2 %) y Bolivia (3,4 %) los países con menor proporción de personas con discapacidad, y Argentina (12,9 %), Chile (16,7 %) y Brasil (23,9 %) los que presentan una proporción mayor. En promedio, todos estos países tienen un 9 % de población con discapacidad.

Si quisiéramos ir más allá del dato porcentual, la situación se torna más preocupante, dado que los países con mayor porcentaje de personas con discapacidad son algunos de los que cuentan con una mayor población. Por ejemplo, en Brasil, según los datos cuantitativos del Censo Demográfico de 2010, realizado por el Instituto Brasileiro de Geografía e Estatística (IBGE, 2012), un 23,9 % de la población declara tener algún tipo de discapacidad; es decir, 45,6 millones de personas. Por su parte, si consideramos un país que también posee un nivel de población elevado, como México, veremos que su porcentaje de personas con discapacidad es de un 6,6 % (Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares, 2012), en tanto que su equivalente en número de personas decrece de forma importante: aproximadamente 7,1 millones. En Argentina, según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2010, un 12,9 % de las personas presenta una discapacidad permanente de algún tipo; es decir, 5,11 millones de personas. Si consideramos un país con menor porcentaje de personas con discapacidad, como Bolivia, se puede observar que el 3,4 % de la población posee una discapacidad (2012), lo que representa a unas 300 000 personas. Sabemos que estas cifras deben analizarse con cautela, ya que las metodologías utilizadas en cada país para obtenerlas han sido diversas; en algunos países se han realizado

censos poblacionales, que tienen menor error de medida, mientras que en otros se han hecho encuestas, lo que implica que son cifras estimadas, con un error de medida mucho mayor.

Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (OEA, 1999)

La Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, adoptada en 1999 por la Organización de los Estados Americanos (OEA, 1999), es uno de los primeros antecedentes sobre derechos humanos y discapacidad en la región. La misma ha sido ratificada por todos los países miembros en un período máximo de cuatro años a partir de su apertura a la firma.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y el Protocolo Facultativo (ONU, 2006)

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por la Organización de Naciones Unidas en 2006 (ONU, 2006), es el tratado internacional por excelencia sobre derechos humanos y discapacidad. Dentro de los países considerados en este estudio, los dos primeros en ratificarlo fueron México y Panamá, en 2007; luego, entre 2008 y 2009, lo hicieron el resto, a excepción de Colombia, que en 2011 ratificó la convención pero no el protocolo facultativo, y Venezuela, que ratificó ambos en 2013.

A partir de 2007, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU examina la situación de los Estados partes (los que habían ratificado la convención) y realiza de forma sistemática observaciones —tanto positivas como negativas—, con el fin de que estas conlleven mejoras profundas en la situación de cada país respecto al cumplimiento de los derechos específicos de las personas con discapacidad.

A partir de la revisión de los informes de cada país, la ONU hace reiterados énfasis en puntos diversos: en la importancia de mejorar los aspectos referidos al derecho a la salud y la educación; la participación en la vida política y pública; la accesibilidad; la vida independiente, entre otros. A su vez, al final de cada informe, indica las obligaciones específicas que cada Estado parte debe cumplir para la entrega del siguiente informe periódico al comité, muchas veces aludiendo a cuestiones de sistematización en la

recopilación de los datos, al seguimiento de las observaciones realizadas y aplicaciones nacionales de la convención en todos los niveles y sectores del gobierno. De esto último, destaca el hecho que en la mayoría de los informes se hace referencia a la importancia de la descentralización de las acciones tomadas por los Estados partes; es decir, la regionalización de las políticas para alcanzar una porción mayor del país. Todo ello acompañado de una fuerte recomendación de jerarquizar los organismos de discapacidad nacionales.

Organismos que trabajan en discapacidad a nivel nacional

Todos los países de este estudio poseen una entidad con el rol de velar por los derechos de las personas con discapacidad en su territorio. Bajo diferentes nombres —comisión, consejo, agencia, secretaría o comité—, la mayoría de ellas fueron establecidas antes de la sanción de la ley sobre discapacidad de su respectivo país. Solo en Argentina, Guatemala y Paraguay el organismo enfocado en la discapacidad surgió con posterioridad a la sanción de la ley, mientras que en Panamá y Venezuela ambos hechos fueron simultáneos.

Argentina, Brasil y Uruguay fueron pioneros en tener un organismo dedicado al área de la discapacidad: a finales de la década de los 80, ya contaban con una institución en funcionamiento. A mediados de la década del 90, Bolivia, Chile, Guatemala y Panamá siguieron sus pasos. Para 2015, todos los países considerados en este estudio contaban con un organismo de alcance nacional enfocado en la discapacidad; sin embargo, en 2016 el organismo orientado a la discapacidad de Ecuador (Setedis) fue suprimido por el Decreto 1047.

Normativas sobre discapacidad a nivel nacional

Así como estos países se dieron oportunamente un organismo enfocado en la discapacidad, también han creado diferentes normativas sobre discapacidad a lo largo de las últimas décadas. Todos los países considerados en este estudio poseen una ley que establece, de una forma u otra, un sistema de igualdad, inclusión y/o atención para las personas con discapacidad. El primer país en contar con una ley sobre discapacidad fue Argentina, en 1981, aunque su nuevo Código Civil y Comercial (2016) resignifica los principios

incluidos en los tratados internacionales de derechos humanos (en este caso, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad) y establece cambios en la concepción de la capacidad de las personas, entre otros temas (Yuba, 2016). Posteriormente, en la década del 90, Paraguay, Costa Rica, Guatemala y Panamá establecieron las respectivas leyes nacionales sobre discapacidad. Asimismo, entre 2006 y 2015, el resto de los países enmarcados en este estudio fueron promulgando sus normativas propias sobre discapacidad.

Normativas sobre educación superior a nivel nacional

En cuanto a las normativas sobre educación superior, todos los países cuentan, en cierta medida, con una ley que determina las responsabilidades y finalidades del sistema educativo en este tramo. Entre los países considerados en este estudio, el primero en tener una ley de este tipo fue Uruguay, en 1958, seguido por México en 1978, Argentina en 1995 y Brasil en 1996. En contraste, Chile, recién el 2018, promulga dos leyes que regulan el acceso a las instituciones de educación superior privadas con fines públicos, así como a las universidades estatales. También existen casos como el de Guatemala, donde la Constitución (1985, con reformas en 1993) establece como Ley Orgánica los artículos relativos a la enseñanza superior.

La mayoría de las normativas establece un órgano rector encargado de dictar acciones y mecanismos tendientes a la creación e implementación de un modelo educativo inclusivo dentro del sistema regular, en todos los niveles educativos, de manera de garantizar la accesibilidad, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y conclusión oportuna de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Sin embargo, cada normativa responde a las necesidades y contextos locales de su país.

Redes sobre educación superior y discapacidad a nivel nacional

Respecto a la creación de redes nacionales sobre discapacidad y educación superior, la mayoría de los países crearon una a partir del año 2005. Argentina y Colombia son los países con mayor cantidad de instituciones que abordan la temática, con 50 y 70 instituciones respectivamente. Esta tendencia a la formación de redes nacionales en los países estudiados se observa a partir de la década del 2000 y más acentuadamente en los últimos años, exceptuando el

caso de Argentina, que en 1994 tomó acciones en esta materia. Por su parte, Guatemala y Venezuela se encuentran actualmente en proceso de creación de sus respectivas redes. Solo Chile cuenta con dos redes, una que reúne a instituciones estatales y privadas, y otra, más reciente, que reúne solo a las universidades estatales.

Conclusiones

En síntesis, observamos una situación regional muy dispar respecto a cómo los distintos Estados han ido incorporando progresivamente la perspectiva de derechos de las personas con discapacidad. Al realizar esta revisión, queda en evidencia lo tardía que ha sido en los distintos países la ratificación de la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, lo que nos habla de la invisibilización de este grupo y, por ende, de la ausencia o insuficiencia de políticas públicas que garanticen sus derechos fundamentales. No debiera llamarnos la atención, entonces, que las normativas específicas de acceso a la educación superior sean muy recientes en la mayoría de los países y que solo aquellos que cuentan con ellas hace más tiempo muestren los mayores avances.

Por su parte, nos alegra constatar cómo los distintos países han ido creando redes de discapacidad y educación superior; cada uno con su propio formato, pero compartiendo la convicción de que es el trabajo en red el que permite colaborar para seguir impulsando —tanto al interior de nuestras instituciones como en nuestros países— una educación superior inclusiva.

La realidad de la región nos sigue interpelando, como Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, para continuar trabajando arduamente por asegurar la perspectiva de derechos en todos los países de nuestra región y la inclusión plena de todas las personas con discapacidad. Nos nutrimos en la convicción de la responsabilidad que recae en las universidades públicas en cuanto a no seguir reproduciendo la segregación social y el trato discriminatorio del que estas personas han sido objeto históricamente, para así aportar a la construcción de una sociedad más abierta, inclusiva y con mayor justicia social.

Referencias bibliográficas

- Acuerdo Legislativo 18-93 de 1993. Constitución Política de la República de Guatemala de 1985 con reformas de 1993. Congreso de la República de Guatemala, 17 de noviembre de 1993.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 30 de diciembre de 1999.
- Decreto de Aprobación de 2008. Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad. *Diario Oficial de la Federación* (México), 2 de mayo de 2008.
- Decreto Legislativo 186 de 2008. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. *Diário Oficial da União*, 10 de julio de 2008.
- Decreto 201 de 2008. Promulga la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. *Diario Oficial de la República de Chile*, 17 de septiembre de 2008.
- Decreto 135 de 1996. Ley de Atención a las Personas con Discapacidad. Congreso de la República de Guatemala, 28 de noviembre de 1996.
- Decreto 1421 de 2017. Reglamentación de la Educación Inclusiva y la Atención Educativa a la Población con Discapacidad. *Diario Oficial de la República de Colombia*, 29 de agosto de 2017.
- Decreto 59 de 2008. Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. Congreso de la República de Guatemala, 4 de noviembre de 2008.
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad de 2011. *Diario Oficial de la Federación* (México), 30 de mayo de 2011.
- Ley 070 de 2010. Ley de la Educación «Avelino Siñani-Elizando Pérez». *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*, 20 de diciembre de 2010.
- Ley 1145 de 2007. Sistema Nacional de Discapacidad. *Diario Oficial de la República de Colombia*, 10 de julio de 2007.
- Ley 12 549 de 1958. Ley Orgánica de la Universidad de la República. Registro Nacional de Leyes y Decretos de la República Oriental del Uruguay, Montevideo, Uruguay, 1958.
- Ley 122 de 1990. Ley de Derechos y Privilegios para los Impedidos (Paraguay).
- Ley 13 146 de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*, 6 de julio de 2015.

- Ley 1346 de 2009. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Diario Oficial de la República de Colombia*, 31 de julio de 2009.
- Ley 1618 de 2013. Disposiciones para Garantizar el Pleno Ejercicio de los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Diario Oficial de la República de Colombia*, 27 de febrero de 2013.
- Ley 18 418 de 2008. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay*, 4 de diciembre de 2008.
- Ley 18 651 de 2010. Protección Integral de Personas con Discapacidad. *Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay*, 9 de marzo de 2010.
- Ley 20 422 de 2010. Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad. *Diario Oficial de la República de Chile*, 10 de febrero de 2010.
- Ley 21 091 de 2018. Ley de Educación Superior. *Diario Oficial de la República de Chile*, 29 de mayo de 2018.
- Ley 22 431 de 1981. Ley de Sistema de Protección Integral de las Personas con Discapacidad. *Diario Oficial de la República Argentina*, 16 de marzo de 1981.
- Ley 223 de 2014. Ley General para Personas con Discapacidad. *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*, 12 de febrero de 2014.
- Ley 25 de 2007. Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad. *Gaceta Oficial de Panamá*, 11 de julio de 2007.
- Ley 26 378 de 2008. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. *Diario Oficial de la República Argentina*, 6 de junio de 2008.
- Ley 26 994 de 2014. Código Civil y Comercial de la Nación. *Diario Oficial de la República Argentina*, 8 de octubre de 2014.
- Ley 3540 de 2008. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. *Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay*, 26 de junio de 2008.
- Ley 4024 de 2009. Artículo 158, atribución 14.^a de la Nueva Constitución Política del Estado, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*, 15 de abril de 2009.
- Ley 42 de 1999. Ley de Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. *Gaceta Oficial de Panamá*, 27 de agosto de 1999.
- Ley 4995 de 2013. Ley de Instituciones de la Educación Superior. *Gaceta Oficial de Paraguay*, 2 de agosto del 2013.
- Ley 5136 de 2013. Ley de Educación Inclusiva. *Gaceta Oficial de Paraguay*, 27 de octubre de 2013.
- Ley 52 de 2012. *Gaceta Oficial de Panamá*, 28 de diciembre de 2012.
- Ley 7600 de 1996. Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. *Gaceta Oficial de Costa Rica*, 2 de mayo de 1996.
- Ley 8661 de 2008. Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad. *Gaceta Oficial de Costa Rica*, 29 de setiembre de 2008.
- Ley 9394 de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, 20 de diciembre de 1996.
- Ley Orgánica de Discapacidades de 2012. *Registro Oficial* (Ecuador), 25 de septiembre de 2012.
- Ley Orgánica de Educación de 2009. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 15 de agosto de 2009.
- Ley Orgánica de Educación Superior de 2010. *Registro Oficial* (Ecuador), 6 de octubre de 2010.
- Ley para la Coordinación de la Educación Superior de 1978. *Diario Oficial de la Federación* (México), 29 de diciembre de 1978.
- Ley para las Personas con Discapacidad de 2007. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5 de enero de 2007.
- OEA (1999). *Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad*. <https://www.oas.org/juridico/spanish/firmas/a-65.html>
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. ONU.
- ONU (2006). *Treaty Collection*. https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&clang=_en
- ONU (2011). *Informe del Grupo de Washington sobre estadísticas de la discapacidad*. <http://www.cepal.org/deype/ceacepal/gt/Grupo-Washington-Estadisticas-Discapacidad.pdf>
- ONU (2022). *Base de datos de los órganos de tratados de las Naciones Unidas*. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=es&TreatyID=4&DocTypeID=29
- Yuba, G. (2016). *Los cambios de paradigmas en el nuevo Código Civil y Comercial. Influencia en el Derecho de Familia*. http://www.pensamientocivil.com.ar/system/files/los_cambios_de_paradigmas_en_el_nuevo_codigo_civil_y_comercial.pdf

CAPÍTULO 3

Relatos de los países

ARGENTINA

La política pública universitaria de accesibilidad y discapacidad: análisis y desafíos de la Red Interuniversitaria de Discapacidad¹

Mag. Alfonsina Angelino², Dra. Bibiana Mischia³ y Mag. Marcela Méndez⁴

Nombre: Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID), perteneciente a la Comisión de Extensión, Bienestar Universitario y Vinculación Territorial (CEBUyVT) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).

Año de creación: 1994 (antes, Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos).

Objetivo(s): Instalar el debate sobre discapacidad en el ámbito universitario, entendido como una cuestión de derechos humanos, intercambiando conocimientos y experiencias en las áreas de docencia, extensión e investigación con el compromiso de los cuatro claustros y buscando incidir en el diseño e implementación de políticas públicas.

Instituciones integrantes: Universidades públicas pertenecientes al Consejo Interuniversitario Nacional.

Responsable(s), coordinador/a(es/as) o formato de la organización: Rector coordinador: Bioing. Aníbal Sattler, UADER (rector coordinador); Marcela

¹ rid@cin.edu.ar

² Universidad Nacional de Entre Ríos.

³ Universidad Nacional de Río Negro.

⁴ Universidad Nacional de Lanús.

Mendez, UNLa (coordinadora ejecutiva). Comisión Ejecutiva: Alejandro Belinsky y Anabella Segovia (UTN); Silvia Busquets y Alfredo Alarcón (UNJu); Bibiana Misichia (UNRN); Alejandro Belinsky (UTN); Gustavo Goyochea y Cayetano De Lella (UNGS); Leonidas Durán y Patricia Morán (UNSE); Claudio Aruza y Marisa Morales (UNRC); Julio Putallaz (UNNE); María Laura Siria Martínez y Viviana Rodríguez (UNCH); Juliana Cabeza (UNLa).

Introducción

¿Qué lugares en común aparecen en las proclamaciones de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos y la Red Interuniversitaria de Discapacidad (en adelante, RID) de Argentina? Sin duda, la búsqueda de incidir en la generación y desarrollo de políticas públicas que garanticen el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad. Tal como afirma Eduardo Rinesi en el prólogo de la nueva publicación de la RID (Rinesi, 2019), «decir que la educación superior es un derecho no quiere decir que, de hecho, todos los ciudadanos sean titulares efectivos y ciertos de ese derecho y justo por eso es necesario postular» (p. 5). Entendemos que aquí se entretienen las tensiones de —y en— los procesos de democratización en las universidades con los persistentes procesos de exclusión, expulsión y segregación. Por compromiso ético y político, tenemos que seguir postulando, para todas y todos, la educación como derecho: como derecho humano.

Trabajar en red es la forma que elegimos y en la cual creemos, y que, sin ser garantía, sí es potencia y posibilidad de construcción colectiva, a través de la articulación de experiencias, espacios, búsquedas, apuestas y propuestas. En algún sentido, los principios de igualdad y libertad son el plafón desde el cual entendemos el trabajo enredado de hacer efectivo y cotidiano el ejercicio efectivo de los derechos.

El proceso histórico que ha caracterizado a la RID tiene que ver con una relación entre lo instituido y lo instituyente que se convierte en una pregunta y en un desafío: ¿cómo articular —y articularse— para incidir en la política pública, los procesos instituyentes y de institucionalización en la RID, sin perder de vista las voces de las personas con discapacidad? ¿Cómo accionar en el marco de la autonomía de las universidades públicas argentinas y una perspectiva de la educación universitaria como derecho universal?

Ambas redes, la latinoamericana y la argentina, ratifican un marco normativo derivado principalmente de la Convención sobre los Derechos de

las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que se estructura en el modelo social de la discapacidad. No hay duda sobre la conquista que significó esta normativa y las posibilidades que otorga, y sin embargo sabemos que todo proceso instituyente debe ser capaz de producir hitos al tiempo que sigue siendo movimiento: la convención como punto de llegada, pero también de nueva partida. Es decir, saber que estar alertas —siempre— es parte de las razones centrales de sostener estas redes. Colectivizarse para confluir en lo común y confluir en lo singular sin conformarse.

En este sentido es que podrían habilitarse algunos interrogantes. ¿Cómo hacer carnadura lo que este modelo plantea en un entorno signado por la desigualdad, los prejuicios y la discriminación? ¿Qué espacios habilita para que esa carnadura en políticas públicas universitarias aliente miradas críticas en torno a la discapacidad en territorios de yuxtaposición con el resistente y persistente modelo biomédico hegemónico? Es decir, seguir en red es efectivamente la única posibilidad de politizar debates y gestiones que no se saldan en artilugios burocrático-administrativos. Cada batalla ganada es una nueva oportunidad de redoblar las demandas.

Historia de la Red Interuniversitaria de Discapacidad

La actual RID, perteneciente a la Comisión de Extensión, Bienestar Universitario y Vinculación Territorial del Consejo Interuniversitario Nacional (en adelante, CIN), comenzó a gestarse en la década de los 90, impulsada por grupos de personas pertenecientes a distintas universidades públicas, motivadas y comprometidas con impulsar la creación de programas y/o áreas que hicieran operativo y efectivo el derecho a la educación superior para las personas en situación de discapacidad. Participaban, en ese momento, referentes de la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de Mar del Plata, la Universidad Nacional del Comahue, la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Entre Ríos y la Universidad Nacional de Cuyo.

Díaz Liliana (2011)⁵, pionera y coordinadora desde 1994 hasta 2006 de este espacio interuniversitario, relata el origen del ingreso de la situación de

5 Licenciada en Terapia Ocupacional; coordinadora del Programa de Discapacidad y Equiparación de Oportunidades de la Secretaría de Extensión Universitaria; docente e investigadora de la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata; coordinadora de la Comisión Interuniversitaria sobre la Problemática de la Discapacidad (1994-2003), y coordinadora de la Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos (2003-2006).

discapacidad en las universidades nacionales, cuando en la ciudad de Mar del Plata «surge un movimiento integrado por estudiantes y docentes que participaron de un espacio de análisis y reflexión con la intención de relevar y conocer las condiciones de inclusión de las personas con discapacidad en la vida universitaria» (p. 18).

Luego comenta cómo se crea, en el 2.º Encuentro Interuniversitario sobre la Problemática de la Discapacidad, organizado por la Universidad Nacional de Mar del Plata en el mes de septiembre de 1994, la Comisión Provisoria Interuniversitaria para la Discapacidad, que, al año siguiente, se constituyó como órgano permanente con el nombre de Comisión Interuniversitaria sobre la Problemática de la Discapacidad (p. 18).

Describe también cómo, a la luz de los grandes avances de la normativa internacional en materia de discapacidad, este espacio interuniversitario cambia su denominación por Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos (CID y DD. HH.), coincidiendo con dos sucesos de gran importancia en la historia de la discapacidad: la aprobación de la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (OEA, 1999); y los informes preliminares del Comité Especial convocado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para elaborar la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD) desde diciembre de 2001 (p. 21).

En pos de garantizar el derecho a la educación como un bien público y social, la CID y DD. HH. planteaba «instalar el debate sobre la temática de la discapacidad dentro del ámbito universitario como una cuestión de derechos humanos. Intercambiando conocimientos y experiencias en las áreas de docencia, extensión e investigación, comprometiendo a los cuatro claustros, y buscando incidir en el diseño e implementación de políticas públicas» (CID y DD. HH., 2011, p. 2).

Este espacio interuniversitario recorrió un camino de construcción colectiva y de promoción de la creación de áreas o comisiones de discapacidad en cada universidad pública del país, dando cuenta de la necesidad de tener un espacio para reflexionar, debatir, compartir experiencias y producir conocimiento, y para dar respuesta a la producción de accesibilidad con perspectiva de discapacidad en —y desde— las universidades públicas.

En 2005, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe —de la Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura (IESALC-UNESCO)—, solicita a los responsables de los ministerios de educación o referentes en educación superior un informe sobre el estado de la discapacidad en las universidades de la región.

Es así como el equipo técnico de la Secretaría de Políticas Universitarias, perteneciente al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, por recomendación del Dr. Juan Carlos Pugliese, solicitó la elaboración de un informe sobre la integración de las personas con discapacidad en la educación superior que permitiera conocer y analizar el acceso al sistema, y para que sirviera como insumo en el diseño de políticas dirigidas a superar las exclusiones hacia este colectivo que existían en las universidades (Díaz, 2011, p. 22).

Se recopilaron informes del trabajo que se venía realizando en la Universidad Nacional de Mar del Plata, la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de La Matanza, la Universidad Nacional de Rosario, la Universidad Nacional de Cuyo, la Universidad Nacional de San Martín y la Universidad Nacional de Entre Ríos. Liliana Díaz, coordinadora de la CID y DD. HH., informó de los antecedentes y las actividades llevadas a cabo por la comisión en un documento titulado *Red Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos*.⁶ Esta publicación fue recibida como un gran aporte para el debate y el análisis de la situación de la discapacidad en el ámbito universitario argentino (Díaz, 2011, p. 23).

Esta vinculación con la Secretaría de Políticas Universitarias (en adelante, SPU) fue el puntapié inicial de articulación entre la CID y DD. HH. y la misma SPU, en pos del diseño de políticas de accesibilidad y discapacidad en la educación superior.

Grzona (2011), profesora titular de la Universidad Nacional de Cuyo y coordinadora de la Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos en el período 2006-2008, comenta en el informe de gestión de su coordinación, como una de las acciones más relevantes de este período, la elaboración de un documento por parte de la CID y DD. HH., que luego se presentó conjuntamente con la Red de Bienestar Universitario y Asuntos Estudiantiles de las Instituciones Universitarias Nacionales (REDBIEN) ante el CIN, contando previamente con el apoyo de la Comisión Asesora para la Integración de las Personas con Discapacidad (CONADIS) (p. 27).

Este documento fue aprobado por el CIN, dando paso, a través de la Resolución 426/2007, al Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades

⁶ Publicación difundida a través de la página del IESALC-UNESCO (<http://iesalc.unesco.org>) en febrero de 2005, en el enlace correspondiente a Argentina.

Públicas. A partir de este hecho, se logra involucrar a las rectoras y rectores de las universidades nacionales en una propuesta global de política tendiente a la eliminación de las barreras físicas, comunicacionales y académicas en las universidades públicas argentinas.

La aprobación de la Resolución 426/2007 marca el ingreso de las temáticas de accesibilidad y discapacidad en la agenda del CIN, impulsando la generación de un programa específico desde la SPU, en diálogo y trabajo conjunto con la CID y DD. HH. El programa en cuestión estructura el problema de la accesibilidad e inclusión universitaria de las personas en situación de discapacidad a partir de tres ejes: accesibilidad física; accesibilidad comunicacional y equipamiento educativo, y accesibilidad académica y capacitación a la comunidad universitaria.

A partir de esta resolución del CIN, desde el Área de Infraestructura de la SPU se diseña e implementa la primera etapa de un programa específico para avanzar en el eje de accesibilidad física, orientado a financiar proyectos de adecuación edilicia en las universidades públicas. Como resultado de lo anterior, se firman convenios entre la SPU y 31 universidades públicas. Es importante analizar la implementación de este eje de accesibilidad física, ya que la misma se dio en el marco de un proceso interinstitucional participativo, regional y democrático. En palabras de Sandra Katz, coordinadora en el período 2008-2010:

La primera de las líneas vinculadas a la accesibilidad edilicia fue una experiencia maravillosa, pudimos articular «un campo», en palabras de Bourdieu, de disputas. El Ministerio estaba dispuesto a poner el dinero, desde las áreas de accesibilidad/discapacidad de las Universidades Nacionales se daban los lineamientos técnicos, pero desde la CID y DD. HH. supimos capitalizar todos los intereses y propusimos talleres de formación por parte de integrantes de la Comisión a las áreas de arquitectura y planeamiento de las Universidades y articular a través de los CPRES. De esta manera se logró que nuevas universidades se incorporen a la Comisión. Pero también propusimos que para el relevamiento de accesibilidad de cada Universidad debían hacerse talleres con participación de personas con discapacidad que dieran cuenta de la usabilidad del espacio. Este modelo de gestión fue presentado como de avanzada en varias universidades latinoamericanas, donde se evaluaba como muy positivo el genuino trabajo colaborativo y la posibilidad de articulación intersectorial (S. Katz, comunicación personal, 30 de julio de 2019).

Posteriormente, se avanzó en el eje de accesibilidad comunicacional, con un grupo de universidades que construyó el protocolo para la producción de material accesible y procedimientos para la adaptación de textos mediante normas estandarizadas, tarea que contó con un aporte significativo de las y los integrantes de las bibliotecas universitarias.

En Horco Molle (Universidad Nacional de Tucumán, 2011), en el período de gestión liderado por Darío Mamani⁷, se habilitó la posibilidad contextual para un trabajo colectivo durante todo un fin de semana —en un lugar accesible y disponible para todos los participantes—, durante el cual se trabajó grupalmente hasta llegar a la elaboración del documento único sobre accesibilidad académica. Allí se acordó no utilizar en las universidades el término «adecuaciones curriculares», acarreado desde la educación media, y se propuso el de «accesibilidad académica», con un posicionamiento crítico y ético desde las universidades públicas.

Es así como surge el documento que plantea la profundización y avance del Programa Integral de Accesibilidad de las Universidades Públicas, en la Reunión Extraordinaria de la Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos realizada entre el 5 y el 6 de septiembre de 2011 en la Universidad Nacional de Tucumán. El mismo se inscribe en el programa en cuestión, recogiendo su espíritu de «promover una Universidad para todas y todos sin distinción, desde la perspectiva de considerar a la Educación como derecho y como bien público social y fue elaborado con la intención de profundizar lo abordado hasta ahora y avanzar sobre nuevas acciones concretas» (CID y DD. HH., 2011, p. 1).

En el marco de esta construcción, la Secretaría de Políticas Universitarias avanza en la implementación de la dimensión comunicacional —y a la luz del Programa de Accesibilidad aprobado por el CIN— en el período 2012-2015, realizando relevamientos censales de estudiantes universitarios en situación de discapacidad para la entrega de notebooks con software y hardware de accesibilidad y periféricos como apoyos tecnológicos. Estas acciones se enmarcaron en un trabajo de incidencia de la RID en política pública educativa en discapacidad, a partir de la articulación con el Ministerio de Educación a través del Programa PODÉS (Políticas de Discapacidad para Estudiantes Universitarios), y en la búsqueda de promover la igualdad de oportunidades en la formación universitaria.

⁷ Representante institucional titular de la Universidad Nacional de Tucumán; director y fundador del Programa Discapacidad e Inclusión Social (ProDIS) de la Universidad Nacional de Tucumán, y coordinador nacional de la CID y DD. HH. (2010-2014).

En la 3.^a Reunión Anual —realizada en la Universidad Nacional de Entre Ríos en 2013—, el conjunto de representantes de universidades presentes generó la Declaración de Paraná (2013), orientada a visibilizar la importancia de resolver o derribar las barreras actitudinales y culturales que las comunidades universitarias en general ponen a las personas en situación de discapacidad, así como avanzar en la implementación de acciones concretas para garantizar la accesibilidad académica. Dicha declaración plantea:

Llamamos imperativamente a que las universidades den cumplimiento efectivo a los compromisos asumidos con el objeto de modificar el sentido homogeneizante de la institución universitaria lo cual supone cuestionar los modos únicos y rígidos de vincularse con el conocimiento y de acreditarlo. De acuerdo al relevamiento de estudiantes con discapacidad solicitado por el Ministerio de Educación para la implementación de acciones y políticas, alrededor de 2000 estudiantes cursan en la actualidad distintas carreras a lo largo del país. La accesibilidad académica es una responsabilidad histórica y un compromiso jurídico y ético que no debe depender de voluntades ni de decisiones personales y/o individuales de los miembros de la comunidad universitaria (p. 1).

Desde este posicionamiento y accionar articulado con la Secretaría de Políticas Universitarias, en marzo de 2015 —en el período de gestión 2014-2016, coordinado por Marcela Méndez—⁸ dicha secretaría lanza la convocatoria del Proyecto de Apoyo al Desarrollo y Fortalecimiento de Capacidades Institucionales para la Atención de Necesidades de Personas con Discapacidad en el Ámbito de la Enseñanza Universitaria, avanzando así en la dimensión de accesibilidad académica enunciada en el Programa Integral de Accesibilidad para las Universidades Públicas.

La convocatoria fue un avance histórico del Sistema Universitario Nacional, en pos de la accesibilidad académica y la capacitación a la comunidad universitaria en la perspectiva de discapacidad. 40 universidades firmaron convenios con la SPU entre los meses de octubre y noviembre de 2015.

8 Excoordinadora nacional de la CID y DD. HH. (2014-2016) y actual coordinadora ejecutiva de la RID (2019-2021); coordinadora de la Comisión Asesora de Discapacidad y el Programa de Inclusión Universitaria de Personas con Discapacidad de la Universidad Nacional de Lanús, y docente coordinadora del Seminario «Accesibilidad, discapacidad y políticas públicas» (UNLa).

De las temáticas trabajadas, así como de los resultados obtenidos, abordados en la gestión de Julio Putallaz⁹ durante el período 2017-2019, destaca el proceso de institucionalización definitiva de la hasta entonces Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos en el ámbito del Consejo Interuniversitario Nacional, iniciado con la declaración de interés institucional de la temática y fines de la comisión (Resolución 1257/2017-CE-CIN) en septiembre de 2017, que retoma intentos anteriores logrando reencauzar un viejo anhelo del conjunto para el reconocimiento formal como red del CIN. Esta tarea implicó el trabajo participativo durante más de un año de una comisión redactora, para culminar con la aprobación del estatuto por parte de los rectores (Resolución 1330/2018-CE-CIN) a mediados de 2018, bajo la nueva denominación de Red Interuniversitaria de Discapacidad.

La significación que importa el reconocimiento como red del CIN es muy grande y reside en que bajo los nuevos lineamientos del CIN para sus redes (Reglamento de Redes y Organizaciones Interuniversitarias dependientes del CIN, Acuerdo Plenario 1012/2017-CIN) que contempla la ampliación del órgano ejecutivo a 9 miembros, el Estatuto aprobado de la RID asegura la participación necesaria de al menos 3 miembros en la Comisión Ejecutiva (Art. 14.º, Resolución 1330/2018-CIN) lo cual supone una novedosa medida de acción positiva en favor de los representantes con discapacidad además de privilegiar una representación de cada una de las regiones CPRES del territorio nacional por parte de sus miembros, concordante con el espíritu regional que anima al Consejo Interuniversitario Nacional (J. Putallaz, comunicación personal, 2019).

De los ámbitos académicos en los que la red ha tenido creciente presencia en los últimos años, quizás el más significativo haya sido la 3.^a Conferencia Regional de Educación Superior —III CRES 2018—, realizada en Córdoba, Argentina, donde la RID organizó una mesa de trabajo específica sobre discapacidad, en conjunto con la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, bajo el título «Discapacidad y educación superior en la región. Desafíos y perspectivas a 100 años de la

9 Excoordinador de la Red Interuniversitaria de Discapacidad (2017-2019); representante institucional titular de la Universidad Nacional del Nordeste; coordinador del programa UNNE INCLUSIVA; profesor titular de Arquitectura II FAU UNNE; responsable de la cátedra libre Diseño Universal (UNNE), y coordinador académico de la Diplomatura Superior «Discapacidad y derechos» (UNNE).

Reforma universitaria y 10 años de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad». De esta actividad, que formó parte del programa oficial del encuentro, surgieron recomendaciones que, junto a las intervenciones de sus representantes en los distintos simposios, contribuyeron al texto de la declaración final de la conferencia, asegurando la incorporación explícita del derecho a la educación superior de las personas con discapacidad en un documento por editarse que guiará las acciones en materia de educación superior en la región.¹⁰

Esta modalidad de trabajo vinculada a la participación y reflexión podría decirse que es una constante de la RID, según Darío Mamani,

manteniendo en el tiempo el espíritu crítico y constructivo a partir de un posicionamiento técnico y político construido a lo largo de los 25 años y consolidando un espacio de trabajo plural y participativo que pretende, bajo los lineamientos del CIN y en el marco institucional apropiado, de modo de integrar las distintas visiones y aportes desde una perspectiva de derechos y un enfoque social de la discapacidad, asegurando el derecho a la educación superior y trabajando para la equiparación de oportunidades que reafirma el papel central de la educación pública a 100 años de la Reforma universitaria y guiados por la reciente Declaración de la Educación Superior de Córdoba (D. Mamani, comunicación personal, 2019).

Otro camino recorrido es el de las Jornadas Nacionales: Universidad y Discapacidad, impulsadas desde este espacio interuniversitario y realizadas de manera bianual desde 2002 en distintas universidades, hasta su última versión llevada a cabo en 2018 (X Jornadas Nacionales y I Jornada Internacional sobre Universidad y Discapacidad) en la Universidad Nacional de Jujuy.

En este sentido, otro hito relevante fueron la primera y segunda publicación¹¹ que sistematizaron la experiencia de las políticas llevadas a cabo por cada universidad, segunda publicación que se caracterizó por la elaboración de un mapeo descriptivo con distintas dimensiones de la

¹⁰ <https://www.cin.edu.ar/cres-2018-acciones-y-recomendaciones-para-los-proximos-diez-anos/>

¹¹ Esta publicación se gestó en 2014 —durante el período de gestión de la coordinadora Marcela Méndez (UNLa)— para continuar con la sistematización, descripción y análisis de la información relevada en el siguiente período de gestión, 2017-2019, bajo la coordinación de Julio Putallaz (UNNE).

política universitaria de accesibilidad y discapacidad a partir de la sistematización de encuestas virtuales completadas por 33 universidades públicas. Las dimensiones de la política universitaria de accesibilidad y discapacidad seleccionadas para su descripción y análisis fueron: 1) Prácticas institucionales en inclusión de personas sordas; 2) Prácticas institucionales en accesibilidad comunicacional; 3) Procesos de gestión de la política universitaria de discapacidad y accesibilidad, y 4) Docencia, extensión e investigación en el campo de la discapacidad.

Este trabajo de sistematización impulsó la construcción de una publicación —en pos de la producción de conocimiento sobre las prácticas, programas y políticas que las universidades públicas están implementando e innovando en esta cuestión— que será insumo para la toma de decisiones en cada una de las universidades y en la definición de políticas universitarias desde la gestión gubernamental a nivel nacional, que impulsen la producción de accesibilidad con perspectiva de discapacidad en y desde las universidades públicas argentinas (M. Méndez, comunicación personal, 2019).

Dicha publicación de la RID, *Políticas en educación superior en las universidades públicas: discapacidad y universidad. Período 2014-2016*, ya es, a partir de diciembre de 2019, una realidad, vía Editorial EUDENE.

En el marco del posicionamiento e identidad de esta red interuniversitaria y en pos de hacer un análisis sistémico desde el ámbito universitario, en el informe de gestión 2014-2016, Marcela Méndez (2016) plantea

la importancia de que las Universidades Públicas de la República Argentina avancen en el análisis integral del modelo social de la discapacidad, haciendo hincapié en la formación de nuevos perfiles profesionales, promoviendo e impulsando la investigación y la vinculación tecnológica en la temática, articulando con el diseño, planificación y ejecución de las decisiones políticas y académicas pertinentes, que contribuyan a hacer realidad la producción de accesibilidad con perspectiva de discapacidad; en pos de efectivizar los derechos humanos de todas las personas y comprendiendo globalmente las condiciones de vulnerabilidad relativas a la situación de discapacidad (CID y DD. HH., 2016, p. 52).

Desafíos

Sin duda, el trabajo que comparten ambas redes habilitó, desde el punto de vista de la incidencia en políticas públicas, la toma de posición por parte del Estado y fundamentalmente de otros actores sociales vinculados al sistema universitario. Avaló una forma de trabajo colaborativo que, a pesar de estar sometida a las tensiones propias de la institucionalización y lo instituido, se mantiene como característica propia de esta red. Se han construido relaciones sociales entre actores interdependientes en torno a la problemática de la discapacidad en el ámbito universitario y los programas específicos llevados adelante.

Otra característica del discurso de las políticas en discapacidad en general y las universitarias en particular es la transversalidad, no solo al interior de las universidades, sino también al interior de las redes y comisiones del CIN. Serra (2004) define la transversalidad como

un concepto y un instrumento organizativo que tiene como función aportar capacidad de actuación a las organizaciones con relación a algunos temas por los que la organización clásica no resulta adecuada. Responde a necesidades de diseño de la organización y a necesidades de gestión. La transversalidad intenta dar respuestas organizativas a la necesidad de incorporar temas, visiones, enfoques, públicos, problemas, objetivos, etc. a las tareas de la organización que no encajan en una sola de las estructuras organizativas verticales e intenta también que todas estas estructuras verticales compartan sinérgicamente la consecución de un objetivo común que no es específico de cada una de ellas en particular (p. 4).

Así, la lógica de redes y la de transversalidad comparten la necesidad de un objetivo común, una mirada que deje de lado las perspectivas lineales y de respuestas únicas, priorizando un entramado que dé respuesta a la complejidad en la que se desarrollan hoy los procesos de democratización de las universidades públicas. Ambas requieren coordinación y una orientación pro-integralidad que, según los aportes de Repetto (2005), se refiere a un proceso de sinergia entre las acciones y recursos de los involucrados en un campo concreto de la gestión pública, con un sistema basado en la cooperación, derivando en:

a) la fijación de prioridades compartidas; b) la asignación acordada de responsabilidad al momento de diseñar las intervenciones; c) la decisión «suma-positiva» de qué hacer y cuántos recursos movilizar; y d) una implementación con acciones complementarias de múltiples actores, que se aproxime de modo importante a aquellos objetivos planteados por los diversos responsables de las políticas y programas sociales (p. 14).

Los interrogantes son si estas modalidades podrán responder a los desafíos de los entornos complejos actuales y cómo sostener lo colaborativo en la disidencia, dentro de marcos institucionales homogéneos, como plantea Barba (2002):

La disidencia es la capacidad de vivir un tiempo dentro de otro tiempo, la práctica de una ubicuidad que nos permite vivir simultáneamente en el tiempo-prisión y en una isla de libertad, la piscina que a veces nos permite estar en el agua de la Gran Historia sin dejarnos arrastrar por sus corrientes (p. 6).

Referencias bibliográficas

- Barba, E. (2002). *En las entrañas del monstruo* (discurso de agradecimiento en ocasión del doctorado *Honoris Causa*). Instituto Superior de Artes (ISA) de La Habana.
- Consejo Interuniversitario Nacional (2017). *Declaración de interés institucional de la temática y fines de la Comisión*. Resolución 1257/2017-CE-CIN.
- Consejo Interuniversitario Nacional (2018). *Estatuto Red Interuniversitaria de Discapacidad*. Resolución 1330/2018-CE-CIN.
- Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos (2011). *Documento Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas. Profundización y avances en su implementación*. Universidad Nacional de Tucumán.
- Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos (2013). *Documento Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas. Declaración de Paraná*. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos (2016). *Informe de gestión 2014-2016*.
- Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos (2019). *Informe de gestión 2017-2019*.

- Díaz, L. (2011). Hacia una universidad inclusiva. En M. Mareño Sempertegui y S. Katz (comps.), *Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos. Estado actual de las políticas de educación superior en las universidades nacionales*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Grzona, A. (2011). Informe de gestión período 2006-2008. En M. Mareño Sempertegui y S. Katz (comps.), *Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos. Estado actual de las políticas de educación superior en las universidades nacionales*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Rinesi, E. (2019). No hay derecho. En M. Mendez, y B. Mischia (comps.), *Red Interuniversitaria de Discapacidad. Políticas en educación superior en las universidades públicas. Universidad y Discapacidad. Período 2014 – 2016*. Editorial Eudene (1.ª ed.).
- Organización de Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU.
- Portal Educ.ar (2022). Podes. Un programa para la inclusión educativa. <https://www.educ.ar/noticias/125785/podes-un-programa-para-la-inclusion-educativa>
- Repetto, F. (2005). La dimensión política de la coordinación de programas y políticas sociales: una aproximación teórica y algunas referencias prácticas en América Latina. En F. Repetto (ed.), *La gerencia social ante los nuevos retos del desarrollo social en América Latina*. INDES.
- Secretaría de Políticas Universitarias (2015). *Convocatoria Proyecto de Apoyo al Desarrollo y Fortalecimiento de Capacidades Institucionales para la Atención de Necesidades de Personas con Discapacidad en el Ámbito de la Enseñanza Universitaria*.
- Serra, A. (2004). La gestión transversal: expectativas y resultados. *IX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. CLAD.

BOLIVIA

Expectativas de trabajo en red vistas como potencialidad para la inclusión de la discapacidad en la Red de Educación Superior Inclusiva y Discapacidad de Bolivia (RESID-BOL)

Roxana R. Roca Terán¹

Nombre: Red de Educación Superior Inclusiva y Discapacidad de Bolivia (RESID-BOL).

Año de creación: 2018.

Objetivo(s): Promover sinergias institucionales a través de la constitución de una red de universidades que impulsen acciones y buenas prácticas en materia de educación superior inclusiva y discapacidad.

Instituciones integrantes: Universidad Mayor de San Simón (UMSS); Universidad Católica Boliviana «San Pablo» (UCB); Escuela Militar de Ingeniería (EMI); Universidad Nacional de «Siglo XX», Potosí; Universidad Autónoma Juan Misael Saracho (UAJMS); Universidad Indígena Casimiro Huanca (UNIBOL); Universidad del Valle (UNIVALLE), y Universidad Central (UCATEC).

Introducción

En contextos de educación superior, se dice que una universidad es inclusiva en la medida en que atiende a la diversidad de estudiantes como una manera de asegurar que el sistema favorezca el aprendizaje de todos. Un sistema

¹ Universidad Católica Boliviana «San Pablo». com-discapacidad@ucb.edu.bo

inclusivo no considera a la diversidad como un obstáculo o dificultad, sino como una realidad que enriquece el conocimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje. Como señala Arnáiz (2012) sobre la educación inclusiva, esta

contribuye a desarrollar la ansiada cohesión social convirtiéndose en un elemento indispensable para que la sociedad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social; un servicio público que beneficie el desarrollo humano en condiciones de igualdad, no constituyéndose en un factor adicional de exclusión (p. 41).

En el último tiempo, se ha observado que el tema de la inclusión de personas en situación de discapacidad en la educación superior es creciente, y esta situación genera inquietud en muchos espacios universitarios, con miras a desarrollar acciones encaminadas a la acogida y orientación de los estudiantes en situación de discapacidad, así como a adoptar medidas que faciliten su permanencia y egreso. En el caso de Bolivia, estas acciones están enmarcadas en parámetros normativos vigentes, siendo el principal la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009), que en materia de discapacidad incorpora un régimen específico comprendido en los artículos 70 y 71. En este sentido, el art. 70, inciso 2, señala el derecho de las personas con discapacidad «A una educación y salud integral gratuita en el marco de la educación inclusiva e integral». Entre otros alcances de este régimen, se reconocen los derechos económicos, sociales y culturales de las personas con discapacidad, señalando que la educación potencia el desarrollo de la persona y permite el ejercicio de sus demás derechos.

En cuanto a este derecho, este goza de un reconocimiento universal refrendado en diversos tratados, declaraciones internacionales y normas nacionales. Sin embargo, encontramos que la promulgación por parte de la Organización de Naciones Unidas de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad asume un carácter global e importantísimo, ya que dispone, en su artículo 24 que «los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior». Del mismo modo, el Estado Plurinacional de Bolivia acoge los alcances de la Convención mediante su ratificación mediante la Ley 4024 (2009), obligándose a su cumplimiento.

Por otro lado, en el caso boliviano la inclusión en la educación superior ha permitido apoyar la introducción de políticas públicas educativas sectoriales

que posibilitan la organización de comisiones, redes interinstitucionales, comités, programas y modelos de atención educativa orientados a las personas en situación de discapacidad, generando posibilidades de trabajo cooperativo y sinérgico.

Entre las normas específicas al área de educación y discapacidad vigentes en Bolivia, figuran la Ley 070 de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez (2010), misma que, de forma específica, dispone en su artículo 17 los «Objetivos de educación alternativa e inicial». En la misma ley, art. 52, inciso 2, se señala: «Sustentar la formación universitaria como espacio de participación, convivencia democrática y práctica intracultural e intercultural que proyecte el desarrollo cultural del país». La segunda norma específica es la Ley 223, Ley General para Personas con Discapacidad (2012). Esta señala, en su art. 10, que «El Estado Plurinacional de Bolivia garantiza el acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en el Sistema Educativo Plurinacional». De operativo, el Decreto Reglamentario de dicha ley (D. S. 1893 del 12 de febrero de 2014) dispone en su art. 8 sobre «Gratuidad de diplomas académicos y títulos profesionales» que «Las Universidades Públicas, en el marco del Parágrafo VIII del Artículo 31 de la Ley 223, emitirán de manera gratuita los Diplomas Académicos y los Títulos Profesionales a los estudiantes con discapacidad, de acuerdo a su normativa». Asimismo, el art. 8, inciso 2 del mismo instrumento, dispone que «Las Universidades privadas, Universidades de Régimen Especial y Universidades Indígenas, en el marco del Parágrafo VIII del Art. 31 de la Ley 223, emitirán de manera gratuita los Diplomas Académicos a los estudiantes con discapacidad». Y en su inciso 3, que «El Ministerio de Educación, previo cumplimiento de requisitos, otorgará de forma gratuita los títulos profesionales a los estudiantes con discapacidad, egresados de las Universidades Privadas, Universidades de Régimen Especial y Universidades Indígenas». Para facilitar los procesos de ingreso de las personas con discapacidad al sistema educativo superior, el reglamento de la Ley General para Personas con Discapacidad dispone un régimen de becas, señalando, en su artículo 10, que «El Ministerio de Educación realizará el control de las Universidades Privadas para el cumplimiento de la otorgación de becas a estudiantes con discapacidad, en el porcentaje establecido en normativa a emitirse por dicho Ministerio».

En Bolivia, la educación universitaria de las personas con discapacidad ha encontrado también respuesta en el sistema de la educación superior, el cual está regido por el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB).

Este órgano dispuso, en el IX Congreso Nacional de Universidades, la resolución 09, que establece, en su artículo 1: «Autorizar el ingreso libre de los bachilleres con algún tipo de discapacidad de todos los departamentos, a las diferentes Universidades que conforman el Sistema de la Universidad Boliviana». Por otro lado, el art. 2 de esta resolución señala: «Se instruye a las Universidades la creación de unidades especializadas, destinadas a la atención de los estudiantes con discapacidad, de acuerdo a las políticas de bienestar estudiantil que existen en la universidad».

Para el caso de las universidades privadas y que hacen parte del subsistema de educación superior regido por el Ministerio de Educación, se cuenta con el Reglamento de Universidades Privadas (D. S. 1433 del 12 de diciembre de 2012), que señala el beneficio de otorgación de becas para las personas con discapacidad.

Presencia de la Red de Educación Superior Inclusiva y Discapacidad de Bolivia (RESID-BOL)

Independientemente de la labor realizada y con variados alcances y características según las distintas universidades que se aproximaron a la temática de la educación superior inclusiva y la discapacidad —aproximación que se remonta a 2002—, en septiembre de 2018, en Cochabamba, Bolivia, se constituye la Red de Educación Superior Inclusiva y Discapacidad de Bolivia (RESID-BOL). Esta red integra a universidades que son parte del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), entre las que figuran la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), la Universidad Católica Boliviana «San Pablo» (UCB), la Escuela Militar de Ingeniería (EMI), la Universidad Nacional «Siglo XX» (UNSXX), la Universidad Indígena Casimiro Huanca (UNIBOL), Universidad Autónoma Juan Misael Saracho (UAJMS), a las que se suman universidades inscritas en la Asociación Nacional de Universidades Privadas (ANUP), incorporando a la Universidad del Valle (UNIVALLE) y a la Universidad Privada de Ciencias Administrativas y Tecnológicas (UCATEC) de Cochabamba.

La red reconoce la importancia no solo de crear procesos educativos orientados a la inclusión, sino también experiencias que posibiliten las buenas prácticas respecto a la discapacidad en la educación superior. Esto implica la generación o el fortalecimiento de las políticas y las prácticas inclusivas que ya tuvieron presencia mucho tiempo atrás, como es el caso de la Universidad Católica Boliviana «San Pablo», que desarrolló esta actividad

pionera en 2002. Es así que RESID-BOL espera materializar, como uno de sus objetivos, las correspondientes políticas de educación superior inclusiva que desemboquen en ajustes razonables a la atención de la discapacidad en el aula y la eliminación de todo tipo de barreras, además de reconocer la importancia de la participación de toda la comunidad en favor de la inclusión de la discapacidad en la esfera universitaria.

Las estrategias adoptadas por la RESID-BOL se dirigen a proporcionar a la comunidad universitaria, y particularmente a los docentes, información y orientación sobre temas relacionados con la discapacidad en el aula. Asimismo, se prevé promover medidas técnicas de adaptaciones curriculares no significativas, así como prácticas específicas de acompañamiento y asesoramiento académico que faciliten la comunicación y el aprendizaje durante el ingreso, permanencia y egreso universitario.

De esta manera, las actividades de la red partieron con la elaboración de una planificación orientada a conocer el alcance o cobertura física de cada una de las universidades, identificar sus potencialidades en materia de inclusión de la discapacidad, así como detectar buenas prácticas que posibilitaran su replicación en otras universidades. Existe entre los miembros de la red un reconocimiento tácito de que la educación es un derecho de todas y todos.

Por otro lado, la red tiene como meta de trabajo la generación de conocimiento a través de investigaciones sobre discapacidad en el aula, así como la formación en temas de educación superior inclusiva y discapacidad. De esta manera, aspira a desarrollar formas de interacción social para promover y acompañar instancias regulatorias, o recomendar la introducción de mecanismos didáctico-pedagógicos que incluyan distintas experiencias educativas en función de la presencia de discapacidades diversas.

Por lo señalado, la atención a la discapacidad en la educación superior —tal y como la asumimos desde la red— no puede ser un hecho secundario. Al contrario, debe permear toda la formación universitaria, incluyendo la orientación para la inserción sociolaboral. En este sentido, resulta necesario fortalecer el trabajo en red, estructurar equipos de trabajo, componer comisiones de profesionales y establecer otras formas de cohesión para posibilitar el enriquecimiento y trabajo unitario.

Por lo expuesto y tras un análisis teórico, epistemológico y de comprensión del marco legal, la red estableció su propia definición de educación inclusiva, que señala lo siguiente:

La Red de Educación Superior Inclusiva y Discapacidad de Bolivia (RESID-BOL) tiene como enfoque fortalecer la investigación, capacitación, formación e interacción social como un espacio de equidad para promover y acompañar instancias regulatorias, didáctico-pedagógicas, que incluyen distintas experiencias educativas como propuesta de concienciación e incidencia dentro de espacios de educación superior.

Por lo indicado, cada una de las universidades integrantes de la red procura ser consecuente con una perspectiva que, partiendo de la vigencia de los derechos humanos y el modelo social de la discapacidad, contribuya significativamente a crear entornos universitarios inclusivos, haciendo que las personas con discapacidad sean paulatinamente sujetos de derecho, así como de responsabilidades.

Finalmente, la red asume como desafío apoyar el desarrollo de políticas de ingreso, permanencia y egreso universitario, tomando previsión de concertar apoyos y gestionar los recursos necesarios para su propia dinámica y acción. Hace parte también de sus desafíos la introducción de criterios de flexibilización y diseño universal para la atención en el aula. Por otro lado, espera estimular la generación de espacios de formación en materia de discapacidad en el aula y al interior de las universidades. Asume también el desafío de apoyar la creación de unidades de servicio en cada universidad, dirigidas a fortalecer la permanencia universitaria de estudiantes en situación de discapacidad transitoria o permanente y acompañar cada una de sus iniciativas mediante el desarrollo de investigaciones que produzcan conocimiento sobre la temática de inclusión en la educación superior en Bolivia.

RESID-BOL es una plataforma de trabajo cooperativo que busca actuar desde la educación superior para una inclusión educativa digna y de calidad para la población con discapacidad del país.

Referencias bibliográficas

- Arnáiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>
- Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009). *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*, 7 de febrero de 2009.

BRASIL

Dez anos da Rede: panorama do acesso de pessoas com deficiência à Educação Superior no Brasil

Luiz Alberto David Araujo¹ e Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins²

Nas duas últimas décadas, a participação de grupos minorizados e marginalizados social, cultural e economicamente foi amplamente debatida pelas Políticas Públicas Educacionais Inclusivas, em diferentes países. E, no Brasil, não foi diferente.

A presença de pessoas com deficiência na Educação Superior é um fato relativamente recente, em nosso país. Nesse sentido, é razoável discorrer sobre o ingresso e a participação pessoas que se identificam na situação da deficiência, caracterizados como grupos marginalizados e que, por razões de atributos individuais e de interação com as barreiras existentes em sociedade, enfrentam dificuldades de ascender ao capital cultural produzido na/pela Universidade.

1 Professor Titular de Direito Constitucional da Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre, Doutor e Livre-Docente, foi Procurador do Estado de São Paulo e é Procurador Regional da República aposentado. Membro Fundador da Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos. lada10@terra.com.br

2 Professora do Departamento de Educação Especial e do Programa Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/ Marília. Membro da Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos - UNPL/Argentina e do Comitê Acadêmico de Discapacidad y Accesibilidad, vinculado à Associação do Grupo de Universidades de Montevideo – CAyAD/AUGM.

Durante muitos anos, as pessoas com deficiência sofreram agressões, estigmas e estereótipos atribuídos às suas características e aos modos singulares de existência, de *ser* e *estar* no mundo. O protagonismo autônomo desse grupo, em interação com outros que se encontram em situação de desvantagens já mencionadas, tem estimulando o desenvolvimento de políticas públicas afirmativas para o ingresso e participação de mulheres e homens negros, indígenas, LGBT e de pessoas com deficiências (PcD) à Educação Superior.

Estar aberto ao reconhecimento da diversidade humana, nesse cenário, implicará trabalhar em favor da remoção de barreiras, de sorte a promover a construção de práticas e culturas inclusivas, no mundo contemporâneo. Posto isso, o capítulo faz um panorama das conquistas e direitos das pessoas com deficiências, a partir da leitura da Constituição Brasileira Federal de 5 de outubro de 1988 e a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência N.º 13 146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), considerados marcos normativos a favor da formação de PcD, na Universidade.

Marcos legais: o olhar sobre a deficiência nas políticas inclusivas no Brasil

Inicialmente, procuramos nos cingir ao arcabouço normativo, sem, no entanto, discutirmos a efetividade das normativas implementadas.

Não poderíamos deixar de anotar que a Constituição Federal (1988) trouxe grandes esperanças para o povo brasileiro. E, de certa forma, para as PcD. Deixamos um sistema político autoritário para o restabelecimento da democracia. Esse normativa, portanto, trouxe de volta o exercício democrático.

De outro lado, apenas uma Constituição Federal não seria suficiente para cumprir todas as tarefas de inclusão anunciadas no texto. Era preciso mais, era necessária uma atuação firme do Poder Legislativo ordinário, uma aplicação justa e efetiva dos comandos pelo Poder Judiciário e a efetivação das políticas públicas implementadas pelo Poder Executivo.

Esse é o quadro que pretendemos apresentar. E, dentro dele, as Universidades, que vão refletir (e não seria de forma diferente) as políticas gerais adotadas no período.

Se, por um lado, a Constituição Federal de 5 de outubro de 1988 ensejou uma série de comandos para deixar evidente o comando da inclusão social, especialmente das pessoas com deficiência, de outro, em muitos casos,

notamos ainda uma dificuldade muito grande de implementação desse processo. E, no campo da educação universitária, encontraremos as mesmas dificuldades genéricas que tocam os outros setores da sociedade.

O princípio da igualdade foi incluído de forma muito enfática, não apenas no comando genérico do artigo quinto, mas especificamente em outros pontos da Constituição Federal de 1988. Aparece no tema da igualdade entre brasileiros (artigo 19, inciso III), surge na igualdade tributária, artigo 150, II, dentre outros. Ademais, o princípio da inclusão social, no artigo terceiro, como princípio fundamental, alude a «[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação», em seu inciso IV.

Assim, os temas da igualdade e da inclusão estão presentes, permeando todo o texto. Entretanto, antes de avançarmos nas discussões sobre ambos os temas, cumpre esclarecer que as terminologias empregadas no corpo do texto da Constituição, para se referir à população mencionada pelo uso das expressões «deficiência(s)» e «pessoa portadora(s) de deficiência(s)», vêm sendo substituídas por termo mais atual, «pessoas com deficiência - PcD», após a sua consolidação, em 1988. Entende-se que a nomenclatura adotada atualmente coaduna com as prerrogativas defendidas pela Convenção da Organização Nações Unidas de 2006, tem *status* de Emenda Constitucional e, por isso, autoriza seu uso amparada pela *norma convencional* que cuidou de substituir a *norma constitucional*.

A leitura e a compreensão do emprego dessa nova terminologia (PcD), no arcabouço constitucional, foi importante para que legislações a respeito do tema fossem revistas, de modo a incorporar seu uso, em favor do aprimoramento e completude do sistema normativo.

Essa preocupação constitucional de igualdade de oportunidades e de inclusão aos bens materiais produzidos pelas sociedades organizadas, no Brasil, em defesa dos direitos da pessoa com deficiência, se espalhava para diversos aspectos, em especial, sobre os direitos de acesso ao capital cultural, econômico e educacional, criando a reserva de cargos e empregos públicos às pessoas com deficiências, por intermédio do estabelecimento de regras de acessibilidade laboral e formativa, quer quanto aos imóveis construídos a partir da Constituição Federal, quer em relação aos já existentes. Ou seja, foi detalhista, a ponto de tratar de adaptação dos já existentes e de determinar um parâmetro acessível para os que fossem construídos. Assim, a acessibilidade foi preocupação presente no texto, seja cuidando da adaptação dos

imóveis já existentes em 5 de outubro de 1988, seja traçando diretriz, nos termos da lei, para as futuras realizações.

Antes de analisarmos a complementação legislativa da Constituição (1988), há que fazer referência à inclusão, por emenda à Constituição, do parágrafo terceiro, do artigo quinto do referido documento.

Ao contrário de outras constituições latino-americanas, a Lei Maior no Brasil reconheceu, apenas recentemente, a possibilidade de incorporação dos instrumentos internacionais de Direitos Humanos, pela Constituição, com *status* de emenda à Constituição. Ou seja, havia a equiparação dos tratados aos ditames da Constituição, desde que respeitadas as regras do processo de integração dos Tratados pela Constituição, conforme nominado no próprio artigo quinto, parágrafo terceiro.

Assim, foi incluída uma importante possibilidade de integração, pelo Direito Internacional, ao Direito Brasileiro. A previsão explícita de recebimento dos tratados internacionais de Direitos Humanos pelo sistema normativo, com *status* de emenda à Constituição, representou um avanço na proteção de direitos.

Dentro desse quadro, o Brasil assinou a Convenção da Organização Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006. E houve a incorporação (primeiro instrumento internalizado com tal *status*) da referida Convenção, por força do decreto legislativo número 186, de 2008, e decreto presidencial número 6949 (Brasil, 2009).

Portanto, os conteúdos do texto constitucional foram reforçados pela norma internacional, agora incorporada. Há também que ressaltar que, por força do decreto número 9522 (Brasil, 2018), ratificando a Convenção de Marraqueche, a qual dispõe sobre facilitar o acesso a obras publicadas às pessoas cegas, com deficiência visual ou com outras dificuldades, para ter acesso ao texto impresso.

Dessa forma, os documentos internacionais vieram completar o já existente arcabouço constitucional, agora, reitere-se, com *status* de emenda à Constituição. Novos direitos, agora especificados em instrumento internacional, foram incluídos. Dentre eles, uma descrição muito mais minuciosa de acessibilidade, como podemos notar pelos dizeres da Convenção. A acessibilidade, que era garantida, de forma genérica, pelo artigo 227, parágrafo segundo e 244, agora tem definição clara, por força da Convenção Organização das Nações Unidas de Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Trata-se de direito, portanto, inscrito e vigente no sistema brasileiro.

Já havia, é verdade, lei própria sobre o tema. Os artigos constitucionais 227, parágrafo segundo, e 244 já mencionavam a garantia de direitos das pessoas com deficiência no acesso a educação, cultura, trabalho, lazer etc. No entanto, antes a lei demorou doze anos para ser feita, tendo sido elaborada apenas no ano 2000; e o decreto que deveria regulamentá-la foi publicado quatro anos depois, portanto, o sistema normativo aguardou 16 anos para que fosse complementado. E, tudo, anteriormente à Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência N.º 13 146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que tem como base a já mencionada Convenção da ONU, como vemos, o tema não era prioritário para os nossos legisladores.

A Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência N.º 13 146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), contém contribuições importantes para defender a acessibilidade laboral e formativa, em seus artigos 53 e seguintes, considerando-a prerrogativa fundamental para o reconhecimento de outros direitos, especialmente por entendê-la como garantia fundamental e instrumental à vida e de emancipação das pessoas com deficiência. A concretude dessa lei possibilita um ganho incomensurável para a sociedade brasileira, pois referenda e amplia os dispositivos defendidos pela Convenção da Organização das Nações Unidas de Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006, na luta e valorização dos direitos fundamentais de diferentes grupos em situação de vulnerabilidade e minorizados em sociedade, na qual se identificam as pessoas com deficiência. A importância do reconhecimento da acessibilidade nessa lei foi tamanha, que ela recebeu um Título (o III), espalhando o tema por diversos artigos, a partir do 53.

Como sabemos, não basta haver normas para que as realidades se alterem e sejam alteradas, em favor da valorização e do reconhecimento das diferenças humanas. A concretude de práticas e culturas inclusivas pode ser um caminho promissor à construção de sociedades mais justas e igualitárias com respeito ao direito fundamental da Educação Superior, um tema recorrente aos que atuam e postulam força de trabalho da Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Directos Humanos - DD. HH., sob a coordenação da Prof.ª Dr.ª Sandra Katz - Universidad Nacional de la Plata - Argentina.

Posto isso, o tópico seguinte apresentará um panorama das conquistas derivadas das políticas de educação inclusivas, sob a conformação de uma Rede de discussão denominada «Fórum Nacional de Coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade das Instituições Públicas de Educação Superior,

Profissional e Tecnológica (IPESPTec)», da qual participam representantes de diferentes universidades públicas brasileiras.

Índices do ingresso de pessoas com deficiência na Educação Superior brasileira

Dados do Censo Demográfico de 2010 indicam que 45,6 milhões de pessoas se declararam com alguma deficiência, na faixa etária economicamente ativa da sociedade brasileira, compreendida por pessoas de 14 aos 64 anos de idade, segmento populacional apto a ingressar no ensino superior. Do montante mencionado, quase um quarto da população (23,9 %) exibe deficiência a partir de graus de severidade do acometimento nas seguintes tipologias: visual, auditiva, motora e intelectual. O referido documento demonstra ainda que a prevalência dos tipos de deficiências com maior incidência estava associada à deficiência visual (18,6 %), em primeiro lugar, seguida da deficiência motora (7 %), deficiência auditiva (5,1 %) e deficiência intelectual (1,4 %) (IBGE, 2012).

Ao se referir ao público mencionado, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, por meio dos dados divulgados na Sinopse Estatística da Educação Superior (Brasil, 2018), indica que 11 578 772 de estudantes brasileiros efetuaram matrículas em Instituições de Ensino Superior, em 2017. Dessa amostra total, 38 272 declararam apresentar uma ou mais necessidades especiais constitutivas do público-alvo da educação especial, resultando num total de 39 855, uma vez que o mesmo estudante pode declarar mais de uma das necessidades focalizadas.

Conforme destacado na Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015, compreendem-se como o público-alvo da educação especial

aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. [...] Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (s/p).

Das 38 272 matrículas efetivadas, 23 979 (62,6 %) estavam presentes na rede privada, contrapondo-se às 14 293 (37,3 %) das universidades públicas. A amostra constatada dos dados quantitativos revela que 2203 eram cegos, 10 619 pessoas com deficiência visual, 2138 surdos, 5404 pessoas com deficiência auditiva, 14 449 pessoas com deficiência física, 139 surdocegos, 690 pessoas com deficiências múltiplas, 2043 pessoas com deficiência intelectual, 1103 com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (378 autistas, 376 com Síndrome de Asperger, 123 com Síndrome de Rett, 226 com Transtorno Desintegrativo da Infância) e 1067 com Superdotação.

Nas últimas décadas, o aumento de matrícula do público mencionado nos cursos de graduação nas IES tem sido atribuído ao desenvolvimento de políticas públicas inclusivas relacionadas especificamente ao ensino superior. Entre elas, podem ser citados o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, projeto que subsidia a redução das taxas de evasão, aproveitamento de vagas ociosas, otimização da mobilidade estudantil, reorganização curricular, diversificação da oferta de cursos de graduação, ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; o Programa Universidade para Todos - PROUNI, que facilita a ocupação de vagas por estudantes de baixa renda em instituições privadas e orienta a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior - IFES; e o Programa de Inclusão no Ensino Superior INCLUIR (Brasil, 2013), que, amparado em dispositivos legais e em orientações de organismos internacionais, tem como meta a democratização do ensino, atendendo a grupos populacionais em situações de vulnerabilidade social, com a finalidade de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior, em 2013.

O desenvolvimento de políticas públicas dirigidas a esse fim consolida o compromisso do Brasil frente às prerrogativas mundiais de equiparação de oportunidades, o qual permite diminuir desigualdades historicamente acumuladas, visando à igualdade de condições e oportunidades àqueles que foram por muitos séculos discriminados (Moreira et al., 2011). Conforme previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, as instituições de ensino superior devem:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino;

transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (p. 14).

Assim, indiscutivelmente, afirmamos que toda política gerada representa uma importante conquista. Porém, há de se ponderar que esse avanço promove mudanças pontuais nos direitos, o que não valida uma mudança de concepção diante da pessoa com deficiência. Por conseguinte, entende-se que não basta estar presencialmente nas salas e/ou nos espaços regulares de ensino, todavia, deve-se lutar para que esse grupo de fato usufrua do capital cultural que circula nas instituições, nas diferentes etapas de educação.

Em igual medida, este estudo assumiu que o ensino superior público atravessa um momento histórico-social desafiador. Tornar essa modalidade de ensino igualmente acessível a todos os que desejam cursá-la tem-se constituído uma das metas principais dos dirigentes que legislam sobre o direito básico do acesso à Educação. Assim, problematizar as condições de acessibilidade na universidade remete, por conseguinte, a conceber a universidade como um espaço democrático, formador de opiniões e de produção de conhecimento, o que exige o delineamento de ações pautadas na eliminação das barreiras as quais impedem a plena participação dessa população em diferentes esferas sociais, dentre as quais interessa destacar a consolidação de Redes que atuam na perspectiva do acesso e da conclusão com êxito dos estudos de pessoas com deficiência na Educação Superior.

Recentemente, no Brasil, foi constituída uma Rede de trabalho das universidades que atuam em parceria e de modo solidário, por meio da Constituição.

A expansão no número de matrículas nas universidades tem sido considerada consequência da redução dos índices de evasão nos níveis anteriores de educação. Tal proposta vem se concretizando pela ampliação da oferta de vagas, seguida do aumento da população qualificada para o mercado e da na produção de pesquisa nessa área, conforme demonstrado no tópico anterior.

Podemos observar, pois, que o ensino superior, no Brasil, dá sinais de avanços importantes, sobretudo decorrentes das políticas internacionais

inclusivas em defesa dos direitos da pessoas com deficiência, especialmente no ingresso à Educação representados pela normativas: Declaração Mundial sobre Educação Para Todos em Jomtien (UNESCO, 1990); Declaração de Salamanca, que defende Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial, de 1994; Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008); e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015), entre outras.

Nos últimos dois anos, diferentes representantes que atuam em defesa da universidade pública, no Brasil — professores, pesquisadores, grupos organizados, estudantes, representantes da sociedade civil, em geral—,³ constituíram o Fórum Nacional de Coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade das Instituições Públicas de Educação Superior, Profissional e Tecnológica (IPESPTec), durante o VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial e XI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (XI ENPEE), realizados em Natal-RN, em 30 de novembro de 2017.⁴

O Fórum surge da necessidade de fortalecer uma Rede de trabalho que visa a estimular decisões que incentivem a materialização de culturas e práticas inclusivas na Educação Superior, no Brasil.

Participaram desse Fórum mais de 77 universidades federais, estaduais e privadas brasileiras, representadas por profissionais que atuam na temática, considerando as especificidades de cada instituição (coordenadorias, diretorias, secretarias, comissões, entre outras instâncias), estabelecida em sua minuta de trabalho, aprovada na primeira assembleia, efetivada durante o Congresso Brasileiro de Educação Especial, em novembro de 2018, na Universidade Federal de São Carlos - SP.

Dentre as suas ações principais, compromete-se em organizar, planejar e discutir, em regime de colaboração entre os coordenadores de núcleos de acessibilidade das IPESPTec e demais representantes institucionais, os assuntos relacionados à inclusão e acessibilidade de pessoas que compõem o

3 Participaram do Congresso ainda representantes da Assembleia na Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), com o apoio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

4 Para saber mais da constituição do Fórum e/ou da Minuta aprovada, acessar o site do II Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica, associado a dois outros eventos: o I Fórum Nacional de Coordenadores de Núcleos de Acessibilidade das IFES e o I Encontro de Pesquisadores de Educação Especial da Região Nordeste, direcionado aos gestores, docentes, alunos e profissionais que exercem atividades na Educação Superior. Disponível em: <http://2cnienssup.ufrn.br/index.php>

público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, nesse nível de ensino, tendo as seguintes atribuições:

- I. Participar do processo de discussão, avaliação e proposições à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
- II. Acompanhar, junto ao Congresso Nacional, AOS PODERES EXECUTIVO, LEGISLATIVO E JUDICIÁRIO E SUAS INSTÂNCIAS, a tramitação de projetos legislativos referentes ao Plano Nacional de Educação – PNE, e a todos os documentos diretivos e legais que fundamentam as políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva;
- III. Elaborar e atualizar seu Regimento Interno;
- IV. Incentivar a constituição de Fóruns Permanentes de Inclusão e Acessibilidade regionais, os quais deverão organizar-se seguindo as orientações e os procedimentos estabelecidos pelo Fórum Nacional de Coordenadores de Núcleos de Acessibilidade das IPESPTec.
- V. Acompanhar e discutir as avaliações e dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC) e de outras fontes oficiais sobre o acesso, a permanência e a conclusão de estudantes dos diferentes níveis de ensino;
- VI. Analisar e propor políticas e estratégias para assegurar o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos com diplomação das pessoas nas IPESPTec, entre outras ações.

O Fórum Nacional de Coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade das Instituições Públicas de Educação Superior, Profissional e Tecnológica (IPESPTec), embora recente, configura-se em um espaço importante de tomada de decisões para elevar e qualificar movimentos em favor da democratização da Educação Superior, no Brasil, para grupos populacionais em situações de vulnerabilidade social, econômica e educacional, conforme destacados no corpo deste texto.

A participação do Brasil na Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Directos Humanos

Agora, pretendemos narrar um pouco sobre a nossa participação na Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Directos Humanos, que vem contribuindo significativamente para alargar

a compreensão da deficiência para as políticas públicas que visam à democratização, ingresso e participação desse grupo na Educação Superior, em contextos universitários diferenciados de países da América Latina e Caribe.

Se temos, em cada um dos países da Rede, uma realidade normativa diferente, temos todos o mesmo escopo: a inclusão. E inclusão da forma mais rápida e eficiente possível.

Cada país, cada grupo, cada Universidade traz suas experiências para trocar, para exibir e para aprender. O exibir não é um ato de vaidade, porém, de utilidade. Exibimo-nos em nossos pontos ótimos, preparados para ajudar, servir. E prestamos muita atenção à demonstração de outros grupos, outras universidades, outros países.

Como sabemos, o Brasil é muito grande — idioma distinto. Isso já poderia ser suficiente para criar, ampliar e reforçar diferentes barreiras. Em dez anos, nada disso aconteceu. Ao contrário, participantes interessados na consolidação de culturas inclusivas, no Brasil, surpresos e contentes com cada trecho que percorremos; e todos disponíveis, muito disponíveis para explicar e detalhar as boas práticas e experiências que fazem a diferença, na temática. Se há um traço a merecer uma atenção especial, na nossa Rede, esse traço é a solidariedade e o carinho.

Não conseguimos encontrar um momento em que não tenhamos sido bem recebidos pelos colegas, em todos os países nos quais participamos de atividades.

Cada encontro traz sua peculiaridade. Em todos os momentos, fomos muito bem recebidos pelas autoridades educacionais por onde passamos. Um pouco mais formais, um pouco menos formais, cada país com seu jeito. No entanto, um lastro de receptividade, de amizade e de carinho comuns.

Se dançamos e cantamos (e trabalhamos muito), em Lanús, discutimos e dançamos e cantamos muito em Guadalajara (e trabalhamos muito também). Isso para citar os exemplos mais recentes.

E cantaremos e dançaremos muito na Guatemala, e trabalharemos muito também. Enfim, essa troca de experiências, de afetos, de abraços é o que marca a nossa Rede.

Da fundação, em Buenos Aires, com Sandra Katz tentando organizar um grupo muito heterogêneo, até os últimos encontros, nada mudou. Todos continuamos heterogêneos. E todos continuamos muito afetivos, preparados para explicar, preparados para aprender.

O nome da Rede (ao que parece), finalmente, se estabilizou. Mas não temos certeza disso. Pode ser que mude outra vez; pode ser que outros grupos se acerquem. Contudo, a base deve continuar a mesma: o afeto e a solidariedade.

Diante de tantos pedagogos, psicólogos, estudantes, sempre fomos recebidos como alguém que tem a socializar juntos, a favor da inclusão das pessoas com deficiência, em diferentes contextos. Sempre se interessaram por somar as diferentes vozes, ao mesmo tempo em que estivemos abertos à escuta dos amigos da Rede.

Quantas sugestões já foram incorporadas aos nossos modos singulares de ver a vida, às nossas práticas docentes de sala de aula e na pesquisa! Dentre os aspectos que impulsionam, a matriz, a Rede! Essa rede, que muda de nome, mas que não muda de base: o afeto, a inclusão.

Como se passaram esses dez anos de Rede e de Universidade? Caminhando. A cada ano, damos um pequeno passo. Não caminhamos por terrenos acessíveis. Faltam rampas nesse caminhar. Todavia, damos um jeito, contornamos, andamos um pouco mais. Vez ou outra, falta-nos a visão de como chegar lá, mas chegamos. Uma topada ou outra, mas chegamos. Sempre chegamos e sempre chegaremos. Com dificuldade, muitas vezes. Mas a Rede é isso. É a troca fraterna de opiniões, experiências, tristezas, choro e de muita alegria.

Portanto, com a abertura da parte legislativa e parceria com a área da Educação, nós fechamos o texto com a essência da Rede: a fraternidade, a inclusão e o afeto.

E, por falarmos uma língua diferente da maioria (português), de distintos campos do conhecimento (Direito e Educação Especial) e, ainda, de lugares diferentes do Brasil, reconhecemos, nos encontros da Rede, lugar de acolhimento e amizade. Nós aprendemos muito com a Rede. Vez ou outra, nós nos deparamos com algum colega em condições diferenciadas de fala, de audição, de visão, rememorando os avanços e as conquistas dessa Rede.

Todos ouvem com atenção e com respeito aos modos únicos/singulares de nos posicionarmos juntos, em favor da busca de um mundo melhor para todos.

Estaremos na Guatemala, para mais um saudável exercício de existência: o encontro anual da nossa Rede.

Referências bibliográficas

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988). Senado Federal: Centro Gráfico.
- Decreto 9522 de 2018. Promulga o tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para ter acesso ao texto impresso, firmado em Marraqueche. 8 de outubro de 2018. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9522.htm
- IBGE (2012). *Censo Demográfico 2010*. IBGE. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf
- INEP (2018). *Censo da educação superior - Sinopse Estatística da Educação Superior*. INEP. <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopsesestatisticas-da-educacao-superior>
- Lei 13 146 de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*, 6 de julho de 2015. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm
- Moreira, L. C., Bolsanello, M. A. y Selger, R. G. (2010). Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, (41), 125-143.
- ONU (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. ONU. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192
- Portaria 555 de 2007 prorrogada pela Portaria 948 de 2007. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela que regulamenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 7 de janeiro de 2008. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- SECADI/SESu (2013). *Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progin-cl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos* (Conferência de Jomtien). UNESCO.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca: Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial*. M. J. Corde.

CHILE

Red de Universidades Estatales Chilenas por la Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad¹

PhD. Georgina García Escala² y PhD©. Arlett Krause Arriagada³

Nombre: Red de Universidades Estatales Chilenas por la Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad.

Año de creación: 2016.

Objetivo(s): a) Promover procesos de educación superior inclusiva para estudiantes en situación de discapacidad en las universidades del Estado; b) Promover la investigación de la inclusión educacional y social de personas en situación de discapacidad; c) Promover la vinculación con el medio local y nacional para difundir el conocimiento y la práctica de procesos de educación superior inclusiva, y d) Promover la mejora en las políticas públicas en materia de educación inclusiva para personas en situación de discapacidad. Instituciones integrantes: Universidades del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH).

Responsable(s), coordinador/a(es/as) o formato de la organización: Georgina García Escala.

¹ residiscapacidadestatal@gmail.com

² Académica del Departamento de Educación de la Universidad de La Serena, Chile. gegarcia@userena.cl

³ Académica del Departamento de Psicología de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. artlett.krause@ufrontera.cl

Trayectoria: La Red de Universidades Estatales Chilenas por la Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad se crea el año 2016 en la Universidad de Antofagasta, en el marco de una reunión de la Red de Educación Superior Inclusiva (RESI). La creación de esta red obedece a una necesidad legal de las universidades del Estado que, en cuanto pertenecientes a este organismo, deben implementar políticas públicas y coordinarse para realizar: «una acción conjunta y articulada en aquellas materias que tengan por finalidad contribuir al progreso nacional y regional de país», a fin de «elevar los estándares de calidad de la educación pública, con una perspectiva de largo plazo» (CUECH, 2018).

La red agrupa a las 18 universidades del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH) y sus propósitos fundamentales son promover: a) procesos de educación superior inclusiva en estas instituciones educacionales; b) la investigación de la inclusión educacional y social de personas en situación de discapacidad; c) la vinculación con el medio local y nacional para difundir el conocimiento y la práctica de procesos de educación superior inclusiva, y d) mejoras en las políticas públicas en materia de educación inclusiva para personas en situación de discapacidad. Estos objetivos están en plena concordancia con los objetivos propuestos por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y, además, con los objetivos de las universidades del Estado de Chile en cuanto a formar: «profesionales para el desarrollo del país, de sus regiones, localidades y comunidades, con un alto compromiso social, otorgando beneficios a sus estudiantes y entorno, propiciando la movilidad y sinergia entre todas las instituciones que componen el territorio» (CUECH, 2018).

La primera coordinación de la red estuvo a cargo de la Mg. Jaqueline Angulo, de la Universidad del Biobío, durante el periodo 2016-2018. Actualmente, ese rol está a cargo de la Dra. Georgina García Escala, de la Universidad de La Serena. La red agrupa a las unidades de apoyo a estudiantes con discapacidad que existen en cada universidad pública, académicos comprometidos con la temática, y a funcionarios públicos de la Dirección de Educación Superior del Ministerio de Educación (DIVESUP), el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), y el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE- UCH), entre otros. Los miembros y colaboradores de la red se reúnen tres veces al año en alguna de las universidades que la integran, para trabajar colaborativamente en el logro de los objetivos anuales trazados.

Durante 2018, la red elaboró un documento técnico titulado *Unidades de Apoyo para la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en las Universidades Estatales*, con el propósito fundamental de sistematizar algunos lineamientos básicos para que estas unidades promuevan la transformación de toda la institución en concordancia con los postulados de educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2011). En la actualidad, elabora una propuesta de ingreso por vía especial a las universidades del Estado y un documento con lineamientos para una atención educacional inclusiva con calidad y equidad en la educación superior.

Situación de garantía de derechos de las personas en situación de discapacidad en educación superior chilena

En Chile existen experiencias de educación superior inclusiva que datan de la década del 70 y del 90, con el ingreso de estudiantes con discapacidad visual al Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (actual Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación) y de estudiantes con discapacidad visual a la Universidad de Concepción. En la década del 2000, ingresan estudiantes con discapacidad motora a la Universidad de La Frontera (Temuco) y comienzan a crearse unidades de apoyo a los estudiantes con discapacidad en varias universidades públicas y privadas del país. En la actualidad, la mayoría de las universidades del Estado cuentan con este tipo de unidad. Este impulso se debe fundamentalmente a: 1) la adhesión (2006) y posterior ratificación (2008) por parte del Estado de Chile de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; 2) la promulgación de la Ley 20 422/2010, que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, así como la Ley 20 609/2012 de No Discriminación; 3) el informe de la ONU, que, en su artículo 24, señala la preocupación por que no existan esfuerzos desde el Estado para promover la inclusión en la educación superior (ONU, 2016); 4) el Programa de Crédito del Banco Mundial al Ministerio de Educación (CUECH, 2016), y 5) las actuales Leyes Públicas en Educación Superior y Universidades Estatales, Ley 21 091/2018 y 21 094/2018.

Dentro de este marco normativo, la Ley 20 422/2010 establece que las instituciones de educación superior deben contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad y adaptar tanto los materiales de estudio como los medios de enseñanza para que ellas puedan cursar las diferentes carreras. Durante 2018, se promulgan en el país dos normativas relacionadas con la educación universitaria. La primera, la Ley 21 091/2018 sobre Educación Superior, declara en su artículo 2, letra E:

El Sistema promoverá la inclusión de los estudiantes en las instituciones de educación superior, velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria. En este sentido, el Sistema promoverá la realización de ajustes razonables para permitir la inclusión de las personas con discapacidad (p. 2).

Por su parte, la Ley 21 094/ 2018 sobre Universidades Estatales establece, en su artículo 7, que:

El Estado reconoce el derecho a la educación superior en conformidad a lo dispuesto en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes. Para estos efectos, el Estado debe adoptar las medidas necesarias para proveer el ejercicio de este derecho a través de sus instituciones de educación superior, las que deberán garantizar sistemas de acceso sobre la base de criterios objetivos fundados en la capacidad y el mérito de los estudiantes, sin importar su situación socioeconómica, y fomentar mecanismos de ingreso especiales de acuerdo a los principios de equidad e inclusión (p. 2).

En síntesis, los convenios internacionales asumidos y ratificados por el Estado de Chile y las políticas de educación superior vigentes en el país explicitan la necesidad de garantizar procesos de educación inclusiva para el ingreso, progresión y egreso de los estudiantes más vulnerables, en especial de aquellos que presentan una situación de discapacidad. Sin embargo, este tipo de procesos no forman parte de los criterios de calidad educacional y no existe un organismo fiscalizador que regule la calidad técnica de estos.

Nudos críticos de la política pública en materia de educación superior

La población adulta con discapacidad en Chile alcanza el 20 % de la población total, es decir, 2 606 914 personas presentan alguna situación de discapacidad. Este porcentaje está estrechamente relacionado con el envejecimiento de las personas, y sus ingresos, y afecta en mayor proporción a las mujeres. En este sentido, un 42,8 % de las personas en situación de discapacidad participa en el mercado laboral y solo el 9,1 % termina la enseñanza superior —a diferencia del 20 % de personas sin discapacidad que sí

terminan este nivel de enseñanza— (SENADIS, 2015). Esto evidencia un gran nudo crítico para el país, ya que este grupo de personas no alcanza un nivel de enseñanza que le permita ingresar al mundo laboral más capacitado y por ende realizar trabajos mejor remunerados.

Las principales dificultades que enfrentan las universidades del Estado para impulsar procesos de educación superior inclusiva se deben, entre otros factores, a:

- a. Carencia de políticas institucionales con recursos garantizados para el financiamiento de los procesos de inclusión. Esta carencia se presenta como compleja, ya que las instituciones deben construir participativamente una política de inclusión amplia que aborde todas las diversidades, pero con la capacidad de abordar la particularidad de cada uno de los grupos objetivos, entre ellos las personas en situación de discapacidad.
- b. Financiamiento y continuidad de los equipos de profesionales encargados de los procesos de inclusión. Existen varias universidades cuyos equipos de profesionales no cuentan con continuidad; esto se debe a que el modelo de financiamiento de las universidades públicas en Chile no es directo ni exclusivo de estas instituciones. El Estado financia la gratuidad en universidades estatales, privadas del CRUCH y privadas que adscriben a la gratuidad. Así, un porcentaje de estos aportes está dirigido a la oferta basal no concursable, otro porcentaje a la oferta concursable y otro al financiamiento a la demanda (CUECH, 2016). Si bien existen recursos estatales provenientes del Banco Mundial para la educación superior, estos están asignados para financiar: i) la generación de mecanismos de acceso que garanticen la inclusión, la integración social y la entrada, permanencia y titulación de estudiantes provenientes de los sectores sociales más vulnerables; ii) el apoyo a la creación y/o funcionamiento de centros de investigación de alto nivel, destinados a profundizar el desarrollo de conocimiento en torno a materias de relevancia estratégica para el país; iii) el aumento gradual de la matrícula de primer año en forma coherente con sus proyectos de desarrollo institucional, así como con los requerimientos del desarrollo del país y/o sus regiones; iv) la renovación de la infraestructura, y v) el fomento a la coordinación y funcionamiento en red de las instituciones. Por su parte, el Consorcio de Universidades del Estado (CUECH, 2016) manifiesta su preocupación respecto a que:

Al no establecer restricciones al CAE, y aumentar la asignación de recursos por este concepto, la ley de presupuestos genera un efecto sistémico con negativas consecuencias, ya que avala el aumento de la matrícula privada desregulada, y el freno a la expansión de la matrícula que por años ha dado garantías de fe pública (p. 16).

Asimismo, el informe *Análisis Proyecto Ley de Presupuesto 2017: programas relacionados a educación superior* (CUECH, 2016) destaca que existen

tensiones que subyacen la reforma entre un sector que quisiera avanzar en modificar el modelo de mercado desregulado en educación superior (representado por el CAE) y al finalizar la tramitación de la ley, por la extensión de la Beca Bicentenario a universidades privadas no incorporadas en el CRUCH, y otro sector que busca avanzar en GRATUIDAD y en mejorar los estándares y garantías de calidad y fe pública que incluye sanciones por incumplimiento (p. 16).

Probablemente la situación descrita mejore con la promulgación de las leyes de educación superior recientemente publicadas, que explicitan apoyos para estudiantes con discapacidad. Sin embargo, estas normativas no explicitan el tipo de recursos, apoyos ni financiamiento de dichos ajustes. Es síntesis, la situación de un modelo de financiamiento desregulado en la educación superior atenta contra la permanencia de las transformaciones de mejora en las universidades del Estado (CUECH, 2016).

c. Criterios de calidad educacional vigentes en educación superior. Estos criterios enfatizan los resultados y no la calidad de los procesos. Se considera como un criterio de calidad el tiempo de titulación de los estudiantes, sin considerar que los estudiantes más vulnerables — como los estudiantes con discapacidad— requieren de más tiempo y de más apoyos para progresar en sus estudios, ya que presentan más estrés social que sus pares y, además, han estado expuestos a metodologías poco pertinentes, que no garantizan una elevada calidad educacional (Valenzuela, 2016; Lissie et al., 2009). Esta situación se observa también en los resultados de las pruebas nacionales SIMCE y PSU, que develan diferencias según el nivel socioeconómico de los estudiantes.

d. Actitudes de las comunidades educativas. Las investigaciones acerca de la actitud que tienen hacia la discapacidad las comunidades educativas en la educación superior chilena dan cuenta de que, si bien hay conciencia de los derechos de las personas con discapacidad en la mayoría de los estamentos que conforman estas comunidades educativas (profesores, estudiantes y funcionarios), existe una necesidad de capacitación en estas materias, en especial para realizar los ajustes curriculares en el aula (Salinas et al., 2013; Villafañe, Corrales y Soto, 2016).

e. Ingreso vía Prueba de Selección Universitaria (PSU) a nivel nacional, altamente selectiva. La PSU es una prueba que rinden todos los escolares a nivel nacional para poder ingresar a las universidades adscritas al Sistema Único de Admisión (SUA), como las universidades del Estado. Esta prueba incorpora las adaptaciones solo a partir del proceso de admisión 2017. Se entregan los ajustes mínimos necesarios a quienes los solicitan y pueden probar su condición. Sin embargo, los resultados de la PSU dan cuenta de la brecha en la calidad educacional no solo de los estudiantes con discapacidad, sino también de los grupos más vulnerables (Espinoza y González, 2015; Muñoz y Redondo, 2013). Destaca la propuesta de modificar dicha prueba para evaluar habilidades en vez de contenidos, y que además esté diseñada bajo los principios del diseño universal (CAST, 2011), de tal forma de garantizar su accesibilidad. Finalmente, solo algunas universidades del Estado cuentan con una vía de ingreso especial para estudiantes en situación de discapacidad, pero estas vías de ingreso aún no son consideradas como un criterio de calidad educacional y se están transformando en nuevas barreras de acceso (Tenorio y Ramírez, 2016; Valenzuela, 2016).

f. Falta de articulación entre el sistema de enseñanza regular de los niveles de enseñanza básica y media, por un lado, y el sistema de educación superior, por otro. No se ha favorecido el intercambio de conocimientos e información acerca de las habilidades que pueden y deben desarrollar todos los escolares —incluyendo a los estudiantes con discapacidad— que quieran continuar estudios en la educación superior y qué estrategias curriculares son más pertinentes para desarrollarlas. Esta desarticulación no favorece el aumento de las expectativas de los propios escolares con discapacidad, sus familias y profesores, lo que impide la proyección de futuro con estudios superiores.

Principales avances

Uno de los principales logros de la red es haber consolidado su organización, en especial porque está formada por universidades geográficamente muy distantes y no dispone de recursos propios para su funcionamiento. El segundo logro importante es la elaboración de documentos de manera colaborativa. Estos documentos tienen como propósito fundamental establecer algunos lineamientos básicos para las instituciones de educación superior que aspiran a desarrollar procesos de educación superior inclusiva y ser difundidos entre autoridades públicas, autoridades institucionales, otras instituciones de educación superior del país, instituciones de enseñanza regular y asociaciones de personas con discapacidad, con el fin de aportar a la evaluación y mejora de dichos procesos.

La red forma parte de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, lo que en sí mismo es un logro, ya que permite el intercambio de conocimientos y experiencias en procesos de educación superior inclusiva con universidades similares en historia y recursos.

Desafíos

Los desafíos de la red son diversos. En primer lugar, aspiramos a la consolidación de la red para continuar analizando y mejorando los procesos de inclusión educacional en todos los ámbitos que le competen a la universidad: docencia, investigación, vinculación con el medio y gestión (Booth y Ainscow, 2011). En segundo lugar, destaca la incorporación de los criterios de educación inclusiva en los procesos de evaluación de la calidad educacional en educación superior. Como tercer desafío, está la elaboración de políticas institucionales de inclusión en todas las instituciones de educación superior estatales (universidades y centros de formación técnica). Finalmente, uno de los mayores desafíos es que los estudiantes con discapacidad participen activamente en todas las tomas de decisiones que les competen, tal como lo especifica la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de tal forma de lograr su autonomía personal y empoderamiento ciudadano con perspectiva de derechos.

Referencias bibliográficas

- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Traducción al español, versión 2.0 (2013).
- Consortio de Universidades del Estado de Chile (CUECH) (2016). *Análisis Proyecto Ley de Presupuesto 2017: programas relacionados a educación superior*. CUECH. [http://uestatales.cl/cue/sites/default/files/documentacion/An%C3%A1lisisCUECHPresupuesto2017-FINAL-PUBLICADO%20\(1\).pdf](http://uestatales.cl/cue/sites/default/files/documentacion/An%C3%A1lisisCUECHPresupuesto2017-FINAL-PUBLICADO%20(1).pdf)
- Consortio de Universidades del Estado de Chile (CUECH) (2016). *Informe Ejecutivo. Red de Universidades del Estado de Chile. Universidades de Todos*. <http://www.uestatales.cl/cue/sites/default/files/documentacion/Informe%20Ejecutivo%20Red%20de%20Universidades%20del%20Estado%20de%20Chile.%20Marzo%202018..pdf>
- Espinoza, O. y González, L. (2015). Equidad en el sistema de educación superior de Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados. En A. Bernasconi (ed.), *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. Ediciones Universidad Católica.
- Muñoz, P. y Redondo, A. (2013). Desigualdad y logro académico en Chile. *CEPAL Review*, 109, 107-123.
- Lissi, M., Zuzulich, S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A. y Pedrals, N. (2009). Inclusión y discapacidad en contextos universitarios: experiencia del PIANE UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad en la educación*, (30), 305-324.
- Organización de las Naciones Unidas (2016). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Observaciones finales sobre el informe inicial a Chile*. https://acnudh.org/load/2016/04/CRPD_C_CHL_CO_1_23679_S.pdf
- Salinas, M., Lissi, M., Medrano, D., Zuzulich, M. y Hojas, A. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Ibero-americana de Educação*, 63, 77-98.
- Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) (2015). *II Estudio Nacional de la Discapacidad*. https://www.senadis.gob.cl/pag/355/1197/ii_estudio_nacional_de_discapacidad
- Tenorio, S. y Ramírez, M. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educación y educadores*, 19(1), 9-28.

- Valenzuela, B. (2016). *La inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior chilena* (tesis de doctorado). Universidad de Granada. <https://hera.ugr.es/tesisugr/26357082.pdf>.
- Villafañe, G., Corrales, A. y Soto, V. (2016) Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: desafíos para la inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 353-372.

COLOMBIA

Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior para la Discapacidad (RedCiesd)¹

Rocío Molina Béjar²

Nombre: Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior para la Discapacidad (RedCiesd).

Año de creación: 2005.

Instituciones integrantes:³ Universidad Nacional (UNAL), Fundación ECR, Universidad Iberoamericana (IBERO), Universidad de La Salle (UNISALLE), Universidad del Rosario (UROSARIO).

Responsable(s), coordinador/a(es/as) o formato de la organización: Marisol Moreno (UNAL); Martha Isabel Botero (ECR); Enrique King (IBERO); Lucy Gutiérrez (UNISALLE), Rocío Molina y Carlos Parra (UROSARIO).

La Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior para la Discapacidad (RedCiesd) «surge de la necesidad de articular esfuerzos del sector académico universitario». Está integrada por personas que representan a instituciones de educación superior públicas y privadas, así como por organizaciones que buscan promover el reconocimiento del

1 redciesd@gmail.com

2 Fonoaudióloga; magíster en Discapacidad e Inclusión Social; profesora de la Universidad del Rosario, Bogotá; miembro fundador de RedCiesd y la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos. rocio.molina@urosario.edu.co

3 Instituciones fundadoras. Véase más adelante el listado completo de instituciones integrantes.

derecho de las personas con discapacidad a la educación inclusiva en el nivel superior.

Su historia se remonta al año 2005, cuando cinco universidades de Bogotá se unieron para trabajar colaborativamente con el interés de aportar conocimientos y experiencias que favorecieran el proceso de inclusión de las personas con discapacidad en las instituciones de educación superior. Estas son: la Universidad Nacional (UNAL), la Fundación ECR, la Universidad Iberoamericana (IBERO), la Universidad de La Salle (UNISALLE) y la Universidad del Rosario (UROSARIO).

La red tiene entre sus objetivos «hacer visible el tema de la discapacidad al interior de las instituciones miembros de la Red y de otras organizaciones relacionadas, a nivel local, regional, nacional e internacional», así como «desarrollar procesos de investigación que fortalezcan las acciones sociales de la Red».

Su propósito es intercambiar conocimientos, experiencias y trabajos de campo sobre el tema de la discapacidad, en torno a sus formas de representación física, psicológica y social, en el marco de los derechos humanos, las políticas públicas, la normatividad vigente y los lineamientos del currículo y el plan de estudios de cada institución de educación superior.

Antecedentes

La RedCiesd nace del interés de las universidades por aportar en los procesos de atención de las personas con discapacidad y en la construcción de la política pública que se comenzaba a gestar alrededor de 2005. Está integrada por representantes y delegados de las instituciones de educación superior públicas y privadas, así como de organizaciones estatales y privadas. En un primer momento, la red se concentró en buscar la vinculación de nuevos miembros no solo entre las instituciones de educación superior del país, sino también entre las entidades de origen público y privado.

Los actuales avances de la red han hecho posible visibilizar la gestión de la misma, despertando el interés e incrementado las organizaciones participantes de cinco a setenta y un instituciones de educación superior a nivel nacional, junto con el desarrollo de procesos de investigación-acción y aportes en los diferentes contextos. Además, ha permitido trascender la educación superior a través de propuestas que implican

incidencia política, así como la estructura y concienciación de las instituciones participantes, lo que ha generado movilizaciones de responsabilidad social interinstitucionales orientadas a garantizar el acceso, la permanencia y graduación de las personas con discapacidad, siempre desde el enfoque de derechos que promueve la construcción de un país cimentado en procesos de paz para todas y todos.

Conformación

Una red se conforma a partir de intereses comunes, «no solo en beneficio particular e individual, sino en el de las comunidades en general» (Abello y Madariaga, 1999, p. 116). Es así como, desde sus inicios, los integrantes de RedCiesd, han venido realizando un trabajo colaborativo entre las diferentes instituciones que la conforman. Al respecto, Castillo (2009) indica que «el trabajo de red tiene un papel fundamental a la hora de desarrollar espacios de complementariedad y, sobre todo, de construcción conjunta».

Agrega que «las redes son, antes que nada, formas de interacción social, espacios sociales de convivencia y conectividad», las cuales define como «intercambios dinámicos entre los sujetos que las forman». Señala también que «las redes son sistemas abiertos y horizontales, y aglutinan a conjuntos de personas que se identifican con las mismas necesidades y problemáticas». Asimismo, Laaser y Toloza (2012) definen las redes como «estructuras sociales compuestas de grupos de personas, las cuales están conectadas por uno o varios tipos de relaciones, y mediadas por plataformas tecnológicas que constituyen el canal de intercambios que posibilitan las interacciones definidas».

De otra parte, Blanco y Gomá (2003), indican que ya no es posible trabajar de manera aislada, haciéndose necesaria la articulación del trabajo en red. El capital humano se activa desde los «valores practicables para la resolución eficaz de problemas». Desde este referente, señalan que «la irrupción de las redes sociales supone un salto cualitativo que aduce potenciar significativamente los modos de comunicación y generación del conocimiento de los escenarios involucrados». Consecuentemente con lo anterior, articular lenguajes, maneras de hacer, pensar y sentir entre diversas instituciones es una tarea que reta el trabajo en red. Es así como RedCiesd se comunica, integra, relaciona, transfiere y desarrolla trabajo colaborativo entre las diferentes instituciones que la integran.

Fundamentos

El trabajo en red se ha fundamentado en el entendimiento del concepto de red y desde varios autores. Una de las definiciones de red fue establecida por el Consejo de Educación de Adultos de América Latina:

[Con] red nos referimos a los esfuerzos de articulación de dos o más grupos, movimientos u organizaciones, para enfrentar juntos propuestas y estrategias de desarrollo en relación con su trabajo en uno o varios campos de la práctica social, es decir, nos referimos a los procesos de conformación de proyectos conjuntos, estrechamente relacionados con los procesos económicos, políticos y culturales, que permiten generar nuevas formas de acción e intervención social con propuestas y alternativas viables y válidas para sectores específicos de la población del país (Gil, 2006).

Bernardo Toro define red como un «Conjunto de instituciones interdependientes que se auto comprometen en la búsqueda de un propósito común y que se caracterizan porque ninguna puede lograr sus propósitos si no contribuye al logro de los propósitos de las otras (citado en Corporación Somos Más, 2007). Es así que, en 2007, los integrantes plantean los primeros fundamentos, que se consolidan en 2009 como lineamientos y permanecen hasta hoy. Lo considerado en la descripción de nuestra red, se orientó a darle una visibilidad, organización y posibilidad de cumplimiento.

Misión, visión y principios

La misión de la red es constituirse en una alternativa para tejer trabajo intersectorial desde la academia, junto con otros organismos públicos y privados. Todo esto con el fin de propiciar diálogos y acciones que aporten a la construcción de condiciones de equidad, en aras de superar la brecha que se evidencia entre la enunciación de la política pública de educación y la realidad social que esta pretende abordar. Además, la red ayuda en los procesos de inclusión de las personas con discapacidad y sus familias, mediante la participación en la construcción y gestión de políticas públicas y acciones en el campo de la educación superior.

Nuestra visión es ser una red reconocida —a nivel nacional e internacional— por su impacto en los procesos de transformación educativa y social

de las personas con discapacidad, desde una perspectiva propositiva en los campos investigativo, académico, político y de gestión.

Los principios en los que se fundamenta el trabajo de RedCiesd son:

- a. Compromiso: responsabilidad social que la red asume como agente incidente y defensor de los derechos de las personas con discapacidad.
- b. Horizontalidad: igualdad de opiniones, derechos y deberes asumidos por las instituciones de educación superior que integran la red.
- c. Solidaridad: defensa de los derechos en igualdad de condiciones educativas, sociales y políticas de las personas con discapacidad.
- d. Diálogo: intercambio interno y externo con asociaciones, organizaciones u otras entidades que convergen sobre el tema de la discapacidad.
- e. Pluralismo: igualdad de oportunidades desde los ámbitos educativos, sociales y culturales de las personas con discapacidad.
- f. Participación: la red es un ente colaborativo, propositivo y participativo en pro de los derechos de las personas con discapacidad.
- g. Corresponsabilidad: relación dialógica entre el objeto de trabajo de la red y otros agentes interactuantes que se orientan hacia la misma meta.

Objetivos

Nuestro objetivo general es generar espacios de reflexión-acción en torno a la discapacidad, que —desde la investigación, docencia, extensión y proyección social— promuevan la inclusión de personas con discapacidad desde la academia, respondiendo a los diversos retos que enfrenta esta población.

Nuestros objetivos específicos son:

- a. Hacer visible el tema de la discapacidad al interior de las instituciones miembros de la red y de otras organizaciones relacionadas, a nivel local, regional, nacional e internacional.
- b. Promover y apoyar el desarrollo de los procesos de educación inclusiva en las instituciones de educación superior.
- c. Desarrollar procesos de investigación que fortalezcan las acciones misionales de la Red.
- d. Servir como consultor de las organizaciones públicas y privadas en materia de discapacidad.

- e. Revertir su saber a entidades locales y nacionales que trabajen el tema de la discapacidad.
- f. Participar en las instancias responsables de la política pública de discapacidad a nivel local, regional y nacional.

Miembros

Como ya mencionamos, RedCiesd ha incrementado su número de miembros desde su fundación, pasando de cinco a setenta y un instituciones de educación superior, todas ellas motivadas por generar dinámicas de educación inclusiva. Su número ascendente es una muestra del compromiso y responsabilidad social que han venido manifestando en cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad en la educación superior.

En el periodo de ocho años durante el cual se denominó Red de Universidades por la Discapacidad, nuestra organización presentó un crecimiento del 520 %, pasando de cinco a veintiséis integrantes en 2013. Entre 2014 y 2016, se observa un crecimiento sostenido de más del 190 %, al ocurrir un nuevo salto, de treinta y siete a setenta y un integrantes.

Asimismo, la llegada de las tecnologías de la información ha permitido un avance importante en las dinámicas de comunicación, que han favorecido el ingreso de nuevos integrantes. Igualmente, han generado nuevas formas de plasmar los desarrollos de la red.

Las instituciones de educación superior que conforman RedCiesd son:

Conservatorio del Tolima
 Universidad El Bosque
 Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo
 Corporación Universitaria CENDA
 Corporación Universitaria de Sabaneta
 Corporación Universitaria del Caribe
 Corporación Universitaria Empresarial de Salamanca
 Corporación Universitaria Minuto de Dios Centro Regional Soacha
 Corporación Universitaria Iberoamericana
 Escuela Colombiana de Carreras Industriales
 Escuela Colombiana de Rehabilitación
 Escuela Superior Tecnológica de Artes Débora Arango
 Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central

Fundación Universitaria María Cano
 Fundación Universitaria Monserrate
 Fundación Universitaria Panamericana
 Fundación Universitaria del Área Andina
 Fundación Universitaria Los Libertadores
 Institución Universitaria Antonio José Camacho
 Institución Universitaria Centro de Estudios Superiores María Goretti
 Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia
 Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano
 Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín
 Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid
 Tecnológica FITEC
 Universidad Autónoma de Bucaramanga
 Universidad Autónoma de Manizales
 Universidad Autónoma de Occidente
 Universidad Autónoma del Caribe
 Universidad Católica de Colombia
 Universidad Cooperativa de Colombia (sede Ibagué)
 Universidad Cundinamarca
 Universidad de la Sabana
 Universidad del Rosario
 Universidad Distrital Francisco José de Caldas
 Universidad Tecnológica de Pereira
 Universidad INCCA de Colombia
 Universidad Nacional Abierta y a Distancia
 Universidad Javeriana (sede Cali)
 Universidad Javeriana (sede Bogotá)
 Universidad La Gran Colombia
 Universidad Manuela Beltrán
 Universidad Nacional de Colombia.
 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
 Universidad Pedagógica Nacional
 Universidad Piloto de Colombia
 Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Montería
 Universidad Popular del César
 Universidad San Buenaventura (sede Cali)
 Universidad Santiago de Cali

Universidad Santo Tomás
 Universidad Sergio Arboleda
 Universidad Simón Bolívar (sede Barranquilla)
 Universidad Tecnológica de Bolívar
 Universidad de Antioquia
 Universidad Jorge Tadeo Lozano
 Universidad de Caldas
 Universidad de Cartagena
 Universidad de Ibagué
 Universidad de La Guajira
 Universidad de Nariño
 Universidad de Pamplona
 Universidad de Santander sede Bucaramanga
 Universidad de Santander sede Valledupar
 Universidad de la Salle
 Universidad del Atlántico
 Universidad del Cauca
 Universidad del Magdalena
 Universidad del Norte
 Universidad del Quindío
 Universidad del Valle

De estas instituciones, un 27 % corresponde a entidades públicas y un 73 %, a entidades privadas. Por otro lado, las entidades asesoras de RedCiesd son:

Ministerio de Educación Nacional (MEN)
 Instituto Nacional para Ciegos (INCI)
 Instituto Nacional para Sordos (INSOR)
 Fundamental Colombia

Deberes y derechos de las instituciones de educación superior miembros

1. Representar a las instituciones de educación superior ante la red y a la red ante las anteriores.
2. Asistir y participar activa y efectivamente en todas las reuniones mensuales y anuales de la red, con el propósito de involucrarse en la toma de decisiones y el establecimiento de acuerdos y compromisos.

3. Participar en la elaboración del plan estratégico anual de trabajo y en la elaboración del informe evaluativo de la gestión anual de la red.
4. Integrar y asumir los compromisos y responsabilidades adquiridas en las líneas de la planeación estratégica.
5. Socializar en su institución los acuerdos tomados al interior de la red para el seguimiento de acciones.
6. Promover el intercambio académico entre las instituciones pertenecientes a la red.
7. Difundir las actividades de la red entre los organismos relacionados con los objetivos de la misma.
8. Apoyar la organización y realización de los eventos programados de acuerdo con las disposiciones correspondientes.
9. Dar seguimiento y apoyar las demás actividades promovidas por la red.
10. Publicar el logo de la red en las fichas de los eventos académicos de inclusión y discapacidad que la institución de educación superior desarrolle.
11. Establecer un espacio para visibilizar la red en la agenda del evento que corresponda en la institución de educación superior.
12. Informar constantemente a la red acerca de actividades, eventos, experiencias y mesas distritales en las que se participe, regionales y locales en todo el país.

Identidad corporativa

En sus inicios, los miembros fundadores de la red diseñaron en conjunto un logo que mantuviera los colores patrios (amarillo, azul y rojo plasmados en líneas que vienen y van), con la letra «U» en la misma gama para representar a las universidades que se entrelazan en pro del trabajo de inclusión.

La Red Colombiana de Universidades para la Discapacidad (RCUD) transforma su logo símbolo sobre la base de los conceptos que deben vincularse entre el escenario universitario y los usuarios, estudiantes y docentes, como también entre las personas con discapacidad (PcD). De esta manera, destaca en su origen la imagen de las letras referidas a dichos componentes: «U» de universidad y «D» de discapacidad.

«Nodos intersectoriales» fue la propuesta ganadora, después de recibir múltiples diseños y argumentos, debido a que comunica el concepto de red,

proyección e interrelación, con valores conceptuales y una imagen plástica que se ven reflejados gracias a características eficientes. Comunica un tejido proyectual de elementos de diversas proporciones que se desarrollan creando una estructura. La propuesta integra los principios estructurales de la red para reflejar el trabajo en inclusión, colaboración e integración, y los colores amarillo, azul y rojo de nuestra bandera colombiana. Además, demuestra la identidad multidisciplinaria de la red, su perspectiva y proyección social, sobre la cual se cimienta su objetivo principal: generar una organización que cumpla y haga realidad el eslogan «Porque la red la tejemos todos».

Eventos organizados

I Foro de la Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad, 2007. El afiche muestra a tres personas con discapacidad (motora, visual y auditiva) escalando una montaña.

II Foro «Inclusión en la educación superior: de la investigación a la acción», 15 y 16 de abril de 2010, Bogotá. El afiche muestra a dos personas con discapacidad trabajando.

III Foro «Todos en la inclusión», 28-30 de agosto de 2013, Bogotá. Celebración de los 10 años de la red, «Trabajo en red para el fortalecimiento de la investigación», 23 de septiembre de 2015, Cali.

Desafíos y propuestas de RedCiesd para la implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

En los diez años de la red y de la entrada en vigor de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y con Colombia como el centésimo país en ratificarla, todos los esfuerzos y acciones de RedCiesd se han centrado en el cambio de paradigma de la discapacidad, haciendo evidentes distintas formas de participación activa que resalten a las personas con discapacidad y a la comunidad académica comprometida con la inclusión, para lograr un impacto no solo en los sistemas productivos del país, sino también en las comunidades adyacentes.

Ahora el desafío es alcanzar y superar los objetivos propuestos en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible relacionados con la educación, posicionando a RedCiesd como un actor en escenarios de gran relevancia para la incidencia en: política, investigación, publicaciones, asesorías,

acompañamientos, asistencias técnicas, eventos académicos, entre otros, que favorezcan la concienciación gracias a la experiencia adquirida y las alianzas estratégicas.

Así, RedCiesd se convierte en un referente imprescindible para la discapacidad en la educación superior con calidad. Con el propósito de avanzar en los objetivos propuestos en la Agenda 2030, algunas de las acciones relevantes de seguir desarrollando son las relacionadas con la concienciación, entendida como el proceso de asimilación y actuación que potencia la movilidad académica y social alrededor de un fin común: la consolidación de un sistema educativo terciario para todos.

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

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

Se hace necesaria la participación activa y constante del mayor número posible de instituciones de educación superior del país en los procesos de investigación que apunten a la educación inclusiva para personas con discapacidad; información que será la base para generar propuestas a nivel nacional encaminadas hacia la defensa de los derechos y a mejorar la calidad de vida de los ciudadanos.

En conclusión, el sistema educativo terciario tiene un alto grado de responsabilidad respecto al tránsito hacia una educación superior de alta calidad y al cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible 2030 en educación. Por ello, es imperante que la educación para todos sea comprendida, lo que supone ajustes de acuerdo con las dinámicas del entorno y el tiempo. Estas dinámicas deben ir de la mano de la construcción de una cultura institucional inclusiva que comprometa a toda la comunidad educativa

en la transformación de principios, valores, actividades e interacciones, que son los principales facilitadores para que todas las acciones y procesos que se han mencionado sean oportunos.

Referencias bibliográficas

- Abello, R. y Madariaga, O. (1999). Las redes sociales ¿Para qué? *Psicología desde el Caribe*, 2(3), 116-135.
- Blanco, I. y Gomá, R. (2003). Gobiernos locales y redes participativas: retos e innovaciones. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (26). <http://siare.clad.org/revistas/0043507.pdf>
- Castillo, R. (2009). *El trabajo en red. Reflexiones desde una experiencia*. Abendua. <http://www.zerbitzuan.net/documentoszerbitzuan/El%20trabajo%20en%20red.pdf>
- Corporación Somos Más (2007). *Guía para el fortalecimiento y articulación de redes de organizaciones sociales Versión 1.0*. <http://redes.somosmas.org/images/1/11/GuiaFortalecimientoRedes-v1.0.pdf>
- Gil, R. (2006). El hacer social y las redes. *Revista Vinculando*. http://vinculando.org/sociedadcivil/abriendo_veredas/223_hacersocial_redes.html
- Laaser, W. y Toloza, E. (2012). El uso de redes sociales por parte de las universidades a nivel institucional. Un estudio comparativo. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (32). <http://www.um.es/ead/red/32/>
- RedCiesd (2018). *10 años de grandes avances*. RedCiesd.
- Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos (2009). *Acta de constitución*.

COSTA RICA

Educación superior inclusiva en las universidades estatales de Costa Rica

MSc. Wendy López Mainieri¹, MEd. Katherine Palma Picado², Lic. Milene Bogarín Marín³, MSc. Lizeth Martínez Corrales⁴, MSc. Tatiana Valverde Calderón⁵, MSc. Olivey Badilla López⁶, Lic. Yolanda Morales Quesada⁷ y MSc. Paula Cubillo Segura⁸

Nombre: Comisión Interuniversitaria de Accesibilidad a la Educación Superior (CIAES).

Año de creación: 2006.

Objetivo(s): a) Dar continuidad a un modelo conjunto de atención desde el Sistema Universitario Estatal de Costa Rica para la atención a la población con necesidades educativas, asociadas o no a discapacidad, que solicitan apoyos académicos para la aplicación del examen de admisión, b) Establecer estrategias conjuntas de sistematización, divulgación y registro de buenas prácticas sobre los servicios y apoyos que se brindan a las y los estudiantes con necesidades educativas, asociadas o no a discapacidad, en el ingreso, permanencia y egreso del sistema universitario estatal, y c) Favorecer

1 Universidad de Costa Rica (<https://www.ucr.ac.cr>). wendy.lopez@ucr.ac.cr

2 Instituto Tecnológico de Costa Rica (<https://www.tec.ac.cr>). kpalma@itcr.ac.cr

3 Instituto Tecnológico de Costa Rica. mbogarin@itcr.ac.cr

4 Universidad Nacional (<https://www.una.ac.cr>). lizeth.martinez.corrales@una.cr

5 Universidad Nacional. tatiana.valverde.calderon@una.cr

6 Universidad Estatal a Distancia (<https://www.uned.ac.cr>). obadilla@uned.ac.cr

7 Universidad Estatal a Distancia. ymorales@uned.ac.cr

8 Universidad Técnica Nacional (<https://www.utn.ac.cr>). pcubillo@utn.ac.cr

espacios de intercambio, capacitación y vinculación sobre las temáticas de accesibilidad y discapacidad entre el personal docente-administrativo, administrativo y población estudiantil con necesidades educativas, asociadas o no a discapacidad, de las diferentes universidades estatales, propiciando así la equiparación de oportunidades en la educación superior.

Instituciones integrantes: El Sistema Universitario Estatal se agrupa bajo la figura del Consejo Nacional de Rectores (CONARE) con el fin de desarrollar acciones interuniversitarias. Es dentro de este sistema que la Comisión Interuniversitaria de Acceso a la Educación Superior (CIAES) está conformada por representantes de los programas y servicios para la atención de estudiantes con discapacidad y necesidades educativas del sistema universitario estatal de Costa Rica, a saber: Universidad de Costa Rica (UCR), Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), Universidad Nacional (UNA), Universidad Estatal a Distancia (UNED) y Universidad Técnica Nacional (UTN).

Responsable(s), coordinador/a(es/as) o formato de la organización: «Articulación de políticas de accesibilidad a la educación superior» es el nombre del proyecto bajo el cual la CIAES planifica año con año sus objetivos y metas. La coordinación cambia cada año, por lo que cada universidad asume el proyecto CIAES y lo ejecuta de forma articulada con las otras universidades, bajo el objetivo central de «Dar continuidad a un modelo conjunto desde las universidades estatales para la atención a la población con necesidades educativas y discapacidad». Las instancias que ejecutan estos programas y servicios pertenecen a las vicerrectorías de Vida Estudiantil de cada universidad, las que se unen en el seno del Consejo Nacional de Rectores (CONARE) para desarrollar estrategias conjuntas que promuevan la equiparación de oportunidades para el acceso a la educación superior de la población con necesidades educativas y/o discapacidad, de forma tal que las políticas de accesibilidad a la educación superior se logren articular en sus procesos de admisión, permanencia y capacitación.

Trayectoria de la red

En 1993, la Comisión de Divulgación y Orientación para el Ingreso a la Educación Superior (CDOIES) del CONARE planteó la importancia de iniciar esfuerzos para ofrecer servicios a las y los estudiantes con discapacidad en la educación superior. Es así como, en 1994, la Comisión de Vicerrectores de Vida Estudiantil (COMVIVE) del CONARE aprueba la creación de la Comisión

de Servicios a Estudiantes con Discapacidad (COSEDIS), la cual propuso homologar los programas de atención para la población con discapacidad en cada universidad. A partir de ese momento, la COSEDIS continuó con su labor y, con posterioridad a la promulgación de la Ley 7600 de 1996, se abocó a analizar y promover las acciones que la ley establece a nivel de la educación superior.

En 2006, la COSEDIS cambia su nombre a Comisión Interuniversitaria para la Accesibilidad a la Educación Superior (CIAES). Hasta hoy, ha llegado a estructurar tres ejes de trabajo con acciones coordinadas de forma conjunta para cada uno de ellos, siempre bajo la consigna de garantizar el acceso a la educación superior y avanzar para que Costa Rica cuente con universidades inclusivas. Estos ejes son:

- Admisión accesible.
- Capacitación.
- Atención a la población estudiantil en permanencia.

Cada eje tiene un objetivo de trabajo, metas e indicadores que permiten determinar el cumplimiento de los mismos y la rendición de cuentas de forma anual.

Año con año, la CIAES planifica un cronograma de actividades en el cual se van desarrollando diferentes procesos para equiparar las oportunidades de acceso a los exámenes de admisión que realizan la Universidad de Costa Rica, el Instituto Tecnológico de Costa Rica y la Universidad Nacional. Conviene aclarar que la Universidad Estatal a Distancia y la Universidad Técnica Nacional no tienen examen de admisión para el ingreso a las instituciones. Pese a ello, también colaboran de forma activa.

Los procesos que se desarrollan en cada momento buscan asegurar el acceso con igualdad de oportunidades para aquellas y aquellos estudiantes que poseen una condición de discapacidad o necesidad educativa. El valor fundamental de este trabajo conjunto radica en abordar de forma articulada un conjunto de procesos que funcionan como uno solo y de los cuales cada universidad se beneficia. Desde el proceso de inscripción, la revisión conjunta de expedientes, la valoración de casos, hasta las entrevistas a las y los solicitantes de adecuaciones para la aplicación del examen de admisión de cada universidad.

Una vez que una persona solicitante en condición de discapacidad se convierte en estudiante de alguna de las universidades, pasa a formar parte de

cada uno de los programas y servicios desde los cuales se vela por el cumplimiento de sus derechos. En este sentido, si bien cada universidad estructura de manera independiente su programa (cada uno de ellos responde a los requerimientos, necesidades y estructura propia de cada contexto universitario), hay una serie de acciones que han sido acordadas desde la CIAES para la sistematización de los datos de la población estudiantil que ingresa a cada universidad y es atendida a lo largo de su carrera, de forma tal que exista continuidad con el eje de admisión accesible.

Con el fin de darle seguimiento al registro de los datos del eje de admisión accesible, el programa de cada universidad sistematiza la cantidad de estudiantes que son usuarias o usuarios de los servicios de cada programa, tomando en consideración criterios que se han definido en el seno de la CIAES.

Situación de la garantía de derechos de las personas con discapacidad en la educación superior en Costa Rica

Costa Rica es un país respetuoso de los derechos humanos y tiene el compromiso de ser inclusivo en relación con las personas con discapacidad. A nivel de la educación superior, se impulsa dentro de sus comunidades la tarea clave de favorecer procesos que permitan alcanzar el respeto por la diversidad en el marco de una educación incluyente entendida como proyecto de sociedad.

Desde la aprobación de la Ley 7600 de 1996 sobre «Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad en Costa Rica» (artículos 57 y 58) y de su Reglamento de 1998 (artículos 58 y 62), se establece la obligatoriedad de las universidades de brindar servicios de apoyo a todas las personas con discapacidad durante los procesos académicos y administrativos.

En nuestro país, esta ley es la que marca la visibilización de los derechos de las personas con discapacidad. Es así como «se declara de interés público el desarrollo integral de la población con discapacidad, en iguales condiciones de calidad, oportunidad, derechos y deberes que el resto de los habitantes» (Ley 7600 de 1996, título 1, capítulo 1).

El Estado debe garantizar las condiciones y los recursos para el acceso de esta población a la educación superior, según se establece en los siguientes artículos:

-«Que el Estado debe garantizar la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad en ámbitos como: salud, educación, trabajo, vida familiar, recreación, deportes, cultura y todos los demás ámbitos establecidos» (Reglamento 7600 de 1998, artículo 3).

-«Que las personas con discapacidad requieren políticas, planes, programas y servicios eficaces y acordes con los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación, participación y autodeterminación» (Reglamento 7600 de 1998, artículo 4).

-«El Estado garantizará el acceso oportuno a la educación a las personas, independientemente de su discapacidad, desde la estimulación temprana hasta la educación superior. Esta disposición incluye tanto la educación pública como la privada en todas las modalidades del Sistema Educativo Nacional» (Ley 7600 de 1996, título 2, capítulo 1, artículo 14).

-«Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad» (Ley 8661 de 2008, artículo 24).

-«Los centros de educación superior públicos y privados deberán proveer apoyos y ayudas técnicas en todas sus sedes y oferta educativa; para que éstos puedan acceder en igualdad de oportunidades a la educación superior» (PONADIS 2011-2021, eje Educación).

En 2008, Costa Rica ratifica la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo en la Ley 8661 de 2008, lo cual viene a renovar la definición de discapacidad planteada en la Ley 7600 de 1996, al establecer la discapacidad como el resultado de la interacción entre la persona y las barreras debidas a la actitud y al entorno, y agregar los conceptos de participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Ley 8661 de 2008, Preámbulo, inciso «e»).

Costa Rica cuenta además con el Consejo Nacional de Personas con Discapacidad (CONAPDIS), ente rector en materia de discapacidad a nivel país, responsable de promover y fiscalizar el cumplimiento de los derechos humanos de la población con discapacidad para fomentar su desarrollo inclusivo en todos los ámbitos de la sociedad.

En cada universidad del sistema universitario estatal existen programas, servicios y políticas institucionales en discapacidad.

Principales avances

La CIAES gestiona, de forma articulada, acciones en tres ejes: admisión accesible, capacitación en discapacidad, y acciones para la población en permanencia de las universidades.

Las acciones conjuntas en el eje de admisión accesible han permitido los siguientes logros:

- Una reducción de costos para las y los solicitantes, al tener que entregar una sola copia de los documentos para solicitar adecuaciones a los exámenes de admisión de la UCR-UNA e ITCR en cualquiera de las sedes universitarias, ahorrando tiempo y recursos en desplazamiento.
- Trabajo interdisciplinario, al integrar a especialistas de diferentes áreas de las universidades estatales, permitiendo el análisis de los documentos por profesionales según la condición de discapacidad y necesidad educativa particular de cada solicitante.
- La realización de entrevistas con la participación de especialistas de las diferentes universidades, sedes y recintos, tomando en cuenta la zona de procedencia de las y los postulantes con el fin de que quienes provienen de zonas lejanas no incurran en gastos económicos y de tiempo asistiendo a sedes centrales.
- La utilización de un sistema único de inscripción vía web (Sistema de Admisión Universitario, SAU) y de un módulo de adecuaciones en el Sistema de Admisión Estudiantil (SAE).
- La facilitación de los procesos de inscripción con el apoyo interinstitucional al revisar las solicitudes según condición, sin importar la universidad a la que aspire la o el estudiante.

El trabajo en el eje de atención a la población estudiantil, desarrollado por la CIAES, ha permitido:

- Compartir buenas prácticas y lecciones aprendidas en el proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad.
- Mantener una revisión, supervisión y evaluación para la mejora continua

de cada uno de los programas con los que cuenta la universidad, en tanto los espacios interuniversitarios permiten compartir la historia, las acciones, los retos y los procesos que cada institución ha debido desarrollar en lo interno para asegurar el cumplimiento de los derechos de la población estudiantil.

- Generar datos visibles a nivel del sistema universitario estatal costarricense que visibilizan el acceso en igualdad de oportunidades para la población con discapacidad y que, con ello, se convierten en un insumo más para la rendición de cuentas que año con año se da al país en términos de utilización de recursos.
- Respecto a las acciones promovidas para la población en permanencia de cada una de las universidades, al tiempo que articuladas interuniversitariamente, ha permitido mostrar que la universidad es un espacio social «modelo» donde las personas con discapacidad logran desenvolverse de forma autónoma y participativa.

La capacitación es un eje de trabajo de vital importancia, pues permite que el cumplimiento de las acciones que se llevan a cabo tanto en el eje de admisión accesible como en el de permanencia se vea favorecido al propiciar funcionarias y funcionarios más informados, sensibilizados y concienciados sobre los derechos humanos de las personas con discapacidad.

Cada año, la CIAES analiza necesidades de capacitación y, partir de un levantamiento de estas, se establecen las temáticas en las que se trabajará de forma tal que una capacitación ejecutada por alguna universidad permita la participación del resto según la población meta a la que esté dirigida.

A lo largo de sus años de gestión, la CIAES ha generado espacios de trabajo para la concienciación y articulación de acciones con otras comisiones del sistema universitario, con el fin de que el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad se aplique en toda la comunidad universitaria y no se limite solamente a un espacio académico de aprendizaje, de forma tal que se incorporen estrategias para la atención de la población con discapacidad y necesidades educativas.

Desafíos y proyección

La era tecnológica le plantea a la CIAES un gran reto, en tanto debe ajustarse a las nuevas tendencias en términos de que sus procesos tanto de admisión

como de gestión de información —y otros— sean cada vez más efectivos. Esta es una época maravillosa en cuanto a que la accesibilidad a la información para la población con discapacidad puede garantizarse con las herramientas tecnológicas existentes. Ante esto, surge un reto esencial: la necesidad de contar con recursos que le permitan a la CIAES dar este salto y, con ello, ampliar la cobertura y el alcance de la población que solicita el ingreso a las universidades, contar con procesos de mejora continua más efectivos para la población estudiantil universitaria con discapacidad, y enlazarse de forma virtual con otras redes y espacios a nivel internacional para alcanzar mayores niveles de especialización que le permitan, desde sus programas, acciones de mayor impacto en el cumplimiento de la normativa, los derechos y la participación de las personas con discapacidad en la educación superior.

Referencias bibliográficas

- CNREE (2012). *Política Nacional en Discapacidad 2011-2021*. CNREE.
- Ley 7600 de 1996. Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. *La Gaceta*, 29 de mayo de 1996.
- Ley 8661 de 2008. Aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo. *La Gaceta*, 29 de septiembre de 2008.

ECUADOR

Red Interuniversitaria sobre Discapacidad y Derechos Humanos de Ecuador

Paola Cristina Ingavelez Guerra¹ y Miriam Gallegos²

Nombre: Red Interuniversitaria sobre Discapacidad y Derechos Humanos de Ecuador.

Año de creación: 2018-2019.

Objetivo(s): a) Promover acciones permanentes y sostenibles encaminadas a la construcción de una cultura inclusiva en la educación superior, para garantizar procesos de desarrollo continuo e integral en las comunidades universitarias basados en el respeto y la valoración de la diversidad en los ámbitos de formación, investigación, institucionalización y vinculación con la colectividad; b) Promover, repensar y actuar en el derecho al acceso, permanencia y titulación de las personas con discapacidad en la educación superior, generando un cambio en la cultura, con incidencia en las políticas de inclusión con equidad; c) Identificar las principales tendencias teóricas, prácticas e investigativas sobre el acceso a la educación superior desde la perspectiva de la equidad; d) Analizar los fundamentos ideológicos y estructurales de la política pública de acceso a la educación superior; e) Identificar los principales logros y falencias que tiene actualmente el sistema de acceso a la educación superior desde la perspectiva de la equidad, y

1 pcingavelez@ups.edu.ec

2 mgallegos@ups.edu.ec

f) Determinar los componentes del sistema de acceso e integrarlos en un plan de acción.

Instituciones integrantes:³ Universidad Politécnica Salesiana, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Universidad Andina Simón Bolívar, Universidad Católica Santiago de Guayaquil, Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE), Universidad Técnica del Norte, Universidad UTE, Universidad Tecnológica Indoamérica, y Universidad Metropolitana.

Responsable(s), coordinador/a(es/as) o formato de la organización: en proceso de legalización ante los órganos rectores, de acuerdo con el estatuto.

Historia

Varias han sido las acciones, desde distintos órganos rectores e instituciones educativas, que han buscado fortalecer la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior. Es así como en 2014, el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS) solicita a la Universidad Politécnica Salesiana participar en los eventos generados por la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, y en su encuentro en Paraná, Argentina.

En este encuentro, se identifican las experiencias de los países que conforman la red, su compromiso y militancia por una educación universitaria inclusiva desde un pensamiento latinoamericano compartido y fortalecido por la academia, su investigación, docencia y vinculación. Con el acompañamiento de la coordinadora de la red, Sandra Katz, se identifica a las instituciones universitarias ecuatorianas interesadas en fortalecer la inclusión.

En 2015 el Ministerio de Coordinación y Talento Humano, bajo la asesoría de Nicholas Hokstra, promueve una visita a la Universidad de Educación de Harvard, en Boston, Estados Unidos, con la finalidad de conocer la Oficina de Accesibilidad y Servicios para Personas con Discapacidad (Access and Disability Services, ADS). Dicho proyecto convocó a un grupo de personas provenientes de varias universidades que trabajaban en educación inclusiva en el Ecuador. Paralelamente, la participación de representantes estudiantiles en los encuentros de la red interuniversitaria se traduce en la creación de la Asociación Ecuatoriana de Estudiantes Universitarios por la Inclusión (ANEUPI).

³ Universidades y escuelas politécnicas que son miembros fundadores, suscritos en el acta constitutiva.

La participación de los jóvenes a través de la red tuvo un fuerte impacto en el empoderamiento de las y los estudiantes universitarios, así como en la gestión de sus derechos y deberes. Este involucramiento es una muestra de la voluntad de llevar a la práctica la frase «Nada sobre nosotros sin nosotros» y, de esta manera, lograr espacios más inclusivos en la sociedad y en el ámbito universitario.

El 20 de noviembre de 2018, se realiza la jornada de trabajo «Inclusión, Discapacidades y Derechos Humanos en la Educación Superior», con el apoyo y asesoría de Sandra Katz, coordinadora de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos. En esta jornada se concreta el intercambio de experiencias de la red, así como de las universidades y escuelas politécnicas, con miras a la conformación de una red de carácter nacional. Con la finalidad de consolidar esta propuesta, CONADIS y SENESCYT convocaron sendas reuniones, amparadas en el artículo 86, letra «g» de la Ley Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), publicada el 2 de agosto de 2018, en la que se señala que las instituciones de educación superior deberán «Generar proyectos y programas para atender las necesidades educativas especiales de población que así lo requiera, como es el caso de personas con discapacidad».

En concordancia con el objetivo 4 del Plan de Acción para el Decenio de las Américas y el artículo 24 de la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas) —mencionada en párrafos anteriores—, se considera que el Objetivo de desarrollo sostenible 4, compuesto por 10 metas y 43 indicadores globales y temáticos, «Garantiza una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promueve oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (ONU, 2015). Este objetivo es fundamental para el logro de los demás Objetivos de Desarrollo Sostenible, ya que la educación permite alcanzar sociedades más justas; por lo tanto, el acceso de la población con discapacidad constituye una puerta hacia la autonomía de esta población.

Situación actual

Hoy la red se encuentra trabajando en la formalización y legalización de estatutos en la Secretaría Nacional de Educación Superior Ciencia y Tecnología, con el apoyo del Consejo Nacional de Discapacidades (CONADIS), así como en la ejecución del plan anual de trabajo para 2020, el que considera como ejes relevantes:

- La planificación de una campaña de difusión y sensibilización en las universidades que forman parte de la red.
- Un diagnóstico de políticas y buenas prácticas o iniciativas de inclusión en las universidades ecuatorianas.
- La creación de un registro de investigadores y líneas e investigación en inclusión educativa en las universidades ecuatorianas.
- La articulación de grupos de trabajo de la red en los ámbitos de docencia, investigación, vinculación con la sociedad y gestión universitaria.
- La realización del primer seminario sobre buenas prácticas de calidad e inclusión educativa en la universidad ecuatoriana.

Situación problematizante en materia de educación superior

En la discusión sobre la situación actual de las y los estudiantes universitarios con discapacidad, en el Ecuador se observa un aumento de la matrícula de esta población en este nivel educativo; sin embargo, no se especifican los logros de aprendizaje y el porcentaje de titulación. La mayoría de las y los estudiantes no reciben los apoyos que requieren; la elección de una carrera está condicionada por el tipo y grado de discapacidad. Con relación a los docentes, llama la atención que un alto número de ellos tienen muy bajas expectativas sobre la capacidad de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad; las actitudes docentes están mediadas por una serie de prejuicios y estereotipos sociales sobre la discapacidad, constituyéndose como la barrera significativa para la inclusión en general y en particular para los estudiantes con dificultades cognitivas. Obviamente esta actitud es el resultado de una débil formación en atención a la diversidad, centrada en impartir clases para potenciar un modo único de pensamiento y sin desarrollar nuevas potencialidades a través del despliegue de otras inteligencias. Hay todavía grupos que cuestionan la presencia de estudiantes con discapacidad en la universidad, situación que puede mejorar con un proceso sostenido de información y capacitación dirigida a los actores educativos, lo que se convierte en un desafío para esta red.

De acuerdo con el CONADIS, la población adulta (entre 19 y 64 años) con discapacidad alcanza en Ecuador las 287 591 personas, es decir, un 62 % del total de la población con discapacidad. El 15 % de las personas en situación de discapacidad participan en el mercado laboral y no hay registro de las personas con discapacidad que terminaron la educación superior; sin

embargo, 9569 personas, que representan el 2 %, finalizaron el bachillerato (CONADIS, 2019), lo que evidencia una gran barrera para que las personas con discapacidad alcancen un nivel de enseñanza superior óptimo que posibilite el acceso a un trabajo digno y mejor remunerado.

En 2008, Ecuador ratifica el protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. De acuerdo con la ONU, en la misma convención y su protocolo facultativo, artículo 24:

Los Estados Partes 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 Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida (ONU, 2006).

En cuanto a la legislación ecuatoriana, varias normas relacionadas con educación y discapacidad se encuentran vigentes. El Reglamento de Ley Orgánica de Discapacidades, en su capítulo III, «Derechos de las personas con discapacidad», artículo 10 y 11, señala la obligatoriedad de contar con equipos multidisciplinarios en educación, así como el respeto a los porcentajes de becas en la educación superior y su proceso de escolaridad (Ley Orgánica de Discapacidades de 2017).

Principales avances

Uno de los principales avances de la red ha sido consolidar su organización con el apoyo de SENESCYT y CONADIS. De igual manera, la elaboración de un plan de trabajo que compromete a los miembros de la red a trabajar de manera colaborativa es un avance significativo en los planes y proyectos por emprender en su primer año. Estos documentos tienen como propósito coordinar acciones y responsabilidades conjuntas para avanzar en los objetivos propuestos.

La red forma parte de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, lo que en sí mismo constituye un logro, ya que permite intercambiar conocimientos y experiencias en procesos de educación superior inclusiva, con universidades similares en historia y recursos.

Desafíos

En la actualidad, Ecuador enfrenta el desafío de brindar una educación de calidad para todos, fortaleciendo el enfoque de la inclusión que poco a poco va ganando terreno en los ámbitos educativo y social, y haciendo frente a altos índices de exclusión, discriminación y desigualdad educativa. En este contexto, rescatamos los Objetivos de Desarrollo Sostenible y su objetivo 4, que potencia una educación inclusiva a lo largo de la vida como política e instrumento mundial, lo cual brinda un marco general de actuación en todos los niveles del sistema educativo ecuatoriano.

Al estar todavía en una fase de consolidación, la red presenta varios desafíos, siendo su formalización y difusión uno de los principales. El cumplimiento del plan de trabajo hasta finales de 2020 fortalecerá el crecimiento de la red en Ecuador, estableciendo nuestro interés en la incorporación de los criterios de educación inclusiva en los procesos de evaluación de la calidad educativa en la educación superior.

Referencias bibliográficas

- CONADIS (2019). *Estadísticas de discapacidad*. <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>
- Ley Orgánica de Discapacidades de 2017. *Registro Oficial*, 25 de septiembre de 2012. <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/Reglamento-Ley-Org%C3%A1nica-de-Discapacidades.pdf>
- ONU (2006). *The Secretariat for the Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (SCRPD). <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- ONU (2015). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. <http://onu.org.pe/ods-4/>
- ONU (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible>

GUATEMALA

Sistematización, análisis y desafíos de la Comisión Permanente del Consejo Superior Universitario para la Política de Atención a la Población con Discapacidad de la Universidad de San Carlos de Guatemala¹

Maestro Ronald Solís Zea²

Nombre: Consejo Superior Universitario para la Política de Atención a la Población con Discapacidad de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
Año de creación: 2014.
Objetivo(s): Asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad, sin discriminación alguna, creando oportunidades de integración, desarrollo y participación comunitaria en toda la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), por medio de estrategias coherentes, programas y proyectos integrados e integrales de fortalecimiento del desarrollo en las áreas de investigación, docencia, extensión, administración, territorio e infraestructura, así como planificación y seguimiento.

¹ Para la compilación de este artículo, se acudió a publicaciones, informes, documentos y archivos personales, priorizando el trabajo de la Comisión Permanente del Consejo Superior Universitario para el Seguimiento de la Política Universitaria para la Atención de la Población con Discapacidad. Ello, debido a que, pese a los esfuerzos, no se ha logrado conformar una red nacional con la participación de las universidades privadas.

² Representante en la comisión de la Escuela de Ciencias Psicológicas. rsolis@psicousac.edu.gt

Introducción

La USAC venía realizando esfuerzos por abordar la problemática de la discapacidad en el país a partir de las siguientes acciones: a) la inclusión de estudiantes con discapacidad, con esfuerzos aislados y con la ausencia de la normativa respectiva, b) la investigación de la problemática —solo la Escuela de Ciencias Psicológicas había elaborado más de 300 investigaciones con fines de graduación sobre el tema, equivalentes a más del 60 % de la producción total de la USAC—, y c) la Facultad de Medicina y la Escuela de Ciencias Psicológicas —a través de los ejercicios profesionales supervisados y las prácticas psicológicas y de carreras técnicas— referían un sinnúmero de personas con discapacidad atendidas en diferentes instituciones de todo el país. También existía el antecedente de envío de delegados al Consejo Nacional de Atención a Personas con Discapacidad.

Se hicieron esfuerzos para que las acciones al interior de la USAC fueran armónicas, coherentes y sobre todo respetuosas de los derechos de las personas con discapacidad. Con ese propósito, en 2013, el Consejo Superior Universitario aprobó la Política Universitaria de Atención a la Población con Discapacidad, que incluía la creación de la Comisión Universitaria para la Atención a la Población con Discapacidad, cuyo propósito es la implementación de la política.

Cronología de los esfuerzos

En 2012, un grupo de profesionales de la Escuela de Ciencias Psicológicas, la Facultad de Medicina, la División de Bienestar Estudiantil y la Coordinadora General de Planificación, realizaron un encuentro para discutir la problemática de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la USAC, el que contó con representantes de instituciones privadas y autoridades de la Dirección General de Educación Especial del Ministerio de Educación. Producto de esta acción, el Consejo Superior Universitario decide conformar una comisión *ad hoc* a cargo de formular lo que hoy conocemos como la Política..., lo cual se logró un año después.

Con el objetivo de intercambiar experiencias en investigación e intervención en materia de discapacidad con instituciones de enseñanza superior —para la sensibilización y posible ordenamiento de acciones futuras en Guatemala—, en noviembre de 2013 se organizó el Primer Coloquio de Enseñanza Superior y Discapacidad, «Entre el conocimiento y la práctica».

Este fue el primer esfuerzo por concitar acciones no solo con instituciones de enseñanza superior privadas, sino también con tanques de pensamiento social. Esto, porque esta intención requería de un conjunto de estudios sobre la problemática social. Para lograr el objetivo, se propusieron tres mesas de trabajo:

Mesa 1: Investigación multidisciplinaria y discapacidad

Objetivo específico: Sensibilizar a través de información sobre la problemática de la discapacidad en el país a centros de investigación nacional para la inclusión de la materia en sus estudios.

Mesa 2: Investigación en discapacidad en la enseñanza superior

Objetivo específico: Presentar trabajos de investigación en discapacidad realizados por centros de enseñanza superior con el fin de identificar líneas de investigación para su seguimiento.

Mesa 3: Intervención en discapacidad en la enseñanza superior

Objetivo específico: Intercambiar experiencias en atención a la población con discapacidad desde los diferentes programas de extensión de las universidades del país para la construcción de un sistema de referencia y complementariedad del servicio.

Aprovechando la reunión de diversas autoridades de instituciones de la enseñanza superior, se realizó seguidamente el taller de sensibilización «La discapacidad en instituciones de educación superior: inclusión social y equidad». Esta actividad se realizó de forma coordinada con la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Guatemala, a través del programa Medidas para la Inclusión y Equidad en la Enseñanza Superior, que fue un aliado importante para impulsar esta acción.

Los objetivos de este taller fueron: a) Cuestionar los paradigmas tradicionales con los que se aborda la discapacidad; b) Proponer ideas sobre la inclusión social de las personas con discapacidad a través de buenas prácticas en el ámbito universitario, y c) Promover relaciones inclusivas y respetuosas de los derechos humanos de las personas con discapacidad, tomando en cuenta su articulación con otros marcadores de diferencia para procurar relaciones y contextos inclusivos en las instituciones de educación superior.

Adicionalmente y para la contextualización de estas acciones, se produjo el informe *Estado del arte de la discapacidad y la educación superior*, que fue el primer documento en sistematizar el número de estudiantes incluidos en la

USAC, por discapacidad y unidad académica. Entre sus principales aportes está el reconocimiento de que las barreras arquitectónicas son más fáciles de derribar que las metodológicas, ya que hay más presencia de estudiantes con discapacidad física que sensorial. Estos esfuerzos estuvieron impulsados por la Coordinadora General de Planificación, la Escuela de Ciencias Psicológicas, la Fundación Guatemalteca para Niños con Sordo-ceguera «Alex» y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Guatemala.

Un año después, en noviembre de 2014, con el objetivo de profundizar en los temas abordados en el Primer Coloquio de Enseñanza Superior y Discapacidad, se realizó la II Jornada de Fortalecimiento a la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad a la Enseñanza Superior. En esta ocasión, se propusieron tres mesas de trabajo con los mismos objetivos de dicho coloquio, dando así continuidad al esfuerzo del año anterior.

Esta actividad estuvo organizada por la Fundación Guatemalteca para Niños con Sordo-ceguera «Alex»; la Universidad Galileo —a través del programa ESVI-AL—; la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Guatemala; el Programa para la Educación Inclusiva en Cooperación Internacional (REFIE); el Consejo Nacional para la Atención de las Personas con Discapacidad; la Coordinadora General de Planificación; la Escuela de Ciencias Psicológicas y la Oficina de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

En el contexto de este esfuerzo se dio la aprobación de la Política de Atención a la Población con Discapacidad de la Universidad de San Carlos de Guatemala, en octubre de 2014, la cual fue presentada públicamente y conllevó, dentro de otros resultados, el impulso de la Maestría en Análisis Social de la Discapacidad que la Escuela de Ciencias Psicológicas había presentado al Sistema de Estudios de Postgrados hace varios años y que sería finalmente aprobada en mayo de 2015, abriendo la primera cohorte en febrero de 2016.

Con la política aprobada, se propuso crear la Comisión Universitaria para la Atención a la Población con Discapacidad, que asumió el compromiso de construir una visión integral de inclusión de las personas con discapacidad y difundirla en la universidad. Por otro lado, la apertura de la maestría daría un impulso importante a la formación de profesionales que tendrían dentro de sus competencias la formulación de políticas públicas en materia de discapacidad, particularmente para incidir en la USAC.

En noviembre de 2016 se realizaría la III Jornada de Fortalecimiento a la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad a la Enseñanza Superior, ahora con el apoyo de la comisión y la maestría, y teniendo como foco el seguimiento a la

Política... Esta vez, la jornada tuvo por objetivo revisar las líneas generales de la política, el avance de las actividades de cara a las experiencias de políticas universitarias tanto en Colombia como en Argentina.

Primera actividad: Conversatorio con miembros de la comisión

Objetivo: Revisar las líneas generales de la política y el avance de las actividades de cara a las experiencias de políticas universitarias tanto en Colombia como en Argentina.

Segunda actividad: Conferencias sobre la situación de los estudiantes con discapacidad en las universidades

Objetivo: Sensibilizar a los participantes sobre la importancia de articular esfuerzos institucionales para la inclusión de los estudiantes con discapacidad entre el nivel medio y el nivel superior para la construcción de una ruta de trabajo conjunta.

Tercera actividad: Diálogo sobre avances en las investigaciones de la maestría

Objetivo: Desarrollar con los estudiantes un proceso de reflexión sobre la importancia de los programas de postgrados en América Latina y su impacto en la investigación y las políticas públicas.

Con posterioridad a esta jornada, una nutrida delegación de estudiantes de la maestría participó en el 8.º Encuentro de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, celebrado en Guadalajara, México.

En agosto de 2017 se llevó a cabo el Primer Encuentro de Centroamérica y México sobre Gestión, Investigación y Discapacidad en la Educación Superior. Para su realización se contó con el apoyo de la administración y de estudiantes de la Maestría en Análisis Social de la Discapacidad de la Escuela de Psicología de la USAC; la Coordinadora General de Planificación; la Escuela de Ciencia Política; el Sistema de Estudios de Postgrado; el Consejo Nacional de Atención a las Personas con Discapacidad, y el Benemérito Comité Pro Ciegos y Sordos de Guatemala. Participaron 30 ponentes individuales, hubo dos ponencias de colectivos y dos participaciones a distancia a través de videos. Los países representados en el encuentro fueron: Argentina, Costa Rica, Nicaragua, Colombia, Ecuador, México y Guatemala. De Guatemala, las universidades representadas fueron: la Universidad de San Carlos de Guatemala, la Universidad Mariano Gálvez y la Universidad Rafael Landívar.

Los foros de discusión fueron: Estudios de posgrado sobre discapacidad en la región; Discapacidad y derechos humanos en las políticas públicas; Investigación y discapacidad en nuestros contextos; Educación y discapacidad (estudiantes de la Maestría en Análisis Social de la Discapacidad); Asamblea de participantes al Primer Encuentro de Centroamérica y México sobre gestión, investigación y discapacidad en la educación superior.

Es importante reconocer que en todos estos esfuerzos se contó con el apoyo solidario e incondicional de las profesionales amigas de la red. La participación de Sandra Katz y Aleida Fernández en las dos primeras actividades fue importante para posicionar el tema a nivel institucional. Posteriormente, en la realización del encuentro regional, la participación de más de 10 profesionales dio un impulso temático a partir de la discusión con pares nacionales que presentaron sus trabajos de graduación de la Maestría de Análisis Social de la Discapacidad.

La comisión ha realizado otra serie de acciones que han permitido avanzar en otras líneas de trabajo. Por ejemplo, la accesibilidad al espacio físico en el campus central; particularmente, la movilidad horizontal está muy avanzada, y en la actualidad se realizan estudios para atender la movilidad vertical. Por otro lado, una subcomisión realiza los estudios necesarios para efectuar los ajustes razonables a los procesos de ingreso a la universidad, situación que no es una tarea menor, debido a los procesos que implica y a la cantidad de estudiantes con discapacidad que se interesan por entrar a la USAC. Se ha trabajado de manera importante en acciones de toma de conciencia con personal administrativo, de servicios y profesores de los centros de la ciudad capital y regionales, a través de talleres generales gestionados a través de la Coordinadora General de Planificación, la División de Bienestar Estudiantil y la División de Desarrollo Académico. Particularmente, desde la Coordinadora General de Planificación, en los procesos de planificación de la USAC en su conjunto, se diseñaron clasificadores temáticos para programar anualmente acciones dirigidas a impulsar la Política...

Finalmente, en octubre de 2019, se desarrolló el 10.º Encuentro de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, y el 4.º Encuentro de la Red de Estudiantes Latinoamericanos por la Inclusión, que tuvo por objetivo:

Instalar el debate sobre la temática de la discapacidad dentro del ámbito universitario como una cuestión de derechos humanos, a través

del intercambio de conocimientos y experiencias entre profesores y estudiantes, y el diálogo de saberes con organizaciones de personas con discapacidad para el posicionamiento de las políticas institucionales de discapacidad y accesibilidad en la educación superior.

Sus objetivos específicos fueron:

- a) Promover la construcción de conocimiento sobre discapacidad-accesibilidad-inclusión como herramienta para impulsar procesos de transversalidad curricular, para la formación de perfiles profesionales; Proporcionar a la comunidad universitaria, herramientas para la inclusión de las personas en situación de discapacidad; b) Abrir el debate sobre la contribución de la investigación a la comprensión y el abordaje de la problemática de la discapacidad en la región; c) Reflexionar sobre los supuestos éticos, políticos y epistemológicos del ejercicio de investigación; d) Dialogar con organizaciones de personas con discapacidad sobre la problemática, la relación con la academia y el acompañamiento de la misma; e) Fortalecer y profundizar el trabajo colaborativo interinstitucional de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, y f) Potenciar y afianzar espacios de participación política de la Red de Estudiantes Latinoamericanos por la Inclusión.

En sus tres días de duración, el encuentro contó con más de 200 participantes, entre los que estuvieron miembros de más de 20 universidades latinoamericanas, 32 profesionales extranjeros, estudiantes y profesores de la USAC y de universidades privadas, y miembros de organizaciones de y para personas con discapacidad.

Retos

Como país, el principal reto es la conformación de una red nacional de universidades, tarea que podremos realizar con el apoyo de actores externos que tengan capacidad de convocatoria. Como universidad, hay tres acciones estratégicas que resultan importantes: 1) Finalizar los ajustes razonables a los procesos de ingreso a estudiantes, lo cual, a la fecha, sigue siendo el punto bisagra para ampliar la cobertura y contar con indicadores de ingreso, a

la vez que construir procesos para monitorear la permanencia y egreso; 2) Avanzar en la revisión del acceso a los espacios físicos —particularmente, la movilidad vertical—, sobre todo en los centros regionales donde el problema es mayor, y 3) Incidir en la formación de los profesores para que cuenten con metodologías accesibles para los estudiantes con discapacidad.

En todo caso, en la coyuntura actual de la USAC, el reto mayor es que todos los actores involucrados en el proceso de reforma universitaria tomen conciencia de la importancia de incluir la temática en todos los momentos, ámbitos y campos de reflexión y rediseño institucional. No basta con la inclusión de personas con discapacidad —estudiantes, profesores, administrativos— en las mesas o círculos de reflexión, si la temática no es abordada más allá de la presencia, reivindicación y defensa de los propios interesados. De ser así, la universidad estaría yendo en contra de lo establecido tanto en los instrumentos internacionales como en la propia normativa institucional, perdiendo así una oportunidad valiosa para hacer de la enseñanza superior pública un ejercicio inclusivo para todas y todos.

Referencias bibliográficas

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (2014). *Informe sobre el estado del arte de la discapacidad y la educación superior*.

Universidad de San Carlos de Guatemala (2013). *Políticas de atención a la población con discapacidad en la Universidad de San Carlos de Guatemala*.

MÉXICO

La educación inclusiva en las universidades de Latinoamérica, el caso de México: RIDES-Mx¹

Blanca Estela Zardel Jacobo², Raquel Bárbara Jelinek Mendelsohn³, Alicia Angélica López Campos⁴, Francesca Munda Magill⁵ y Camerina Ahideé Robles Cuellar⁶

Nombre: Red de Instituciones de Educación Superior por la Inclusión de las Personas con Discapacidad (RIDES-Mx).

Año de creación: 2016.

Objetivo(s): «Ser una red colaborativa de trabajo, investigación y servicios que promueva y garantice el derecho a la educación y la inclusión de personas con discapacidad en todos los niveles educativos, promoviendo con ello un cambio en la cultura, políticas y prácticas institucionales a fin de contribuir a la disminución de la brecha entre los estándares que marca la CDPD y la situación actual que vive la población con discapacidad en el marco de la educación superior en México».

1 rides.inclusion@gmail.com

2 Doctora en Pedagogía del Posgrado en Pedagogía, UNAM, FESI-UNAM. zardelj@gmail.com

3 Estudios terminados en la Maestría en Enseñanza Superior, FFyL, UNAM, Facultad de Psicología, UNAM. raquel.jelinek@gmail.com

4 Doctora en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. alislop@yahoo.com

5 Maestra en Integración de Personas con Discapacidad, Universidad de Salamanca, España. Maestra en Responsabilidad Social, Universidad Anáhuac, México. francesca.munda@anahuac.mx

6 Maestrante en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. ahidee08@hotmail.com

Resumen

El presente documento describe el sustento de creación y trayectoria de la Red de Instituciones de Educación Superior por la Inclusión de las Personas con Discapacidad (RIDES-Mx).

La pertinencia y relevancia de la creación de esta red de colaboración con alcance nacional se fundamenta en la importancia del derecho que tienen las personas con discapacidad a cursar la educación superior, según lo establece el art. 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU (CDPD); la Observación general N.º 4 de la ONU sobre el derecho a la educación inclusiva; las Observaciones finales sobre el informe inicial de México, y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. Así, toda y todo estudiante que tenga la voluntad y decisión de continuar sus estudios en la educación superior —siempre y cuando cuente con las adecuaciones y apoyos requeridos— debe estar incluido.

En el marco de esta justificación, se aborda el análisis de los nudos críticos y barreras existentes en México para la transformación de nuestras instituciones educativas, tomando como referencia el paradigma que propone el modelo social de la discapacidad en su relación con las políticas universitarias mexicanas vigentes, la responsabilidad social de la educación superior y la relevancia, en este contexto, de crear una red de instituciones que abogue por el derecho a la inclusión de las personas con discapacidad. Se describen también las acciones —las que se han llevado a cabo y las que se realizan hasta la fecha— a favor de la inclusión de las personas con discapacidad en cada una de las universidades que proponen la creación de esta red.

Fundamentos

La visión y fundamentos del trabajo realizado en RIDES-Mx implica el compromiso de hacer valer el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad, mismo que es resultado de un cúmulo de historias previas que empezaron a germinar en distintas universidades de educación superior en las últimas décadas del siglo pasado y que ahora conforman las bases de creación y el marco de valores de esta red. En este contexto, se concibe a la educación superior como generadora de cambios sociales, por lo que el impulso a la inclusión —en el marco de los derechos humanos— además de ser una obligación del Estado mexicano, resulta una estrategia eficaz para

propiciar un necesario cambio de visión y cultura sobre las personas con discapacidad, transitando de un modelo que segrega y limita la participación a un modelo social de derechos humanos (Victoria, 2013), entendidos como el conjunto de prerrogativas, garantías y libertades fundamentales para el disfrute de la vida humana en condiciones de dignidad.

Con la llegada de la CDPD, el contexto nacional y mundial se nos presenta como una oportunidad para pensar de otro modo, revisar, cuestionar y dar un giro a nuestra manera de comprender y convivir con las diferencias entre los seres humanos, lo que implica reconocer —para eliminarlas— las barreras físicas, actitudinales y de comunicación que resultan obstinadamente persistentes en su condición de prejuicios sociales que impiden la inclusión plena de las personas con discapacidad. En este sentido, resulta indispensable y urgente la realización de las acciones necesarias para que estos valores y principios lleguen a formar parte de una nueva cultura universitaria nacional.

El Estado mexicano es el responsable de respetar, garantizar y promover el ejercicio de los derechos humanos a través de su legislación. En México, diversas leyes establecen mecanismos específicos para hacer respetar los derechos humanos, para prevenir su violación, y en caso de que sean vulnerados, exigir su respeto y goce, así como sancionar a las autoridades responsables del incumplimiento. Las obligaciones constitucionales de los derechos humanos deben basarse en los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad.

La Agenda 2030 (ONU) propone en sus objetivos poner fin a la pobreza, luchar contra la desigualdad y la injusticia y hacer frente al cambio climático «sin que nadie se quede atrás». El objetivo 4 está dedicado a la educación y señala la importancia de «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos». A su vez, cuenta con varias metas.

La meta 4.3 señala que las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de facilitar el acceso, en igualdad de condiciones, de las personas con discapacidad. La 4.5 establece que la educación superior debe eliminar las barreras existentes para el acceso, permanencia y participación de la comunidad universitaria en esta condición. La 4.7 menciona que es responsabilidad de las instituciones educativas formar ciudadanos en valores, respetando los principios de la no violencia, la no discriminación y la valoración de la diversidad, siendo un papel fundamental de las instituciones de educación superior el contribuir a esta formación. Por último, la meta 4.a

señala que las instituciones tienen el compromiso de asegurar la accesibilidad para todos. México participó activamente en el desarrollo de la Agenda 2030 y se ha comprometido a su implementación. Es por ello que resulta imprescindible actuar en consecuencia, siendo un deber de las instituciones de educación superior ser congruentes con su compromiso y responsabilidad social para su cumplimiento.

En 2016, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU realiza la Observación general N.º 4 sobre el derecho a la educación inclusiva, en la que destaca que la CDPD «es el primer instrumento jurídicamente vinculante que contiene una referencia al concepto de educación inclusiva de calidad» (p. 1).

Asimismo, menciona que el

«Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 también reconoce el valor de la educación inclusiva, de calidad y equitativa. La educación inclusiva es indispensable para que todos los alumnos reciban una educación de gran calidad, incluidas las personas con discapacidad, y para el desarrollo de sociedades inclusivas, pacíficas y justas».

El Comité observa que algunas de las barreras que impiden que este colectivo acceda a la educación son: el no comprender ni aplicar el modelo de derechos humanos de la discapacidad; la persistencia de prejuicios y bajas expectativas de las mismas personas con discapacidad; el desconocimiento de las ventajas de la educación inclusiva, y la insuficiente capacitación docente, entre otros, todas condiciones que llevan a perpetuar estereotipos, generar prejuicios y dificultar la formulación de políticas eficaces e intervenciones efectivas para asegurar la educación inclusiva. Este documento menciona que garantizar el derecho a este nivel de enseñanza conlleva una transformación de la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos, lo que contribuiría a fortalecer una ciudadanía con principios éticos.

En este sentido, se hace hincapié en que los ministerios de educación no pueden lograr la educación inclusiva por sí solos, sino que deben de apoyarse en la vinculación con diferentes actores sociales, incluyendo a las universidades, las que tienen la responsabilidad de promover prácticas de colaboración, así como de formar ciudadanos con una visión incluyente y de celebración de la diversidad.

La Organización Mundial de la Salud considera que la población mundial con discapacidad representa un 15 %. Sin embargo, en México, según el Censo

de Población y Vivienda realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en 2010, las personas que tienen algún tipo de discapacidad en México suman 5 739 270, lo que representa un 5,1 % de la población total, cifra que puede considerarse una subrepresentación de la cantidad de personas con discapacidad en el país.

Cabe recordar el apartado IV de las Recomendaciones de la ONU a México, Obligaciones específicas (artículos 31 al 33), Recopilación de datos y estadísticas (artículo 31):

El Comité insta al Estado parte a sistematizar con urgencia la recopilación, el análisis y la difusión de datos estadísticos sobre las personas con discapacidad, desglosados por zonas urbanas y rurales, estados y comunidades indígenas, tomando en consideración la situación de todos los grupos marginados y las recomendaciones hechas por el Comité en los párrafos 14 y 34 y las preocupaciones expuestas en los párrafos 43 y 47.

No obstante lo anterior, a la fecha no contamos con información completa, actualizada y fidedigna sobre la situación educativa de las personas con discapacidad en México, por lo que nos pareció importante incluir algunos datos que permiten hacerse una idea general de ella.

De acuerdo con INEGI (2011), de los jóvenes con discapacidad entre 15 y 29 años, solo el 15,5 % asiste a la escuela. De cada 100 personas de 15 años y más con discapacidad: 36 no cursan ningún grado escolar, 46 tienen educación básica incompleta, 7 tienen educación básica completa, 5 han cursado algún grado de educación media superior y solo 4 cuentan con educación superior (INEGI, 2011).

La situación de las personas con discapacidad en México ha sido analizada en la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS), realizada en 2017, la cual muestra que la discriminación afecta de distintas maneras a este colectivo. Según los resultados, el 58 % de la población opina que en el país se respetan poco o nada los derechos de las personas con discapacidad. El 71,5 % opina que este colectivo es rechazado por la mayoría de la gente. De la población de 18 años y más en México, el 15 % de las mujeres y el 18 % de los hombres no le rentaría un cuarto de su vivienda a una persona con discapacidad. Por otro lado, el 14 % de las mujeres y el 13 % de los hombres no estaría de acuerdo con que su hijo o hija se casara con una persona con discapacidad. El 25 % de las mujeres y el 24 % de los hombres está de acuerdo con la

frase «las personas con discapacidad son de poca ayuda en el trabajo». Esto muestra que en nuestra sociedad aún persisten prejuicios que afectan el ejercicio de los derechos de esta población.

De las personas con discapacidad, el 25,1 % declaró haber sido discriminado en el último año en al menos un ámbito social (servicios médicos, calle o transporte público, familia). El 30,9 % declaró al menos un incidente de negación de derechos en los últimos cinco años.

Aunado a esto, las personas con discapacidad señalan que, entre sus mayores problemas, se encuentran las calles, las instalaciones y los transportes inadecuados, así como la falta de oportunidades para encontrar empleo. El 86,4 % de las personas con discapacidad enfrentó alguna barrera de accesibilidad cuando buscó información sobre algún trámite, servicio o programa gubernamental en el último año.

En materia de investigación, los estudios sobre los procesos inclusivos en educación superior en México son muy escasos. Según Cortés (2016) y Jacobo y Cortés (2018), de 88 páginas web de universidades de México consultadas, solo 8 —es decir, un 10 %— mencionaban contenido sobre integración o inclusión. Guajardo (2017) reporta, a través de una consulta en publicaciones y páginas web de universidades, un total de 16 universidades en México y dos universidades técnicas que están dentro del subsistema tecnológico de educación superior, de las cuales tres —la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) y la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx)—, según fuentes documentales (Guajardo, 2017, p.33), cuentan con normativas académicas en relación con el proceso de inclusión en ingreso, permanencia, promoción y egreso de los estudiantes con discapacidad. La UNAM, la universidad más destacada de México y una de las tres que menciona Guajardo que cuentan con normativa académica sobre discapacidad, aparece, según documentan De la Barreda y Brogna (2016), como una institución con una deuda histórica con las y los estudiantes y su población académica y administrativa en cuanto a accesibilidad física, académica y comunicacional. Asimismo, en su tesis doctoral, Cruz (2015) documenta el estado de la inclusión en la Universidad Veracruzana —una de las universidades que Gajardo (2017) menciona como poseedora de programas avanzados para la inclusión—, señalando, a través de una investigación en profundidad, la gran ausencia y abismo entre lo que señala oficialmente la universidad y sus prácticas inclusivas en la realidad. Así, podemos concluir

que México tiene un gran rezago a nivel de educación superior con relación a la educación inclusiva.

El Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2002) recoge experiencias y recomendaciones para favorecer la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito de la educación superior. Sin embargo, para que todo ello sea una realidad son necesarias reformas estructurales profundas y un cambio cultural, conceptual y actitudinal a fin de lograr la accesibilidad universal, el diseño para todas y todos, la efectiva igualdad de oportunidades y la plena inclusión, elementos todos que son prerrequisito para el ejercicio del derecho a la educación.

En este contexto y pese a la carencia de un censo fidedigno, en las universidades mexicanas existe preocupación por la falta de condiciones para la inclusión, lo que ha generado acciones tendientes a brindar una mejor atención a las personas con discapacidad. No obstante, en muchos casos estas iniciativas carecen de una metodología, protocolos, objetivos claros y programas de trabajo, por lo que se convierten en acciones «de buena voluntad» que se diluyen en la cotidianidad pues no necesariamente llegan a institucionalizarse.

Las y los estudiantes universitarios con discapacidad —sin tener certeza de su número— se inscriben hoy en las carreras universitarias; sin embargo, algunos de ellos terminan abandonando sus estudios por los obstáculos que enfrentan, entre los cuales se cuentan: barreras físicas, administrativas, pedagógicas, de comunicación y actitudinales.

Fundación y trayectoria

En la segunda mitad del siglo pasado, particularmente en la década del 70, tuvo lugar una serie de cambios en nuestro país, algunos de ellos con un impacto directo en la educación superior mexicana, visiblemente en la expansión de la matrícula universitaria y apertura social, entre otros,

Es en este período que aparece en la educación superior un interés por ofrecer alternativas formativas y de investigación para la atención de las personas con discapacidad, dando apertura a materias, programas, diplomados, maestrías, etc. para estudiantes universitarios y creando para ello entornos vivos en los que estuvieron incluidas las personas con discapacidad y sus familias. A partir de esto, se puede decir que se abre una línea de vinculación

entre la universidad y la sociedad alrededor temas afines, condición que fertilizó la posibilidad de articular esfuerzos hasta entonces aislados, que germinaban y florecían en universidades privadas y públicas y que se han venido unificando y fortaleciendo para un mismo fin con la fundación de RIDES-Mx.

En 2015, la Universidad Anáhuac, a través de su coordinación del Área de Inclusión de Personas con Discapacidad, convocó la primera reunión con académicas de las Universidades Iberoamericana y Westhill, con el fin de compartir buenas prácticas y experiencias de sus programas universitarios para jóvenes con discapacidad intelectual.

De esta reunión resultó un trabajo conjunto y coordinado para realizar las Jornadas de Discapacidad Intelectual que tuvieron lugar en la Universidad Iberoamericana en 2016, cuyo objetivo primordial fue dar a conocer los programas de atención para esta población en estas tres universidades.

A finales de 2016, ya con la idea de fundar una red de trabajo formal y organizada, las tres universidades presentaron esta propuesta en el 8.º Encuentro de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, efectuado en la Universidad de Guadalajara. Es en este encuentro que se suman diversas académicas de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Panamericana, con lo que el alcance de la red se enriquece y amplía no solo para compartir buenas prácticas, sino también con la decisión de incidir en las políticas institucionales de las universidades mexicanas en materia del derecho a la educación superior de las personas con cualquier tipo de discapacidad, así como para transformar las culturas universitarias en este sentido.

A partir de entonces se formaliza internamente la red, iniciando reuniones periódicas con el equipo de las cinco universidades que actualmente (febrero de 2017) constituyen RIDES-Mx: la Universidad Anáhuac México, la Universidad Iberoamericana, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Panamericana y la Universidad Westhill.

Durante ese año, el grupo de trabajo definió conjuntamente su estructura, con lo que definió la identidad de RIDES-Mx, buscando paralelamente garantizar su trascendencia, impacto y sostenibilidad.

Las cinco instituciones que conforman actualmente este grupo de trabajo promueven, dentro de sus comunidades, la tarea clave de favorecer los procesos que permitan alcanzar el respeto y aprecio por la diversidad humana en el marco de la educación inclusiva, a fin de que se convierta en un mo-

delo replicable y con impacto en el contexto de la educación superior, bajo el paraguas de las obligaciones constitucionales de los derechos humanos cuyos principios son: universalidad, independencia, indivisibilidad y progresividad.

Formación de una identidad

Una parte fundamental del trabajo de RIDES-Mx la constituye nuestra identidad como instituciones de educación superior responsables de instaurar condiciones para garantizar el ingreso, permanencia, participación, promoción y egreso satisfactorio de todas y todos los estudiantes.

Como instituciones de educación superior, nos comprometemos con la acción educativa, pero también con la condición humana al promover valores que no se pueden imponer ni adoctrinar, sino que la comunidad universitaria debe hacer suyos a partir de su propia construcción y como actores en el desarrollo humano. Las universidades tenemos la responsabilidad de formar a las y los próximos profesionistas responsables de la toma de decisiones a futuro; por tanto, los conocimientos y técnicas que construyan deberán estar vinculados con el desarrollo humano, vinculados con las necesidades propias de la sociedad.

Nuestra misión es «Garantizar, a través de una red colaborativa, el derecho a la educación superior para las personas con discapacidad, impulsando una transformación en la cultura, las políticas y las prácticas institucionales hacia la inclusión». Por otro lado, nuestra visión es que, «En los próximos diez años, RIDES-Mx será una red nacional de al menos 20 instituciones de educación superior, que contribuya en la transformación institucional inclusiva promoviendo los valores de equidad, igualdad, respeto, empatía, aprecio por la diversidad, solidaridad e inclusión plena y efectiva».

La responsabilidad social de la educación superior

El movimiento de la responsabilidad social es un tema aún pendiente de socializar y adoptar en la mayoría de las instituciones de educación superior mexicanas. RIDES-Mx lo retoma en su proceso de fundación y consolidación, con la intención de que este nivel educativo asuma y fortalezca su liderazgo social para la construcción de sociedades integradoras y diversas en el desempeño de sus funciones primordiales: investigación, enseñanza, difusión de

la cultura y servicio a la comunidad, enfocando la responsabilidad social de la educación superior en los siguientes puntos:

- Garantizar la equidad de acceso, pertinencia y calidad de la oferta educativa de la educación superior en todo el sector, promoviendo y garantizando la igualdad de oportunidades para los grupos insuficientemente representados en este nivel educativo, como son las personas con discapacidad, entre otros.
- El aprendizaje abierto y a distancia y el uso de las TIC ofrecen oportunidades de ampliación del acceso a la educación de calidad, en particular cuando los recursos educativos abiertos son compartidos entre varios países y establecimientos de enseñanza superior.
- Diversificar sus sistemas educativos para avanzar en la comprensión y atención de problemáticas con diversas dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como su capacidad para hacerles frente. Invertir en la capacitación del personal docente y administrativo para desempeñar nuevas funciones en sistemas de enseñanza y aprendizaje que deben transformarse.
- Aumentar la inversión en el sector de la educación superior para apoyar en todo momento la calidad y la equidad, y fomentar la diversificación tanto en la prestación de servicios de enseñanza superior como en los medios de financiarla, garantizando inversiones adecuadas y en sintonía con las necesidades y expectativas crecientes de la sociedad.

Reflexiones finales, retos pendientes

Como se mencionó, el acceso de las personas con discapacidad a la educación superior sigue siendo muy limitado en México, lo cual puede deberse a varios rezagos o responsabilidades por atender, entre ellos:

- Dada su omisión, impulsar el establecimiento en las las instituciones de educación superior de políticas y programas con presupuesto etiquetado, que respondan a la necesidad de inclusión plena de las personas con discapacidad en este nivel educativo.
- Promover la toma de conciencia y conocimiento sobre el modelo de derechos humanos de la discapacidad, con el fin de erradicar la perspectiva caritativa o asistencial sobre las personas con discapacidad y

garantizar el goce de la educación en igualdad de condiciones respecto a los demás estudiantes.

- Promover y exigir a la educación superior el cumplimiento de indicadores de accesibilidad en el marco del diseño universal (accesibilidad en los servicios, al entorno físico, al transporte, a la información y a las comunicaciones, incluidas las TIC), para que las personas con discapacidad ingresen, permanezcan y concluyan una carrera profesional y cuenten con las condiciones para tener un trabajo digno igual que los demás estudiantes universitarios.
- Para que la accesibilidad universal, el diseño para todas y todos, y la efectiva igualdad de oportunidades puedan considerarse generalizados en la enseñanza superior, promover reformas estructurales profundas, cambios en la organización y el funcionamiento de las universidades y, sobre todo, un cambio conceptual y actitudinal de quienes integran la comunidad universitaria.

Continúa pendiente que las universidades aseguren equidad e igualdad de oportunidades En ningún otro momento de la historia ha sido más importante que ahora la transformación de la educación superior por su condición de fuerza primordial para la construcción de sociedades integradoras y diversas, y para contribuir a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia.

Referencias bibliográficas

- ANUIES (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior*. ANUIES. <https://crs.anui.es/wp-content/uploads/2012/09/Inclusion-con-responsabilidad-social-ANUIES.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2002). *Manual para la integración de personas con discapacidad en instituciones de educación superior*. ANUIES. <https://sid.usal.es/libros/discapacidad/9062/8-1/manual-para-la-integracion-de-personas-con-discapacidad-en-las-instituciones-de-educacion-superior.aspx>
- CNDH México (2018). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*. <http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/Discapacidad-Protocolo-Facultativo.pdf>

- Confederación Española de Organizaciones a Favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (2009). *La Educación que queremos. Situación actual de la inclusión educativa en España*. IPACSA <https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/educacion.pdf>
- Cortés, F. (2016). *Universidad y discapacidad: un acercamiento al contexto de integración e inclusión en las universidades de América Latina* (tesis de licenciatura). FESI-UNAM.
- CRPD (2014). *Observaciones finales sobre el informe inicial de México*. <http://www.nl.gob.mx/publicaciones/observaciones-finales-sobre-el-informe-inicial-de-mexico>
- CRPD (2014). *Observaciones finales sobre el informe inicial de México* (versión avanzada no editada). https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/62/3/2014-10-28-1/assets/documentos/Informe_Convenio_Personas_con_Discapacidad.pdf
- CRPD (2016). *Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva*. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en
- Cruz, R. (2015). *Educación superior y estudiantes con discapacidad: una aproximación al caso de la Universidad Veracruzana* (tesis de doctorado en Investigación Educativa). Universidad Veracruzana.
- De la Barreda, L. y Brogna, P. (2016). *Discapacidad y universalidad. Transdisciplinariedad y derechos*. Programa Universitario de Derechos Humanos, UNAM. http://www.pudh.unam.mx/discapacidad_y_universalidad_transdisciplinariedad_y_derechos.html
- Einberger, A. (2017). *10 datos sobre la discapacidad*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/features/factfiles/disability/es/>
- Guajardo, E. (2017). *La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe*. Red CDPD. <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1930>
- INEGI (2010). *Censo de población y vivienda 2010*.
- INEGI (2017). *Encuesta Nacional sobre Discriminación*. ENADIS-INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodemo/ENADIS2017_o8.pdf
- ONU (2015). *Objetivo 4. Agenda de Desarrollo Sostenible 2030. Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- REDUNAM (2017). Documento de identidad (inédito).
- Saso, F., Aguilar G., Fernández, R. y Villeda, R. (2015). La educación como factor fundamental para el desarrollo y como promotor de la igualdad de oportunidades. En N. del Río (comp.), *Políticas inclusivas en la educación superior de la Ciudad de México* (pp. 27-44). <https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2015/06/Políticas-inclusivas.pdf>
- Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46(138), 1093-1109. <http://revistas.uned.es/index.php/RDUNED/article/view/11716/11163>

PANAMÁ

Red de Universidades a Favor de la Participación de Personas con Discapacidad

Lic. Yomaris González Tuminelli¹ y Mag. Yorbalinda Velasco²

En Panamá, el trabajo en red de las universidades a favor de la participación de las personas con discapacidad se desarrolla desde el Consejo Nacional Consultivo de Discapacidad, CONADIS —ente interinstitucional e intersectorial de la Secretaría Nacional de Discapacidad, SENADIS— que busca garantizar el cumplimiento de los objetivos y los fines de dicha secretaría mediante funciones de: consulta y apoyo; puesta en ejecución de estrategias inclusivas; salvaguarda de los derechos humanos de las personas con discapacidad y sus familias; fomento de la equiparación de oportunidades; sensibilización sobre la discapacidad; impulso intersectorial de políticas públicas inclusivas; promoción del empleo, y eliminación de barreras para el ejercicio pleno de los derechos de este colectivo. Para ello y en función de sus dimensiones de acción, estas funciones se organizan en las comisiones de: turismo, salud y seguridad social; asuntos laborales, legislación y derechos humanos; y deporte, cultura, accesibilidad, economía y educación. Es esta última la que aglutina a las universidades; no obstante, esta participación no es exclusiva para

¹ Psicóloga y funcionaria pública administrativa de la Oficina de Equiparación de Oportunidades de la Universidad de Panamá. yomaris.gonzalez@up.ac.pa

² Psicóloga y funcionaria pública administrativa de la Facultad de Psicología de la Universidad de Panamá. ysvelasco@hotmail.com

las instituciones de educación superior, pues también integra los diferentes niveles del sistema educativo, cuyos temas ocupan la mayor parte del quehacer de la comisión.

Otra acción del nivel nacional que pretende favorecer el acceso de estudiantes con discapacidad se realiza desde el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá, CONEAUPA, organismo rector del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria, creado mediante la Ley 30 de 2006 (hoy derogada por la Ley 52 de 2016). Entre las acciones de este órgano podemos destacar la incorporación de indicadores relacionados con la infraestructura, el registro de estudiantes con discapacidad y la evidencia de facilidades académicas o técnicas para el desarrollo de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje de estudiantes con discapacidad.

En materia legal, Panamá cuenta con una normativa bastante robusta respecto a la inclusión social de las personas con discapacidad. En 2016 se creó la Ley 15, que modifica y adiciona a la Ley 42 de 1999, de Equiparación de Oportunidades, con el objetivo de mejorar y ampliar la cobertura legal para así impulsar la inclusión.

Entre los cambios significativos para las universidades, figura el aumento en el número de artículos relacionados con la educación en los que se hace referencia a las instituciones de educación superior, aspecto del que adolecía la ley original, con lo que se beneficia de forma directa a la población con discapacidad que cursa estudios superiores o que está en proceso de ingresar a la educación superior.

En este sentido, un aspecto que ha resultado estratégico para las instituciones de educación superior —mayormente para las estatales— ha sido la creación de las oficinas de Equiparación de Oportunidades (OEO), en atención a lo mandado por el Decreto 56 de 2008, que establece en su Artículo 1 que «en todas las instancias de gobierno, instituciones autónomas y semi-autónomas, existirán las OEO, adscritas a los despachos superiores». Esto ha permitido la realización de un trabajo dirigido directamente a la población con discapacidad desde cada institución, así como el trabajo colaborativo de forma externa a través de la SENADIS y el CONADIS.

El trabajo que se realiza actualmente a nivel de la educación superior se caracteriza por los esfuerzos que cada institución realiza de acuerdo con las necesidades que se presenten o la temática que, desde sus posibilidades, puedan abordar.

Se han realizado intentos por conformar una red nacional que integre a las diferentes universidades alrededor del tema de derechos humanos y discapacidad: tal es el caso de la Universidad Tecnológica de Panamá, cuya iniciativa surge a raíz de su participación en la constitución de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, en 2009. Como resultado de este compromiso, la Universidad Tecnológica, a través de la Dirección de Inclusión e Integración Universitaria, a cargo de Miguel A. Critchlow, organiza el 5.º Congreso Internacional de Educación Superior, Discapacidad y Derechos Humanos, al cual fueron convocadas las universidades participantes del CONADIS. Este evento ofreció una ventana para el conocimiento de las acciones en materia de inclusión de las personas con discapacidad que se realizaban en diferentes países de la región, encendiendo la chispa en otras universidades, como es el caso de la Universidad de Panamá, que por entonces recién establecía su Oficina de Equiparación de Oportunidades. Esta última, consciente de la importancia y magnitud del trabajo a realizar, organiza en 2014 la jornada de trabajo «Universidad inclusiva, nuevo paradigma de la discapacidad en educación superior» y gestiona a través de la Oficina de Equiparación de Oportunidades, a cargo de Yorbalinda Velasco, su adhesión a la Red Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, mediante una carta de compromiso firmada por la coordinadora de la misma, Sandra Katz, y el entonces rector de la Universidad de Panamá, Dr. Gustavo García de Paredes, documento que sirvió de modelo a otros países para su incorporación.

Como estos ejemplos, existe una variedad de acciones realizadas por las universidades estatales que han liderado el trabajo con el objetivo de sensibilizar a las comunidades educativas y que, a través de estas acciones, han sumado a universidades particulares con el propósito de construir un espacio de diálogo y concertación que deje como resultado la apertura de las universidades a nivel nacional a la inclusión social de las personas con discapacidad y sus familias.

Entre 2015 y 2018, la Universidad de Panamá ha identificado formalmente, a través de las psicólogas y psicólogos de la Dirección de Investigación y Orientación Psicológica (DIOP) asignados a las unidades académicas (facultades y centros regionales), a los estudiantes con discapacidad. Estos registros incluyen discapacidades sensoriales, físicas, mentales, intelectuales, múltiples y comunicacionales.

En el mes de octubre de cada año se realiza el cierre de la recopilación y actualización de los casos identificados, dando como resultado, 91 casos para 2015, 118 para 2016, 129 para 2017 y 183 para 2018. Estas cifras demuestran que cada año es mayor la población estudiantil con discapacidad que ingresa a nuestra casa de estudios superiores.

La Universidad Especializada de las Américas (UDELAS) y la Universidad de Panamá (UP) cuentan —cada una— con una maestría directamente vinculante a la temática que nos ocupa. En este último caso, la Maestría en Accesibilidad Universal, que se encuentra formando a su segunda generación de especialistas; en el primero, la Maestría en Gestión de Políticas Públicas para la Inclusión Social de Personas con Discapacidad y sus Familias.

Pese a que existen buenas acciones encaminadas a orientar, capacitar y educar en materia de inclusión social, no se ha establecido un ente fiscalizador que pueda medir el impacto a nivel nacional respecto a la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos a través de los planes, proyectos y programas creados desde la base de la sensibilización.

Sin duda, la integración de una red interuniversitaria local en materia de discapacidad sería nuestro mayor reto. Permitiría generar sinergias para dar respuesta a las necesidades de esta población en el país ya señaladas por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en respuesta al informe inicial de Panamá, en la reunión celebrada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en Ginebra, Suiza, en 2017:

El Comité recomienda al Estado parte, en consonancia con su observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva, que asegure la implementación de un plan para hacer la transición definitiva hacia la educación inclusiva, a todo nivel hasta el superior, capacitando a docentes y disponiendo de los apoyos y recursos necesarios, tales como el braille y lenguaje de señas, para llevar a cabo dicha inclusión, y en particular que se tome en cuenta a las personas con discapacidad intelectual o psicosocial y las niñas con discapacidad. Le recomienda también que garantice la accesibilidad universal de los entornos educativos, incluyendo los universitarios. Le recomienda al Estado parte que se guíe por la Convención y la Observación General núm. 4 en la implementación de las metas 4.1, 4.5 y 4.a de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2017).

Finalmente, podríamos concluir que pertenecer a la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos ha beneficiado a las universidades que han decidido incorporarse a ella, dándole una mirada amplia y enriquecedora de las iniciativas, innovaciones y buenas prácticas que sirven de modelo a las universidades locales, en aras de favorecer el derecho de las personas con discapacidad a la educación.

Como espacio internacional de consulta permanente, ha favorecido en la actualización respecto a los avances a nivel de los países miembros, así como la disponibilidad de una amplia gama de profesionales con experiencia en el tema de inclusión, esto sin costos para las instituciones que la integran.

Para las universidades panameñas, la formalización del trabajo en red en el tema de inclusión de las personas con discapacidad, como reto impostergable, permitiría la atención centralizada en el nivel superior, focalizado en las necesidades de la población con discapacidad del país.

Referencias bibliográficas

- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2017). *Observaciones finales sobre el informe de Panamá*. <https://www.iphe.gob.pa/content/transparencia/informe.pdf>
- Decreto 56 de 2008. Que Reglamenta el Numeral 24 del Artículo 13 de la Ley 23 del 28 de Junio de 2007. *Gaceta Oficial Digital*, 8 de agosto de 2008.
- Ley 30 de 2006. Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria. *Gaceta Oficial Digital*, 25 de julio de 2006.
- Ley 42 de 1999. Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. *Gaceta Oficial*, 31 de agosto de 1999.

PARAGUAY

Acciones realizadas en pro de la inclusión en la universidad de las personas con discapacidad

Marta Ascurra¹, César Martínez² y Zulma Ferreira³

Introducción

Este informe sobre Paraguay consta de dos partes. En la primera, se presentan dos proyectos que fueron el puntapié inicial para la inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Asunción (UNA). Estos proyectos fueron ejecutados desde el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Salud de la UNA (IICS-UNA) entre los años 2011 y 2012, y contaron con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo (AECID) y los fondos concursables para la ejecución de Proyectos de Retorno Social de becarios de Itaipú Binacional.

La segunda trata de la conformación de la Red de Instituciones de Educación Superior Accesibles, llevada a cabo de forma conjunta entre el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la Secretaría Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad (SENADIS).

1 Jubilada del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Universidad Nacional de Asunción y directora del Programa Nacional de Prevención de Defectos Congénitos del Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social de Paraguay.

2 Ministro del Servicio Nacional de la Discapacidad del Paraguay.

3 Servicio Nacional de la Discapacidad del Paraguay.

Asesoramiento para el Desarrollo e Implementación de un Centro de Atención para Personas con Discapacidad en la Universidad Nacional de Asunción

Este proyecto, coordinado por la Dra. Marta Ascurra (IICS-UNA), por parte de Paraguay, y Miguel Olabe, de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU), por parte de España, contó con la participación de otras 17 personas, entre profesionales y los asesores de Parlgual, una organización por los derechos de las personas con discapacidad.

El objetivo principal del proyecto fue desarrollar e implementar una estrategia de atención y capacitación basada en las TIC, que permita la inclusión universitaria y laboral —con enfoque biopsicosocial— de las personas con discapacidad. Sus objetivos específicos fueron: 1) Establecer un diagnóstico del nivel de capacitación en el manejo y uso de las TIC por parte de las personas con discapacidad de entre 15 y 35 años de edad que viven en Asunción y el Departamento Central; 2) Establecer un diagnóstico de los recursos (humanos, de infraestructura y equipos) con los que cuentan las instituciones educativas preuniversitarias o de nivel técnico que atienden a esta población en Asunción y el Departamento Central; 3) Construir un centro de atención virtual para personas con discapacidad, que registre, oriente y monitoree la inclusión universitaria efectiva de este grupo; 4) Implementar en el predio de la UNA un centro de atención para personas con discapacidad, articulado con la red de discapacidad, que favorezca su ingreso, permanencia y salida al mercado laboral, y 5) Desarrollar un aula modelo de informática con tecnología adaptada a la necesidades de las personas con discapacidad, para su inclusión en la comunidad educativa de la UNA, atendiendo a la discapacidad de cada persona.

Los resultados de cada uno de los objetivos han sido presentados en el documento *Memoria de los proyectos*, del que plasmamos aquí una versión concreta y resumida. Ya contamos con un diagnóstico del nivel de capacitación en el manejo y uso de las TIC de las personas de entre 15 y 35 años que viven en Asunción y el Departamento Central y que poseen una discapacidad, ya sea visual, auditiva o motora. La información fue recogida a través de una encuesta aplicada en instituciones que atienden a personas con cada uno de los diferentes tipos de discapacidad. Se ha podido establecer un diagnóstico de los recursos que existen tanto en las instituciones preuniversitarias como en las unidades académicas de la UNA. Se cuenta con un Centro de Atención Virtual para el Asesoramiento e Inclusión de las Personas con

Discapacidad.⁴ El Centro de Atención a Personas con Discapacidad (CAPcD) se encuentra en funcionamiento en el edificio de la Dirección de Extensión Universitaria del Rectorado de la UNA. La biblioteca del rectorado cuenta con un número suficiente de computadoras a disposición del alumnado, todas las cuales tienen el software JAWS, adquirido en el marco del proyecto, el que permite a las personas no videntes acceder a los sistemas informáticos, además de otras aplicaciones para el acceso de personas con discapacidad motora.

Por la inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Asunción

Este segundo proyecto, coordinado por la Dra. Marta Ascurra, se ejecutó en conjunto con miembros del IICS-UNA, así como con estudiantes de la carrera de Psicología becados por Itaipú Binacional, con el objetivo general de «Promover la inclusión de las personas con discapacidad en la UNA» y los objetivos específicos de: 1) Concienciar a las personas con discapacidad y sus familias sobre la importancia de la preparación terciaria para mejorar su calidad de vida y acceso laboral; 2) Brindar acompañamiento a las personas con discapacidad para definir una carrera universitaria de acuerdo con su vocación, y 3) Sensibilizar a docentes y estudiantes de la UNA sobre la situación de las personas con discapacidad.

Entre los resultados, se describe la identificación de seis personas que reunieron los criterios de inclusión y aceptaron formar parte del proyecto. La concienciación de las personas con discapacidad, así como de los padres o de los familiares de las mismas, se llevó a cabo a través de reuniones en la que se aprovechó de difundir las actividades que se están realizando en la UNA en pro de la inclusión; también se aplicaron dos entrevistas en profundidad. El segundo objetivo se trabajó a partir de personas que no habían identificado aún una carrera a seguir, a quienes se les realizó una encuesta vocacional a la vez que se analizaron de forma conjunta las barreras que podrían existir en la carrera elegida, el tipo de discapacidad y los ajustes que serían necesarios. Respecto al último objetivo, este se trabajó partiendo del hecho de que la actitudinal es la principal barrera para la inclusión; esto, debido, en muchos casos, a la falta de experiencia en el trato directo con

4 <http://www2.una.py/unai/index.php>

personas con discapacidad. Este es un reto tanto para estudiantes como para docentes. Sobre la necesidad de incluir la capacitación para la adecuación de los docentes, se trata de un tema que no ha sido muy desarrollado, si bien compartimos con los docentes presentes en las diferentes reuniones, con el fin de captar información sobre su percepción y disposición. Para tal efecto, se realizaron talleres participativos dirigidos tanto a estudiantes como a docentes de las diferentes carreras que componen la UNA.

Red de Instituciones de Educación Superior Accesibles

Esta red, propiciada por la Secretaría Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad (SENADIS) junto con el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), apunta a la implementación de ajustes y modificaciones en las distintas universidades del Paraguay, de modo que estas instituciones puedan adaptarse a un modelo inclusivo, que tenga como eje central la generación de espacios que garanticen la participación de las personas con discapacidad.

La SENADIS viene trabajando con las universidades, tanto públicas como privadas, en lo referente a la capacitación y sensibilización para efectivizar un proceso de inclusión plena de las personas con discapacidad en estas instituciones, a partir de un enfoque de derechos.

La Red de Instituciones de Educación Superior Accesibles, integrada por universidades tanto públicas como del sector privado, comprometidas con la implementación de un modelo inclusivo de trabajo para garantizar el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad respecto a su acceso a la formación de nivel universitario, tiene como objetivos: 1) Acompañar el diseño de políticas que avancen hacia una educación inclusiva de calidad y con criterios de equidad; 2) Generar ideas a partir de buenas prácticas; 3) Proponer estrategias adecuadas para la accesibilidad, formación del profesorado, diseños universales de aprendizaje, atención temprana y evaluación de casos, y 4) Intercambiar experiencias y conocimientos.

Integran la red, la Universidad Nacional de Asunción (UNA), la Universidad Nacional de Concepción (UNC); la Universidad Iberoamericana (UNIBE); la Universidad Tecnológica Intercontinental (UTI); la Universidad Columbia del Paraguay (UCP); la Universidad Metropolitana; la Universidad San Carlos; la Universidad del Norte; las instituciones de educación superior Dr. Raúl Peña; el Instituto Superior de Bellas Artes; la Universidad Autónoma del Sur;

la Universidad de Integración de las Américas (UNIDA); la Universidad Centro Médico Bautista; la Universidad de San Lorenzo (UNISAL); la Universidad Politécnica Artística del Paraguay (UPAP); la Universidad de Gran Asunción (UNIGRAN); la Universidad Paraguayo-Alemana (UPA); la Universidad Autónoma del Paraguay (UAP); la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción; la Universidad Nacional de Caaguazú (UNCA); la Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo (TCD); la Universidad Comunera (UCOM), y la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES).

Bibliografía

IICS-UNA (2012). *Memoria de los Proyectos «Asesoramiento para el Desarrollo e Implementación de un Centro de Atención para Personas con Discapacidad en la Universidad Nacional de Asunción» y «Por la inclusión de las Personas con Discapacidad en la UNA».*

URUGUAY

Universidad de la República: en el camino a la educación inclusiva

María José Bagnato¹ y Lilián González Camaño²

El artículo que aquí se presenta pretende señalar algunos aspectos seleccionados que, entendemos, pueden ser una fotografía actual de la Universidad de la República (UDELAR). De esta forma, sin pretender ser exhaustivo, muestra algunos hitos que nos sitúan en el camino para acercarnos a la educación inclusiva.

El dato oficial sobre las y los estudiantes en situación de discapacidad nos remite al Censo de Estudiantes Universitarios (UDELAR, 2012), que incorpora una pregunta identificatoria y arroja que el 91,6 % de las personas que asisten a la universidad declaran no tener dificultades, mientras que el 8 % restante sí las declara (un 6,7 %, dificultades leves; 1,5 %, moderadas, y un 0,5 %, severas). Fuera de tratarse de un dato no actualizado, hoy entendemos que, además de contar con información individual de los estudiantes que ingresan y transitan sus estudios, también sería necesario realizar un relevamiento de los entornos universitarios. Esto es, recabar información sobre accesibilidad arquitectónica, accesibilidad para la información y comunicación, accesibilidad a materiales de estudio, protocolos que habiliten ajustes razonables, entre otros temas.

¹ Profesora titular, Facultad de Psicología, Universidad de la República.

² Docente asistente, Servicio Central de Extensión Universitaria, Universidad de la República.

Entendemos que avanzar hacia una universidad inclusiva es realizar todas aquellas modificaciones que permitan el acceso pleno a la educación, lo que implica la permanencia y el egreso, más allá de las situaciones particulares que requieren igualmente de ajustes razonables.

La universidad no solo no está exenta de los procesos sociales más amplios, sino que debería ser el primer lugar en donde se cuestionen estos temas.

Según estudios recientes (González, 2019), las y los egresados en situación de discapacidad de la UDELAR mencionan diferentes barreras en su tránsito formativo. En cuanto a las barreras físicas, hacen referencia a los diseños arquitectónicos durante su pasaje por la UDELAR en calidad de estudiantes. Las dificultades son detectadas en el ingreso a los edificios universitarios, ya que muchos de los mismos aún conservan escaleras como única opción para el tránsito. Dichas barreras fueron sorteadas solicitando ayuda a sus pares y a funcionarios para acceder en andas con sus sillas de ruedas. En muchos casos estas barreras edilicias definieron su planificación académica, condicionando las materias que podían cursar en virtud de la asignación del salón en la planta baja. Pero no solo en el ingreso a los edificios o los salones se presentan las dificultades arquitectónicas: también en un sinnúmero de ámbitos que posibilitan la permanencia en los locales (cantinas, bibliotecas, baños, por citar algunos ejemplos).

Respecto a las barreras asociadas a la información y comunicación, se mencionan dificultades asociadas al acceso a los materiales de estudio en formatos diversos y a la información proporcionada en las aulas por los docentes.

Por su parte, las referencias a las barreras actitudinales se centran en dificultades de relacionamiento con docentes y en el acceso a determinados ajustes razonables que hubiesen facilitado su tránsito estudiantil. Sobre estos últimos, se menciona la necesidad de reiterar algunos pedidos ya acordados —tratos especiales innecesarios que refuerzan un modelo caritativo (Palacios, 2008)— y, sobre todo, altos niveles de desinformación sobre la discapacidad y la inclusión educativa que permean al profesorado. Respecto a los pares —otras y otros estudiantes universitarios—, se los presenta como actores facilitadores del proceso de inclusión educativa.

La contracara de dichas barreras son los dispositivos y apoyos tecnológicos utilizados en diversos servicios universitarios para facilitar los procesos de inclusión (grabadores, magnificadores, lectores de pantalla y computadoras portátiles para la toma de evaluaciones).

Para las egresadas y egresados sordos fue condición necesaria para el egreso contar con el servicio de intérpretes de lengua de señas del Uruguay, que actualmente es coordinado por el Departamento de Programas y Proyectos Sociales del Servicio Central de Bienestar Universitario. Los intérpretes son contratados con cargos docentes y las agendas entre ellos y quienes solicitan el servicio deben coordinarse al inicio del semestre, para su traslado a los servicios universitarios en horario de clases.

Respecto a los espacios de referencia y acciones de atención para estudiantes en situación de discapacidad, se observan diferencias al interior de las macroáreas de la UDELAR.

En el Área de Tecnologías y Ciencias del Hábitat, destacan los avances en políticas de educación inclusiva realizados por la Facultad de Química, que, por medio de la resolución 79 del 13/7/16, del consejo de dicha facultad, crea el grupo de trabajo para el Apoyo a Personas con Requerimientos Especiales de la Facultad de Química (APRE). Desde su conformación, dicho grupo ha estado constituido por docentes, estudiantes, funcionarios técnicos, administrativos y de servicios, y con la participación del decanato. Si bien la primera instancia se centró en hacer un diagnóstico del estado de situación de la facultad en materia de inclusión, actualmente se está desarrollando una guía de inclusión para brindar información general sobre discapacidad y sugerir acciones específicas para la inclusión. A su vez, se han realizado adaptaciones específicas para garantizar el curso de los estudiantes por las distintas asignaturas.

Tanto en el Área Social y Artística como en la de Ciencias de la Salud se detecta que son aquellos servicios universitarios en los que los equipos docentes desarrollan académicamente los temas de discapacidad e inclusión los que presentan los mayores avances en la atención de estudiantes en situación de discapacidad. En la Facultad de Ciencias Sociales, del Área Social y Artística, se ha contratado un recurso específico para la atención a estudiantes en situación de discapacidad, ubicándose como espacio de referencia la Unidad de Apoyo al Estudiante. También es de destacar que, previo a la realización de la remodelación edilicia, se realizó un diagnóstico de accesibilidad incluyendo a estudiantes con distintas discapacidades a fin de señalar requerimientos y necesidades.

En el Área de Ciencias de la Salud, tanto el Instituto Superior de Educación Física como la Facultad de Psicología son los servicios universitarios con mayores avances en términos de políticas específicas, con protocolos para

la educación inclusiva aprobados por sus respectivos consejos. Sin embargo, el camino hacia la concreción de los mismos es distinto. En la Facultad de Psicología, los protocolos de inclusión son producto del trabajo de una comisión cogobernada, creada en 2016 para tal fin. A su vez, se ha establecido como espacio de referencia estudiantil el Programa de Renovación de Enseñanza, que lleva anualmente el formulario de caracterización de la generación de ingreso, el que incluye un módulo que releva la discapacidad. El Instituto Superior de Educación Física solicitó autorización a la Facultad de Psicología —por medio de resolución Resolución 30 del 21/8/17— para adaptar dichos protocolos a la realidad de ese servicio universitario.

Reconocemos un primer momento institucional de referencia a la temática en la constitución de la Red Temática de Discapacidad (RETEDIS) de la UDELAR —según la Resolución 11 del 8/7/2008, del CDC—, integrada por distintas facultades y servicios universitarios. Podemos afirmar que la visibilidad de las personas en situación de discapacidad se produce a partir de iniciativas de equipos académicos interesados en la temática, tanto por su producción de conocimiento, desarrollo de líneas de investigación específica, como actividades de extensión y enseñanza. Al momento de su creación, confluyen en la RETEDIS diferentes disciplinas que abordaban la temática desde distintos modelos explicativos: el modelo médico hegemónico, la perspectiva biopsicosocial y el modelo social de la discapacidad. Si bien esta red se constituye a partir de intereses comunes, también lo hace con enfoques disímiles. Con todo, la red logra mantenerse en el tiempo, a través de un proceso en el que, más allá de las especificidades disciplinarias, la inclusión de las personas en situación de discapacidad es una cuestión de derechos. Gran parte de este logro se debe al mutuo intercambio y a la interacción con otras redes a nivel regional e internacional, y en particular a la conformación de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos.

Una década después, se crea el Comité Académico de Accesibilidad y Discapacidad de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) —según la Resolución 17 del 10/7/18, del CDC—, del cual la UDELAR pasa a ser miembro. Hoy la coordinación de este comité académico que nuclea universidades de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay está a cargo de la UDELAR. Dentro de los objetivos fundacionales, se encuentran: 1) Impulsar en alianza iniciativas de cooperación, desarrollo de proyectos de investigación y acciones en común y con otras instituciones que compartan la misión desde

una perspectiva de la diversidad; 2) Caracterizar el estado del arte nacional e internacional en la materia, considerando los distintos contextos teóricos, empíricos, institucionales y sociopolíticos en que se sitúa dicha proposición, y 3) Contribuir a la generación de acciones académicas y educativas en las instituciones participantes, favoreciendo la construcción de conocimiento científico relevante para la toma de decisiones en materia de organización y buenas prácticas en las universidades miembros.

Durante este proceso, la UDELAR ha asumido un rol asesor en temas de discapacidad ante otros organismos, generando múltiples convenios de cooperación y transferencia de conocimiento. La producción de conocimiento en materia de tecnologías, asistencia técnica y rehabilitación son algunos de los tópicos fundamentales en los que existen antecedentes de trabajo interinstitucional.

Por otro lado, en materia de formación de profesionales capacitados en temas de discapacidad e inclusión, hoy son recientes las titulaciones específicas sobre discapacidad, destacándose la reciente aprobación del Diploma en Discapacidad en lo Social, de la Facultad de Ciencias Sociales (primera cohorte en 2018). La mayor cantidad de oferta académica en estos temas es de carácter optativo en los planes de estudios, con diferencias cuantitativas en las ofertas optativas sobre la temática que existen en cada servicio universitario.

Los avances en materia de educación inclusiva de estudiantes en situación de discapacidad de la UDELAR son más recientes. En 2018, por primera vez se crea una comisión asesora al Consejo Directivo Central, que discutirá la política universitaria de inclusión (Resolución 11 del 20/3/2018). Esta iniciativa, que surge del Área de Ciencias de la Salud, cuenta hoy con la participación de delegados de las tres macroáreas universitarias y del orden docente. Entre las acciones concretas que se espera desarrollar, destacan: 1) La producción de un protocolo de inclusión de estudiantes en situación de discapacidad de la UDELAR; 2) Contribuir a la implementación de mecanismos para mejorar las condiciones de accesibilidad en los servicios universitarios, y 3) Generar mecanismos de recepción y seguimiento de estudiantes en situación de discapacidad de la UDELAR.

Podemos decir que, en la UDELAR, la educación inclusiva surge de situaciones particulares de personas en situación de discapacidad que comienzan a «aparecer» en la universidad para continuar sus estudios terciarios. Las posibilidades cooperación e intercambio de experiencias que otorgan las redes

han ampliado la mirada, llevándola desde la situación particular de la persona al análisis del contexto: de la adaptación de los espacios a la accesibilidad universal; de la adecuación a los ajustes razonables. Tal como señalamos más arriba, el que la temática sea tomada como una política institucional para toda la UDELAR depende del acumulado histórico, pero fundamentalmente de las decisiones políticas del nuevo período rectoral iniciado en 2018.

Aún resta derribar barreras y mitos; cada estudiante en situación de discapacidad que llega a una carrera sin antecedentes en la materia renueva los cuestionamientos sobre sus capacidades para hacer o cumplir. Como universidad, hemos logrado que las y los estudiantes accedan, que transiten y egresen; sin embargo, persisten los cuestionamientos respecto al desempeño profesional.

A modo de cierre, consideramos necesario seguir avanzando en accesibilidad, en la elaboración de protocolos que puedan aplicarse de manera indiscutida, aunque adecuada a cada situación, pero, además, en mejor información sobre las posibilidades profesionales de las y los estudiantes que egresan de las distintas carreras.

Entendemos que el actual contexto universitario es propicio para profundizar los avances y cambios generados hasta ahora. El proyecto UDELAR Inclusiva es el horizonte hacia el que pretendemos transitar con el fin de garantizar que el derecho a la formación universitaria sea un hecho para todas y todos.

Referencias bibliográficas

- González, M. L. (2019). *Estudio sobre el avance en las políticas de inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad de la República (2000-2018)* [tesis de maestría]. Universidad Europea del Atlántico.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CINCA.
- UDELAR (2008). *Resolución 11 del 8/7/2008* (Consejo Directivo Central). http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/4e1fd2c2a317193a03256dcc-003b902f/o_095aad9f1ba3febo325746bo071bc35OpenDocument&Highlight=o,discapacidad
- UDELAR. (2012). *VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado*. www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/30152/siteId/1

UDELAR (2016). *Resolución 79 del 13/7/2016* (Consejo de Facultad de Química). <http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/5f766c93afdb-224003257013005f5a99/ebfa3397b8f6fd1403257fed004ca0e3?OpenDocument&Highlight=o,APRE>

UDELAR (2018). *Resolución 11 del 20/3/2018* (Consejo Directivo Central). <http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/e3365ff03c2a3d6103256dcc-003b9031/b0544d22964757550325825100574ba9?OpenDocument>

UDELAR (2018). *Resolución 17 del 10/7/2018* (Consejo Directivo Central). <http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/e3365ff03c2a3d6103256dcc-003b9031/9e258ade6ccba834032582c0006aco1f?OpenDocument>

VENEZUELA

Universidad y discapacidad en Venezuela

Baroska Bravo Vásquez¹

Colaboradores y colaboradoras : Alejandro Blanco², Ana Cecilia Flores³ y Miguel Mendoza⁴

En memoria de Juan Kujawa Haimovici,
un profesional excepcional y un ser humano inigualable.
Le extrañaremos, amigo Juan.

Comenzamos esta compilación de trabajos sobre universidad y discapacidad en Venezuela luego de haber sido invitados a participar en esta publicación que celebra los 10 años del trabajo constante y referencial de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, y en memoria del Prof. Juan Kujawa Haimovici, un profesional intachable y defensor de todas las causas solidarias con las personas con discapacidad de Venezuela. A usted, profesor, va dedicado este trabajo.

Resumen

En la actualidad, la educación superior inclusiva en Venezuela es una temática con una dinámica compleja, confusa y caótica, como todos los procesos de evolución social. Este derecho humano a la educación ha sido uno de los

¹ Profesora de la Universidad Simón Bolívar e investigadora de la Unidad de Políticas Públicas de la misma casa de estudios. Coordinadora de la línea de investigación «Discapacidad, derechos humanos y políticas públicas». Twitter: @bbravoG. Instagram: @baroskabravo. bbravovasquez@gmail.com

² Universidad Central de Venezuela.

³ Universidad Central de Venezuela.

⁴ Universidad Central de Venezuela.

objetivos más difíciles de cumplir por las democracias modernas de Latinoamérica, a pesar de los esfuerzos y avances en el área. En el caso venezolano, la inclusión de personas con discapacidad en las universidades existe —en muchas de ellas, luego de la promulgación legal que exige su inclusión—, pero el proceso se ha llevado a cabo bajo procedimientos poco uniformes y sin ningún registro estadístico a partir del cual se puedan observar u obtener indicadores como: cuántas personas con discapacidad hay en cada una de las universidades; cuál es su tipo de discapacidad; cuáles son las asistencias técnicas más solicitadas por ellas y ellos; cuál es su estrato socioeconómico; cuántas aulas son accesibles, o cuántos intérpretes de lengua de señas venezolana son necesarios cada año. Esto ha originado una gran diversidad de experiencias sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en cada una de las casas de estudios, las que comentaremos en este trabajo. La metodología utilizada en esta recopilación es descriptiva y nos permitirá conocer, a través del relato de expertos e investigadores, las prácticas de la Universidad Central de Venezuela —institución pionera en esta temática—; la Universidad Católica Andrés Bello; la Universidad Monteávila, y la Universidad Simón Bolívar.

Universidad Católica Andrés Bello (Caracas)⁵

La Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) es una de las instituciones de educación superior privadas más destacadas en el ámbito de la inclusión de estudiantes con discapacidad. En 2010-2011 y bajo la coordinación de la profesora Lourdes Montenegro, se crea el Programa de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad (PAED), uniéndose a un conjunto de programas y ayudas económicas que, desde entonces, han permitido obtener buenos resultados en los procesos de integración y permanencia de sus estudiantes con discapacidad.

El PAED tiene como objetivo promover y apoyar «la inclusión académica y social de los estudiantes con discapacidad que ingresen a la UCAB» (UCAB, 2022) y lleva a cabo las siguientes actividades:

- Apoyo y acompañamiento de los estudiantes con discapacidad.
- Charlas de sensibilización hacia el apoyo y acompañamiento de los estudiantes con discapacidad en la UCAB.

⁵ Por Baroska Bravo Vásquez (véase la nota 60).

- Apoyar las diferentes líneas de investigación en el área de la discapacidad.
- Voluntariado y proyectos de servicio comunitario para el apoyo y acompañamiento de estudiantes con discapacidad.

Cada año, las personas con discapacidad que desean estudiar en la UCAB deben cumplir con el mismo procedimiento que cualquier otra, ingresando a la página web de la universidad, relleno de las planillas e instructivos que se presentan, algunos de ellos aún con dificultades de accesibilidad. Respecto a este proceso, la Dirección de Gestión Estudiantil diseñó una planilla para que la o el estudiante con discapacidad, de manera no obligatoria, declare su condición y requerimientos técnicos y asistenciales. Este mecanismo trajo consigo la necesidad de tener un canal de comunicación permanente con cada una de las facultades y fue así como surgió la figura del coordinador académico natural, una persona de enlace que puede ser el coordinador de la escuela o un asesor del ciclo básico, sensibilizada con la discapacidad y encargada de brindar información sobre el desarrollo e integración de estas y estos estudiantes con el PAED.

Por la filosofía humanista y cristiana de la universidad, desde sus autoridades hasta el profesorado y personal administrativo se han preocupado por conocer las realidades de su alumnado, sin dejar de lado a sus estudiantes con discapacidad, quienes por su propia condición comenzaron a manifestar que tenían necesidades económicas que limitaban el buen desenvolvimiento y desarrollo de su vida en el campus universitario y fuera de él.

Es por ello que la Dirección de Coordinación Económica Estudiantil brinda una serie de programas integrales y ayudas económicas (programas de beca) con un porcentaje de entre un 60 % y un 100 % para todas y todos los estudiantes seleccionados, entre los cuales se incluyen los estudiantes con discapacidad. Dentro de estos apoyos, encontramos el Programa Beca-Trabajo, cuyo objetivo es brindar al estudiante una plaza laboral dentro de la misma institución, para la cual no se requieran conocimientos especializados y otorgándole un beneficio económico. Según la profesora Montenegro, ya existen en esta modalidad tres estudiantes con discapacidad, con otros beneficiados con un 60 % de apoyo económico en el Programa de Financiamiento Educativo. Estas iniciativas han tenido un efecto positivo en los estudiantes con discapacidad, debido a que los hace sentir más integrados, sin segregación, y menos dependientes del PAED.

La UCAB tiene en el PAED un programa inspirado en el derecho humano a una educación universitaria de calidad, bajo un espíritu de democracia, justicia social y solidaridad humana, y en el cual la convicción esté por encima de la obligación, pese a algunas resistencias que persisten en el personal docente.

Universidad Central de Venezuela (Ciudad Universitaria de Caracas)⁶

La Fundación para el Estudiante Universitario con Discapacidad (FEUDIS) surge como una iniciativa de dos organizaciones de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela: la Comisión de Apoyo al Estudiante con Discapacidad de la Escuela de Bibliotecología y Archivología (CAEDEBA) y la Asociación de Estudiantes con Discapacidad (ASOEDIS-FHE). Si bien el decano de esa facultad sugirió la creación de una fundación —en reunión celebrada en abril de 2016—, son estas dos organizaciones, representadas por Alejandro Blanco, estudiante de Filosofía y entonces presidente de ASOEDIS-FHE, y el Profesor Miguel Mendoza, coordinador de CAEDEBA, las que hicieron efectiva la constitución de la fundación en diciembre del mismo año. Entre las razones que motivaron la reunión con el decano y la creación de la fundación estaba la falta de recursos para la adaptación de espacios en la facultad, tales como: cubículos para baños adaptados, puertas de salón accesibles y señalizaciones para usuarios de silla de ruedas, así como ayudas tecnológicas y técnicas para las y los estudiantes con discapacidad. FEUDIS es la primera organización de su tipo, que brinda apoyo a la población universitaria con discapacidad en el contexto venezolano.

FEUDIS está conformada por docentes, estudiantes con discapacidad y sus familiares, y egresadas y egresados de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Su propósito principal es contribuir a la propuesta, desarrollo y ejecución de proyectos que garanticen la accesibilidad y la equiparación de oportunidades de la población con discapacidad en la Facultad de Humanidades y Educación en la UCV. Asimismo, contribuir a cambios de paradigma a través de charlas, ponencias, investigaciones y talleres que potencien el respeto a las diferencias y el reconocimiento del otro en el contexto universitario.

⁶ Por Alejandro Blanco y Miguel Mendoza.

La fundación promueve el respeto de los derechos humanos de la y el estudiante universitario con discapacidad consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, así como en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de la que Venezuela es signataria. Hoy la fundación dedica sus esfuerzos y trabajo a atender a las y los estudiantes con discapacidad de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela y espera, en el futuro, atender también a estudiantes de otras facultades y universidades del territorio nacional.

La fundación está orientada al activismo social. Su razón de ser es cuestionar lo establecido, lo «normal» en materia de discapacidad, para efectuar cambios sociales o políticos en el entorno universitario. Son las bases —y por ello se entiende: familiares de personas con discapacidad, estudiantes con discapacidad, organizaciones (ONG, asociaciones, otras fundaciones, etc.)— su foco principal, cuyo empoderamiento y participación activa contribuirá a cambios en instancias universitarias superiores. Todas y todos juntos y empoderados, es posible cambiar realidades y propiciar la convivencia y el respeto mutuo. Por todo esto, el activismo social es un aspecto de vital importancia para la fundación.

Entre los proyectos de la fundación, se cuentan:

- Adecuación de los baños de la Facultad de Humanidades y Educación. Solo dos baños de esta facultad (uno para caballeros y otro para damas) están adaptados, aunque con algunas deficiencias en el diseño (en progreso).
- Adecuación de puertas de salones para garantizar la independencia de las usuarias y usuarios de silla de ruedas y estudiantes de talla baja.
- Señalización de salones para usuarias y usuarios de silla de ruedas, así como señalizaciones para personas con discapacidad visual (en progreso).
- Préstamos de ayudas tecnológicas a estudiantes con discapacidad, a través de un proyecto que se ha hecho efectivo con el préstamo de grabadores a estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación.

En el área de educación, se han llevado a cabo charlas, talleres, eventos y espacios orientados a empoderar, informar, sensibilizar a las comunidades dentro y fuera de los espacios universitarios, entre los que se cuentan hasta la fecha:

-Charlas en escuelas e instituciones como el Consejo Británico, así como la Biblioteca Central (Universidad Central de Venezuela) y la Biblioteca Los Palos Grandes.

-Foros de cine para tratar problemáticas sobre la discapacidad a través de herramientas audiovisuales.

-Uso de las redes sociales para informar, educar y reflexionar sobre la discapacidad en el ámbito universitario y social.

-Creación del podcast *Alteridad Universitaria: Donde la Diversidad Converge*, orientado a informar, educar y reflexionar sobre la discapacidad en el ámbito universitario. Se trata de una serie de microsegmentos iniciada en julio de 2017, conducidos por Alejandro Blanco y Miguel Mendoza, que hasta marzo de 2020 contaba con 41 episodios dedicados a temas como: discapacidad y familia; derechos humanos; modelos de la discapacidad; accesibilidad universal, y diseño universal del aprendizaje, entre otros.

-Organización del evento anual «Conectándonos con la discapacidad», que ha contado con presentaciones presenciales y en línea. -En 2019, en su tercera edición, se realizaron las 1.^{as} Jornadas de Investigación en Discapacidad, de FEUDIS, en la Universidad Central de Venezuela.

En el área de asesorías, FEUDIS brinda orientación en materia de ingreso universitario y búsqueda de apoyos en otros estados del país a través de organizaciones gubernamentales o privadas.

Aunque la fundación está enfocada en el activismo social, no pierde de vista el valor de la investigación, contribuyendo en este ámbito a través de:

a) Datos para orientar proyectos o servicios futuros; b) Actualización y formación; c) Búsqueda de nuevas líneas de investigación en los estudios de la discapacidad, y d) Todas actividades que sirven como fuente de inspiración para la generación de proyectos de investigación propios.

En este momento, la fundación se encuentra creando alianzas con organizaciones, universidades y bibliotecas, con el fin de ampliar su ámbito de trabajo y contar con ayudas que permitan tener una mayor incidencia en el contexto universitario. En este ámbito, resulta relevante la consecución de recursos, ya que, sin el apoyo de otras organizaciones e instituciones, se dificulta el llevar a feliz término proyectos como los de adecuación, por ejemplo.

La fundación espera posicionarse como una de las organizaciones orientadas a brindar apoyo a las y los estudiantes con discapacidad, no solo en la Universidad Central de Venezuela, sino también a nivel nacional.

Accesibilidad universal en el entorno construido: disciplina pendiente en Latinoamérica y primeros pasos desde la Universidad Central de Venezuela⁷

En su evolución, la sociedad humana va ajustando y transformando los distintos productos de su creación, que, siendo complejos o sencillos, tendrán un efecto directo en los individuos, en las personas. Entre los productos de la cultura humana se encuentran la lengua y la arquitectura, ambos modelados por el ser humano y luego modeladores de las sociedades.

Así, el concepto de accesibilidad, cuyo origen proviene de «acceso», acción de llegar, acercarse o bien permitir la entrada o camino, evolucionó para ser luego una condición que garantiza el ingreso, así como la supresión de barreras para las personas con discapacidad. Posteriormente, ha sido considerada como una cualidad que deben cumplir los entornos humanos —físicos o virtuales— con los que interactúan las personas, para que sean utilizados y comprendidos de manera autónoma, confortable, fácil y segura por el mayor grupo de individuos posibles.

Por otra parte, el concepto de diseño universal —o su equivalente, diseño para todos— hace referencia al proceso y las estrategias creativas que permiten concebir entornos, productos o servicios que puedan ser utilizados y comprendidos por todas las personas, desde su concepción, sin la necesidad de ser sometidos a adaptaciones o diseños especializados. Tomando esto en cuenta, hoy la noción de accesibilidad supone el uso de estrategias de diseño universal.

Además de su significado práctico o técnico, la accesibilidad es un concepto reivindicativo y relativo a la igualdad de derechos y oportunidades para todas y todos, tal como lo dicta el artículo 9 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). De acuerdo con este mismo documento, se trata de un principio consagrado en el artículo 3, por lo que, junto con criterios de diseño, existe un componente ético-moral que debe ser considerado por todas y todos aquellos profesionales involucrados en la construcción del hábitat humano, entre ellos los arquitectos.

Poco a poco, algunos países latinoamericanos han ido incorporando el adjetivo «universal» al concepto de accesibilidad, a fin de garantizar políticas no discriminatorias (Alonso, 2016). Esto ha sucedido especialmente en aquellos países que han incorporado el concepto de accesibilidad universal

⁷ Por Ana Cecilia Flores Ortiz, magíster en Arquitectura y especialista en Accesibilidad y Diseño para Todos de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Central de Venezuela.

en su marco jurídico y normativa técnica. En Venezuela, la normativa que regula la construcción del entorno urbano y edificaciones accesibles recoge un concepto limitado de la accesibilidad; asimismo, establece otras pautas asociadas a los requerimientos de las personas con discapacidad, poniendo énfasis en aquellas con limitaciones físico-motoras y visuales. De esta forma, las normas existentes no solo resultan limitadas en relación con los conceptos convenidos en términos globales, sino también incompletas, desarticuladas, dispersas, poco ilustrativas e inaccesibles.

Esta realidad dificulta el diseño y construcción de entornos accesibles, impedimento que se incrementa por el desconocimiento del tema desde la formación de las arquitectas y arquitectos locales, ocasionando la lesión involuntaria de los derechos de muchas personas y obstaculizando el ejercicio pleno de la función social de la arquitectura, enmarcada en principios éticos y morales universales.

La necesidad de la formación de arquitectos en el área

La presencia de la accesibilidad universal en la estructura curricular de la carrera de arquitectura no forma parte de la tradición pedagógica de esta profesión; por lo tanto, no existe una estructura temática o metodología establecida al respecto (Alonso y Couso, 2005). Sin embargo, en algunas universidades latinoamericanas la cátedra se ha incorporado —con mayor o menor jerarquía— dentro del pênsum de estudios. En algunas casas de estudios se trata de una asignatura obligatoria, mientras que en otras puede ser electiva u optativa. Tampoco existen encuentros frecuentes entre universidades de toda la región donde se puedan compartir e intercambiar aprendizajes y logros de acuerdo con la realidad de cada país, salvo por los encuentros organizados por la Red de Cátedras de Accesibilidad de Arquitectos y sus países miembros.

En Venezuela, la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad del Zulia incorpora desde 2008 en el pênsum de estudios de la carrera de Arquitectura la asignatura de Accesibilidad del Medio, con carácter de obligatoria para estudiantes de 4.º semestre, siendo la primera y única universidad del país en otorgarle tal jerarquía a esta área del conocimiento.

Por su parte, la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Central de Venezuela (FAU-UCV), a través de su Instituto de Urbanismo, logra incorporar la temática al ofrecer en los años académicos 2016 y 2018 el

curso de extensión Movilidad y Accesibilidad Urbana para Todos, orientado —como su nombre lo indica— a la relación entre accesibilidad y movilidad en el ámbito urbano. No será sino hasta agosto de 2018 cuando se incorpore en el pênsum de estudios de la carrera de Arquitectura la asignatura de Accesibilidad Universal en el Entorno Construido como una electiva del sector de Acondicionamiento Ambiental.

La asignatura de Accesibilidad Universal en el Entorno Construido persigue fomentar y desarrollar en las y los estudiantes actitudes y aptitudes profesionales que les permitan ser agentes de transformación, desde el reconocimiento de la diversidad humana hasta la comprensión de la normativa técnica y la convicción del valor público de la accesibilidad universal y desapercibida en diseños arquitectónicos y urbanos, pasando también por el reconocimiento de su potencial para el desarrollo sostenible de las sociedades y la construcción de un mejor futuro para todas y todos.

Las estrategias instruccionales combinan experiencias vivenciales, ejercicios prácticos y clases magistrales. Es importante resaltar que las actividades que han logrado impactar positivamente en la actitud reflexiva, sensibilización, concienciación de las y los estudiantes y demás miembros de la comunidad de la Facultad de Arquitectura de la UCV, han sido los conversatorios con personas con distintos tipos de discapacidad o con limitaciones debidas a enfermedades discapacitantes, potenciados por su participación directa en las actividades vivenciales que usualmente invaden las áreas comunes del recinto. Esta ocupación didáctica de los espacios ha permitido la visibilización de las posibles circunstancias reales que puede enfrentar cualquier usuaria o usuario.

A través de los ejercicios prácticos, las y los estudiantes son capaces de reconocer, identificar y analizar no solo las barreras físicas en el entorno urbano y arquitectónico existente, sino también los elementos de comunicación, orientación y actitudinales. Como resultado, han sido capaces de proponer soluciones y diseños para lograr la accesibilidad universal y desapercibida, superando los requerimientos mínimos y estandarizados de la normativa técnica.

A través de las clases magistrales, las y los estudiantes conocen el estado del arte en accesibilidad y diseño universal, la normativa nacional e internacional, y, sobre todo, reconocen el papel de la arquitecta y arquitecto en la toma de decisiones para políticas públicas, planes urbanos y diseño de ciudades inclusivas y accesibles para todos. Este compromiso se ha visto reflejado en la

participación voluntaria de estudiantes matriculados en pasantías académicas de investigación en el área en la Jornada de Discapacidad, Derechos Humanos y Políticas Públicas, organizada por la Universidad Simón Bolívar, así como en jornadas de formación organizadas por la Confederación de Sordos de Venezuela (CONSORVEN) y en las 1.^{as} Jornadas de Investigación en Discapacidad de la Fundación para el Estudiante Universitario con Discapacidad (FEUDIS). Sin embargo, manifiestan la existencia de obstáculos actitudinales para la aplicación de las nociones aprendidas en las asignaturas de taller de diseño, en ocasiones por el desconocimiento en la materia por parte del profesorado.

Es entonces relevante continuar la construcción de un fusionado cuerpo de profesionales formados y conscientes del valor público de la accesibilidad universal y el diseño para todos —especialmente aquellas personas encargadas del diseño y gestión del hábitat humano—, que comprendan que se trata de una cualidad que posibilita, incluye, dignifica, autonomiza, democratiza y ofrece opciones, y, por lo tanto, nos ofrece un medio para el ejercicio de la libertad y el desarrollo a todas y todos, y no solo a las personas con discapacidad.

Universidad Monteávila (Boleíta Sur, Caracas)⁸

El Centro de Estudios para la Discapacidad (CEDisc) de la Universidad Monteávila (UMA) es definido por su directiva como un espacio para la docencia, investigación y extensión en el área de la discapacidad, y ofrece una serie de programas que pretenden avanzar en una formación de calidad para profesionales ligados al trabajo directo con niñas, niños, jóvenes y adultos con discapacidad, así como de padres y familiares.

Este centro cuenta con una Unidad de Apoyo Tecnológico para Personas con Discapacidad, que tiene como objetivo general facilitar la equiparación de oportunidades de las personas con discapacidad, especialmente visual. Sin embargo, es una unidad que no ha logrado posicionarse dentro de la comunidad ciega de Caracas, como referente para desarrollar las capacidades de esta población.

De igual manera, esta universidad ha trabajado en opciones formativas como el Diplomado en Trastorno del Espectro Autista, que en el año académico

8 Por Baroska Bravo Vásquez.

2019-2020 abrió su 14.^a cohorte; el Diplomado en Alteraciones en el Desarrollo Infantil y Juvenil; el ciclo de talleres de Aproximación a la Lengua de Señas Venezolana (LVS), y el ciclo de talleres Una Mirada al TEA.

En términos estructurales, la UMA debe hacer grandes inversiones en la remodelación de sus instalaciones, debido a que el bajo nivel de accesibilidad limita de manera dramática la inclusión de las y los estudiantes con discapacidad.

Universidad Simón Bolívar (Sartenejas, Caracas)⁹

Desde la Unidad de Políticas Públicas de la Universidad Simón Bolívar (UPP-USB), se abre la primera línea de investigación en la materia, «Discapacidad, Derechos Humanos y Políticas Públicas», dirigida y coordinada por el Dr. Marino J. González R. y la MSc. Baroska Bravo Vásquez, bajo el objetivo de fomentar la investigación, formación y generación de posibles soluciones a los problemas de las personas con discapacidad en el país.

Esta línea de investigación se ha propuesto como un referente académico en la materia, tan necesario en la actualidad. Bajo el mismo supuesto, se creó la Jornada sobre Discapacidad, Derechos Humanos y Políticas Públicas, con el interés de reunir a las más destacadas y destacados especialistas, organizaciones públicas y privadas, ONG, técnicos, interesados, personas con discapacidad y cualquiera que, de una u otra forma, tuviese alguna influencia en las vidas de estas personas.

En diciembre de 2017, en el marco de la celebración del Día Internacional de la Discapacidad, se lleva a cabo la 1.^a Jornada sobre Discapacidad, Derechos Humanos y Políticas Públicas, coordinada por la profesora Baroska Bravo Vásquez (UPP-USB) y en alianza con la Confederación de Sordos de Venezuela (CONSORVEN) y el Decanato de Estudios Generales de la USB. El objetivo principal de la actividad fue crear un espacio para la discusión, el análisis y la creación de indicadores confiables sobre los diversos aspectos que la temática adquiere en el país.

Dentro de los objetivos específicos de la jornada, estuvieron: recabar, clasificar, sistematizar y publicar en formatos accesibles para las y los ciudadanos del mundo toda la información ofrecida por las y los ponentes, quienes son parte activa de organizaciones públicas y privadas que trabajan

9 Por Baroska Bravo Vásquez.

en pro de los derechos cívicos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad. Esta iniciativa nació de la profesora Bravo, considerando la falta de acceso a información pública, concreta y confiable relativa a la discapacidad en el país.

Los ponentes en esta oportunidad fueron:

La Confederación de Sordos de Venezuela (CONSORVEN).

La Universidad Católica Andrés Bello.

La Universidad Monteávila.

La Universidad Central de Venezuela.

El profesor Juan Kujawa H.

La Fundación Mis Chiquiticos.

El programa Engranados, de Cargill de Venezuela.

Para el Dr. Marino J. González R. (2017), la primera edición de la jornada permitiría conocer el trabajo que se estaba llevando a cabo desde distintas áreas y organizaciones, dando la oportunidad de crear un primer mapeo de la situación de la discapacidad en el país. A pesar de los múltiples esfuerzos de la profesora Bravo, aún no se ha podido concretar la publicación de esta primera información, debido a la falta de recursos económicos y tecnológicos; aun así, el trabajo se prolongó para concretar la segunda edición del evento.

Fue así como, en diciembre de 2018, se llevó a cabo en la ciudad de Caracas la II Jornada sobre Discapacidad, Derechos Humanos y Políticas Públicas, en la que, una vez más, se reunieron destacadas investigadoras e investigadores, especialistas, personas con discapacidad, instituciones públicas y privadas, incluyendo a organizaciones que han dedicado su trabajo a otros temas, como la Fundación Habla, que tiene su foco en la lucha contra el abuso sexual infantil (ASI) en el país y que volcó su mirada a la enorme vulnerabilidad que presentan las niñas, niños y adolescentes con discapacidad ante este flagelo. Con ellos se crearon alianzas estrategias, como lo sugiere el Objetivo de desarrollo sostenible 17, con objeto de brindar nuevos escenarios de investigación, concientización y formación en la lucha contra el ASI en contexto de discapacidad.

En esta oportunidad, las ponencias estuvieron a cargo de:

La Universidad Simón Bolívar.

La Fundación Habla.

Sociointegra.

CONSORVEN.

El profesor Juan Kujawa.

Desde ya se realizan los preparativos para la tercera versión de la jornada, que se propone conocer investigaciones o avances realizados en Venezuela en cumplimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y cuáles serían los factores que están siendo o no analizados.

Estos aportes académicos se sustentan en la investigación sobre discapacidad, derechos humanos y políticas públicas que la profesora Baroska Bravo Vásquez lleva a cabo como estudiante del doctorado en Ciencias Políticas de la Universidad Simón Bolívar.

Una red para Venezuela

Desde 2018, investigadoras, investigadores y profesionales de la Universidad Central de Venezuela (UCV), la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), la Universidad Simón Bolívar (USB), la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) y la sociedad civil han comenzado a trabajar en la creación de una red interuniversitaria sobre discapacidad, derechos humanos y desarrollo. Aunque su creación y ejercicio aún no se ha formalizado, está pensada como una propuesta que vele por la protección de los derechos humanos de las y los estudiantes con discapacidad del país.

Esta iniciativa surgió del profesor Juan Kujawa y, pese a su pérdida física, nuestro compromiso con ella sigue intacto.

Referencias bibliográficas

Alonso, F. (2016). *La accesibilidad en evolución: La adaptación persona-entorno y su aplicación al medio residencial en España y Europa* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/385208/fal1de1.pdf?sequence=1>

Alonso, F. y Couso, D. (2005). *Guía para el diseño e implementación de un Máster en Accesibilidad Universal. La aplicación del Diseño para Todos en entornos, productos y servicios*. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO), Universidad Autónoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2007/hdl_2072_4759/Diseno_MASTER_en_Accesibilidad_Universal_2005.pdf

- Aramayo, M. (2005a). *Universidad y diversidad. Venezuela hacia una educación superior de calidad para las personas con discapacidad*. Catedra Libre Discapacidad UCV.
- Aramayo, M. (2005b). *La discapacidad. Construcción de un modelo teórico venezolano*. Fondo Editorial de la Facultad de Medicina, Universidad Central de Venezuela.
- Aramayo, M. (2016). Revising and Using the Social Model in the Global South: A Venezuelan Exploration. En S. Grech y K. Soldatic (eds.), *Disability in the Global South: The Critical Handbook*. Springer.
- Ministerio de Educación Superior (2004a). *Jornada Nacional de Divulgación y Sensibilización sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad a una Educación Superior de Calidad*. Memorias, MES.
- Ministerio de Educación Superior (2004b). *Derecho de las personas con discapacidad a una educación superior de calidad*. Política y lineamientos, MES.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU.
- Universidad Católica Andrés Bello (2022). *Programa de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad*. http://w2.ucab.edu.ve/programa_de_apoyo_a_estudiantes_con_discapacidad.html

CAPÍTULO 4

Red Regional Binacional Chile-Argentina

Conformación de la Red Regional Binacional de Educación Superior, Discapacidad y Derechos Humanos¹

Prof. Pablo Domínguez² y Lic. Marisa Daita³

Hacer la revolución es como ir a clases
en una escuela que todavía no está construida.
Comandante Tacho, EZLN

El 1.º de julio de 2019, en el Aula Magna «Salvador Allende» de la sede central de la Universidad Nacional del Comahue, Patagonia argentina, se desarrolló la jornada-encuentro «Conformación de la Red Regional Binacional de Educación Superior, Discapacidad y Derechos Humanos», enmarcada en las celebraciones por el 20.º aniversario de la Comisión Universitaria sobre Accesibilidad al Medio Físico y Social de la UNCo⁴ y los 10 años de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos⁵.

La jornada-encuentro propuso constituir, en el marco de la red latinoamericana, un tejido territorial local para fortalecer y complementar las experiencias institucionales relacionadas con la educación superior, la discapacidad y los derechos humanos en la mencionada región, estimulando el diálogo interinstitucional entre universidades e institutos superiores de

1 rededucacionsuperiordiscapacidad@gmail.com

2 Comisión Universitaria sobre Accesibilidad al Medio Físico y Social, Universidad Nacional del Comahue. dominguezpablosebastian@gmail.com

3 Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche. marisadaita7@gmail.com

4 Ordenanza 0269 de 1999 del Consejo Superior.

5 <http://red-universidadydiscapacidad.org/eventos/53-10-encuentro-red-interuniversitaria-latinoamericana-y-del-caribe-sobre-discapacidad-y-derechos-humanos-y-4-encuentro-de-la-red-de-estudiantes-latinoamericanos-por-la-inclusion>

formación docente de ambos lados de la cordillera, con la intención de buscar formas de incidir en las distintas praxis educativas aportando al mismo tiempo en la transformación de los contextos y realidades que viven nuestras comunidades.

En la actividad participaron distintas instituciones de educación superior, sumadas a otras instituciones y organizaciones relacionadas con la discapacidad y los derechos humanos. Todas ellas provinieron principalmente de la ciudad de Temuco, región de La Araucanía, Chile, y las provincias de Río Negro y Neuquén, en Argentina.

De Chile participó la Universidad de la Frontera (UFRO). De la provincia de Río Negro, lo hicieron la Universidad Nacional de Río Negro (sede Andina); el Instituto de Formación Docente Continua de Villa Regina; el Instituto de Formación Docente Continua de Luis Beltrán; el Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche; el Instituto de Formación Docente Continua en Educación Física de Viedma; el Instituto Universitario Patagónico de las Artes (IUPA), de General Roca; la Comisión Universitaria de Accesibilidad de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNCo (General Roca); la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo (Cipolletti); el Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la UNCo (Viedma); el Centro Universitario Regional Bariloche de la UNCo (Bariloche); la Escuela de Formación Cooperativa y Laboral N.º 4; la Escuela Especial N.º 6 de Bariloche; el Grupo Inca (General Roca); la Secretaría de Educación Especial; la Secretaría de Derechos Humanos y Género e Igualdad de Oportunidades, y la Secretaría de Nivel Superior del Consejo Directivo Central de la Unión de Trabajadoras y Trabajadores de la Educación de Río Negro, UNTER CENTRAL (General Roca/Fiske Menuco).⁶ Por su parte, participaron de la provincia de Neuquén: el Instituto Superior de Formación Docente, ISFD, N.º 1 (Cutral Cór); el Instituto Superior de Formación Docente N.º 2 (Chos Malal); el Instituto Superior de Formación Docente N.º 4 (Neuquén Capital); el Instituto Superior de Formación Docente N.º 5 (Plottier); el Instituto Superior de Formación Docente N.º 6 (Neuquén Capital); el Instituto Superior de Formación Docente N.º 12 (Neuquén Capital); el Instituto Superior de Formación Docente N.º 13 (Zapala); la Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Lengua de Señas Argentina-Español (TUILSA-E) de la Facultad de Humanidades de la UNCo (Neuquén Capital); la Facultad de Informática de la

6 www.unter.org.ar

UNCo (Neuquén Capital); la Universidad Tecnológica Nacional (Facultad Regional Neuquén); el Área de Articulación para el Acceso a la Justicia de las Personas con Discapacidad (AJUSPER) del Ministerio Público Fiscal de la Provincia de Neuquén; el Foro Permanente en Defensa de los Derechos de las Personas con Discapacidad del Neuquén; el Ministerio de Desarrollo Social de Neuquén y la Comisión Universitaria de Accesibilidad de la sede Central de la UNCo (Neuquén Capital).

La propuesta de conformación de la red regional recuperó como sus antecedentes distintas actividades históricamente articuladas entre las universidades e institutos superiores de la región, y en particular los diálogos iniciados durante 2017 en el contexto del seminario «Destituir la Normalidad: Universidad, Accesibilidad Académica y Discapacidad»,⁷ realizado en la UNCo, como también las experiencias y tradiciones de trabajo de la red de educación superior argentina, Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos, hoy Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID-CIN Argentina).⁸

En este contexto, se sostiene que la profundización de las políticas públicas de educación superior no excluyentes, asociadas a la accesibilidad académica y la discapacidad desde una perspectiva de derechos humanos, implica —entre otras cosas— resignificar amplia y transversalmente la función social de la educación superior,⁹ derribando desde las praxis cotidianas las barreras existentes en las relaciones entre los ámbitos institucionales y las sociedades que los sustentan.

Este ejercicio implica la socialización de experiencias y conocimientos para la coproducción de accesibilidad académica en su sentido más amplio, permeando prioritariamente estos criterios y principios en los diseños y dinámicas de las políticas institucionales de la educación superior regional; profundizando las garantías de dar cumplimiento a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que en su artículo 24 señala:

Los Estados Partes deben velar por que las personas con discapacidad tengan acceso en condiciones de igualdad a una educación inclusiva y a un proceso

7 «Proyecto de apoyo al desarrollo y fortalecimiento de capacidades institucionales para la atención de necesidades de personas con discapacidad en el ámbito de la enseñanza universitaria» (Resolución SPU 1448 de 2015 y Resolución 2016-1066-E-APN-SECPU-ME).

8 <https://discapacidad.edu.ar/>

9 Declaración de la 3.ª Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES, 2018). http://www.unla.edu.ar/images/stories/novedades/cres_2018_declaracion.pdf

de aprendizaje durante toda la vida, que incluya el acceso a instituciones de enseñanza primaria, secundaria, terciaria y profesional (ONU, 2006).

Así como interpelando el «pensamiento único» para desnaturalizar las prácticas monoculturales implícitas en las relaciones pedagógicas tradicionales del campo educativo; fortaleciendo los intentos de resquebrajar las tradiciones de homogeneidad a través del desaprendizaje emprendido desde diferentes perspectivas de trabajo y conocimientos en clave interseccional;¹⁰ potenciando la puesta en marcha de distintas praxis académicas de reciprocidad relacionadas con el abordaje respetuoso de la heterogeneidad, y profundizando la reflexión y la acción hacia formas de educación y mundos no-excluyentes.¹¹

Durante el día de la jornada-encuentro, se propuso una metodología que intentó aprovechar en profundidad las características propias de los criterios de una jornada académica —esto es, su orientación a la formación— durante la mañana y la actividad de encuentro propiamente dicho —con la comunidad y entre las distintas instituciones— por la tarde. Esta propuesta seguirá siendo parte de los encuentros futuros, en la búsqueda de que las distintas instituciones —y sus correspondientes experiencias institucionales— puedan compartir y compartirse en las distintas sedes territoriales de los encuentros. Esto busca incidir, colectivamente y desde la red, en la socialización de experiencias y herramientas en sus propias comunidades territoriales e institucionales, brindando una jornada de formación de calidad desde las potencialidades singulares de la red regional (algo muy difícil de conseguir si los recursos para generar una jornada de formación dependen de una sola institución organizadora, más aún si se encuentra alejada geográficamente de los «centros»). En este sentido y al mismo tiempo, el fortalecimiento de las estrategias de socialización busca trascender los límites institucionales, llegando con esos saberes y prácticas directamente a las sociedades, los pueblos que conforman y sustentan la red, como una forma potente de acompañar y

10 Díaz, R. (2012). Discapacidad y mirada colonial. Reflexiones desde perspectivas feministas y descoloniales. En M. E. Almeida y M. A. Angelino (comps.), *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Facultad de Trabajo Social, UNER. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/26338>

11 Acta fundacional, Documento de Buenos Aires, Argentina, Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, artículo 1, inciso B. <http://www.cud.unlp.edu.ar/uploads/docs/redlac.pdf>

nutrir las luchas de esos pueblos en las transformaciones de las realidades que habitamos.

El criterio de participación de las organizaciones de la sociedad civil territoriales y de otras instituciones relacionadas a la discapacidad y los derechos humanos, fue un hecho que quedó como propuesta para los futuros encuentros.

El intercambio entre universidades e institutos de formación docente también es un hecho prioritario que se buscó abordar, dado que es una vacancia histórica —por lo menos en Argentina—, dada la continuidad de la fragmentación, atomización y desarticulación de estos nexos. Muchas veces los prejuicios y las disputas de intereses basados en las condensaciones de saber-poder institucionales (en términos tradicionales) mantuvieron y mantienen estas distancias, generando desconexión y pérdida de complementación en la resolución de transformaciones que, a estas alturas, son ya deudas históricas en relación con el derecho a la educación en general, a la accesibilidad académica y a la educación superior de las personas con discapacidad en particular.

Los acuerdos inicialmente alcanzados quedaron sistematizados en la siguiente declaración:

Conformación de la Red Regional Binacional de Educación Superior, Discapacidad y Derechos Humanos

Neuquén, 1 de julio de 2019

En el marco de la reunión sostenida en la Universidad Nacional del Comahue, en Neuquén, el día 1 de julio de 2019, los abajo firmantes acordamos la conformación de la Red Regional de Educación Superior, Discapacidad y Derechos Humanos, de carácter binacional,¹² convocando a universidades e institutos de educación de la Patagonia argentina y del sur chileno.

Los objetivos y propósitos de la red, que permiten delinear su accionar, son los siguientes:

12 El carácter binacional viene dado, inicialmente, por el compromiso de los estados de Chile y Argentina. Esta construcción iniciática no se cierra en la negación (neocolonizadora) de la existencia de los pueblos naciones preexistentes o pueblos originarios, en particular el pueblo nación mapuche. Los conocimientos y las luchas por los derechos humanos, leídos desde la interculturalidad crítica o desde los principios de pluriculturalidad/plurinacionalidad, se continuarán profundizando en el marco de la red regional.

- Socializar las experiencias, recursos y normativas institucionales en torno a la educación superior y la discapacidad.
- Generar incidencia en políticas públicas regionales y nacionales, así como en la creación de políticas institucionales en discapacidad de la mano de las estructuras y recursos necesarios para su funcionamiento.
- Realizar un mapeo territorial sobre la situación de la discapacidad en la educación superior de la región, considerando y relevando los aspectos culturales y étnicos.
- Optimizar los recursos existentes en torno a la accesibilidad académica y comunicacional.
- Generar condiciones institucionales, dando organicidad a la participación de integrantes de las instituciones que la integran en las diferentes actividades de la red.
- Fomentar la participación de los diferentes miembros de las comunidades educativas, especialmente de las personas con discapacidad.
- Mantener un vínculo directo con lo que sucede en el territorio, generando articulaciones con otras redes, organismos del Estado, organizaciones de la sociedad civil e instituciones de otros niveles y modalidades de enseñanza.
- Propiciar espacios de debate que vayan construyendo un marco teórico en común, que albergue las diferencias propias de cada institución y provincia, definiendo los temas prioritarios para ser llevados a las reuniones y construyendo recomendaciones con el fin de sistematizar las prácticas.
- Propiciar una perspectiva colaborativa transversal e interseccional en los debates e intercambios.
- Se acuerda realizar dos encuentros presenciales anuales, de carácter itinerante, sumando herramientas virtuales que permitan ampliar la participación y sostener un intercambio permanente.
- La participación en la red es abierta y pública, se plantea como mecanismo de fortalecimiento de la misma la relevancia de que quienes participen de forma continua lo hagan con aval institucional.

En relación con las y los participantes, cabe destacar que la mayoría de las personas asistentes fueron docentes de las distintas instituciones, quedándose el colectivo de las y los estudiantes con la participación minoritaria, cuestión que no escapa a las realidades tradicionales de los espacios de encuentro, formación y trabajo de este tipo. Inconformes con esta realidad, se consideró fundamental estimular la participación de estudiantes, así como lo

hace la red latinoamericana con la Red de Estudiantes Latinoamericanos por la Inclusión.¹³

Figura 1. Composición inicial de la red según actividad que desarrolla la o el participante.

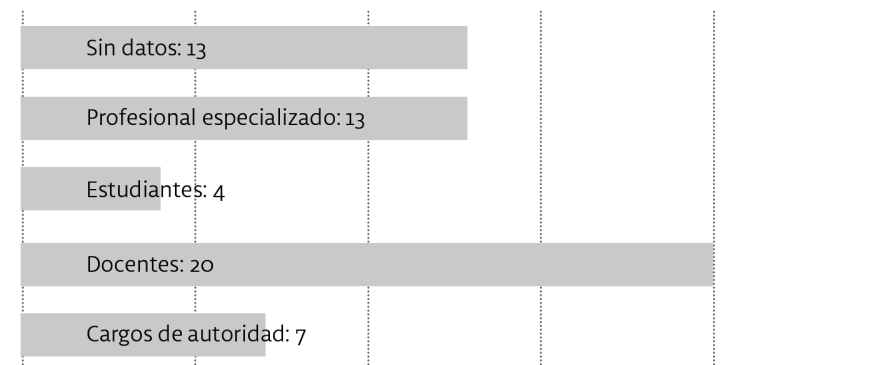
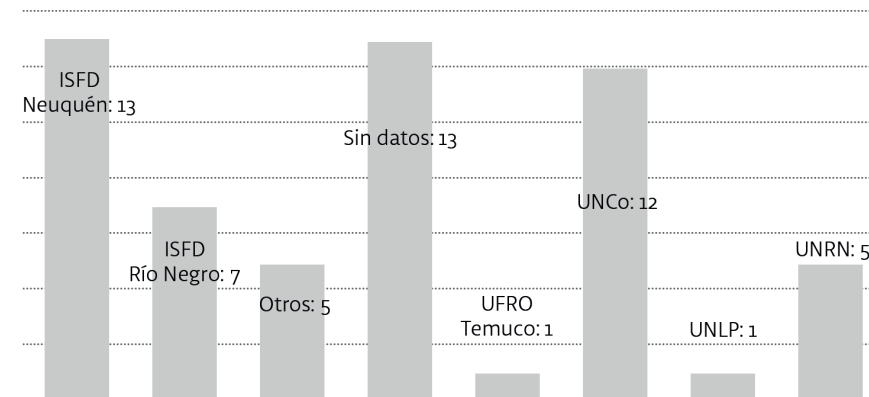


Figura 2. Composición inicial de la red según institución u organización a la que pertenece la o el participante.



13 <https://redrelpi.wixsite.com>

De acuerdo con estas figuras, destaca que la mayoría de los participantes provino de institutos superiores de formación docente, y de la provincia de Neuquén, en particular de Neuquén Capital.

Figura 3. Composición inicial de la red según lugar de origen de la o el participante.

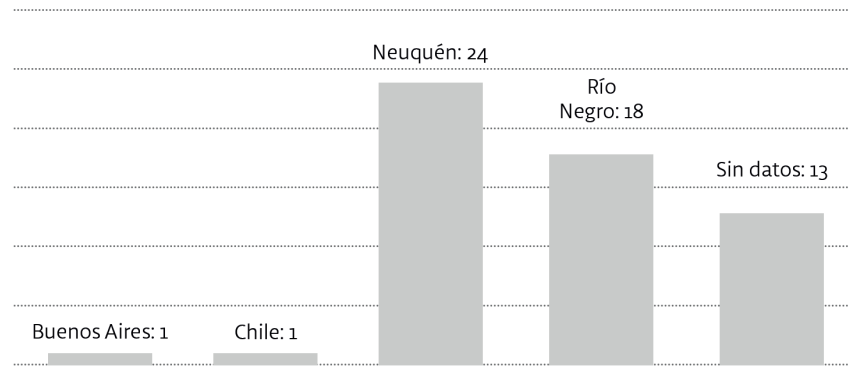
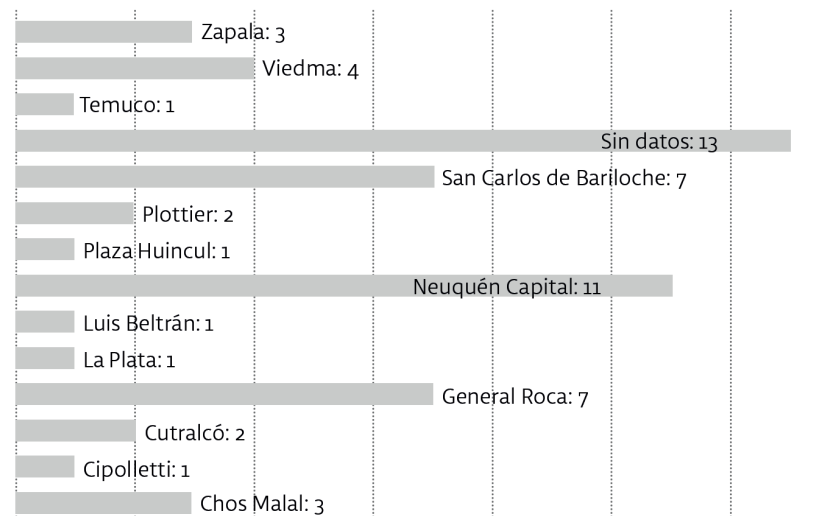


Figura 4. Composición inicial de la red según ciudad de origen de la o el participante.



Si bien falta analizar muchas cosas para continuar trabajando, cerramos por ahora este breve relato de la jornada-encuentro compartiendo las coordenadas temporales y sedes propuestas para las próximas reuniones, las que quedaron de la siguiente forma:

- Segundo cuatrimestre de 2019: Instituto Superior de Formación Docente N.º 2 (Chos Malal, Argentina).
- Primer cuatrimestre de 2020: Instituto de Formación Docente Continua de Educación Física (Viedma, Argentina).
- Segundo cuatrimestre de 2020: Universidad de La Frontera, UFRO (Temuco, Chile).

Referencias bibliográficas

Díaz, R. (2012). Discapacidad y mirada colonial. Reflexiones desde perspectivas feministas y descoloniales. En M. E. Almeida y M. A. Angelino (comps.), *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Facultad de Trabajo Social, UNER. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/26338>

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Comahue (2017). *Proyecto de apoyo al desarrollo y fortalecimiento de capacidades institucionales para la atención de necesidades de personas con discapacidad en el ámbito de la enseñanza universitaria* (Resolución SPU 1448 de 2015 y Resolución 2016-1066-E-APN-SECPU- ME). <http://fadeweb.uncoma.edu.ar/>

Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos (2010). Acta fundacional, Documento de Buenos Aires. <http://www.cud.unlp.edu.ar/uploads/docs/redlac.pdf>

Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos (2018). Declaración de la 3.ª Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES). http://www.unla.edu.ar/images/stories/novedades/cres_2018_declaracion.pdf

CAPÍTULO 5

Comunidad sorda y educación superior

Comunidad sorda y educación superior: una apuesta por la justicia cognitiva

Prof. Mónica María Carvajal Osorio¹, Mg. María Teresa Hidalgo N.², Prof. María Alfonsina Angelino³, Prof. María Eugenia Almeida⁴ y Prof. Juan Carlos Cayetano Druetta⁵

A lo largo de la historia, las construcciones conceptuales sobre la sordera y la persona sorda han marcado el diseño de respuestas educativas en distintas sociedades, definiendo trayectorias diferentes en la constitución del «ser sorda» o «ser sordo».

La marca hegemónica de las lenguas orales como la única posibilidad de desarrollar pensamiento y lenguaje afectó por muchos años la toma de decisiones, hasta un momento más reciente en la historia de las sordas y sordos —y su educación— cuando por fin se abrió la discusión sobre el reconocimiento de la existencia de sistemas lingüísticos de modalidad diferente

¹ Red de Instituciones de Educación Superior para la Discapacidad, Red CIESD. Especialista en Educación Bilingüe y magíster en Lingüística, Universidad del Valle, Colombia. monica.carvajal@correounivalle.edu.co

² Red Nacional de Educación Superior Inclusiva. Universidad Santo Tomás, Chile. mhidalgo@santotomas.cl

³ Red Interuniversitaria de Discapacidad (CIN). Magíster en Trabajo Social, especialista en Metodología de la Investigación Social y doctoranda en Estudios de Género. Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. alfonsinaangelino@gmail.com

⁴ Especialista en Metodología de la Investigación Social y doctoranda en Estudios de Género. Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. maruje38@gmail.com

⁵ Profesor de sordos, intérprete de lengua de señas internacional y personal técnico de CONICET. Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. juancdruetta@gmail.com

a la auditivo-vocal. Las lenguas de señas, de modalidad viso-gestual, ganaron un lugar en la vida de las sordas y sordos al aportarles su valor lingüístico y, por consiguiente, vieron ampliada su función social como soporte de las transformaciones en las vidas de estas personas. Así, los cambios que se han gestado en varios países de Latinoamérica están impactando en cursos de vida dignos, en el marco del reconocimiento y la validación de ser lingüísticamente diferente.

Las reflexiones que presentamos a continuación buscan sostener una mirada panorámica, crítica y propositiva en torno a los procesos —siempre tensionales y contradictorios— relativos a la educación de las personas sordas, fundamentalmente a partir de su incorporación creciente a la educación superior. Esto ha significado, además, advertir el (aún incipiente) reconocimiento de la lengua de señas (LS) como primera lengua,⁶ en algunos casos como lengua materna o nativa, y, por lo tanto, como el sistema lingüístico que media en los procesos de subjetivación y, en consecuencia, en la totalidad de las trayectorias educativas, incluida la educación superior. Adicionalmente, esto implica resaltar el carácter comunitario de la lengua, su potencia como patrimonio lingüístico y cultural y, ante todo, como condición de identidad que, a través de la experiencia visual, posibilita la apropiación misma del mundo. Pensar en esta clave permite responder en este momento (es decir, el de la formación profesional en nuestras universidades) a la imperiosa y urgente necesidad —ética y política— de compartir miradas.

Decimos esto porque, si bien la presencia de sordas y sordos usuarios de lengua de señas en la educación superior es un hecho, esto no significa, necesariamente, que estemos en presencia de procesos de inclusión pertinentes, coherentes y, sobre todo, respetuosos de estas experiencias. Por el contrario, aún persisten prácticas marcadas por requerimientos formativos amplios y hegemónicos, moldeados desde la cultura oyente, que no posibilitan el encuentro y el enriquecimiento mutuo.

Tras revisar de forma general lo que acontece en las universidades de Colombia, Chile y Argentina, saltan a la vista algunos aspectos, que agrupamos a continuación.

⁶ En Latinoamérica existen tantas lenguas de señas como territorios en los que las comunidades sordas se organizan. Por lo tanto, hablaremos de «lengua de señas» (LS) como término genérico para hacer referencia a cualquiera de ellas: lengua de señas brasilera (LIBRAS), lengua de señas chilena (LSCh), lengua de señas colombiana (LSC), lengua de señas argentina (LSA), lengua de señas mexicana (LSM), etc.

Colombia

En este país, la Federación Nacional para Sordos (2017) ofrece un reporte sobre formación en educación superior, el que identifica un promedio de 31 programas académicos en carreras de nivel técnico, tecnológico y profesional, entre la que destacan: licenciaturas o formación en pedagogía en diferentes áreas del saber; profesiones del campo de la administración; de la comunicación, publicidad; de las artes visuales y la danza; del derecho; de las ingenierías; la lingüística, y del área psicológica.

El marco legal vigente ha sido soporte para reconocer el uso de la lengua de señas colombiana (LSC) en los escenarios educativos y, por lo tanto, para la constitución progresiva de condiciones donde prevalezca, en primera instancia, el derecho a la accesibilidad académica a través de su lengua materna o dominante (Resolución 1515 de 2000; Ley 982 de 2005; Ley 1618 de 2013 y Decreto 1421 de 2017). Esto implica la vinculación de adultos sordos en calidad de modelos lingüísticos o maestros, así como la incorporación de los servicios de interpretación LSC-español. De otra parte, en relación con las condiciones de equidad que se diseñan para favorecer el ingreso a la educación superior, tenemos un avance significativo: frente a los bajos resultados encontrados en la prueba de estado (SABER 11), el ICFES y el INSOR (2013) llevaron a cabo una investigación que aportó en la definición de ajustes al proceso de evaluación de las y los estudiantes sordos a partir de 2014. Diseñar la prueba en LSC considerando las condiciones socio-lingüísticas, comunicativas y educativas de la población sorda constituye una acción destacable al lado otras en las que se diseñan ajustes en el proceso de admisión, tales como la prueba de ingreso en LSC o un proceso de admisión diferencial entre la misma población sorda inscrita en el marco de las políticas o programas de atención o apoyo a la discapacidad.

La presencia de los intérpretes LSC-español se extiende en diferentes universidades con una preocupación creciente respecto a la insuficiencia de los programas de formación universitaria para cubrir los requerimientos relacionados con la accesibilidad académica y el disfrute de la vida universitaria. En la Universidad del Valle, solo contamos con un programa tecnológico, el cual tuvo su primera cohorte en 2013 y actualmente avanza con la segunda.⁷

⁷ Programa tecnológico fundado en la alianza entre la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Humanidades y la Escuela de Rehabilitación Humana de la Facultad de de Salud, Universidad del Valle. <http://lenguaje.univalle.edu.co/tecnologia-en-interpretacion-para-sordos-y-sordociegos>

Esta formación pasará a ser de nivel profesional, considerando la guía-interpretación para la población sordociega.

Las universidades aún no alcanzamos a recoger y plantear alternativas pertinentes y coherentes con la historia socioeducativa de la comunidad sorda, que carga la huella de la hegemonía de las lenguas orales sobre las lenguas de señas. Tanto las acciones como —mucho más— las ausencias que se dan en los espacios universitarios nos remiten a la tensión sostenida alrededor de las distintas miradas que ponen en riesgo la valoración de la riqueza de la LSC como capital lingüístico, académico y cultural de las y los sordos y, por lo tanto, la posibilidad de re-crear y co-crear ambientes, formas de enseñar y de aprender desde el saber sordo. Las epistemologías sordas (Clerck, 2010) aún no ocupan un lugar en las discusiones académicas para repensar la formación profesional de esta comunidad que aporta en la riqueza lingüística y cultural.

La baja presencia de sordas y sordos en la educación superior en gran parte del territorio nacional nos interpela a seguir repensando los factores que siguen presentes en las condiciones educativas de las y los sordos a lo largo de su trayectoria educativa y que no están aportando a expandir las posibilidades formativas de tantas y tantos jóvenes y adultos. No deja de inquietarnos si el reto planteado hace 20 años sigue «desafiando» a las propuestas educativas para re-crear las didácticas desde lógicas más comprensivas de las posibilidades de constituir otras realidades bilingües para niñas, niños y jóvenes sordos, diferentes a las que vislumbramos todavía y que no hacen justicia a la riqueza de la LSC. ¿Cómo reorganizamos, desde la escuela, el acompañamiento a la experiencia de transición entre la educación media y la educación superior para aquellas y aquellos que definen este proyecto de vida? Si reconocemos la diferencia lingüística de esta población, ¿qué otro tipo de ajustes son posibles de re-crear en nuestras universidades para así replantearnos posibilidades de transformaciones para esta y futuras generaciones sordas?

Estas reflexiones requieren de investigaciones colaborativas y espacios de conversación, discusión y co-creación con la comunidad sorda, para comprender las realidades que se constituyen en estos espacios educativos y armar, juntas y juntos, alternativas co-formativas que legitimen y potencien estas formas otras de existir y de ser, en la riqueza de la experiencia visual y sobre la base de la ruptura de los paradigmas construidos sobre la sordera, la persona sorda, el lenguaje y las lenguas.

La tensión ha estado y sigue presente; la invisibilización simbólica del sentido comunal de este colectivo es un riesgo para la legitimación de estas expresiones lingüísticas otras, con toda su riqueza cultural. Esta es una realidad que requiere tocar muchas instancias al interior de las universidades, para favorecer el despliegue de posibilidades para cada joven sorda y sordo, así como para experimentar el encuentro interlingüístico e intercultural entre estas dos comunidades como oportunidad de enriquecimiento mutuo en el marco de una educación intercultural.

Chile

En el eje latinoamericano y del Caribe, Chile ha ido quedando atrás en el reconocimiento de los derechos del colectivo de las personas sordas, pese a los incansables esfuerzos de las asociaciones nacionales. Al comparar con lo que ocurre en países vecinos, resalta indiscutidamente la mínima valoración que existe en la sociedad no solo de la lengua de señas, sino también de la aceptación y reconocimiento de las necesidades de apoyo de las personas sordas, especialmente en el área educativa, pese a reconocerse esta situación. En 2007, el Ministerio de Educación da a conocer, en un documento de apoyo técnico a un curso de capacitación —«Lengua de Señas y Aprendizaje Escolar»—, que «[...] los estudiantes sordos constituyen uno de los grupos que se encuentra en mayor desventaja educativa, lo que se evidencia por los bajos niveles académicos alcanzados, analfabetismo y deserción escolar». Los elementos que podrían estar detrás de esta situación son múltiples. Los principales son, tal vez, el no considerar las grandes ventajas que ofrece el acceso temprano a la lengua de señas y la relevancia de desarrollarse en contacto con la comunidad sorda como capital intangible insustituible. Pese a que la normativa lo indica, se ha avanzado muy poco al respecto. En el imaginario colectivo, sigue presente la desvalorización de la lengua de señas y el desconocimiento de las capacidades personales de niñas, niños, jóvenes y adultos sordos.

En 2010 se publica la Ley 20 422 de Inclusión Social para Personas con Discapacidad, en la que, por primera vez, se reconoce la lengua de señas «como medio de comunicación natural de la comunidad sorda» (artículo 26). Se inicia la contratación de intérpretes de lengua de señas chilena, especialmente en la televisión abierta, pero no en todos los canales ni en todos los horarios, solo en los noticieros. Esta es la primera medida concreta

que, de cierta manera, comenzó a visibilizar la lengua de señas, con lo cual aumentó el interés por aprenderla, pero, en lo formal y en contextos educativos, aún no se implementan medidas para una apropiación natural y adecuada de esa lengua, especialmente para la formación de una niña o niño sordo. No es suficiente recomendar la presencia de una coeducadora o coeducador sordo como referente lingüístico al interior del establecimiento. Los pocos espacios educativos existentes en el país con enfoque bilingüe para sordas y sordos se han ido cerrando debido a las políticas integracionistas del Ministerio de Educación, que visualiza a las «escuelas de sordos» como instituciones «segregadoras», desconociendo el derecho de cada niña y niño a desarrollarse y crecer en entornos estimulantes, favorecedores, aportadores a la construcción de su identidad, elemento clave para proyectarse en la vida. Muchas de las escuelas existentes en el país, al ver disminuida su matrícula, resultaron inviables de financiar y debieron cerrar sus puertas. Se han ido generando así grandes brechas de inequidad entre integrantes de familias que desconocen los significativos aportes de una educación bilingüe e intercultural para sordas y sordos, y los pocos que sí pueden beneficiarse de ella. Se busca igualar a las personas sordas a sus pares oyentes, negando su condición lingüística, sentido identitario y oportunidades reales de acceder a información, educarse y convertirse en personas autónomas. Se reduce así la posibilidad de sostener la continuidad de estudios, ya que culminan su enseñanza secundaria con habilidades académicas insuficientes para apoyar una formación superior. Estamos, pues, en un escenario complejo; intentando, por una parte, defender la existencia de escuelas bilingües para sordas y sordos, y, por otra, implementando medidas de accesibilidad en contextos de educación superior.

Desde la visión del derecho y en consonancia con lo anteriormente expuesto, se observan —en el ámbito de los derechos de las personas sordas— políticas públicas nacionales desajustadas, no pertinentes, que generan brechas significativas en las oportunidades de desarrollo que estas podrían tener. Este hecho se constata al revisar los resultados que estudiantes sordas y sordos de educación secundaria logran en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), que rinden cada año junto a miles de jóvenes oyentes, para ingresar a una de las 41 universidades adscritas a este sistema de admisión, ya que cuentan con el apoyo de un intérprete de lengua de señas. Los resultados demuestran una insuficiente preparación académica de base para enfrentar los desafíos que ofrece toda formación técnica o universitaria. Las

estadísticas señalan que, en 2018, de 48 estudiantes sordas o sordos que rindieron esta prueba, ninguno alcanzó el puntaje necesario para postular y, en 2019, de 77 que la rindieron, solo 2 pudieron optar al ingreso por alcanzar puntajes mínimos (DEMRE, 2019). Un gran porcentaje de jóvenes sordas y sordos accede principalmente a centros de formación técnica o institutos profesionales, con muchísimas desventajas personales y económicas. Se debe mencionar que instituciones de nivel superior han ido avanzando en la entrega de apoyos y ajustes académicos, siendo cada vez más frecuente constatar la asignación de intérpretes de lengua de señas en las aulas y tutores académicos para el estudio.

Así, deberían seguir implementándose para la población sorda estas buenas prácticas y una educación bilingüe, tal como viene proponiendo UNESCO desde 1994, con el fin de asegurar procesos de alfabetización en lengua de señas y promover y reforzar su identidad cultural, acabando con procesos de colonización lingüística que se han estado perpetuando con miras a «normalizar» su condición de persona sorda.

También es importante hacerlas partícipes de los procesos de avance hacia la inclusión y escuchar sus sugerencias, como las que entregó en mayo de 2016 una mesa de trabajo virtual integrada por más de 20 estudiantes y profesionales sordas y sordos, titulada «Educación Superior para Estudiantes Sordos en Chile». Esta mesa instó al Estado de Chile a cumplir con lo dispuesto en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, implementando ajustes razonables y facilitando el apoyo efectivo, no solo en lo que concierne a carreras de pregrado, sino también en la formación continua, en los cursos de capacitación, diplomados, magísteres y doctorados; todo lo anterior, como parte del aprendizaje de toda la vida, del aprender sin discriminación y en equidad de condiciones con las y los demás. Entre otras medidas, cabe resaltar la solicitud de mesa técnica sobre considerar, dentro de los programas presupuestarios institucionales, el trabajo y apoyo de las personas y profesionales sordos, para hacerlos reales partícipes de los proyectos educativos.

En este contexto, no hay que dejar de mencionar que en Chile aún no se profesionaliza la formación de las y los intérpretes, actores claves para el desarrollo formativo de las personas sordas en la educación básica, media y superior. Solo se ha avanzado en definir, mediante mesas técnicas, las competencias laborales asociadas a esta labor, con miras a procesos de acreditación.

Sin duda, se requieren transformaciones profundas en el sistema educativo chileno y especialmente cambios actitudinales que permitan dar respuestas pertinentes a esta minoría lingüística, conjuntamente con una acción coordinada, intersectorial y enérgica que permita terminar con la desvalorización de la lengua de señas, cambiar el imaginario colectivo sobre la persona sorda y permitir que la comunidad sorda nacional ejerza su derecho a la información en todos los contextos, siendo el educativo el más urgente, debido a que es el que le permitirá ejercer todos los demás.

Argentina

En Argentina, la educación de las personas sordas ha estado y sigue estando signada y configurada por los debates entre oralismo, bilingüismos —en su modalidad lengua de señas y lengua oral— y bilingüismos que resultan de la interacción intercultural entre la LS y la lengua oficial (en su versión escrita). Como paradigmas en pugna, cada uno abreva de perspectivas distintas y en muchos casos opuestas respecto a las consideraciones acerca de las personas sordas, la lengua de señas argentina y, fundamentalmente, los modos y lógicas que «deben» organizar las propuestas educativas (en todos los niveles) orientadas a las personas sordas. Lo que se pone en juego en y entre estas perspectivas es, por un lado, la consideración de las personas sordas como «discapacitadas», compelidas a la (supuestamente necesaria) rehabilitación del habla oral; y, por otro, su reposicionamiento como sujetos lingüísticos «otros», reconociendo la lengua de señas como lengua natural y patrimonio cultural de las personas sordas. En el primer caso, la LS es entendida como sistema exclusivamente icónico de signos, sin sistematización ni lógica interna, lo que acarrea como primera consecuencia la invisibilización (negación) de la dimensión comunitaria y cultural de las experiencias vitales de las sordas y sordos y/o su reducción a un «exotismo». En el caso más extremo de esta visión, podemos aún hoy advertir la negación y/o la privación de la lengua de señas en su complejidad y riqueza, mismas características que la transforman en capital imprescindible para los procesos educativos. Las consecuencias de posturas negacionistas sin duda rozan el racismo y la violencia epistémico-lingüística.

Sin duda, estas tensiones, posiciones u oposiciones han desencajado —a lo largo de la historia de la educación argentina en general

y de la educación de las personas sordas en particular— definiciones de políticas, instituciones, y acciones radicalmente distintas. Las propuestas educativas oralistas y bilingües interculturales serían dos puntas de esta tensión, aun con sus grises y pliegues. Buena parte de lo que se juega aquí es la incorporación (o no) de las personas sordas a propuestas educativas orientadas a la «normalización», es decir, la «rehabilitación del habla (oral)», relegando a un segundo o tercer plano la especificidad de lo educativo pedagógico y la formación integral. El no reconocimiento de la LSA como lengua natural de las personas sordas implica que estas sean sistemáticamente «obligadas» a «educarse» en una segunda lengua —el español— sin haber podido fortalecerse subjetivamente en su primera lengua. En este sentido, algunas de las evidencias más relevantes de esta violencia epistémica (Quijano, 2000) son las relacionadas con el acceso de las personas sordas a la escritura en español. Múltiples experiencias locales, nacionales e internacionales testimonian que las personas sordas que han podido socializarse y fortalecerse tempranamente en su propia lengua (de)muestran cada vez la enorme potencialidad que son capaces de desplegar como sujetos bilingües competentes. Por eso sostenemos que seguir afirmando que los problemas de lecto-comprensión y escritura de las sordas y sordos se «deben» a la sordera es simplificar y reducir una cuestión histórica y social a una lectura individualista y culpabilizante.

La universidad argentina no ha estado exenta de estos debates. A lo largo de los últimos años, sin embargo, hemos dado un salto significativo en el reconocimiento de la necesidad de tejer puentes entre la comunidad sorda, las personas sordas y sus múltiples experiencias, y nuestras instituciones universitarias. Este reconocimiento ha tenido algunos hitos destacables —aunque no suficientes— e implica atender a varias cuestiones simultáneas y articuladas. Por un lado, la LS como primera lengua de las personas sordas debe primar en los procesos de transmisión, apropiación y acreditación de saberes. Y por ello, los materiales de estudio, la evaluación, la comunicación institucional, por mencionar solo algunos elementos, también deben estar en LS. Aquí es donde la universidad argentina presenta sus mayores dificultades, por distintas razones. Por un lado, la persistente resistencia de buena parte de los cargos institucionales y pedagógicos a imaginar y poner en marcha otros modos de aula universitaria. Una segunda razón, atada a la primera, es la formación

de intérpretes de LS —en nuestro caso, LSA-español—, que aún es insuficiente para cubrir las necesidades de la creciente incorporación de hablantes de LSA a las distintas propuestas universitarias. La propuesta de formación universitaria de intérpretes más antigua de Argentina, en la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza), tiene no más de 15 o 16 años y durante alrededor de la mitad de ese periodo fue la única propuesta académica en el país. En 2013, la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), nuestra universidad, fue la segunda del país en contar con una propuesta de formación a término, es decir, con tres cohortes abiertas y concluidas y hoy un futuro lamentablemente incierto. En 2016, en colaboración con UNER, la Universidad Nacional de Villa María (Córdoba) inició el primero de dos ciclos de formación de intérpretes que tendrá, en 2019, una nueva cohorte. En 2018 se sumaron dos universidades nacionales más, en dos extremos del país: la Universidad Nacional del Comahue, en la Patagonia argentina, y la Universidad Nacional de Misiones, en el extremo noreste del país. Este panorama es auspicioso, aunque aún incipiente; hay más personas sordas en las universidades y propuestas de educación superior que intérpretes para cubrir esa demanda.

Sí queremos destacar, por su novedad y magnitud, la apertura en 2018, en nuestra Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), de la primera y única carrera universitaria orientada prioritariamente a personas sordas: la Tecnicatura Universitaria en Lengua de Señas Argentina (TULSA), que reúne a 250 estudiantes sordas y sordos de 17 provincias argentinas, quienes viajan una vez al mes para cursar las 5 materias correspondientes a cada cuatrimestre. En total, la TULSA tiene 25 asignaturas cuatrimestrales, que permitirán obtener el título de instructor de Lengua de Señas.⁸ Esta apuesta ha implicado la puesta en marcha de múltiples experiencias de trabajo en distintas direcciones a fin de garantizar, tal como lo hemos expresado, una formación de calidad que les permita a hablantes nativas y nativos de una lengua formarse para enseñarla. Se trata de un proyecto en marcha, conmovedor y desafiante, cuyos alcances aún no logramos dimensionar.

⁸ Más información, en la página web de la Facultad de Trabajo Social, UNER: <https://www.fts.uner.edu.ar/la-universidad-publica-por-mas-derechos-se-graduaron-160-estudiantes-sordos-de-todo-el-pais/>

Propuestas

De acuerdo con lo anterior y como miembros de la Red Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, consecuentes con el reconocimiento de la riqueza de las lenguas de señas, sugerimos algunos principios para este reto de seguir constituyendo espacios universitarios en el que acojamos las diferencias lingüísticas.

- a. Que la lengua oral (español y portugués, hablando de Latinoamérica) no sea un factor de exclusión en las universidades

Al otorgar a las lenguas de señas el valor de soporte para las transformaciones de los sujetos, acogemos a sus usuarias y usuarios nativos, brindando las condiciones institucionales para que enriquezcan su capital académico y cultural a través de su lengua. Esto implica crear o re-crear espacios donde habite la lengua de señas, para que así pueda mediar la interacción social y comunicativa, el proceso de aprendizaje y los procesos de evaluación de los aprendizajes. Lo anterior, sin desconocer que la lengua oral puede ocupar, en algunas experiencias de personas sordas, un lugar importante como posibilidad para la interacción cotidiana.

Esto implica al menos dos cuestiones: primero, privilegiar el uso de la lengua de señas cuando haya presencia sorda en el espacio universitario y para los diversos procesos académicos, formativos y evaluativos. Segundo, teniendo en cuenta que la lengua de señas en la mayoría de los casos está en contacto con la lengua oral oficial del país, es imprescindible asegurar los servicios de interpretación y traducción para todos los propósitos en los que participen estudiantes sordas y sordos.

- b. Reconocer a las universitarias y universitarios sordos como sujetos bilingües

Reiteramos que la perspectiva social y cultural en torno a las sordas y sordos dirigió la atención hacia el derecho a adquirir la LS como primera lengua, sin negar el contacto interlingüístico en el que se encuentra la vida cotidiana de las personas sordas al encontrarse en interdependencia con la comunidad oyente; de ahí que constituirse como sujeto bilingüe sea necesario. Esta construcción constante a lo largo de la vida nos exige

asumir nuestra responsabilidad como parte del sistema educativo, desde el cual requerimos fortalecer las propuestas formativas en una relación directa con las diversas demandas lingüísticas que acarrea cada escenario social y momento del curso de vida de las sordas y sordos para cada una de las lenguas: la LS y la lengua oral del país (español o portugués, en este caso). En consecuencia, los currículos universitarios aún mantienen la deuda de oficializar la presencia de las dos lenguas en la vida de la y el estudiante sordo, como oportunidad para generar espacios y didácticas que: 1) Potencien el despliegue del discurso académico en LS, haciendo justicia a los requerimientos de construcción epistémica a través de esta lengua; 2) Fortalezcan el aprendizaje y apropiación del español o el portugués escrito, con el soporte de teorías de la enseñanza de segundas lenguas, para proveer a las y los estudiantes sordos de condiciones para fortalecerse como sujetos epistémicos que amplíen las apropiaciones significativas de tantas realidades en la modalidad escrita de la lengua oral de su país.

c. Ampliar los usos sociales de la LS en el contexto universitario

La investigación de Carvajal (2009a) nos aporta la comprensión de la importancia y necesidad de construir, en los contextos educativos, una mirada sobre las lenguas de señas como un capital lingüístico y cultural y no como un problema, dado el estigma que ha pesado sobre ellas a lo largo de la historia de las sordas y sordos y de su educación. Esto implica fortalecer los procesos de deconstrucción de las concepciones aún vigentes respecto a la sordera, las personas sordas y su lengua, para resignificarnos y seguir repensándonos a través de formas genuinas de ampliar la presencia y uso de la LS en nuestros escenarios universitarios.

d. Reafirmar que la lengua de señas es, para las personas sordas, soporte de su formación, enriquecimiento, construcción de capital emocional, académico y cultural

Formarse en el nivel de educación superior implica una alta demanda lingüística de orden académico-cognitivo, lo cual requiere de un uso sinérgico y convergente de la LS, orientado a fortalecer los procesos de planificación lingüística. Para ello, es necesario propiciar la presencia

sorda y su cosmovisión (maestras y maestros, estudiantes, miembros de la comunidad) en los espacios de formación, acompañando el diseño, producción y divulgación de materiales académicos en la lengua de señas de cada país. Las páginas web de las universidades, junto con otros canales visuales, poseen un gran potencial para la circulación de productos académico-culturales sordos, lo que contribuye en la apropiación de diferentes discursos y en la expresión de la cultura sorda —su historia, sus derechos y realidades— como soporte para la construcción de una huella histórica alrededor de sus luchas, resistencias y apuestas.⁹

e. Potenciar la lengua de señas como un medio para el reconocimiento y el enriquecimiento interlingüístico e intercultural entre la comunidad oyente y la comunidad sorda

La presencia de miembros de la comunidad sorda, usuarios de la LS, en el espacio universitario contribuye a la constitución del mismo como un entorno multilingüe y multicultural en el que acontece el encuentro entre sujetos usuarios de lenguas diferentes, con sus propias historias, cosmovisiones, luchas, conquistas y prácticas sociales, haciendo esperable algún grado de conflicto, dada la presencia de actitudes desconocedoras de estas diferencias lingüísticas y culturales, así como de su riqueza (Carvajal, 2009b). En consecuencia, corremos el riesgo de perder la posibilidad de que la LS se exprese en pie de igualdad con las otras lenguas orales que circulan en nuestros entornos universitarios, frente al estigma social con el que cargan los miembros de este grupo lingüístico (Coelho, 1988; Cummins, 2001; Tazón, 2003; Lasagabaster y Sierra, 2005), el que termina minorizado frente a nuestros discursos y prácticas dominantes desde la perspectiva oyente.

Requerimos avanzar en procesos de construcción de postura y decisiones colectivas en las que acogamos las lenguas de señas como capital

⁹ Dos de las universidades que recogen estas reflexiones cuentan con material realizado en conjunto con miembros de la comunidad sorda de cada país (personas sordas e intérpretes), usado para la formación de las y los intérpretes y para la movilización de estos discursos en el entorno. Estas universidades son: la Universidad del Valle (Colombia), con la carrera de Tecnología de Interpretación para Sordos y Sordociegos y del ejercicio investigativo del Dr. Lionel Tovar (<https://youtu.be/YOb9Cqc-yGE>). Y la Universidad de Entre Ríos, con la Tecnicatura Universitaria en Lengua de Señas. En este caso, todo el material que se usa en las 25 asignaturas tiene traducción a LSA, trabajo realizado por el equipo de producción de materiales, compuesto por personas sordas e intérpretes de LSA. Estos materiales se socializan por dos vías: el Campus Virtual de la UNER, donde cada materia sube sus producciones, y la página web y el canal de youtube de TULSA. <https://www.youtube.com/channel/UCWyn6htxBypX6nCIJSgqAA>

intangibles institucionales y, en este sentido, resaltemos su valor en el proceso de formación profesional de las personas sordas y oyentes, dando cabida al diálogo intercultural en el marco de una realidad polifónica en la que el saber sordo tenga un lugar lado a lado con otros saberes, en palabras de De Sousa (2019), un nuevo terreno para la ecología de saberes en una repensada pluriversidad.

Contar con otras lenguas, con registros distintos al tradicional, oficial o hegemónico en el espacio pluriversitario, abre posibilidades para la reconstrucción o fortalecimiento de una cultura institucional fundamentada en las interrelaciones e interdependencias, como en la vida misma (Escobar, 2016), en la cual el lenguaje nos vincula, nos construye y nos permite expresar la riqueza existente en nuestra humanidad. Esta pluriversidad de hoy también nos refiere y requiere de nosotras y nosotros recrearnos desde otras formas de bilingüismo, con la propia y amplia riqueza de nuestros territorios nacionales. Uno de esos mundos otros es el de la comunidad y cultura sorda.

Lo que podemos sentir, pensar y hacer en pos de una pluriversidad como espacio no excluyente nos involucra y potencialmente alcanza a otros sujetos que hoy se encuentran fuera de la academia. La reflexión profunda sobre los múltiples modos en que la normalidad académica (Mareño Sempertegui, 2012) produce y sostiene contextos educativos excluyentes es una tarea permanente. Nos queda exhortar a seguir construyendo otros mundos posibles en un espacio formativo pluriversitario donde hagamos más visibles las voces y presencias de los colectivos que han estado por debajo de la línea abismal (De Sousa, 2018).

Referencias bibliográficas

- Carvajal, M. (2009a). *Planificación lingüística del estatus de la lengua de señas colombiana en un escenario educativo de básica secundaria y media en donde convergen individuos pertenecientes a las comunidades sorda y oyente. Desarrollo de la etapa de diagnóstico. Informe de investigación.* Universidad del Valle.
- Carvajal, M. (2009b). Dos comunidades, dos lenguas: planificación de los usos de la lengua de señas colombiana en un escenario educativo. *Revista Lengua*, 37(1), 113-133.
- Clerck, G. (2010). Deaf Epistemologies as a Critique and Alternative to the Practice of Science: An Anthropological Perspective. *American Annals of the Deaf*, 154(5). <https://biblio.ugent.be/publication/676289/file/6819033>

- Coelho, E. (1988). *Teaching and Learning in Multicultural Schools: An Integrated Approach.* Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society* (2nd Edition). Association for Bilingual Education.
- De Sousa, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad.* CIDES-UMSA-ASDI y Plural Editores.
- De Sousa, B. (2018). *La descolonización del saber en la universidad* (conferencia). Universidad Nacional de Tres de Febrero, 21 de noviembre de 2018. <https://youtu.be/ZRsokSdeREk>
- De Sousa, B. (2019). *Educación para otro mundo posible* (1^a edición). CLACSO/CEDALC.
- Escobar, A. (2016). *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal.* Editorial Universidad del Cauca.
- FENASCOL (2017). *Conoce la historia de la educación de las personas sordas en Colombia.* (producción en lengua de señas colombiana [LSC]). <https://youtu.be/l48NUA53wGo>
- Lasagabaster, D., Sierra, J. y Cummins, J. (coords.) (2005). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela.* Horsori Editorial.
- Ley 20 422 de 2010. Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. *Diario Oficial de la República de Chile*, 10 de febrero de 2010. <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>
- Márquez, H. A. y Portilla, L. (2014). *Equiparación de oportunidades frente al proceso de evaluación estandarizada de la población sorda colombiana: SABER 11.* Instituto Nacional para Sordos. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/234616/Hector%20Marquez%20Lili%20Portilla%20-%20Equiparacion%20oportunidades%2ofrente%2oal%2oproceso%2oevaluacion%2oestandarizada%2opoblacion%2osorda%2ocolombiana%2osaber%2011.pdf>
- Mareño Sempertegui, M. (2012). Las lógicas de la política educativa exclusiva: reacción de la academia ante una (im)posible democratización del conocimiento. *VII Jornadas Nacionales: Universidad y Discapacidad.* <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3920>
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Organización de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Ruiz, R. (1984). Orientations in Language Planning. *NABE Journal*, 8(2), 15-34.
- Spivak, G. (2011). *¿Puede hablar el subalterno?* El Cuenco de Plata.

CAPÍTULO 6:

Derivas en un entorno anquilosado

... o dando la lata en discapacidad¹

Lo que conocemos como discapacidad engloba una diversidad de prácticas políticas, económicas, sociales y culturales que están en sintonía con las lógicas de la civilización occidental. Es decir, se caracterizan por la colonización de aquellos cuerpos que —sobre la base del diagnóstico médico y de diversos mecanismos jurídicos— no se apegan al ideal regulatorio de Occidente ni a los conocimientos generados para su estudio y comprensión social, mismos que se imponen, instauran y repiten por medio de un discurso hegemónico que valida una narrativa única en todos los espacios de diálogo, discusión, lucha, estudio e investigación sobre esta temática.

Lo anterior desdibuja todo aquello que constituye la discapacidad y lo que nombra termina por relacionarse, más bien, con «condiciones naturales» de los seres humanos, reduciendo todo a una cuestión individual. La discapacidad no se piensa como una categoría política sobre la cual se construyen prácticas de exclusión y discriminación que operan en contra de un sector de la sociedad por el hecho de no cumplir con la integridad corporal obligatoria (McRuer, 2006, citado en Maldonado, 2017a); es decir, con un cuerpo completo, sano, con todos los sentidos, una inteligencia promedio y una salud

¹ Colectivo La Lata. Facebook: @LATAsomosfreaks. Instagram: @coleclalata. Twitter: @coleclALATA. coleclalata@gmail.com

mental óptima, «requisitos» de toda persona productiva y que forme parte del engranaje del sistema capitalista.

La discapacidad, junto con las prácticas capacitistas que se generan a su alrededor, crean y transmiten la idea de que solo existe una manera válida (deseable) de ser y estar en el mundo, de encarnar lo humano. Con lo anterior, se descartan distintas formas de vida que no se consideran dignas ni deseables de ser vividas.

Los embates producidos por el discurso hegemónico de la discapacidad han surtido efecto en los conocimientos generados en la academia mexicana, los cuales, la mayoría de las veces, no dan respuestas claras que sirvan para comprender este fenómeno político, económico y social. Sumado a lo anterior, no se fomenta la generación de conocimientos propios, ya que se importan epistemologías, teorías y metodologías generadas en las universidades norteamericanas y europeas, mismas que se adaptan y adoptan sin una perspectiva crítica, lo que influye en la generación de conocimientos que no dan cuenta al cien por ciento de nuestra realidad.

En medio de este panorama anquilosado, comienzan a surgir iniciativas de estudiantes, egresadas y egresados de licenciatura y posgrado de universidades públicas, interesados en estudiar la discapacidad desde temáticas que no han sido tomadas en cuenta por los estudios e investigaciones desarrollados hasta la fecha, tales como: las corporalidades, el género, los feminismos y transfeminismos, las maternidades, las masculinidades, la bio y necropolítica, la creación artística, entre otros. Estas acciones individuales y colectivas irrumpen en una escena acartonada y, a falta de espacios, estímulos e interés desde la academia, generan con recursos propios seminarios, círculos de lectura, talleres, foros, encuentros y coloquios que dan cuenta de diversas perspectivas que van a contracorriente del discurso hegemónico de la discapacidad.

En este contexto de cambios en el ámbito de la discapacidad en México, pero en el extinto Distrito Federal, es donde se origina el colectivo La Lata, en septiembre del 2017. En los siguientes apartados, daremos cuenta a grandes rasgos de nuestra trayectoria hasta 2019, de las actividades que realizamos y los proyectos que hemos desarrollado, todas ellas acciones con las cuales intentamos generar un quiebre en las formas de pensar, investigar y socializar el conocimiento sobre un tema que atraviesa nuestras vidas de muchas formas: la discapacidad.

Encuentros fortuitos: breve crónica latosa

La mayoría de nosotras y nosotros coincidimos en los seminarios sobre discapacidad que imparte la Dra. Brogna en el programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, espacio en el que adquirimos conocimientos sobre el modelo social, los *disability studies* y también algunas lecturas sobre antropología, corporalidad, decolonialidad y necropolítica que nos permitieron desbordar nuestras reflexiones hacia temáticas que, por lo común, no son contempladas en los cursos (convencionales) sobre discapacidad ofertados en las universidades mexicanas.

Posteriormente, nuestros intereses personales y de investigación propiciaron que recorriéramos de manera conjunta foros, encuentros, coloquios, jornadas y congresos sobre discapacidad; lugares en los cuales coincidimos con más compañeras y compañeros que tenían inquietudes similares a las nuestras: interés por pensar y reflexionar sobre la discapacidad desde otras perspectivas, perspectivas que no corresponden al discurso hegemónico basado en los derechos humanos ni imponen un dogma que gira en torno a «la Convención».

Con los recorridos que hicimos de manera conjunta por los entornos universitarios y públicos donde se toca el tema, nos percatamos de que no existía conocimiento o interés por aquellas propuestas de investigación o perspectivas que no se apegan a las líneas tradicionales para pensar la discapacidad. Sumado a ello, nos percatamos de que los conocimientos que se generan en la academia muy pocas veces son socializados y, en la mayoría de los casos, carecen de vínculos con el movimiento asociativo y las políticas públicas.

En medio de este panorama, decidimos conformarnos como colectivo en septiembre del 2017; comprendimos que era mejor unir nuestros esfuerzos y generar acciones colectivas para que tuvieran una repercusión más grande. La formación que nos brindan las disciplinas que estudiamos nos permitiría tener una perspectiva más amplia sobre la discapacidad en las actividades que realizáramos a futuro. Quienes conformamos La Lata tenemos formación en: Diseño gráfico, Etnohistoria, Etnología y antropología social, Estudios latinoamericanos, Psicología social, Sociología y trabajo social, y somos egresadas y egresados de: la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

Desde un principio tuvimos claro que queríamos incidir tanto en espacios públicos como universitarios y, a través de las actividades que desarrollamos, llevamos a la praxis nuestro posicionamiento sobre la discapacidad, es decir, socializar con un lenguaje accesible nuestros conocimientos académicos en espacios públicos y gratuitos para todo tipo audiencias interesadas en el tema. De esta manera, hemos desarrollado cuatro actividades: cine-debates; un Coloquio de Estudios Críticos sobre Discapacidad; el Taller de Toma de Conciencia Disca, y un proyecto en redes sociales: el Glosario Disca. Con ellas, hemos pretendido:

- Explorar la construcción del concepto de discapacidad a lo largo de los dos últimos siglos.
- Develar las narrativas y representaciones (sociales y culturales) sobre las personas con discapacidad que prevalecen en el imaginario colectivo.
- Darle un peso preponderante a los testimonios y experiencias de las personas con discapacidad y sus familias, para así generar diálogos constructivos sobre diversas temáticas.
- Evidenciar las prácticas capacitistas que se encuentran «normalizadas» en varios aspectos de nuestras vidas.
- Generar espacios para el diálogo acerca de la diversidad, la inclusión y la deconstrucción de la discapacidad.

En los siguientes apartados, desarrollaremos brevemente cada una de las tres actividades y el proyecto que hemos realizado, así como mencionaremos las redes que hemos tejido con otras personas y colectividades que han sido esenciales para generar algunas acciones.

El cine como dispositivo normalizador: cine-debates discas

Hasta hace poco, una vez que se terminaba de filmar una película se guardaba en una «lata» para su protección, distribución y posterior exhibición. Algunas que contravenían al sistema no llegaban a los cines, por lo que se quedaban «enlatadas», es decir, se prohibía su exhibición al público. Aún hoy, algunas obras cinematográficas que abordan temáticas relacionadas con la discapacidad no son exhibidas en las cadenas comerciales y son estas las que nos interesa proyectar en nuestros ciclos de cine, con la intención de que sean el detonante para reflexionar sobre las

representaciones que emergen y las concepciones que se tienen sobre las personas con discapacidad, así como los parámetros de «normalidad» y equilibrio ideológico que prevalecen en la sociedad.

Si bien la industria cinematográfica tiende al ocio, al espectáculo o a la ficción, no deja de estar inscrita en un contexto histórico, social, económico y político. Esto es lo que hace al cine un poderoso producto cultural que crea y reproduce perspectivas sobre cómo «son» o «deberían ser» las personas con discapacidad. Así pues, en algunas producciones pueden converger mitos, estereotipos o prejuicios; en otras, prevalece lo inverosímil y, en ocasiones, tras una mejor documentación, hay una búsqueda por una presentación lo más «realista» posible. Desde amenazas para sí mismas y mismos, para la familia o la sociedad, hasta genios incomprendidos sumidos en la desesperación por no poder comunicarse o socializar, una multiplicidad de personajes con discapacidad han desfilado por la historia del cine, ya sea en producciones internacionales o nacionales.

Nuestra primera actividad como colectivo fue el ciclo de cine «Lat(A) normal: múltiples visiones, diversos sentires», realizado los días 3, 9 y 10 diciembre de 2017 en el Cine Villa Olímpica (sur de la Ciudad de México) y en el que proyectamos cuatro documentales, dos cortos y una película, todo en el marco del Día Internacional de las Personas con Discapacidad. Posteriormente, participamos con cine-debates en: la Primera Jornada de Inclusión (FES-Aragón, UNAM; abril de 2018); el cine-debate Arte y Discapacidad (Biblioteca Vasconcelos; julio de 2018), y el 2.º Congreso Internacional de Mujeres y Niñas (FES-Aragón, UNAM; noviembre de 2018).

La producción cinematográfica mexicana y la discapacidad han estado estrechamente relacionadas desde el rodaje de *Santa* (1918) de Luis Peredo, pero no fue sino hasta 1932 —y recurriendo una vez más a la novela de Federico Gamboa— que dicha relación quedó establecida, no solo por dar inicio al cine sonoro en el país, sino porque desde entonces la discapacidad ha tenido una presencia constante en la pantalla grande, desde la ficción hasta el documental, pasando por el cortometraje. Con base en lo anterior, desarrollamos el ciclo «Cine mexicano y discapacidad»² —junto con Francisco A. C., el Instituto Mexicano de Cinematografía

² Como parte de la misma propuesta, se presentó a TV UNAM una serie de obras para que se proyectaran en agosto de 2019, en el marco del 2.º Coloquio de Estudios Críticos sobre Discapacidad, lo que resultó en la proyección de algunos largometrajes.

(IMCINE) y el Centro de Cultura Digital (CCD)—, el que, a partir de mayo de 2019, se presenta el primer jueves de cada mes en la sala de cine del CCD.³

El cine es un medio de comunicación que reproduce visiones, prejuicios, estereotipos, pero también sugiere propuestas interesantes sobre la discapacidad. Por lo anterior, en todos los cine-debates que organizamos priorizamos la participación de las y los creadores audiovisuales, así como de actrices y actores, con la finalidad de dar voz a los protagonistas de las historias que proyectamos. Asimismo, ante la falta de opciones para que las personas con discapacidad visual asistan al cine, durante 2019 empezamos un proyecto piloto de audiodescripción en vivo para personas con discapacidad visual.

¿Qué?! ¿Coloquio de Estudios Críticos sobre Discapacidad?

Ante la falta de espacios para estudiar y repensar la discapacidad desde otros referentes, que propicien cambios radicales y coadyuven a deconstruirla y también entablen diálogos con la sociedad involucrada e interesada en el tema, generamos en 2018, en complicidad con instituciones de educación superior, el Coloquio de Estudios Críticos sobre Discapacidad (Cecrid),⁴ concebido como un punto de encuentro entre la academia (compuesta por investigadoras e investigadores, docentes, estudiantes de licenciatura y de posgrado), las personas con discapacidad y sus familias, activistas, artistas, creadoras y creadores, organizaciones de la sociedad civil y público interesado. Uno de los objetivos que nos planteamos con el Cecrid fue que las y los participantes y asistentes se conozcan, dialoguen, compartan sus inquietudes, conocimientos y saberes, tejan redes, generen alianzas y complicidades que terminen por materializarse en iniciativas y proyectos individuales o colectivos, institucionales o independientes.

El espacio propicio para el Cecrid son las instituciones públicas de educación superior, ya que nuestro interés es incidir en algunos sectores de la

³ Entre junio y agosto trabajamos una propuesta de retrospectiva sobre discapacidad en la cinematografía mexicana, que presentamos al CCD, la cual fue aprobada para presentarse el primer jueves de cada mes durante 2020.

⁴ Este tiene su antecedente en el coloquio Antropología y Discapacidad, organizado por Emilio Fuentes, pasante en Etnohistoria, en la ENAH los días 21, 22 y 23 de mayo de 2017. Fue un espacio alternativo que creó muchas expectativas para quienes investigamos temas relacionados con la discapacidad desde campos que tradicionalmente no generan investigación al respecto. Participar en este evento nos confirmó la necesidad de generar espacios de este tipo dentro de la academia.

academia que trabajan el tema. Por otro lado, adherimos a los estudios críticos sobre discapacidad, ya que es un campo de estudio e investigación que está emergiendo con potencia desde hace algunos años en América Latina y sus las respuestas que ensaya resultan más acordes con nuestros contextos latinoamericanos.⁵ Los testimonios y las diversas formas de afectos que giran en torno a la investigación son determinantes para los estudios críticos sobre discapacidad; por lo tanto, es algo que tuvimos en cuenta al organizar el coloquio: intercalamos los testimonios de personas con discapacidad y sus familias con las participaciones de investigadoras, investigadores y especialistas que están trabajando el tema desde miradas distintas a los modelos y discursos hegemónicos sobre la discapacidad.

Los objetivos que perseguimos con el Cecrid fueron los siguientes:

- Promover un enfoque crítico. El coloquio está pensado como un espacio para la presentación tanto de investigaciones con una perspectiva crítica como de testimonios de personas con discapacidad, familiares, creadoras y creadores, artistas y organizaciones de la sociedad civil.
- Formar redes. Buscamos que el coloquio sea un espacio que permita la creación de redes entre participantes y asistentes.
- Preservar la gratuidad del evento. Considerando la relevancia de los estudios sobre discapacidad y su impacto en la generación de movimientos sociales de personas con discapacidad, y los aportes teóricos y prácticos en la materia, pensamos que los espacios académicos deben ser nichos que generen y difundan información actual y crítica sobre la discapacidad.
- Evidenciar la falta de interés en los estudios sobre discapacidad en las instituciones educativas.

Las dos ediciones del Cecrid han tenido como sede la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS) y el Instituto de Investigaciones Antropológicas (IIA), respectivamente, ambas instancias pertenecientes a la UNAM. La primera edición se realizó los días 21, 22 y 23 de mayo de 2018 y contó con 6 conferencias magistrales y 18 mesas temáticas que albergaron a un

⁵ Se trata de un campo de estudio poco conocido en la academia mexicana. Conocer las investigaciones y perspectivas generadas a partir de él fue importante para nosotras y nosotros, puesto que cambió nuestra perspectiva sobre la generación de conocimientos y propuestas para investigar el tema. Por esta razón, decidimos nombrar el coloquio de esta forma.

total de 70 ponencias. La segunda edición se realizó los días 21, 22 y 23 de agosto e incluyó 2 conferencias magistrales,⁶ 2 foros temáticos (uno sobre salud mental y otro sobre educación), 2 talleres y 10 mesas temáticas con un total de 41 ponencias. Ambos eventos convocaron también a proyectos productivos de personas con discapacidad, quienes vendieron u ofrecieron sus productos y servicios.

La segunda edición del Cecrid superó nuestras expectativas, se convirtió en un espacio de encuentros que propiciaron diálogos y la generación de redes. En el proceso de selección de ponencias, nos causó gran satisfacción encontrarnos con investigaciones provenientes de distintos campos del conocimiento que están generando conocimientos críticos sobre la discapacidad. Lo anterior se complementó con los testimonios de personas con discapacidad, generadoras de conocimientos y saberes desde sus propias experiencias de vida.

Sumado a lo anterior, nos gustaría destacar lo siguiente: esta segunda edición tuvo una repercusión que no teníamos contemplada, nos solicitaron informes desde Argentina, Chile y Uruguay; asimismo, recibimos propuestas de ponencias desde esa región del hemisferio, de las cuales aceptamos dos. De la misma manera, el evento fue seguido vía Facebook Live por personas interesadas desde Bolivia.

Por los conocimientos que tenemos y los comentarios que hemos recibido, sabemos que no hay un espacio similar al Cecrid en América Latina. Por lo anterior, para la siguiente edición, pensamos ampliarlo y ver la posibilidad de traer a ponentes latinoamericanos.

Con el Cecrid manifestamos nuestra apuesta por los diálogos, las discusiones y la socialización de conocimientos y saberes que apuntan a la construcción colectiva de narrativas que den cuenta de la discapacidad en el contexto mexicano y latinoamericano.

Inciendiando en las prácticas institucionales: el Taller de Toma de Conciencia Disca

Con la finalidad de incidir en el cambio de paradigma acerca de la discapacidad, recurrimos a herramientas culturales que conecten con las audiencias

⁶ Para esta edición, nuestro objetivo fue dar cabida a propuestas de investigación innovadoras y disruptivas, realizadas por personas con discapacidad, tanto en maestría como en doctorado. Fueron conferencistas: Diana Vite (maestrante del programa de Posgrado en Filosofía de la Cultura, de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo) y Víctor H. Gutiérrez (doctorante del programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos, de la UNAM).

para generar un impacto mayor en la reflexión e identidad de las personas con discapacidad. Así, optamos por el uso de los modelos culturales de la discapacidad —entendidos en el marco de los estudios críticos sobre discapacidad—, los cuales muestran la reproducción asistencial y capacitista en la cultura, a través de la televisión, el cine, la música y la literatura.

El taller se gestiona a la medida, por lo que conocer el entorno y los perfiles de los participantes constituye la base del mismo. Es preciso recabar información previa con la finalidad de realizar las adaptaciones necesarias al contenido. Se presentan lecturas, videos y obras cinematográficas como material de apoyo.

El taller cuenta con módulos interconectados, siendo las actividades lúdicas las que refuerzan la parte teórica y fomentan la reflexión. El abordaje teórico es sin duda la marca distintiva del colectivo, ya que los talleres sobre discapacidad en México se enfocan en transmitir información sobre derechos humanos y políticas públicas, dejando de lado la construcción histórica de la discapacidad, los modelos de atención a lo largo de la historia y los estereotipos audiovisuales sobre la discapacidad que abundan en diversos medios de comunicación. Por lo tanto, se expone la forma en que se ha construido la discapacidad a partir de la Modernidad, destacando la manera en que, en el transcurso del siglo XIX, se crea toda una serie de epistemologías para dotar de una identidad a todos los sujetos que encarnaran la anormalidad, las cuales serán indispensables para la construcción de la discapacidad en la segunda mitad del siglo XX. Todo ello, entrelazando los modelos de atención a las personas con discapacidad y las representaciones sobre la misma que se encuentran tanto en el cine como en la televisión y las telenovelas, para comprender la forma en que se reproducen comportamientos sociales y culturales hacia distintas manifestaciones de la discapacidad.

Como recursos para el taller, hemos adaptado tres juegos populares:

1. Discarama: juego compuesto por conceptos clave relacionados con los tres modelos para estudiar la discapacidad: de prescindencia, médico y social.
2. Lotería discapacitada: juego integrado por personajes reales, ficticios y dispositivos relacionados con la discapacidad tanto en el contexto internacional como en el nacional.
3. «Deficientes» y barreras: juego que se basa en Serpientes y escaleras. Muestra las barreras físicas, sociales, culturales y actitudinales que, desde un

enfoque capacitista, obstaculizan la participación, el desarrollo y la inclusión de las personas con discapacidad, al juzgarlas con base en prejuicios que giran en torno a sus capacidades, lo cual genera discriminación y exclusión.

El taller lo hemos impartido en tres ocasiones: la primera, a guías del Museo de Memoria y Tolerancia, los días 8 y 15 de agosto de 2018; la segunda, al área de Servicios Estudiantiles de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, los días 29 y 30 de noviembre de 2018; y la tercera, a universitarias y universitarios con discapacidad de la UNAM, el 24 de abril de 2019.

Estrategias digitales para la incidencia: el uso de las redes sociales

No existe una socialización de los conocimientos y saberes sobre discapacidad generados en la academia, la mayoría se queda en los entornos universitarios y los artículos, ensayos y libros sobre el tema carecen de un lenguaje accesible: están destinados a un público lector especializado. Sumado a lo anterior, la mayoría de esta producción intelectual se apega al discurso hegemónico sobre la discapacidad, por lo que abarca solo algunas temáticas vinculadas con la inclusión, las políticas públicas y los diversos mecanismos jurídicos relacionados.

Consideramos indispensable la divulgación de conocimientos académicos que son determinantes para pensar la discapacidad desde otras perspectivas que permitan un quiebre en las formas en que la mayoría de la sociedad la concibe. Por dicha razón, desde hace un tiempo nos encontramos trabajando en diversos proyectos para redes sociales cuyo objetivo es socializar los conocimientos que hemos adquirido en nuestros transitar por las aulas universitarias. Los proyectos están concebidos para que sean accesibles y utilizamos en ellos dispositivos culturales de uso masivo, como películas, canciones, literatura, publicidad y memes.

El primer proyecto que pusimos a circular es el Glosario Disca, una propuesta para difundir conceptos relacionados con la discapacidad desde una perspectiva crítica. Las definiciones que componen cada entrada son cortas (250 caracteres como máximo) y accesibles. Las infografías se difunden por redes sociales (Instagram y Facebook, principalmente) los martes de cada quincena. Las publicaciones tienen dos tipos de descripciones: una corta y otra acompañada de una descripción más extensa que contiene referencias críticas para orientar a quien tenga interés en profundizar en el concepto.

Ante los pocos espacios de difusión y socialización de conocimientos y saberes sobre la discapacidad, consideramos importante el desarrollo de contenido propio, signado por la perspectiva crítica que es la identidad del colectivo. Lo anterior nos quedó claro con las dos primeras entradas del Glosario Disca, las cuales tuvieron buena recepción entre las y los seguidores de nuestra página de Facebook y fueron comentadas y compartidas más de lo que esperábamos.

Uno de los conceptos que hemos estado debatiendo y reflexionando en el colectivo y en conjunto con otras personas y colectividades con las que estamos generando complicidades es el de capacitismo, el que nos sirve para comprender muchas de las dinámicas políticas, económicas, sociales y culturales que conforman la discapacidad y determinan la forma en que se constituye la sociedad en el capitalismo neoliberal. El concepto tiene su origen en las academias del norte global y es poco conocido en nuestro contexto. Debido a su importancia, consideramos indispensable socializar lo que sabemos de él, ya que nuestra postura es anticapacitista.

Sabemos de la importancia del espacio que alberga este escrito, por esa razón citaremos la definición completa que compone la segunda entrada del Glosario Disca, para que la lectora o lector tenga una idea más completa de lo que es el capacitismo:

Concepto análogo al de racismo o sexismo con el cual se devela una serie de prácticas políticas, económicas, sociales y culturales que discriminan a las personas que no cumplen con la integridad corporal obligatoria. Este sistema de opresión se instaura a través de diversos mecanismos de poder y dominación por parte de un sector de la población —que cree cumplir con este ideal regulatorio relacionado con la productividad— sobre otro que no lo encarna.

El capacitismo impone una manera de ser y estar en el mundo; crea la ficción de un ideal que toda persona debe encarnar: un cuerpo sano, completo, con todos los sentidos, una inteligencia promedio y salud mental óptima. Lo anterior se relaciona con formas «correctas» que definen la marcha, el habla, las expresiones (corporales, de lenguaje y comunicación) que se imponen como norma y son incorporadas a las convenciones que rigen la vida en sociedad. Asimismo, con este concepto se imponen diversas narrativas que tienen como base las capacidades, las habilidades, la productividad y el éxito, elementos indispensables que toda persona debe cumplir para formar parte del engranaje del sistema capitalista.

El capacitismo tiene una relación estrecha con la discapacidad; sin embargo, no solo alude a ella, con este también se evidencian las relaciones que tiene el ser humano moderno entre sí, con las especies (flora y fauna) y con el planeta (Glosario Disca, 2019).

Complicidades con otras colectividades discas

En el transcurso de estos dos años, hemos conocido y generado redes con personas y colectividades que están incidiendo en diversos ámbitos de la discapacidad en México. A continuación, mencionaremos algunas con las cuales hemos generado algunas acciones:

-Jhonatthan Maldonado Ramírez, doctorante en el Posgrado en Estudios Feministas de la UAM, Unidad Xochimilco, quien se encuentra desarrollando una de las apuestas teóricas sobre discapacidad más interesantes en el entorno académico mexicano. Él fue uno de los ponentes magistrales en la primera edición del Cecrid, y en la segunda impartió uno de los dos talleres que se ofrecieron. Ante la falta de cursos o seminarios con perspectiva crítica, Jhonatthan ha generado tres seminarios que ofrecen una perspectiva desde los feminismos, los estudios del cuerpo, las teorías *queer* y crip y el capacitismo. Sin temor a equivocarnos, podemos decir que es un referente de los estudios críticos en discapacidad hechos desde México.

-Dana Albicker (Benemérita Universidad de Puebla), con el Laboratorio de lo Invisible, espacio desde el cual se generan cortometrajes realizados por personas con y sin discapacidad visual. Su propuesta tiene la finalidad de potenciar la sensorialidad de quienes participan en los talleres que imparte, los que se han realizado en Ciudad de México, Puebla de Los Ángeles y Oaxaca de Juárez. Cabe mencionar que el espacio convocado por Albicker también ha propiciado redes entre sus participantes.

-Círculo de lectura Feminismos y discapacidad, convocado en febrero de 2019 por el Círculo de Estudios Separatista, integrado por Diana Vite (maestrante en el Posgrado de Filosofía de la Cultura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo); Karina Arriaga (estudiante de Antropología en la Universidad Autónoma de Querétaro), y Lucía Gutiérrez (estudiante del Colegio de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM).

-El Consejo Indígena de Gobierno (CIG) y el Consejo Nacional Indígena (CNI), y la participación de sus miembros en el Primer Encuentro Nacional de Mujeres en San Lorenzo Nenomicoyan (Estado de México) en junio de 2018, así como en el encuentro Tejiendo el Eje sobre Discapacidad que se realizó en Casa Xitla (sur de la Ciudad de México) en diciembre de 2018. Así, han fomentado el interés por pensar la «discapacidad» desde los siete principios del CNI y buscar no solo nuevas formas de organización política, sino repensar la inclusión desde el capitalismo, concibiendo la «discapacidad» como una manera válida de habitar un cuerpo en un mundo donde quepan muchos mundos.

-SinColectivo, organización conformada por personas expertas por experiencia y activistas en salud mental, derechos humanos, educación, arte y cultura loca. Sus acciones propiciaron el 1.º Foro Mexicano de Personas Expertas por Experiencia en Salud Mental, que se realizó el 26 de julio de 2019 en la Biblioteca México (Ciudad de México). Parte de sus integrantes también conforman Orgullo Loco México, organización que convocó a la Marcha del Orgullo Loco Mx, realizada el 27 de julio de 2019 con el objetivo de visibilizar la defensa de los derechos humanos en materia de salud mental y reivindicar la locura, desestigmatizarla, exorcizarla de todos los fantasmas, prejuicios y tabúes.

Objetivo a corto, mediano y largo plazo: seguir dando la lata (o a modo de cierre)

Nuestra apuesta es seguir dando la lata, incomodar en espacios académicos, públicos y en redes sociales con una perspectiva crítica sobre diversas cuestiones que giran en torno a la discapacidad. Nuestro posicionamiento político va de la mano con un compromiso por desbordar la discapacidad en distintos niveles de incidencia y en complicidad con quienes tengan la disposición de cuestionar el orden heteronormativo, clasista, racista, sexista, colonizador y capacitista imperante en nuestros contextos, criticando el dispositivo de la inclusión y recuperando las historias de vida, las prácticas solidarias que han generado las familias y las diversas redes de apoyo que se han ido tejiendo en el cuerpo social en los últimos años.

Sabemos que el camino será difícil, largo y complicado de transitar. Si bien en estos primeros años hemos trabajado en la intemperie y generando nuestras acciones sin apoyos económicos de terceros, sí nos hemos encontrado

con la complicidad de personas e instituciones que creen en lo que hacemos. Ello nos da la fuerza y la confianza para seguir fraguando complicidades, conjururas y aquelarres.

Directorio de complicidades y conjuras contrahegemónicas

Círculo de Estudios Separatista: Feminismos y Discapacidad

Correo electrónico: narremoscolectiva@gmail.com

Facebook: <https://www.facebook.com/groups/80647415303139/>

Desbordar la Crip-tica

Blog: <https://jhonamaldo.wixsite.com/desbordarlacrip-tica/blog>

Facebook: <https://www.facebook.com/pg/desbordarlacriptica/posts/>

Laboratorio de lo Invisible

Facebook: <https://www.facebook.com/laboratoriodeloinvisible/>

Instagram: <https://instagram.com/laboratoriodeloinvisible?igshid=k75r4klyv3yo>

Orgullo Loco México

Blog: <https://orgullolocomx.wixsite.com/misitio>

SinColectivo

Facebook: https://www.facebook.com/SinColectivoMexico/?ref=py_c

Materiales audiovisuales para momentos de ocio

Alberdi, M. (directora). (2016). *Los niños* [documental].

Amenábar, A. (director). (2004). *Mar adentro* [película]. Sogecine/Himenóptero.

Alcoriza, L. (director). (1978). *A paso de cojo* [película]. <https://www.filminlatino.mx/pelicula/a-paso-de-cojo?origin=searcher&origin-type=primary>

Ayala, V. (directora) y Fallshaw, D. (director). (2017). *The Fight* [documental]. The Guardian. <https://www.youtube.com/watch?v=mWX-G2NJeSI>

Azcagua, R. (director). (2009). *Cárcel de carne* [documental]. Foprocine y Zensky Cine. <https://www.filminlatino.mx/pelicula/carcel-de-carne?origin=searcher&origin-type=primary>

Carreras, L. (directora). (2018). *Tamara y la catarina* [película]. Eficine 226-Foprocine- Underdog. <https://www.filminlatino.mx/pelicula/tamara-y-la-catarina?origin=searcher&origin-type=primary>

Cordero, J. A. (director) y Uzeta, S. (productora). (2012). *Música ocular* [documental]. <https://vimeo.com/105627751>

Correa, J. (directora). (2011). *Morir de pie* [documental]. <https://www.filminlatino.mx/pelicula/morir-de-pie?origin=searcher&origin-type=primary>

De la Iglesia, Á. (director). (1993). *Acción mutante* [película]. Warner Española S. A.

De la Morena, R. (director) y Centeno, A. (director). (2015). *Yes we fuck!* [documental].

García Casanova, K. (directora, productora) y Flori, D. (productora). (2014). *Juanicas* [documental]. <https://www.filminlatino.mx/pelicula/juanicas?origin=searcher&origin-type=primary>

Hermosillo, J. A. (director). (1984). *El corazón de la noche* [película]. Imcine. <https://www.filminlatino.mx/pelicula/el-corazon-de-la-noche?origin=searcher&origin-type=primary>

Levin, E. (director). (2016). *Así lo vivimos* [cortometraje]. La Pirinola A. C. <http://www.potentiae.mx/detras-de-camaras/>

Luengas, O. (directora) y Acosta, O. (productor). (2018). *Lejos del sentido* [documental].

Maciuszek, A. (directora). (2015). *Casa Blanca* [documental]. KIJORA y Anna Gawlita.

Mayer, M. (director). (2015). *Yo* [película]. LUC la Película S. R. L. y Axolote Cine S. A. de C. V. <https://www.vimeo.com/144767924>

Salgado, S. (directora). (2017). *Texturas resilientes* [cortometraje]. <https://vimeo.com/203651471>

Silvestri, L. (directora). (2015). *Games of Crohn* [documental]. <https://www.youtube.com/watch?v=oTgv-3K9mg4>

Silvestri, L. (productora) y Staunsager, Mai (productora). (2016-2017). *Mutantes y orgullosas* [serie documental]. https://www.youtube.com/playlist?list=PLrvJ6XhpRd9FlzBO143vLZLuXaM_DoLZo

Sol, J. (director) y Miñarro, L. (productor). (2016). *Vivir y otras ficciones* [película].

Soto, C. (directora). (2019). *La nebulosa de Emiliano* [documental]. La Furia Cine.

Toscano, J. (director) y Liceaga, A. (productora). (2016). *Potentiae* [documental].

Menú de materiales teóricos

Arnau, S. (2016). Teoría crip: de la segregación a la inclusión, transitando por la re-apropiación y re-significación. *Revista Pasajes*, (2), 48-55. <http://www.revistapasajes.com/gallery/4%20oficial%20articulo%202016%20olic.%20%20soledad%arnau%20oripolles.pdf>

- Maldonado, J. (2017a). Capacidad organotópica. En V. Rodríguez, Ch. Constant, M. Huacuz y J. García (coords.), *Heterotopías del cuerpo y el espacio* (pp. 37-62). La Cifra.
- Maldonado, J. (2017b). ¿Quién habla por? La semiótica de representación en la ventriloquia capacitista. *Graffylia. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 15(25), 141-151. http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/filosofia/resources/PDFContent/2665/Graffylia25digital.pdf.
- Maldonado, J. (2018a). De la normalización a la optimización: notas somatopolíticas sobre el síndrome de Down. En P. Brogna et al. (coords.), *Heterofonías* (pp. 21-52). UNAM/FES Iztacala.
- Maldonado, J. (2018b). La implantación *freak* desde una crítica tullida. En F. Giménez et al. (coords.), *Teoría freak. Estudios críticos sobre corporalidad* (pp. 75-92). La Cifra.
- Maldonado, J. (2018c). El síndrome de Down a través del cuidado interdicto. Un estudio antropológico entre la interface del capacitismo y la heteronormatividad. *Revista Antrhopológicas*, 29(2), 83-113. https://www.academia.edu/38972312/El_S%C3%ADndrome_de_Down_a_trav%C3%A9s_del_Cuidado_Interdicto._Un_estudio_antropol%C3%B3gico_entre_la_interface_del_capacitismo_y_la_heteronormatividad.
- Maldonado, J. (12 de mayo 2019). Los fracasos de la discapacidad: Desea hijos sanos. *Nexos. (Dis)capacidades. Blog sobre otros cuerpos y mentes*. https://discapacidades.nexos.com.mx/?p=968&fbclid=IwAR2v-F68e-4sBbsCGhW5GoMcqVjjwa_8topor2Ew2UX8UL37kxg3H6-Vww-BA#_ftnref3
- McRuer, R. (2006). *Crip Theory. Cultural Signs of Queerness and Disability*. New York University Press.
- McRuer, R. (2018). *Crip Times. Disability, Globalization, and Resistance*. New York University Press.
- Moscoso, M. y Arnau, S. (2016). Lo *queer* y lo crip como formas de re-apropiación de la dignidad disidente. Una conversación con Robert McRuer. *Dilemata*, 8(20), 137-144. <http://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/viewFile/430/421>.
- Platero, Raquel (Lucas) y Guzmán, P. (2012). *Passing*, enmascaramiento y estrategias identitarias: diversidades funcionales y sexualidades no-normativas. En R. (L.) Platero, *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp. 125-158). Edicions Bellaterra.
- Platero, Raquel (Lucas) y Guzmán, P. (2013). Críticas al capacitismo heteronormativo: *queer* crips. En M. Solá y E. Urko (comps.), *Transfeminismos, epistemes, fricciones y flujos* (pp. 211-224). Txalaparta.
- Preciado, P. (23 de enero de 2019). '*Lorenza's Way*': *práctica artística, diversidad funcional y desobediencia epistémica*. Virreina LAB, La Virreina Centre de la Imatge. <http://ajuntament.barcelona.cat/lavirreina/es/recursos/lorenzaz-way-practica-artistica-diversidad-funcional-y-desobediencia-epistematica/357>.
- Silvestri, L. (2017). La Casa de la Diferencia: feminismo, eugenesia y exterminio. *Leo Silvestri. Al margen del margen*. <https://leonorsilvestri.wordpress.com/blog/la-casa-de-la-diferencia-feminismo-eugenesia-y-exterminio-primera-entrega/>
- Toboso, Ma. (2017). Capacitismo. En L. Platero, M. Rosón y E. Ortega (eds.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 73-81). Edicions Bellaterra.
- Vite, D. (2018). *Una praxis anticapacitista: de «la fuerza de la discapacidad» a la «potencia de la fragilidad»*. Consideraciones para pensar la «in(ter)dependencia» fuera de un marco neoliberal [ponencia]. Primer Coloquio de Estudios Críticos sobre Discapacidad, ENTS, UNAM, 21 de mayo de 2018.
- Vite, D. (2019). La fragilidad como resistencia anticapacitista: agencia desde una experiencia situada [ponencia magistral]. Segundo Coloquio de Estudios Críticos sobre Discapacidad, IIA, UNAM, 21 de agosto de 2019.
- Wolbring, G. (2008). The Politics of Ableism. *Development*, (51), 252-258. https://www.researchgate.net/publication/5219934_The_Politics_of_Ableism

Este libro reúne los aportes de los catorce países que integran la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos. Sus autores/as son referentes en sus países y comunidades educativas, y han impulsado la inclusión de personas con discapacidad desde la perspectiva de la justicia social, la equidad y los derechos humanos.

Con una mirada crítica, interdisciplinaria y desafiante de la inclusión, los capítulos que componen este libro relatan la trayectoria, avances y desafíos de las políticas y prácticas universitarias que favorecen la inclusión social plena de las personas con discapacidad. Un capítulo acerca de los desafíos de la inclusión de las comunidades sordas y otro sobre el paradigma hegemónico de la discapacidad desde una perspectiva anticapacitista y regionalista completan este valioso insumo, que permite conocer y comprender las distintas trayectorias y desafíos de la inclusión en una región cruzada por la desigualdad y la segregación.

Red Interuniversitaria
Latinoamericana y del Caribe
sobre Discapacidad
y Derechos Humanos



ISBN: 978-956-236-413-3



9 789562 364133