

TOMA DE DECISIONES Y ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA EN MÉXICO, 2010-2020: ¿IMPERATIVO MORAL U OBJETO DE PLANIFICACIÓN?¹

Decision-making and attention to disability in technological higher education in Mexico, 2010-2020: moral imperative or planning issue?

Sylvie Andrée Didou Aupetit, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), México.
didou@cinvestav.mx

Didou Aupetit, S. A. (2021). Toma de decisiones y atención a la discapacidad en educación superior tecnológica en México, 2010-2020: ¿imperativo moral u objeto de planificación? *RAES*, 13(22), pp. 87-103.

Resumen

En México, la inclusión de las personas con discapacidad es parte de una política federal de promoción de la equidad orientada a individuos vulnerables. Tomando como ejemplo el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica (SNEST), presentaremos un estudio cualitativo, fundamentado en 24 entrevistas a profundidad y en un cuestionario virtual aplicado a 53 directivos, principalmente de institutos tecnológicos, sobre sus definiciones del concepto de discapacidad y sobre los programas implementados para atender el fenómeno. Analizaremos el contexto de racionalidad limitada en el que los institutos tecnológicos, las universidades politécnicas y las tecnológicas ejecutan los lineamientos orientados a ese grupo de población, conforme el mandato formulado en los documentos programáticos del sector. Identificaremos las cuestiones epistemológicas y prácticas que derivan de una instrumentación personalizada de las políticas de asistencia. Nos preguntaremos por lo tanto si la incorporación de esa cuestión a la agenda sectorial se traduce en el diseño de acciones particulares o se limita a la atención al caso por caso de situaciones individuales, conforme con convicciones morales más que con estrategias planeadas de lucha contra la exclusión, a escala institucional.

Palabras Clave: Educación superior tecnológica/ discapacidad/ equidad/ política pública/ asistencialismo/ México.

Abstract

In México, the inclusion of people with disability is part of a federal policy aimed to promote equity oriented to vulnerable individuals. Taking as an example the National System of Higher Technological Education, we will present a qualitative study, based on 24 in-depth interviews and a virtual questionnaire applied to 53

¹ Proyecto financiado por el programa de Ciencia Básica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) A1-S-8492. Inclusión, vulnerabilidad y alteridad: desafíos para las instituciones de educación superior tecnológicas y politécnicas en México.

managers (mainly of technological institutes) on their definitions of the notions of disability or different abilities and on the programs they implement to address the phenomenon. We will analyze the context of bounded rationality in which technological institutes, polytechnic and technological universities execute the guidelines oriented to this population group, according to the mandate formulated in the sector's programmatic documents. We will identify the epistemological and practical issues that surge from a personalized implementation of the policies of assistance to people with disabilities. We will therefore ask ourselves whether the incorporation of this issue into the sectorial agenda determines the design of specific actions or whether it is limited to case-by-case attention to individual situations, in accordance with moral convictions rather than with planned strategies to fight exclusion at the institutional level.

Key words: Technological Higher Education/ disability/ equity/ public policies/ assistance/ Mexico.

Introducción

En el siglo XXI, México propició la inclusión de personas pertenecientes a grupos vulnerables a la educación superior y fomentó su acceso a los servicios de bienestar. Bajo ese concepto paraguas, al igual que en muchos países (UNESCO, 1999; Hanafin *et al.*, 2007; Kim y Aquino, 2017), atendió a colectivos que comparten una privación de oportunidades, por sus condiciones demográficas o por discapacidad. Pero, entre los sujetos discriminados, incluyó preferentemente a los “nuevos estudiantes”, es decir a jóvenes categorizados por un criterio de pertenencia étnica o social (Guzmán, 2017).

Consecuentemente, a partir de principios de los 2000, proliferaron las iniciativas orientadas a elevar las tasas de acceso a la educación superior de esos jóvenes, principalmente de los indígenas, y a mejorar su acompañamiento pedagógico, principalmente mediante las universidades interculturales o, en establecimientos tradicionales, tutorías, becas, etc. En cambio, las personas con discapacidad, aunque están mencionadas siempre en los discursos sobre la responsabilidad social de las instituciones de educación superior (IES), representaron más un referencial discursivo que un grupo poblacional, destinatario de medidas concretas de inclusión. Esa situación perduró hasta fechas recientes en México.

Ante ello, elegimos centrar ese artículo en la década 2010-2020, considerando que correspondió a una fase de aceleración relativa en la atención a personas con discapacidad. También privilegamos el caso de los institutos tecnológicos (IT) adscritos al Tecnológico Nacional de México (TecNM), al representar estos un sector fundamental en la oferta de educación superior tecnológica y al registrar una proporción de jóvenes con discapacidad en su matrícula, superior a la promedio nacional. No obstante, y aunque transitaban recientemente de una política de equidad orientada a brindar servicios de proximidad a una de inclusión de grupos discriminados, han tardado más que las universidades públicas en diseñar acciones para facilitar su inserción institucional. Apenas recientemente, estuvieron incursionando en ese ámbito, implementando medidas de atención a los estudiantes con discapacidad por lo general a partir de 2016. En contraste, habían consolidado con anterioridad programas a favor de las mujeres, gracias a la Red con enfoque de Transversalidad de la Perspectiva de Igualdad de Género y, a partir de junio 2015, al Sistema de Gestión de Igualdad de Género y no discriminación (SEP, 2017: cuadros DV 2-4)².

Para calibrar el peso de las personas con discapacidad en la matrícula, repasaremos las estadísticas provistas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Para analizar su incorporación a las narrativas sobre justicia social y a la agenda de acción en educación superior, presentaremos los resultados de un estudio cualitativo, basado en entrevistas a profundidad con 24 directivos de los IT, y en un cuestionario en línea, respondido por 53 responsables de las medidas de promoción de la equidad. El trabajo de campo fue realizado a finales de 2019 y prosiguió a distancia en 2020. Resulta de un proyecto de investigación que abarca a otros colectivos estudiantiles en situación de vulnerabilidad por cuestiones étnicas (indígenas) o por una condición de alteridad (estudiantes en movilidad migratoria, temporal o de regreso).

Expondremos, primero, la construcción incipiente de un aparato normativo y sectorial sobre la integración de los alumnos con discapacidad, mismo que constituye un “enmarque de obligatoriedad” para los funcionarios. Daremos cuenta de las medidas instrumentadas para atenderlos, conforme con una lógica agregativa que limita el impacto de las directivas generales, a escala institucional, debido a que los recursos disponibles son limitados, las necesidades múltiples y el conocimiento de los sujetos imperfecto.

² La encuesta **Transformación en la Educación Superior en México - TRESMEX** describió la situación actual, dio seguimiento y perfiló tendencias de la educación superior en México, con base en la Planeación Integral de la Educación Superior, recabando información entre miembros de las instituciones de educación superior. [...] En el TecNM, encuestó a 106 directivos institucionales, 4 166 profesores y 9 542 estudiantes- http://www.pides.mx/tresmex_2017/respuestas_obtenidas.html

La atención a estudiantes con discapacidad en México: un tema emergente

En México, los avances en la inclusión de la población con discapacidad, en términos legales, datan de los noventa del siglo XX. En 1993, fue instalado el Consejo Promotor para la Integración al Desarrollo de las Personas con Discapacidad. La conformación paulatina de un arsenal normativo a su favor se tradujo en la promulgación de la Ley General de Educación (1993), la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, artículo 13 (2003) y la Ley General de las Personas con Discapacidad (2005) renombrada en 2011 Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Alcántara y Navarrete, 2014; Sasso *et al.*, 2015; Zárate *et al.*, 2017). La firma de acuerdos internacionales (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, de la UNESCO abierta a la firma en marzo 2007 o las Directrices sobre políticas de inclusión en la educación, UNESCO, 2009) completó ese andamiaje normativo global. Fue sin embargo sólo durante la segunda década del siglo XXI cuando la obligatoriedad de su inclusión educativa cobró visibilidad en las agendas mexicanas de acción y de investigación en ciencias de la educación.

De hecho, el carácter de obligatoriedad jurídica, siempre señalado como su principal referencial por los entrevistados, no ha terminado de plasmarse en requisitos de observancia ineludible. Es ilusorio esperar que “los derechos en el papel por sí mismos transform[en] automáticamente prácticas estatales que perpetúan injusticias de distribución” (Yarza *et al.*, 2019: 33). Cuando en 2002, la ANUIES publicó un *Manual para la integración de personas con Discapacidad en las IES*, el documento no tuvo muchos ecos. Advierte un entrevistado, casi veinte años después:

“Apenas nosotros vamos empezando, se puede decir, pero hemos avanzado mucho, nuestro plantel es un plantel pequeño con relativamente poca matrícula, por lo mismo, tenemos ciertas limitaciones en cuanto a poder ejercer más acciones como nosotros lo quisiéramos, pero vamos avanzando como vamos pudiendo y vamos avanzando lento, pero a paso firme” [Responsable operativo]

Conforme transcurría el siglo XXI, algunas universidades públicas y privadas lanzaron medidas para contribuir a que los grupos en condición de vulnerabilidad alcancen un uso pleno de los servicios que prestaban. Eso implicó, formalmente, una atención con mayores y mejores recursos a grupos sociales o a estudiantes en desventaja sea esta derivada de su origen étnico, sus condiciones socioeconómicas, capacidades individuales, género, entre otras- con base en el reconocimiento de sus características, cualidades y necesidades particulares, con el fin de que alcancen el máximo desarrollo de sus potencialidades y participen en igualdad de condiciones en la vida social” (Diario Oficial de la Federación, D.O.F., 28/02/2019)

En paralelo, la atención a las personas con discapacidad devino paulatinamente un tópico socorrido en la retórica gubernamental, en el país y en América Latina (Barradas, 2014; Lea *et al.*, 2018; Cabrera *et al.*, 2019; Brunahara *et al.*, 2019; Paz Maldonado, 2020). El Programa Sectorial de Educación 2020-2024, en México, planteó que las personas con discapacidad habían sido históricamente discriminadas por su “diversidad de características físicas, intelectuales, culturales y lingüísticas” (SEP, 2020: 198). Sin embargo, su número no está establecido, debido a la indefinición de los criterios de afiliación a esa categoría, lo que acarrea una subo bien una sobrevaloración de su presencia en las IES (Pérez Castro, 2019; Guajardo y Góngora, 2018; Rosado y Verástegui, 2013; Secretaría de Desarrollo Social -SEDESOL, 2016). Su invisibilización o su sobreexposición impiden problematizar sus requerimientos, en términos epistémicos. Dificultan precisar el rol de las personas así clasificadas como actores autónomos en el perfilamiento de las decisiones que los conciernen. Limitan la elaboración de pedagogías adaptadas a las necesidades de quienes las demandan y la puesta en marcha de esquemas de intervención corresponsables y en co-gestión:

El asentamiento del perspectivismo teórico y pedagógico en materia de Educación Inclusiva a partir de la discapacidad (Bartón, 1998), advierte inicialmente, una situación de legitimación y reconocimiento, la que a su vez, articula nuevos obstáculos epistémicos (Parilla y Susinos, 2013; Ocampo, 2014), discursivos (Orlandi, 2012) y didácticos capaces de abordar trans-ontológicamente (Dussel, 2008) la totalidad de ciudadanos que hoy participan de la estructura social y escolar. (Ocampo, 2012: 2)

La definición de los contenidos de esos esquemas y sus repercusiones en la percepción socio-cultural de sus destinatarios, dentro y fuera del espacio escolar, están todavía en debate, sobre todo cuando auspician el diferencialismo, como principio valoral³ (Skliar, 2008 y 2017), en lugar de pedagogías de las diferencias o de los límites, es decir respuestas a condiciones distintas de singularidad, pero no jerarquizadas según una escala de lo deseable o lo normal o relaciones de poder (Calderón Almendros *et al.*, 2016)⁴.

Más allá de esos debates especializados, los IT están iniciando apenas un tránsito entre programas asistenciales o compensatorios orientados a sujetos pasivos, identificados en función de atributos de “carencia” hacia individuos, diferentes pero no desiguales, autónomos y con capacidad de decisión. Cómo garantizar el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad y cómo asignar responsabilidades a los colectivos a cargo son sin embargo desafíos (éticos, organizacionales y curriculares) que están todavía pendientes de deliberación. Proyectos paternalistas de acompañamiento de sujetos pasivos fueron, hasta ahora, más frecuentes que los que auspiciaron coaliciones democráticas, para elevar la resiliencia de las personas afectadas. Una comparación entre los saberes producidos y las competencias adquiridas en los IT y en las universidades públicas que se interesaron en esos tópicos muestra de hecho un sesgo entre ambos sectores, en detrimento de los establecimientos tecnológicos.

Con fines comprensivos y diagnósticos, recientemente, núcleos de investigadores, radicados en la Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM, la Universidad Veracruzana-UV, la Universidad de Guadalajara-UdeG, la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco -UAM-A y el Instituto Politécnico Nacional-IPN reflexionaron sobre el concepto de discapacidad y los parámetros utilizados para integrar los constructos a cargo de atenderla. Se abocaron a detectar los dispositivos organizacionales, pedagógicos e interculturales, instalados ante la “des-homogenización” de la matrícula (Cruz y Casillas, 2017). Analizaron algunos mecanismos armados por los establecimientos para institucionalizar en el organigrama el compromiso de atender el fenómeno: Comité de Atención a la discapacidad en la UNAM, Coordinación de Inclusión Educativa para Personas con Discapacidad y Adultos Mayores en la Universidad Autónoma de Nuevo León, Programa para la Igualdad y la Inclusión en la Universidad de Tlaxcala (*Universia*, 2020). También señalaron la constitución de redes -Red interinstitucional de Instituciones de Educación Superior para la Inclusión de Personas con discapacidad⁵ y la provisión de becas. Rastrearon la asignación de recursos, la dotación de medios y las finalidades de las intervenciones para

crear condiciones [...] que favorezcan una educación de calidad con equidad para las alumnas y los alumnos con discapacidad; con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos; así como con la condición del espectro autista; con el fin de eliminar las barreras que limitan su aprendizaje y participación y de esta manera asegurar su acceso, permanencia y egreso. (D.O.F, 28/02/2019).

³ «Los "diferentes" son sujetos señalados y apuntados, cuya descripción resulta de un largo proceso de construcción e invención diferencial. Ese proceso es llamado de "diferencialismo", esto es, una forma de categorización, separación y disminución de algunas marcas identitarias con vinculadas al vasto y caótico conjunto de las diferencias humanas. Las "diferencias", cualesquiera sean, no pueden nunca ser descriptas como mejores o peores, superiores o inferiores, buenas o malas, normales y anormales, etc. El hecho que algunas identidades o marcas de identidades sean consideradas diferentes, nos sugiere que se ha producido un cierto tipo de diferencialismo, es decir, que esas marcas se consideran como negativas y están en oposición con la idea de lo normal, de la normalidad. El diferencialismo, además de ser un proceso político, constituye una trampa cultural y educativa, que hace que, por ejemplo, la mujer sea considerada como la diferente en la cuestión de género, los negros como los diferentes cuando se trata de la raza, los niños y los ancianos como los diferentes respecto de la edad, los deficientes como los diferentes en relación con la normalidad corporal, intelectual, etc.» (Skliar, 2008: s.p)

⁴ «Necesitamos desenfocar nuestras prácticas e investigaciones educativas para volver a enfocar en lo periférico, restaurando con ello la capacidad de decidir de la comunidad, empoderando a las personas y colectivos oprimidos, y actuando en las estructuras narrativas y de responsabilidad moral del grupo (Denzin, 2008, 196). Rescatar la acción educativa que el positivismo y su concepción de la identidad ha «cosificado» convirtiéndola en una intervención, supuestamente controlada en aras de la eficacia (Ortega, 2004, 7), para resituar el debate pedagógico en las arenas de la ética y la justicia (Calderón Almendros *et al.*, 2017 :57-58).

⁵<https://www.infobae.com/america/mexico/2020/08/26/en-mexico-solo-5-de-personas-con-discapacidad-obtiene-grado-de-licenciatura/>

Del 26 de agosto al 7 de octubre 2020, la UAM y la UNAM convocaron foros virtuales sobre "Inclusión social: discapacidad, experiencias, reflexiones y propuestas para la educación superior en el contexto actual de la pandemia" para examinar si las Tecnologías de información y comunicación (TIC), vehículo preponderante de la enseñanza durante el confinamiento pandémico de 2020-2021, redujo o reforzó la permanencia escolar de las personas con discapacidad en la educación superior.

Como resultado, en México, el corpus de indagaciones sobre la participación de las personas con discapacidad a la educación superior se expandió en los pasados años. Abarca análisis estadísticos (Pérez Castro, 2016) y estudios de política sobre medidas de ingreso y de retención con enfoques de derechos humanos o de compensación de desigualdades. Los costos de las decisiones político-morales de atenderlos en marcos eficientistas de evaluación fueron analizados. Estudios de casos (Pérez Castro, 2019; Del Rio, 2015) remarcaron la necesidad de incorporar indicadores de inclusión en los criterios de acreditación de calidad (Toscano *et al.*, 2017) y de investigar las expectativas de las personas con discapacidad, sus trayectorias de escolaridad, sus desempeños, sus elecciones de carrera y su utilización de los servicios y la correspondencia de los servicios que se les ofrecían con sus requerimientos.

Los datos y su focalización en los estudiantes con discapacidad

En 2010, el Instituto Nacional de Geografía y Estadísticas (INEGI) censó a 4,527,724 personas con discapacidad (4.00% de la población total).⁶ Por grupo de edad, el 9.9% tenía entre 15 y 29 años. Eran potencialmente demandantes de servicios de educación superior y media superior. Potencialmente, porque la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS-2017) recalca sus déficits de escolaridad, resultantes de una discriminación estructural: "Las personas con discapacidad y las hablantes de lenguas indígenas entre 15 y 59 años registran las tasas más altas de analfabetismo que afecta a 20.9 por ciento del primer grupo y a 13.3 por ciento del segundo contra solo 3.1 por ciento de la población general." (Leite y Meza, 2018: 7). Conforme con esa limitada incorporación al sistema de educación superior, en 2014, sólo el 6.3% de las personas con discapacidad, entre 14 y 59 años, había egresado del nivel versus un 15.7% en promedio nacional (Secretaría de Desarrollo Social- SEDESOL, 2016: 25).

Su baja representación en el sistema de educación superior procedía de un encadenamiento acumulativo de secuencias anteriores de abandono en las etapas previas de la escolaridad: en 2015, apenas el 8.5% de las personas con discapacidad contaba con los antecedentes para ingresar al nivel versus el 52.9% en promedio nacional (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación -INEE, 2019)⁷. Esa desigualdad se acentuaba más entre las mujeres. Para todos, se traslapaba al mercado de trabajo dado que

incluso entre la población con educación superior, la proporción de personas de grupos discriminados que ocupa empleos en la cúspide de la pirámide laboral es menor en comparación con el promedio nacional, en especial para la población indígena y con discapacidad. (Leite y Meza, 2018.: 46).

Conforme con la recomendación de la SEDESOL de "implementar acciones afirmativas para este grupo poblacional a fin de situarles en un ámbito de igualdad y equidad (en el sentido de contar con el mismo conjunto de condiciones para desarrollarse como personas en la sociedad respecto a la población que no presenta discapacidad)", identificamos primero qué información permitía caracterizar su situación, en la Secretaría de Educación Pública - SEP y en la ANUIES. La ANUIES publica los datos solicitados por la SEP a las IES en el Formato 911 (rubros A 25, 26, 27 y 28) sobre los estudiantes con discapacidad en sus Anuarios estadísticos. No lo hace para los datos que conciernen a los docentes, directivos, investigadores, auxiliares y administrativos aunque, supuestamente, los establecimientos de educación superior los reportan igualmente cada año. Ese *deficit* de información obligó a centrar el artículo sobre los estudiantes.

⁶ <https://www.inegi.org.mx/temas/discapacidad/> con base en Censo y conteo de población y vivienda, 2010

⁷ Tabla I.2 en https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/tem_05.html

La ANUIES indica que el número de estudiantes con discapacidad aumentó en casi 11 veces en licenciatura, entre 2011-2012 (primer año en el que registró la información) y 2019-2020. No especifica si ese incremento, superior al de la matrícula en general, se debe a un mayor acceso a la educación superior, a un mejor registro por las IES o a confusiones en su identificación. Esa imprecisión dificulta una interpretación de ese auge, en términos de una mayor equidad en el ingreso o de una aplicación de criterios laxos de pertenencia al grupo.

Cuadro 1. Matrícula total y estudiantes con discapacidad en educación superior, por nivel de estudios, México, 2019-2020

Nivel de estudios	Matrícula total (MT)	MT estudiantes con discapacidad (MTD)	% MTD/MT
Técnico Superior Universitario (TSU)	177,549	2,441	1.37
Licenciatura en Educación Normal	103,651	481	0.46
Licenciatura Universitaria y Tecnológica	4,265,386	48,192	1.13
Especialidad	61,516	162	0.26
Maestría	272,667	1,530	0.56
Doctorado	50,431	259	0.51
Total	4,931,200	53,065	1.08

Fuente: ANUIES, Anuario estadístico 2019-2020

En 2019-2020, los 53,065 estudiantes con discapacidad equivalen al 1.08% de la matrícula total de educación superior. El 90.4% de ellos se concentra en la modalidad escolarizada y el 88.1% está inscrito en el sector público. 2,601 IES, públicas o privadas, de un total de 3,373 que diligenciaron el formato 911 reportan no tener alumnos con discapacidad y otras 473 menos de 10. Sólo 260 registran una concentración superior a esa línea de corte. Las IES con poblaciones cuantiosas (más de 1000 estudiantes) son universidades públicas federales y autónomas. En esos casos, su congregación por establecimientos refleja la concentración de la matrícula total en macro-instituciones o es el producto de una delimitación poco rigurosa del universo más que la prueba de un compromiso de atención específica al grupo.

Cuadro 2. IES que concentran más de 1000 estudiantes con discapacidad en su matrícula total, México, 2019-2020

Institución	Matrícula total (MT)	Matrícula total con discapacidad (MTD)	% MTD/MT
UNAM	210,902	1,017	0.48
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	20,090	1,102	5.49
Facultad de Derecho de la Barra Nacional de Abogados	3,289	1,152	35.03
Universidad Autónoma de Tamaulipas	37,565	1,157	3.08
Universidad Autónoma de Nuevo León	122,467	1,177	0.96
Universidad de Guadalajara	126,435	1,957	1.55
Instituto Tecnológico de Aguascalientes	6,325	1,982	31.34
Universidad Autónoma del Estado de México	51,867	3,685	7.10
Instituto Politécnico Nacional	115,767	3,688	3.19

Fuente: ANUIES, Anuario estadístico 2019-2020

En proporción de la matrícula total de cada establecimiento, los índices más altos de concentración de estudiantes con discapacidad se encuentran en instituciones, públicas o privadas. Muchas veces, dependen del criterio de clasificación aplicado más que de una política deliberada de inclusión dirigida a todos los jóvenes con discapacidad, independientemente de su naturaleza intelectual o física. Lo relatado por un entrevistado comprueba las dificultades que tienen los operadores para definir sin titubeos la noción de discapacidad:

“El hecho de que nuestros estudiantes usen lentes, que nuestros estudiantes tengan problemas de sordera o de habla no es una discapacidad, es una capacidad diferente; para nosotros, una discapacidad es cuando realmente una persona está imposibilitada para realizar una acción determinada, eso sí es una discapacidad. Pero lo demás son capacidades diferentes simplemente que, de alguna manera, se pueden contrarrestar: por ejemplo, el hecho de usar lentes (...) contrarresta una situación que no me hace incapaz de hacer las cosas, simplemente utilizamos una herramienta adicional, pero podemos hacer nuestra vida normal, nuestras actividades normales ¿no? Yo creo que la mayor discapacidad que puede haber son los límites que uno mismo se pone, eso sí sería un poquito más...una perspectiva más realista de discapacidad.” [Responsable operativo]

Cuadro 3. Instituciones de educación superior con los mayores porcentajes de estudiantes con discapacidad en la matrícula total, México, 2019-2020

Institución	Matrícula total (MT)	Matrícula total con discapacidad (MTD)	% MTD/MT
Instituto Universitario Cruz Roja Mexicana Plantel Cancún	108	37	34.26
Facultad de Derecho de La Barra Nacional de Abogados	3,289	1,152	35.03
Universidad de la Sierra Sur	1,938	680	35.09
Escuela Normal Experimental de Colotlán Jalisco	209	74	35.41
Centro Universitario de Estudios de La Salud de Aguascalientes	81	31	38.27
Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora	135	53	39.26
Centro Universitario de Arquitectura Ingeniería y Diseño (UNIARQ)	106	46	43.4
Escuela de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social (I.M.S.S)	323	141	43.65
Instituto Tecnológico Superior de Tamazunchale	1,422	742	52.18
Escuela de Enfermería del Hospital Español	79	46	58.23

Fuente: ANUIES, Anuario estadístico 2019-2020

Las cifras sobre la participación de las personas con discapacidad en la matrícula permiten puntear una cuestión problemática, el abandono escolar acumulado al transitar de un ciclo a otro. En 2019-2020, los porcentajes de estudiantes con discapacidad en la matrícula total por ciclo y por fase del proceso de aprendizaje caían conforme progresaban en su recorrido académico lo que comprueba que su deserción se agrava según el tramo formativo. Las proporciones de participación de los estudiantes con discapacidad en TSU superaban las de licenciatura y caían abruptamente en posgrado. Revertir esas pautas de eliminación implicaría diseñar estrategias adaptadas de retención, para que la interrupción de los recorridos no anule una mayor inclusión en el ingreso.

Cuadro 4. Porcentaje de estudiantes con discapacidad por etapa del ciclo académico en el SES, México, 2019-2020

Etapa ciclo académico	Matrícula total con		% MTD/MT
	Matrícula total (MT)	discapacidad (MTD)	
Nuevo ingreso	1,409,386	14,491	1.03
Egresados	826,817	7,370	0.89
Titulados	8,550	19	0.22

Fuente: ANUIES, Anuario estadístico 2019-2020

• **La atención a las personas con discapacidad en el TecNM: medidas puntuales**

La inclusión de los estudiantes con discapacidad es una política emergente en el TecNM. Justificó la promulgación de lineamientos de acción, en un sistema en el que la autoridad y la toma de decisiones están centralizadas. Tiene un alto potencial de inducir cambios institucionales significativos, siempre y cuando esa preconización este acompañada por medios y recursos. Significó una reorientación de una política de promoción de la equidad abocada a reducir la segregación geográfica de grupos residentes en localidades aisladas o en periferias urbanas marginadas. En efecto, al comprometerse el TecNM a brindar oportunidades a otros grupos discriminados, impulsó una revisión radical de su concepción tradicional de la responsabilidad social en el entorno, potencialmente portadora de cambios en la organización interna de los establecimientos y en sus interacciones sociales, internas y externas.

En 2019-2020, en licenciatura, el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica (SNEST) agrupaba 16,204 estudiantes con discapacidad sobre un total de 951,821 inscritos. Esa cifra representaba el 33.8% de la matrícula nacional de estudiantes con discapacidad, reportados en la licenciatura cuando sólo reunía el 23.4% de la matrícula total en educación superior en el país. En los IT, remitía a un porcentaje de representatividad de los estudiantes con discapacidad superior al promedio nacional.

Cuadro 5. Matrícula de estudiantes con discapacidad en licenciatura en el SNEST, México, 2019-2020

Institución	Matrícula total (MT)	Matrícula total con discapacidad (MTD)	% MTD/MT
Institutos Tecnológicos Descentralizados (ITD)	245,039	5,370	2.19
Institutos Tecnológicos Federales (ITF)	350,951	5,833	1.66
Universidades politécnicas	104,724	1,886	1.80
Universidades tecnológicas	251,107	3,115	1.24
SNEST	951,821	16,204	1.70
Total nacional	4,061,644	47,970	1.18

Fuente: ANUIES, Anuario estadístico 2019-2020

Esos estudiantes se concentraban en 289 establecimientos del SNEST, conforme con criterios de clasificación no normalizados. Los 10 IT, UT y UP con la mayor matrícula de alumnos con discapacidad eran los siguientes.

Cuadro 6. Instituciones del SNEST con mayor matrícula de estudiantes con discapacidad, en México, 2019-2020

Institución	Matrícula total con discapacidad
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de La Región Carbonífera	280
Instituto Tecnológico de Tizimín	303
Instituto Tecnológico de Morelia	313
Instituto Tecnológico Superior de Misantla	337
Universidad Tecnológica de Nuevo Laredo	409
Instituto Tecnológico de Comitán	418
Instituto Tecnológico del Istmo	437
Instituto Tecnológico Superior de Tamazunchale	742
Universidad Politécnica de Chiapas	771
Instituto Tecnológico Superior de Coatzacoalcos	888
Instituto Tecnológico de Aguascalientes	1,982

Fuente: ANUIES, Anuario estadístico 2019-2020

Sin embargo, esas instituciones no siempre reportaban los mayores porcentajes de alumnos con discapacidad en comparación con la matrícula total. Esos son los siguientes:

Cuadro 7. Instituciones del SNEST, con mayores proporciones de matrícula con discapacidad en la matrícula total, por orden descendiente, México, 2019-2020

Institución	Matrícula total (MT)	Matrícula total con discapacidad (MTD)	
Instituto Tecnológico Superior de Tamazunchale	1,422	742	52.18
Instituto Tecnológico de Comitán	1,254	418	33.33
Instituto Tecnológico de Aguascalientes	6,325	1,982	31.34
Instituto Tecnológico de Tizimín	1,173	303	25.83
Universidad Politécnica de Chiapas	3,245	771	23.76
Instituto Tecnológico de la Costa Grande	1,179	251	21.29
Instituto Tecnológico de Chiná	1,001	204	20.38
Instituto Tecnológico Superior de Ciudad Constitución	1,453	278	19.13
Instituto Tecnológico Superior de Coahuila	332	58	17.47
Universidad Tecnológica de Chetumal	497	86	17.30

Fuente: ANUIES, Anuario estadístico 2019-2020

Es probable que la definición utilizada de discapacidad por los establecimientos enlistados en el cuadro 7 dependa del contenido atribuido al concepto, ya que el número agregado de los estudiantes registrados en esa categoría representan a veces proporciones superiores al rango promedio de la participación de ese grupo en la matrícula total de educación superior, a escala nacional. No obstante ese sorprendente peso relativo, los

establecimientos receptores no siempre instrumentaron programa(s) especial(es) de atención, como lo advertimos anteriormente. De hecho, en varios, la decisión de atender específicamente a personas con discapacidad no estuvo basada en cifras. Tampoco dependió de imperativos éticos o del cumplimiento de normas. Obedeció más bien a un cálculo entre el monto de la inversión requerida versus el número de beneficiarios (eficacia insumos/resultados) en un contexto de recursos reducidos, conforme con una matriz decisional de racionalidad limitada por la información, los presupuestos disponibles y los juegos de autoridad (Simon, 1955).

En contextos en los que las urgencias eran múltiples y la sensibilidad a la situación de personas con discapacidad apenas era incipiente, la falta de puestos especializados y la ausencia de un capital de *expertise*, reconocido en el interior de los establecimientos, hizo que el objetivo de inclusión, en tanto proceso transversal que afectaba tanto los equipamientos como el curriculum y la capacitación, no fuera incluido en los propósitos estratégicos para el desarrollo institucional. Las entrevistas revelaron que la inclusión estaba percibida como un imperativo moral vinculado con la garantía de cumplimiento de un derecho humano individual más que como una aspiración institucional. Las medidas de atención a las personas con discapacidad representaron una respuesta solidaria a un problema (individual o de unos pocos) más que un proceso institucional complejo, encaminado a superar factores problemáticos. Los servicios brindados estuvieron, a su vez, supeditados a la decisión de resolver situaciones problemáticas puntuales más que a cumplir con normativas de eficiencia administrativa, en una situación de financiamiento restringido que opone el ombudsman y el burócrata.

En ese escenario, las instituciones que operaron medidas de inclusión para personas con discapacidad no asumieron forzosamente un liderazgo en ese ámbito ni instrumentaron acciones articuladas de integración. El desconocimiento de los *hándicaps* sufridos por los individuos complicó identificar sus requerimientos particulares, pese a su relevancia para diseñar intervenciones y aminorar el riesgo de que tengan rendimientos decrecientes. Los IT más activos, paradójicamente, no siempre albergaron muchos beneficiarios sino que, por distintas razones, decidieron atenderlos sea para mejorar sus tasas de egreso cuando aplican programas de selección-cero o para satisfacer demandas de apoyo expresadas por grupos movilizados en su entorno. El IT Iztapalapa II acoge por ejemplo estudiantes con deficiencia auditiva, conforme con una lógica responsiva (Verástegui, 2017).

“Nosotros empezamos hace casi una década. Un grupo de madres, muy decididas las señoras, llegaron a ver a nuestro director fundador. Le dijeron que sus hijos eran discapacitados y que estudiaban en uno de los pocos CONALEP que los apoyaba, no lejos de aquí. Decían que sus hijos querían estudiar una carrera pero que requerían apoyos. Lo platicamos, el director les dijo que sí, me encargó el programa y nuestro director fue a la DGEST para ver si conseguía un intérprete. Le dijeron que había una plaza administrativa disponible y que si la quería para eso... Y así arrancamos. Ahora, ya estamos mejor, nosotros leímos, fuimos a congresos, invitamos a gente a darnos conferencias y ahora, tenemos un apoyo del Programa de Apoyo a la Equidad de la SEP, que acabamos de renovar” [Responsable operativo]

El atender a personas con discapacidad responde entonces a combinaciones de factores que llevan a los establecimientos a reaccionar ante situaciones percibidas como injustas y dificultosas para los individuos. Desde hace algunos años atrás, estas han sido resueltas mediante la canalización de recursos para la adecuación de instalaciones. A veces, la adaptación de edificios permitió instalar montacargas y rampas de acceso y, además, “cambiar el chip” a los académicos y a las autoridades, según la expresión de un entrevistado. Pero, en general, las respuestas para atender mejor a las personas con discapacidad se tradujeron, en forma limitada, en proveer reactivamente soluciones al caso por caso:

“Los jefes de departamento son los encargados, por ejemplo, de dar la ubicación de aulas. Si tenemos algún muchacho con silla de ruedas, con muletas, o con otra situación que le impida el libre paso de, por ejemplo, las escaleras, a ese grupo, se le ubica en una planta baja, porque no contamos con elevadores.” [Director]

Actualmente, sólo unos cuantos establecimientos ejecutan medidas permanentes, informativas o pedagógicas, para acompañar a los individuos, principalmente a los con limitaciones físicas, sean auditivas, visuales o motrices. Después de identificarlos, mediante notificaciones por parte de los servicios escolares, psicológicos

o médicos, de los estudiantes o de los docentes, se avocan esencialmente a mejorar la usabilidad de las infraestructuras y equipamientos.

“Nosotros contamos con un carrito eléctrico para poder transportar a personas que traigan alguna discapacidad motriz (que no puedan caminar), desde que ingresan en ese estacionamiento a cualquier área del Tecnológico. Tenemos también instalado un elevador, ese ahorita lo tenemos en un edificio, que es el edificio más poblado, en donde están las aulas y que es donde la población de ese edificio donde más uso le da. Un elevador para estar subiendo entre planta baja y primer piso las personas que requieran hacer uso del elevador. Contamos con rampas en todas las áreas del plantel, tenemos nuestros barandales y nuestras rampas de acceso para personas con silla de ruedas o para mismas personas que utilizan el carrito y tenemos butacas para zurdos.” [Responsable operativo]

Los entrevistados expresaron solidaridad pero, a la par, manifestaron grandes necesidades de capacitación frente a los estudiantes con discapacidad. Señalaron carecer de un saber hacer para detectar algunas de ellas, principalmente de cariz intelectual, y responderlas. Por ello, valoran cursos y talleres de discusión especializada cuando se brindan:

“Hace poco en una reunión, estábamos analizando precisamente esa parte del modelo académico de inclusión con el curso que recibimos. Nos dimos a la tarea de primero, identificar a los grupos, saber quiénes son realmente los grupos vulnerables que tenemos que atender y cómo identificarlos para tomar acciones en relación a eso. Nosotros, a veces, nos vamos con la idea de ponerles accesos, para que lleguen a los lugares, pero realmente, de manera pedagógica, no estamos nosotros todavía haciendo gran cosa en relación a eso. Tuvimos un caso de un estudiante de ingeniería eléctrica, que no nos dimos cuenta que cursó toda su carrera y nunca nos dimos cuenta que era sordo. Concluyó su carrera y sí, se tituló ¿Cómo le hizo? Él tenía la capacidad para leer los labios, tenía problemas cuando el docente se volteaba hacia el pizarrón y escribía porque ya no podía saber qué estaba diciendo, pero se apoyaba en sus compañeros.” [Responsable operativo]

En suma, los lineamientos sectoriales promulgados son insuficientes para encauzar, de manera programada, la atención a los integrantes de un grupo diversificado en sus necesidades de apoyos específicos, cuando esos se requieren. Debido a que, en general, los establecimientos no están en condiciones de descargar horas a sus académicos para que atiendan esa cuestión, a que los cursos de formación son insuficientes y que hay pocos espacios de debate, en su mayoría, los responsables opinan que cumplen con el cometido de la inclusión al proveer acceso a los salones, conforme con los atavismos institucionales. Saber quiénes son los estudiantes con discapacidad y qué requiriesen en el ámbito del aprendizaje y para insertarse mejor en el medio institucional rebasa su ámbito de incumbencia.

“Ahí es precisamente la magnitud de lo que, en un momento determinado, tenemos nosotros que aportar o que trabajar precisamente para ayudar a ese tipo de estudiantes. [] No sabemos cuántos [alumnos] se han quedado en el camino por esa situación que no identificamos, a lo mejor débiles visuales que se van al frente del salón porque no alcanzan a ver, etcétera. No tenemos una acción específica o programa para ellos.” [Responsable operativo]

La no-especificación de los procedimientos de atención revela a su vez la urgencia de emprender una labor de formación que ayude a reconocer las características distintivas de sujetos concretos, mediante medidas *ad hoc*. Generar espacios deliberativos para que los establecimientos, con alguna experiencia, intercambien sus experiencias y sus materiales, en redes y en estructuras colectivas de interacción académica, permitiría mejorar las habilidades de atención a sujetos que demandan, además de facilidades de acceso, condiciones adecuadas de permanencia para culminar exitosamente sus trayectorias formativas. Abundaron los ejemplos de movilización solidaria, para ayudar a los estudiantes con discapacidad, principalmente cuando son casos contados. En contraste, no fueron tan comunes las menciones a iniciativas, curriculares y organizacionales, destinadas a inscribir la inclusión en la agenda de las prioridades institucionales.

“Tenemos un muchacho que tiene dos discapacidades. La más notoria es que le hace falta una pierna y la otra es discapacidad auditiva. En cuanto a la infraestructura que la institución puede ofertar, son las cuestiones reglamentarias: las rampas, baños exclusivos para ellos. Cuando hacemos la estructura

educativa, dejamos que este muchacho tome sus clases en la parte de abajo y todo el grupo se queda con él [...]. Además, sus mismos compañeros promueven campañas o actividades para recaudar fondos para apoyarlo. Porque, hace un par de meses, se le descompuso uno de los aparatos. Entonces, el muchacho se había desanimado, que ya no iba a continuar, pero los muchachos se organizaron para recaudar fondos y comprarle un nuevo aparato. El DIF iba a dar una parte y ellos lo iban a apoyar con otra parte. Nosotros les dimos facilidades para que pudieran hacer allí actividades de venta de algunos productos y también los apoyamos para realizar una conferencia, en la cual hubo un costo. Fue voluntario, pero esa aportación iba destinada a la adquisición de ese audífono. Y por el otro lado, nosotros lo apoyamos con sus reinscripciones, para que no sea la totalidad de lo que se paga.” [Responsable operativo]

Frecuentemente, el respaldo a las personas con discapacidad depende de la disposición de los profesores, de las autoridades o incluso de los compañeros. Dura el tiempo de permanencia en la institución del sujeto identificado como “impedido” para ciertas actividades. Termina cuando dicho sujeto sale, con o sin diploma, y, en consecuencia, no da pie a prácticas innovadoras de enseñanza y de tutorías, requeridas para superar las barreras a las que se enfrentan los jóvenes con capacidades diferentes (Hanafin *et al.*, 2007: 438 y ss.).

“Entonces a los jóvenes [discapacitados], los tratamos por igual, no hay exclusión alguna. A falta de algo institucional, vemos y brindamos lo mejor para los jóvenes y los ayudamos en lo que podamos” [Responsable operativo]

Tomando en cuenta ese contexto, convendría:

- Definir, entre las autoridades, los expertos y los académicos, intervenciones adecuadas para apuntalar los programas de atención a los integrantes de grupos alumnos con discapacidad operados por los sectores universitarios involucrados en su acompañamiento
- Designar responsables de identificar/orientar a esos estudiantes desde su ingreso y de ejercer el seguimiento de sus trayectorias a lo largo de la carrera
- Actualizar y capacitar a los gestores para que apoyen estrategias, eficaces y responsivas
- Sensibilizar a los docentes para que organicen discusiones entre los estudiantes sobre la inclusión durante las tutorías y la enseñanza en aula
- Incluir en las investigaciones educativas que realiza el TecNM estudios de pertinencia, factibilidad y alcances de los programas de atención a las personas con discapacidad.

Conclusiones

Los diálogos con los operadores de actividades de respaldo a los estudiantes con discapacidad, inscritos en los establecimientos afiliados al TecNM, muestran que las medidas de atención que les son destinadas son parte de un arsenal narrativo y de un proyecto de atención a sujetos al caso por caso. Demuestran una alineación formal del sector sobre políticas innovadoras en el campo de la educación superior, pero, asimismo, sus limitaciones en tanto proyectos endógenos, susceptibles de ser apropiados por los IT. Revelan dificultades financieras y cognitivas para traducir un compromiso formal en programas concretos, conceptualmente articulados con la discusión especializada en curso sobre la discapacidad.

De allí que las acciones implementadas respondan a un compromiso ético de apoyo, por un tiempo limitado, a personas que, individualmente, tienen requerimientos específicos más de lo que están referidas a políticas institucionales continuas e institucionalizadas. Por lo tanto, no se traducen en la instalación de instancias inscritas en el organigrama, como ocurrió en algunas universidades públicas. La ausencia de dependencias especializadas a su vez impide lanzar programas que produzcan cambios continuos y exponenciales en como concebir la discapacidad y atender a los sujetos.

Si bien una política pública eficaz en términos de redistribución de oportunidades se nutre de los respaldos que suscita, no puede ni debe depender de buenas voluntades, sino enmarcarse en acciones coordinadas, gubernamentales e institucionales. Hasta ahora, pocos IT han insertado sus servicios a las personas con discapacidad en su misión institucional o han participado en redes regionales especializadas. Menos todavía han adaptado sus dispositivos de enseñanza a demandas particulares, han interactuado con organizaciones interesadas o han candidateado a programas de financiamiento tales como el Programa Federal de Inclusión y de Equidad Educativa (PIEE), iniciado en 2015.

La atención a las personas con discapacidad se inscribe frecuentemente en un terreno asistencial más que en dimensiones organizacionales y pedagógicas de apoyo en co-responsabilidad. Raras veces, ha derivado en la elaboración de materiales didácticos adaptados o en la integración de equipos especializados. Sólo un establecimiento realizó gestiones para reunir un equipo de intérpretes en lengua de señas. En ese sentido, las referencias retóricas a los estudiantes con discapacidad como actores significativos en la educación superior tecnológica no han justificado la dotación de recursos y de medios, ni han derivado en la adquisición de un capital común de conocimientos especializados. Algunas experiencias valiosas no han sido siquiera suficientemente difundidas. Se combina por lo tanto una situación de carencia de medios para el cambio con un desperdicio de prácticas ejemplares emergentes.

El TecNM debería organizar círculos de formación/intervención y circuitos de intercambio de experiencias, para discutir los desafíos suscitados por la atención a los estudiantes con discapacidad y apoyar a operadores clave para que adquieran habilidades genéricas y específicas, mediante una capacitación *ad hoc*. Por ahora, independientemente de su adhesión, generalmente alta, a la idea de atender a las personas con discapacidad, los funcionarios y académicos involucrados carecen del *background* para calibrar la demanda y motivar su comunidad a una participación amplia, asegurando una igualdad de derechos y de oportunidades (UNESCO, 2014).

En general, los datos institucionales sobre los estudiantes con discapacidad, cuando existen, están producidos por dependencias de apoyo, no por las a cargo de la planeación o del desarrollo académico. Esa situación favorece el encapsulamiento de las medidas. A los entrevistados, les cuesta proporcionar información sobre esos alumnos e incluso percatarse de que su número ha aumentado: aunque presentes, los estudiantes con discapacidad son invisibles para muchos. El indicador de discapacidad no es esencial para definir líneas de política y reunir un clima favorable y constante para el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. La condición de discapacidad es, en consecuencia, percibida como un problema puntual al que los establecimientos aportan respuestas, igualmente puntuales. Dista, por lo tanto, de ser un objeto central para la conducción estratégica de las instituciones conforme con un proyecto enseñanza responsiva a demandas externas diversificadas. A la par, son innegables ciertos avances en la percepción de la problemática en México y en los institutos tecnológicos.

Referencias bibliográficas

Alcántara, A. & Navarrete, Z. (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *RMIE*, 19(60), 213-239. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/179/179>

Calderón Almendros, I., Calderón Almendros, M. J. & Rascón, M.T. (2016). De la identidad del ser a la pedagogía de la diferencia. *Teoría de la Educación*, 28(1), 45-60. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu20162814560/15271>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-ANUIES (2020). *Anuario Estadístico. Población escolar en la Educación Superior. Técnico Superior y Licenciatura. Ciclo escolar*
Revista Argentina de Educación Superior

2019-2020. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-ANUIES. (2002). *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*. http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Manual_integracion_educacion_superior_UNUIES.pdf

Barradas, M. E. (2014). *Educación superior inclusiva en México. Una verdad a medias*. Palibrio,

Brunahara, J. A., Berberian, A. P., Guarinello, A. C., Biscouto, A. R., Krüger, S., Vieira, D. & da Silva, J. B. (2019). Accessibility of people with disabilities to higher education: social attitudes of students and professors of a higher education institution. *Revista CEFAC*, 21(3). <https://doi.org/10.1590/1982-0216/201921313018>

Cabrera, C., Questa-Torterolo, M. & Tejera, A. (2019). Aportes a la reflexión sobre inclusión educativa: el caso del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay en el marco del Proyecto ORACLE. *RELAPAE*, (10), 145-160. https://www.researchgate.net/publication/335950662_Aportes_a_la_reflexion_sobre_inclusion_educativa_el_caso_del_Instituto_de_Educacion_de_la_Universidad_ORT_Uruguay_en_el_marco_del_Proyecto_ORACLE

Cruz, R. & Casillas, M. A. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, (46)181, 37-53. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/95/68>

Del Río, N. (comp.) (2015). *Políticas inclusivas en la educación superior de la Ciudad de México*. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. https://www.researchgate.net/publication/290855644_Políticas_inclusivas_en_la_educacion_superior_de_la_ciudad_de_Mexico

Diario Oficial de la Federación, D.O.F. (28/02/2019), ACUERDO número 04/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019 https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5551602&fecha=28/02/2019

Guajardo, E. & Góngora-Soberanes, J. (2018). Estudiantes con discapacidad en la enseñanza superior de México ¿Logran acceder jóvenes con discapacidad a este nivel educativo? En M. Martínez (coord.), *Educación inclusiva en México. Avances, estudios, retos y dilemas*, 16-52. Universidad Intercultural de Chiapas. http://cresur.edu.mx/2019/_libros2019/5.pdf

Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, (46) 182, 71-87. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276017300286>

Hanafin, J, Shevlin, M., Mairin, K. & Mc Neela, E. (2007). Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education. *Higher Education*, (54), 435–448. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9005-9>

Kim, E. & Aquino, K. (2017). *Disability as Diversity in Higher Education Policies and Practices to Enhance Student Success*. Routledge, Taylor and Francis Group.

Lea, S., Carvajal, M., García, G., Fernández, A., Méndez, M., Rucci, A. C. & Solís, R. (2018). Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y DDHH. Perspectivas y proyecciones. *Educación Superior y Sociedad*, (28) 28, 105-125. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/86/83>

- Leite, P. & Meza, A. (coord.) (2018). *Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) 2017. Prontuario de resultados*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Enadis_Prontuario_Ax_1.2.pdf
- Ocampo, A. (2012). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, (6) 1, 227-239, https://www.researchgate.net/publication/265511121_Inclusion_de_estudiantes_en_situacion_de_discapacidad_a_la_educacion_superior_Desafios_y_oportunidades_Inclusion_of_Students_with_disabilities_into_the_university_Challenges_and_opportunities
- Paz Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (32), <https://gredos.usal.es/handle/10366/142151>
- Pérez-Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica*, (46). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/614>
- Pérez-Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación educativa*, (19)79,145-170. <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-79/La-inclusion-de-los-estudiantes-con-discapacidad-en-dos-universidades.pdf>
- Rosado, A. M. & Verástegui, M. V. (2013). Determinantes sociales que inciden en el acceso de jóvenes Sordos a la educación superior. *Vertientes, Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, (16)2, 90-97. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/vertientes/article/view/51709>
- Sasso, F., Aguilar, M. G., Fernández, R. & Villeda, R. (2015). La educación como factor fundamental para el desarrollo y como promotor de la igualdad de oportunidades. En N. Del Rio (comp.), *Políticas inclusivas en la educación superior de la Ciudad de México* (27-44). Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. https://www.researchgate.net/publication/290855644_Politicas_inclusivas_en_la_educacion_superior_de_la_ciudad_de_Mexico
- Secretaría de Desarrollo Social- SEDESOL (2016, mayo). *Diagnóstico sobre la situación de las personas con discapacidad en México*. https://backend.aprende.sep.gob.mx/media/uploads/proedit/resources/diagnostico_sobre_l_8a347852.pdf
- Secretaría de Educación Pública- SEP (2020, julio). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf
- SEP (2017). *Encuesta Transformación de la educación superior (TRESMEX)*. http://www.pides.mx/tresmex_2017/respuestas_obtenidas.html
- Simon, H. (1955), A Behavioral Model of Rational Choice. *The Quarterly Journal of Economics*, (69)1, 99-118. <https://academic.oup.com/qje/article-abstract/69/1/99/1919737?redirectedFrom=fulltext>
- Skliar, C. (2008), ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, (8). http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf
- Skliar C. (2017). *Pedagogías de la diferencia*. Noveduc, 214 pp.

Toscano, B. A., Ponce, J.C., Cruz, A. A. & Zapén, A. (2017). Análisis de la Inclusión en la Educación Superior en México. Una propuesta de Indicadores para los Organismos Acreditadores. *Tecnología Educativa, Revista CONAIC*, (4)2, 35-51. https://conaic.net/revista/publicaciones/Vol_IV_Num2_2017/Articulo_3.pdf

UNESCO. (2014, mayo 5). *Igualdad de derechos, Igualdad de oportunidades: Educación y discapacidad*. http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/equal_right_equal_opportunity_inclusive_education_for_a/

UNESCO. (2009) *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

UNESCO. (2007). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-2.html>

UNESCO. (1999). *Provision for students with disabilities in higher education: a survey*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128761>

Universia. (2020, diciembre 22) *Becas de discapacidad para entrar en la universidad en México*. <https://www.universia.net/mx/actualidad/becas-y-ayudas/becas-de-discapacidad-para-entrar-en-la-universidad-en-mexico.html>

Verástegui, M. (2017). *Universidades tecnológicas y politécnicas: modelos de inclusión educativa para alumnos sordos señantes*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco]. <https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2018/01/TESIS-VERASTEGUI-2017.pdf>

Yarza, A., Sosa, L. M. & Pérez, B. (coords.) (2019). *Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina*. CLACSO. https://www.researchgate.net/publication/342364528_Estudios_criticos_en_discapacidad_Una_polifonia_de_sde_America_Latina

Zárate, I., Marín, D. & Chávez, F. (2017). *Perfil de personas con discapacidad en el nivel superior en México en la modalidad a distancia*. https://repositorial.cuaieed.unam.mx:8443/xmlui/bitstream/handle/20.500.12579/4941/VE17.1291_3954-831c.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fecha de presentación: 05/02/2021

Fecha de aprobación: 17/03/2021