

# Cuadernos de Cooperación Internacional y Desarrollo

## Guía de implementación e intercambio de prácticas inclusivas en educación superior

Karla Mariana Escobar Magallanes y  
Renato Hernández Loustalot Laclette



**COOPERACION  
INTERNACIONAL**



# Cuadernos de Cooperación Internacional y Desarrollo

## Guía de implementación e intercambio de prácticas inclusivas en educación superior

Karla Mariana Escobar Magallanes y  
Renato Hernández Loustalot Laclette



**COOPERACION  
INTERNACIONAL**



CONAHCYT



Instituto  
Mora

CIP INSTITUTO MORA. BIBLIOTECA ERNESTO DE LA TORRE VILLAR

NOMBRES: Escobar Magallanes, Karla Mariana | Hernández Loustalot Laclette, Renato

TÍTULO: Guía de implementación e intercambio de prácticas inclusivas en educación superior / Karla Mariana Escobar Magallanes, Renato Hernández Loustalot Laclette ; coordinación Citlali Ayala Martínez

DESCRIPCIÓN: Primera edición | Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2023 | Serie: Colección Cuadernos de Cooperación Internacional y Desarrollo

PALABRAS CLAVE: México | Educación superior | Personas con discapacidad | Discapacidad | Cooperación internacional | Accesibilidad | Educación inclusiva | Programas y proyectos | Universidades públicas | Derechos humanos.

CLASIFICACIÓN: DEWEY 371.91 ESC.g | LC LC1390 E4

Coordinadora de la colección Cuadernos de Cooperación Internacional  
y Desarrollo: Citlali Ayala Martínez.

Coordinación de esta obra: Citlali Ayala Martínez.

Fotografías de portada de izquierda a derecha: Hombre adulto con discapacidad visual hablando con un amigo en la universidad, FG Trade, Brasil. Gettyimages.es, #1453374400. Recuperado de <https://www.gettyimages.es/detail/foto/mid-adult-man-visually-impaired-talking-with-imagen-libre-de-derechos/1453374400?adppopup=true/>; Shvets production, 15 de abril de 2021. Pixels.com, #7516283. Recuperado de <https://www.pexels.com/es-es/foto/firmar-mujer-espectaculo-estudiante-7516283/>; Chica adolescente con síndrome de Down y amigos leyendo, kali9, Estados Unidos. Gettyimages.es, #1140883123. Recuperado de <https://www.gettyimages.es/detail/foto/teenage-girl-with-down-syndrome-and-friends-imagen-libre-de-derechos/1140883123?adppopup=true/>

Fotografías de contraportada de izquierda a derecha: Thirdman, Brest, Bielorrusia, 24 de marzo de 2021. Pixels.com, #7265243. Recuperado de <https://www.pexels.com/es-es/foto/modelo-textura-libro-papel-7265243/>; Jota, España, 30 de agosto de 2021. Pixels.com, #9618736. Recuperado de <https://www.pexels.com/es-es/foto/hombre-manos-cara-concepto-9618736/>; Cottonbro studio, 11 de noviembre de 2020. Pixels.com, #8543054. Recuperado de <https://www.pexels.com/es-es/foto/gente-sentado-diversidad-sillas-de-ruedas-8543054/>

Este libro fue evaluado por el Consejo Editorial del Instituto Mora y se sometió al proceso de dictaminación en sistema doble ciego siendo aprobado para su publicación.

Primera edición electrónica, 2023

D. R. © 2023, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora  
Calle Plaza Valentín Gómez Farías 12, San Juan Mixcoac, 03730, Ciudad de México.  
Conozca nuestro catálogo en <[www.mora.edu.mx](http://www.mora.edu.mx)>

ISBN: 978-607-8953-05-9 PDF acceso abierto

Impreso en México/*Printed in Mexico*

# Índice

Presentación	
<i>Karla Mariana Escobar Magallanes</i>	5
Introducción	7
1. Contexto internacional de la inclusión de la discapacidad en la educación superior	9
Capacidades institucionales para la inclusión educativa en el nivel superior	10
Contexto internacional: programas y proyectos de inclusión en universidades públicas	12
Contexto mexicano: programas y proyectos de inclusión en universidades públicas	13
Experiencias de cooperación en educación superior y movilidad inclusivas	16
2. Marco normativo	17
Sistema Universal e Interamericano de Derechos Humanos en Educación Inclusiva	17
Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	19
Marco Normativo Subnacional	20
Marco Normativo Mexicano	21
3. Marco conceptual	26
Discapacidad	26
Barreras y facilitadores en la educación	28
Accesibilidad universal	32
Diseño universal para el aprendizaje	32
Ajustes razonables	33
Educación inclusiva	34
Cooperación internacional para el desarrollo en la educación inclusiva	36
Modalidades del intercambio de prácticas en el ámbito de la educación superior	37
Gobernanza y cooperación para la educación inclusiva	39
Buenas prácticas de Inclusión Educativa	40
Pasos previos para considerar en el intercambio de buenas prácticas	40

4. Proceso de implementación e intercambio de prácticas de inclusión	42
Descripción del proceso general de implementación	43
Etapa Diagnóstica	46
Paso 1. Declaración de voluntad institucional	46
Paso 2. Capacitación y toma de conciencia de las áreas operativas	47
Paso 3. Foro de experiencias internas	47
Etapa de Planeación	48
Paso 4. Identificación de capacidades y necesidades institucionales	49
Paso 5. Mapeo de capacidades y necesidades institucionales	57
Paso 6. Foro de experiencias subnacionales y de CID	58
Paso 7. Anteproyecto de inclusión para las instituciones de educación superior	59
Etapa de Ejecución	60
Paso 8. Plan General de Inclusión aprobado	60
Etapa de Evaluación de impacto y mejora continua	61
Paso 9. Evaluación interna	62
Paso 10. Foro internacional de inclusión y lecciones aprendidas	62
Conclusiones	63
Anexo 1. Tipos de discapacidad y apoyos para la inclusión educativa	66
Anexo 2. Directorio de actores de la cooperación internacional y gobernanza en discapacidad y educación inclusiva	70
Lista de referencias	73
Sobre los autores	79

## PRESENTACIÓN

La *Guía de implementación e intercambio de prácticas inclusivas en educación superior* es una herramienta de consulta que estructura una propuesta para materializar el modelo de inclusión en la cultura institucional de los entornos educativos de nivel superior. En ella se encontrará una serie de recomendaciones para la acción y la reflexión. La intención del presente libro es orientar en el proceso de intercambio e implementación de prácticas inclusivas enfocadas a la discapacidad en espacios educativos del nivel superior. Este escrito se dirige principalmente a universidades, a instituciones de educación superior (IES) y centros de investigación, así como a áreas universitarias dedicadas a la cooperación internacional para el desarrollo (CID). También puede resultar útil para organizaciones de la sociedad civil (OSC), organizaciones no gubernamentales (ONG) y organizaciones de y para personas con discapacidad (OPD) enfocadas en la educación.

Se espera que esta *Guía* permita al lector descubrir que la inclusión educativa es posible y financieramente viable, que el camino es más fácil si se realiza acompañado de la cooperación para el desarrollo. Aceptar el compromiso de implementar la inclusión para la discapacidad trae consigo grandes recompensas, asimismo se prepara a las generaciones presentes y futuras para ser capaces de colaborar en entornos más justos, igualitarios y accesibles y, por último, se contribuye a cumplir el mandato de la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles al no dejar a nadie atrás ni dejar a nadie afuera.

Como nota metodológica es necesario mencionar que la presente *Guía* forma parte de un trabajo de investigación más amplio realizado en el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, el cual corresponde a la tesis de maestría en Cooperación Internacional para el Desarrollo (2018-2020) realizada por Karla Mariana Escobar Magallanes bajo la dirección de Renato Hernández Loustalot Lacleste, ambos autores del presente texto. El documento completo se encuentra disponible en el Repositorio Digital del Instituto Mora. Cabe decir que en el año 2021 la tesis titulada “No dejar a nadie atrás: estrategias de cooperación en educación superior para la inclusión de personas con discapacidad” fue premiada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). En el año 2022 la tesis fue publicada como libro dentro de la colección Biblioteca de la Educación Superior, de la ANUIES.

Karla Mariana Escobar Magallanes



## INTRODUCCIÓN

El presente libro tiene como objetivo acompañar a las universidades y a las instituciones de educación superior en el camino de implementar e intercambiar prácticas inclusivas de educación superior enfocadas para las personas con discapacidad. A lo largo de la *Guía* se explica la importancia de trabajar por la inclusión educativa para no dejar a nadie fuera de un derecho clave como es la educación; se propone una alternativa para llevar acciones que permitan desarrollar un modelo de educación inclusiva en universidades e instituciones de educación superior mediante la implementación y el intercambio de prácticas positivas, que han sido realizadas en otros contextos a nivel subnacional e internacional. El modelo de inclusión que aquí se presenta se compone de cuatro apartados y dos anexos complementarios que enseguida se detallan.

En el primer apartado se presenta el contexto internacional de la inclusión de la discapacidad en la educación superior. Se proponen una serie de capacidades institucionales que las universidades e instituciones de educación superior deben fortalecer para posibilitar la inclusión educativa. Un estado del arte acompaña el primer apartado, en el que se identifican programas y proyectos para la atención de la discapacidad, así como experiencias de cooperación y movilidad estudiantil en universidades públicas en México y en el ámbito internacional.

El segundo apartado muestra el cuerpo normativo internacional que reconoce la educación inclusiva como una vía para contribuir a un desarrollo inclusivo y sostenible para nuestra sociedad. En esta sección se brindan recomendaciones al lector para llevar a cabo el rastreo jurídico a nivel subnacional para sistematizar el andamiaje normativo en su contexto particular. A manera de cierre se analiza el marco normativo mexicano que reconoce y respalda el tema de la inclusión educativa de personas con discapacidad en el nivel superior.

En el tercer apartado se presenta el marco conceptual con el fin de explicar cuáles son las barreras del entorno que generan contextos excluyentes y su contraparte los facilitadores; siendo los facilitadores capaces de transformar las barreras en espacios y experiencias accesibles que mejoran la calidad educativa, no sólo de quienes viven con discapacidad, sino de toda la comunidad en general. Asimismo, se explica al lector las alternativas que ofrece la cooperación internacional para el desarrollo en el ámbito de la educación inclusiva mediante la gobernanza y el intercambio de prácticas positivas.

En el cuarto y último apartado se brinda un modelo práctico para la aplicación del proceso general de implementación de prácticas y acciones inclusivas para universidades e instituciones de educación superior, que cuenta con cuatro etapas que engloban una serie de pasos detallados. Finalmente, el libro ofrece recursos de apoyo al lector para la imple-

mentación del modelo institucional de inclusión educativa. Se describen los tipos de discapacidad y sus principales apoyos requeridos para un mejor proceso de inclusión en el ámbito educativo. También se presenta un directorio de universidades, de instituciones de educación superior, de organizaciones no gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil internacionales especializadas en la inclusión de personas con discapacidad a través de proyectos de cooperación internacional para el desarrollo en Latinoamérica y otras regiones del mundo.

## 1. CONTEXTO INTERNACIONAL DE LA INCLUSIÓN DE LA DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

No cabe duda de que la educación es un bien público que contribuye al desarrollo humano, ambiental y económico de las sociedades en todo el mundo. Siendo determinante para potenciar el aprendizaje, los valores y enriquecer la cultura, la educación también contribuye a reducir la pobreza y las desigualdades. Por ello, la educación es reconocida como un derecho humano y un compromiso que deben garantizar los Estados.

A pesar de que existe un robusto cuerpo legal que respalda este derecho, todavía persiste un rezago educativo notable en grupos específicos: mujeres, personas con discapacidad, personas indígenas y afroamericanas, así como diversos grupos que experimentan desventajas sistemáticas que las han dejado atrás en el acceso y permanencia de los derechos fundamentales como la educación. Dichos colectivos han sido discriminados de forma reiterada a lo largo de generaciones, como efecto de dinámicas sociales basadas en falsas creencias y estereotipos que demeritan su valor y, por ende, limitan su acceso a los derechos y al desarrollo.

Frente a este panorama, resulta fundamental tener en cuenta el modelo de educación inclusiva para beneficiar a todo el estudiantado y, de forma particular, a diversos grupos en situación de desventaja. Se reconoce que la educación inclusiva beneficia a diversos grupos sociales, sin embargo, cabe aclarar que el objetivo de la presente *Guía* se enfoca específicamente en la inclusión de personas con discapacidad. De ahí que la incorporación de enfoques que contribuyen a la inclusión educativa de otros grupos que conforman la diversidad sociocultural, como el de género y la interseccionalidad, es objeto de futuras investigaciones.

A nivel global persiste una desigualdad en el acceso a la educación entre las personas con discapacidad y su análogo sin discapacidad, acentuándose en países en vías de desarrollo. Las personas con discapacidad acceden menos a los niveles de educación (básico, medio, medio-superior y superior) en comparación con las personas sin discapacidad. De ahí que la mayoría de las personas con discapacidad que logran ingresar a la educación alcanzan una cantidad de años completos de escolaridad menor que la de sus pares sin discapacidad.

En el *Reporte de discapacidad y desarrollo 2018* (en inglés *Disability and development report 2018*) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2019) fue evidente esta tendencia. Se comparó la tasa de terminación del nivel de educación superior entre personas con y sin

discapacidad de 25 años y más en 41 países del mundo alrededor del año 2012.<sup>1</sup> A partir de ello se observó que 24% de las personas sin discapacidad completaron este nivel de educación, mientras que únicamente 12% de las personas con discapacidad lo concluyeron (véase gráfica 1).

Por otro lado, a partir de la revisión de cifras estadísticas en el contexto de cuatro países de América Latina: específicamente Argentina, México, Guatemala y Chile, se ha visto que la baja participación educativa de personas con discapacidad también es una tendencia (INDEC, 2018; INEGI, 2018; INE, 2016; SENADIS, 2015).<sup>2</sup> En general, se identificó que el grupo de personas con discapacidad accede menos a los niveles de educación (básico, medio, medio-superior y superior) en comparación con las personas sin discapacidad. Por ende, las personas con discapacidad alcanzan una menor cantidad de años completos en la educación.

## Capacidades institucionales para la inclusión educativa en el nivel superior

Las capacidades institucionales consisten en el conjunto de “competencias, relaciones, funciones, reglas, rutinas y recursos que disponen las instituciones para lograr el desempeño de la acción pública” (Mendoza, 2016, p. 127). En el caso de las universidades y las instituciones de educación superior, las capacidades contribuyen a lograr los objetivos dentro de instrumentos como el Plan de Desarrollo Institucional, así como los programas y proyectos específicos que emanan de él.

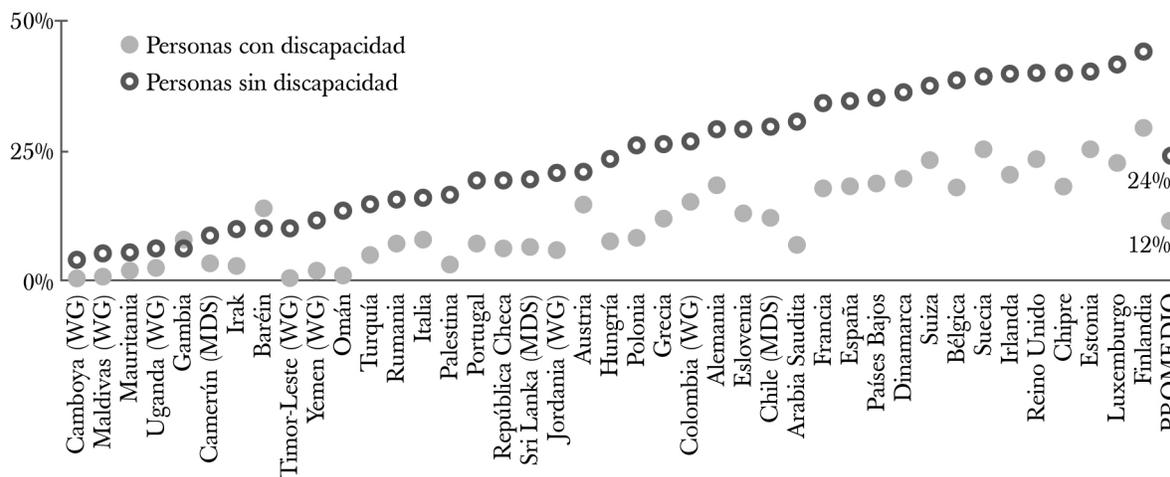
Se proponen cuatro capacidades institucionales para la inclusión que pueden desarrollarse en las universidades y las instituciones de educación superior con el fin de permear positivamente la cultura institucional, los vínculos y la cooperación intra e interinstitucional, así como las etapas en el proceso de estudio (Escobar, 2020a). Tales capacidades institucionales son la cultura y comunicación institucional inclusivas, la capacitación y formación del personal universitario, la gestión de etapas de admisión, permanencia y egreso accesibles, así como los sistemas de vinculación y referenciación intra e interinstitucional que propician la cooperación. Cabe señalar que dichas capacidades se entrelazan y son interdependientes. Es decir, si una se fortalece, de forma indirecta el resto también se ve beneficiado, y viceversa. En seguida se describe en qué consiste cada una de ellas.

a) *Cultura institucional inclusiva*. La construcción de una cultura de inclusión arraigada en la comunidad universitaria es la base para desarrollar un entorno educativo accesible.

1 Por porcentaje ascendente de personas sin discapacidad de 25 años y más que completaron la educación superior, los 41 países del reporte mencionado son Camboya, Maldivas, Mauritania, Uganda, Gambia, Iraq, Baréin, Timor-Leste, Yemen, Omán, Turquía, Rumania, Italia, Palestina, República Checa, Sri Lanka, Jordania, Austria, Hungría, Polonia, Grecia, Colombia, Alemania, Eslovenia, Chile, Arabia Saudita, Francia, España, Dinamarca, Suiza, Bélgica, Suecia, Irlanda, Reino Unido, Chipre, Estonia, Luxemburgo y Francia.

2 Se analizaron las cifras de Argentina, México, Guatemala y Chile porque la temporalidad del levantamiento es cercana, sus encuestas nacionales son representativas y utilizan una metodología de medición comparable.

**Gráfica 1. Tasa de terminación del nivel de educación superior entre personas con y sin discapacidad de 25 años y más en 41 países del mundo alrededor del año 2012**



Fuente: adaptado de ONU (2019, p. 105).

Esta permea la actitud del personal docente, administrativo, directivo y del estudiantado. Un punto de partida puede ser comenzar con una declaratoria de voluntad institucional acompañada de instrumentos normativos que transversalice acciones de inclusión mediante políticas y planes de desarrollo a nivel institucional. Nótese que contar con una cultura institucional inclusiva beneficia a la comunidad universitaria en general; mientras que para las personas con discapacidad es algo indispensable, para el resto de la comunidad es positivo en tanto se desarrollan capacidades sociales que contribuyen al desarrollo estudiantil y profesional.

b) *Capacitación y formación del personal universitario.* La formación y actualización del personal administrativo y docente es una tarea crucial para prestar servicios que implementen medidas que apoyen el ingreso, la permanencia y la promoción estudiantil. El desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje inclusivas en la práctica docente, la implementación de medidas de igualdad institucionales, como también el uso adecuado de tecnología desarrollan las capacidades a nivel individual del personal docente y administrativo, mejoran los estándares de calidad del talento humano en la institución a la vez que benefician la autonomía de la comunidad estudiantil con y sin discapacidad en el desarrollo del conocimiento.<sup>3</sup>

c) *Gestión de etapas de admisión, permanencia y egreso accesibles.* Esta capacidad implica el manejo de procesos de admisión accesibles que consideren ajustes razonables para los

3 El diseño e implementación de estrategias inclusivas consideran los ajustes razonables y el diseño universal para el aprendizaje. Dichos términos se analizan a fondo en la sección del marco conceptual del presente libro.

aspirantes con discapacidad que lo requieran.<sup>4</sup> Se vuelve necesario disponer de mecanismos para identificar a estudiantes con discapacidad y sus necesidades para orientar las modificaciones y adaptaciones de infraestructura física accesible, que les permita acceder y transitar en espacios construidos. En las etapas de permanencia y finalización se necesita brindar procesos accesibles de enseñanza-aprendizaje, evaluación, servicio social, prácticas profesionales, movilidad estudiantil, titulación y orientación para la inserción laboral.

d) *Sistema de vinculación y referenciación.* Se trata de las relaciones con actores internos y externos de la universidad que permiten el intercambio e implementación de buenas prácticas y experiencias. Entre los ejemplos para implementar acciones de vinculación destacan los procesos que facilitan la cooperación internacional y subnacional mediante la movilidad estudiantil, intercambios académicos accesibles, becas y apoyos en especie, estancias de investigación, foros de intercambio de buenas prácticas, entre otros. Se complementa con acciones para referenciar a aspirantes o estudiantes con discapacidad a instancias que fortalezcan las competencias y brinden los recursos necesarios para una inclusión educativa efectiva.

## Contexto internacional: programas y proyectos de inclusión en universidades públicas

En diversas universidades e instituciones de educación superior públicas en el mundo se han desarrollado proyectos sobre educación, inclusión y discapacidad para mejorar las condiciones de acceso y permanencia de las personas con discapacidad. En América Latina se observa que son las instituciones educativas públicas más grandes y con mayor población estudiantil las que, inicialmente, comenzaron a abordar el tema de la inclusión de la discapacidad en áreas de atención de la discapacidad que llevan a cabo programas y acciones de inclusión educativa (Cruz y Casillas, 2017; Cruz-Velandia, Duarte-Cuervo, Fernández-Moreno y García Ruiz, 2019; Escobar, 2020a).

A partir del estudio “Universidad y Discapacidad: hacia una realidad incluyente en el marco internacional latinoamericano”, elaborado por Carlos Fernando Cortés (2016), se identificaron en doce países de la región que este tipo de programas y proyectos estaban presentes en 48 universidades e instituciones de educación superior públicas. Los criterios para determinar que las universidades implementan un modelo inclusivo se basan en que “Dichas instituciones manifiestan gestionar acciones que permiten promover la plena accesibilidad universitaria comprendiendo el orden físico, comunicacional y cultural. Esto nos quiere dar a entender que todas ellas han dejado atrás la dimensión de la integración para convertirse en universidades inclusivas” (Cortés, 2016, p. 96).

---

4 Incluye versiones accesibles de examen de ingreso: escritura en Braille, formatos de lectura ampliada, uso de materiales táctiles, lectores de apoyo capacitados; comunicación accesible para aspirantes sordos con el servicio de intérprete de lengua de señas (ILS); espacios físicos accesibles que consideren orientación y movilidad para llegar al examen.

La información obtenida a partir del estudio de Cortés (2016) se complementó con datos actuales obtenidos de la revisión de escritorio en donde se encontraron programas en universidades públicas en Chile, Costa Rica y Honduras. En el cuadro 1 se presentan las universidades que cuentan con programas de atención para estudiantes con discapacidad, por programa y país de la región.

Existe una figura administrativa que se observa en las Instituciones de Educación Superior frecuentemente llamada “Unidad de Inclusión”. Dicha figura también se encuentra a manera de áreas de atención en temas de género, derechos humanos y diversidad estudiantil, principalmente. Sus funciones se observan en dos niveles: como ente coordinador del trabajo de inclusión educativa con otras áreas operativas de las universidades, y como ente orientador tanto para estudiantes con discapacidad como para personal docente, al brindar capacitación y facilidades para el ingreso, permanencia y egreso. A pesar de que la mayoría de las veces las unidades de inclusión se encuentran focalizadas en los campus centrales, es ideal que esta figura se replique en las diferentes facultades y centros de estudio, con el fin de descentralizar el trabajo y ampliar la cobertura de atención.

## Contexto mexicano: programas y proyectos de inclusión en universidades públicas

En México destacan programas y proyectos en universidades e instituciones de educación superior que han sido precursores del tema en la región. Es interesante identificar las instituciones que, a partir de políticas, planes universitarios de desarrollo y reglamentos, han creado programas o áreas específicas que brinden servicios para la inclusión de estudiantes con discapacidad. Es decir, programas que dediquen esfuerzos y acciones para que la atención de la discapacidad en la universidad ocurra de forma transversal y no únicamente en algunas facultades o para ciertas condiciones de discapacidad particulares. En el cuadro 2 se presentan las universidades públicas mexicanas que han desarrollado programas para brindar atención a la comunidad estudiantil con discapacidad con enfoque inclusivo.<sup>5</sup>

En mayor o menor medida, los programas de las universidades mencionadas en este cuadro cuentan con instrumentos estadísticos para identificar a su población estudiantil por condición de discapacidad, coordinar la atención de la discapacidad a nivel institucional y ofrecer los apoyos necesarios para garantizar el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad.

5 Otras universidades que tienen programas de atención son la Universidad Tecnológica de Santa Catarina (UTSC), la cual desarrolló el Modelo de Inclusión Educativa y Laboral para Personas con Discapacidad desde 2004; la Universidad de Colima (UCOL) con el Programa Universitario para la Discapacidad (PROUFIS) desde 2007; y la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) con el Programa para la Atención de Personas con Discapacidad desde 2011.

**Cuadro 1. Universidades públicas latinoamericanas,  
por país y nombre de programas de atención para estudiantes con discapacidad**

<i>Universidad</i>	<i>País</i>	<i>Proyecto</i>
Universidad de Buenos Aires	Argentina	Programa Universidad y Discapacidad
Universidad Nacional de Córdoba	Argentina	Oficina de Inclusión Educativa de Personas en Situación de Discapacidad
Universidad Nacional de La Plata	Argentina	Comisión Universitaria sobre Discapacidad
Universidad Blas Pascal	Argentina	Comisión de Inclusión de Personas con Discapacidad
Universidad Federal de Goiás	Brasil	Núcleo de Accesibilidad
Universidad Federal Fluminense	Brasil	División de Accesibilidad e Inclusión-Sensibiliza UFF
Universidad Federal de Ouro Preto	Brasil	Núcleo de Educación Inclusiva
Universidad Federal de Pampa	Brasil	Núcleo de Inclusión y Accesibilidad
Universidad Federal de Espírito Santo	Brasil	Núcleo de Accesibilidad
Universidad de São Paulo	Brasil	Programa Inclusión y Accesibilidad
Universidad Federal de Acre	Brasil	Núcleo de Apoyo a la Inclusión
Universidad Andrés Bello	Chile	Comité de Inclusión
Universidad de Chile	Chile	Oficina de Equidad e Inclusión
Universidad de la Frontera	Chile	Programa Inclusivo de Acceso y Acompañamiento para Estudiantes en Situación de Discapacidad
Universidad de Santiago de Chile	Chile	Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia
Universidad de Antioquia	Colombia	Programa Institucional Permanencia con Equidad
Universidad de Costa Rica	Costa Rica	Comisión Institucional en Materia de Discapacidad
Universidad Nacional de Costa Rica	Costa Rica	Comisión Institucional sobre Accesibilidad y Discapacidad
Universidad Nacional Autónoma de Honduras	Honduras	Programa de Servicios a Estudiantes con Necesidades Especiales

Fuente: adaptado de Cortés (2016, pp. 97-98). Información actualizada a partir de consultas en sitios web oficiales de la Universidad Nacional de La Plata, Universidad de la Frontera, Universidad Nacional de Costa Rica y Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

**Cuadro 2. Universidades públicas en México que tienen proyectos sobre inclusión y discapacidad, por nombre de programa y fecha de creación**

<i>Universidad</i>	<i>Programa</i>	<i>Fecha de inicio y vigencia</i>
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Comité de Atención a las Personas con Discapacidad	2004, vigente
	Unidad de Atención para las Personas con Discapacidad	2013, vigente
Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)	Programa para la Inclusión de Alumnos con Discapacidad Coordinación de Inclusión Educativa para Personas con Discapacidad y Adultos Mayores (en alianza con la UTSC)	Fecha de creación no disponible
Universidad de Guadalajara (UDG)	Unidad de Inclusión-Política Universitaria de Inclusión	2017, vigente
Universidad Veracruzana (UV)	Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad (ahora Programa Universitario de Educación Inclusiva)	2014, vigente
Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX)	Unidad de Asesoramiento para la Discapacidad	2012, se desconoce si continúa vigente
Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP)	Centro de Investigación, Orientación y apoyo a la Inclusión	Fecha de creación y vigencia no disponibles

Fuente: adaptado de Cruz y Casillas (2017, pp. 43, 45-46); Escobar (2020a, pp. 92-98); y página web oficial de la Universidad Veracruzana (2022).

## Experiencias de cooperación en educación superior y movilidad inclusivas

Con la revisión de escritorio se identificó que, a pesar de que existe una creciente oferta de áreas, programas y proyectos destinados a la inclusión de estudiantes con discapacidad en las universidades, todavía son contadas las universidades y las instituciones de educación superior a nivel internacional que desarrollan actividades de intercambio estudiantil inclusivas para estudiantes con discapacidad.

El rastreo de información permitió identificar que en el contexto de países de habla hispana, España es probablemente el país con mayor experiencia en el campo de la movilidad de estudiantes con discapacidad. Cuenta con organizaciones internacionales como la Fundación ONCE, la Fundación ONCE para la Solidaridad con las Personas Ciegas de América Latina (FOAL), Fundación Universia, Secretaría General Iberoamericana (SEGIB). Asimismo, el sector empresarial participa con fundaciones que otorgan becas a estudiantes con discapacidad, como el banco BBVA y el banco Santander, por mencionar algunos actores que ofrecen apoyos a personas con discapacidad en España y América Latina para llevar a cabo experiencias de movilidad estudiantil internacional (Brognia, 2019; Escobar, 2020a; Fundación Universia, 2021; Martínez y Serra, 2018).

El Proyecto INnetCAMPUS es un buen ejemplo para la movilidad universitaria dirigido a estudiantes con discapacidad de la Unión Europea. Se llevó a cabo de 2016 a 2018 y fue coordinado por la Fundación ONCE en colaboración con el programa Erasmus+ de la Unión Europea. A los participantes se les ofreció la oportunidad de vivir una experiencia previa en la universidad mediante una estancia académica a lo largo de una semana en los campus inclusivos de tres universidades europeas: la Universidad de Granada en España, la Universidad de Lisboa en Portugal y la Universidad Artesis Plantijn de Amberes, en Bélgica (Martínez y Serra, 2018).

Siguiendo esta misma línea, otra práctica positiva de movilidad estudiantil ha sido el programa Diálogos sobre Discapacidad que se desarrolló de manera presencial en cinco universidades entre 2016 y 2019, y de forma virtual en cada sede en 2020 por motivos de la pandemia de la COVID 19. Las universidades participantes fueron King's College London en Inglaterra, la Universidad Humboldt en Alemania, la Universidad Federal ABC en Brasil, la Universidad de Delhi en la India, y la Universidad Nacional Autónoma de México. Con este programa se pretende que las universidades abran la puerta a futuras opciones de cooperación e internacionalización en aras de mejorar el proceso de movilidad estudiantil (Escobar, 2020b).

Similar a la experiencia del proyecto INnetCAMPUS de la fundación ONCE, el programa Diálogos sobre Discapacidad también consiste en tener una experiencia en el campus de las universidades participantes y conocer la forma en cómo se trabaja la inclusión educativa de la discapacidad. En ambos proyectos se busca estrechar las relaciones entre universidades para identificar retos en común y desarrollar estrategias conjuntas con el fin de responder a dichos desafíos, al mismo tiempo que se visibiliza y normaliza la presencia de la discapacidad en los espacios universitarios.

## 2. MARCO NORMATIVO

### Sistema Universal e Interamericano de Derechos Humanos en Educación Inclusiva

Los instrumentos de protección de derechos humanos en materia de discapacidad y educación pueden clasificarse de diferente forma. Según su nivel de protección hacia los sujetos de derecho al ser de carácter vinculante o no vinculante,<sup>6</sup> o bien, por su nivel de especificidad a través de disposiciones concretas y definiciones conceptuales, siendo de tipo general o enfocados a grupos específicos. Teóricamente, cuando un instrumento es ratificado sin introducir reservas o criterios de excepción, el Estado Parte tiene la obligación de armonizar la legislación de su país con lo establecido en el instrumento, así como generar acciones, programas y políticas para su implementación. A pesar de ello, cabe señalar que no todos los países que firman el instrumento lo ratifican posteriormente; de igual manera, no todos los países que ratifican los compromisos han armonizado sus marcos normativos con los instrumentos (Escobar, Loza y Meza, 2022).

Con el fin de facilitar un resumen de la normativa en materia de derechos humanos y educación inclusiva a nivel internacional, regional e institucional, enseguida se presenta una serie de instrumentos relevantes.

#### *a) Instrumentos internacionales jurídicamente vinculantes sobre el derecho a la educación inclusiva y discapacidad*

2006. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo facultativo (ONU, 2006, art. 24).

2013. Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso (OMPI, 2013).<sup>7</sup>

---

6 Los instrumentos de protección jurídicamente vinculantes son pactos, convenios y convenciones. Los no vinculantes refieren a declaraciones, directrices, normas uniformes y recomendaciones aceptados por los Estados.

7 Establece normas para que los países que forman parte de la Organización Mundial de Propiedad Intelectual (OMPI) ratifiquen dicho tratado e implementen excepciones en sus legislaciones para la creación, importación y exportación de obras en formatos accesibles. Dichas obras en formatos accesibles pueden ser intercambiadas entre los países que hayan ratificado el Tratado.

*b) Instrumentos internacionales generales jurídicamente vinculantes sobre el derecho a la educación*

1966. Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (art. 18.4).

1966. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (arts. 13 y 14).

*c) Instrumentos no vinculantes sobre el derecho a la educación inclusiva y discapacidad*

2016. Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

2015. Agenda de Acción de Addis Abeba (Tercera Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo).

2015. Transformar Nuestro Mundo: Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ods) de la Organización de las Naciones Unidas (metas 4.5 y 4.a).

2014. Observación General núm. 2 sobre Accesibilidad del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

1994. Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales).

1993. Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (ONU).

1990. Declaración Mundial sobre Educación para Todos, el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (UNESCO).

*d) Instrumentos regionales de protección de los derechos humanos*

Los instrumentos regionales que dan protección a los derechos humanos en América Latina forman parte del Sistema Interamericano a cargo de la Organización de los Estados Americanos (OEA). Entre ellos destacan:

1999. Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (OEA) (art. 3).

1988. Protocolo de San Salvador (OEA).

1969. Convención Americana sobre Derechos Humanos [Pacto de San José] (OEA).

### *e) Instrumentos institucionales de adhesión voluntaria en materia de educación inclusiva*

En el nivel institucional de las universidades y las instituciones de educación superior también existen instrumentos de adhesión voluntaria que reconocen el derecho a la educación inclusiva. Entre ellos destacan:

- 2018. Declaración de Guatemala: Compromiso Iberoamericano por el Desarrollo Sostenible, en el marco de la reunión de jefes de Estado de los países iberoamericanos en el marco de la XXVI Cumbre Iberoamericana, convocada por la Secretaría General Iberoamericana.
- 2008. Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades, que surgió en el marco de la Segunda Reunión Binacional México-España en Yucatán, México.
- 2008. Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizada en el marco de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe.

Se ha revisado el cuerpo jurídico internacional que respalda el derecho a la educación inclusiva y que orienta la transformación de las barreras multidimensionales en facilitadores para garantizar la participación en igualdad de condiciones de la comunidad estudiantil en la educación. Asimismo, se observó que la cooperación internacional para el desarrollo es reconocida como un mecanismo clave para materializar la educación inclusiva, ya que diversos actores tienen participaciones importantes en esta tarea. Es relevante conocer el cuerpo jurídico para orientar al lector interesado en desarrollar programas, políticas y acciones para la inclusión educativa desde la cooperación. Se recomienda realizar un rastreo de la legislación con el fin de conocer el estado de vigencia de los instrumentos propuestos en este libro.

## Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

A la fecha de elaboración del presente libro, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y su Protocolo Facultativo (ONU, 2006) refieren al instrumento internacional vinculante más avanzado en derechos humanos y discapacidad. La CDPD establece los derechos de las personas con discapacidad; el Protocolo Facultativo, los mecanismos de vigilancia y denuncia, y el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad supervisa la correcta interpretación de la CDPD, revisa el seguimiento de los países que han ratificado y emite recomendaciones a través de Observaciones Generales

hacia los diferentes artículos.<sup>8</sup> Los tres elementos forman parte del sistema de los órganos establecidos dentro del Sistema Universal de Derechos Humanos.

En la CDPD se destaca la importancia de la cooperación internacional para lograr el cumplimiento de los derechos y la inclusión de las personas con discapacidad. Particularmente se apunta a la participación de diversos actores, como son organizaciones de la sociedad civil de y para personas con discapacidad, academia, organismos internacionales, el sector privado y el sector religioso, además del Estado. Véase el artículo 32 de la CDPD en ONU (2006).

De igual manera, la Organización de Naciones Unidas señala que la accesibilidad es un principio y un proceso que debe de estar presente en el desarrollo sostenible, particularmente, en el contexto de la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible como uno de los elementos indispensables para propiciar el acceso de las personas con discapacidad al ejercicio de sus derechos humanos (ONU, 2015). Por ende, los proyectos e iniciativas de desarrollo presentes en las instituciones educativas, así como los vinculados con la cooperación internacional deben considerar los instrumentos mencionados.

En esta misma línea, las recomendaciones de la Observación General núm. 2 sobre Accesibilidad (2014), apuntan a que la cooperación internacional debe de atender el intercambio de buenas prácticas para alcanzar la accesibilidad en derechos humanos, particularmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.<sup>9</sup> En instrumentos rectores como la CDPD, la Agenda 2030 y la Observación General núm. 2 sobre Accesibilidad se enmarca la relevancia de la presente *Guía*.

## Marco Normativo Subnacional

Existe un amplio desarrollo jurídico en materia de derechos humanos, educación inclusiva y discapacidad en países de América Latina. Cabe señalar que el cuerpo normativo está en constante cambio y evolución, por ello y para realizar una revisión, rastreo y análisis del marco normativo más profundo para gestionar la cantidad de instrumentos de manera ordenada, se recomienda al lector seguir el siguiente esquema jerárquico al momento de seleccionar la legislación disponible.

Primero. Legislación constitucional (en materia de inclusión educativa, igualdad y no discriminación).

Segundo. Legislación reglamentaria (en materia de legislación vinculada a la educación y la discapacidad).

8 Para obtener más información de la Observación General núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva, consúltese el sitio web: <https://www.ohchr.org/es/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>

9 Se recomienda ver el párrafo 42 en la Observación General núm. 2 sobre Accesibilidad, en el sitio web: <http://repositorio.cdpcd.net:8080/handle/123456789/1861>

Tercero. Legislación administrativa (en materia de normas técnicas de implementación, programas, reglamentos operativos y presupuesto asignado).

En el caso del rastreo normativo nacional se sugiere considerar en América Latina el uso del buscador del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), que es un observatorio regional de políticas de educación y primera infancia de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, conocida como UNESCO.<sup>10</sup> Este buscador facilita la consulta de bases de datos normativas por país. Por otro lado, para el rastreo normativo subnacional o de nivel local en cada país se sugiere consultar a la autoridad de educación pública respectiva; para el caso de las universidades y las instituciones de educación superior se recomienda revisar los programas de desarrollo institucional y legislación interna aplicable. Es posible que en cada país existan estándares para la educación inclusiva que estén relacionados con la formación docente.

## Marco Normativo Mexicano

En la legislación mexicana existe una jerarquía y un andamiaje normativo para la protección del derecho a la educación de las personas con discapacidad: la Constitución y los tratados internacionales en materia de derechos humanos que han sido ratificados por el Estado; los tratados internacionales y las leyes; los decretos; los reglamentos y las normas jurídicas individualizadas. De igual forma, existen diversos elementos relacionados con la educación inclusiva reglamentaria vinculados a distintos niveles de atribución y de responsabilidad. A continuación, se enlistan y describen los elementos revisados dentro de la legislación en el contexto mexicano:

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). Establece algunos elementos vinculados a la educación en sus primeros artículos, sin explicitar el derecho a la educación inclusiva.<sup>11</sup>

Se identificaron leyes reglamentarias en específico vinculadas con la educación superior inclusiva:

Ley General de Educación Superior (2021).

Ley General de Educación (última actualización 2019).

Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2018).

<sup>10</sup> Observatorio Regional de Políticas de Educación y Primera Infancia, consultado en <https://siteal.iiep.unesco.org/>

<sup>11</sup> Art. 1°. Presenta un mandato antidiscriminatorio (párrafo 5) que prohíbe actos discriminatorios que tengan por efecto la anulación del ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas. Art. 2°. Destaca el compromiso del Estado con la igualdad de oportunidades para la población indígena. Establece que el sistema educativo ha de contar con programas bilingües e interculturales, y un sistema de becas para estudiantes indígenas promovido por el sector gubernamental. Art. 3°. Indica que toda persona tiene derecho a recibir educación de calidad (inclusión como elemento de calidad), obligatoria del nivel básico al superior.

Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011).  
Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003).

Cabe señalar que la Ley General de Educación Superior es un instrumento revolucionario en materia de educación superior inclusiva. Esta ley resalta el papel de la internacionalización y de la cooperación para fortalecer redes universitarias y las funciones de instituciones de educación superior a través de intercambio, movilidad e investigación (véanse los artículos 8, 10 y 49). Al mismo tiempo, incorpora transversalmente el enfoque de inclusión en el desarrollo de modelos y programas educativos. Considera acciones específicas como la formación de equipos multidisciplinarios para atender personas con discapacidad, a la par que reconoce medidas como los ajustes razonables y las acciones afirmativas para reducir las desigualdades y la discriminación que enfrentan grupos en situación de desventaja (véase el artículo 37, párrafos II y III).

III. La formación de equipos multidisciplinarios para la atención de las personas con discapacidad, identificación de necesidades específicas de la población con discapacidad, barreras para el aprendizaje y la participación, vinculación intra e interinstitucional, interlocución con la comunidad estudiantil y las diversas instancias o autoridades educativas, investigación y demás acciones encaminadas a la inclusión de las personas con discapacidad en todos los tipos, niveles y modalidades educativas. Lo anterior, en términos de las disposiciones jurídicas aplicables (*Diario Oficial de la Federación*, 2021, art. 37, párrafo III).

Otra legislación relevante de ser mencionada en este libro es la Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo de 2011, misma que orienta el quehacer y el alcance de la cooperación internacional oficial en el contexto mexicano. Si bien esta Ley no hace referencia a la educación inclusiva, se habla de educación y del nivel educativo superior desde la cooperación educativa, científica y cultural (SRE, 2015).

Después en el siguiente nivel del andamiaje normativo subsecuente se identificó que en México se cuenta con reglamentos para orientar el cumplimiento del contenido de las leyes y de la legislación al interior de las secretarías de Estado. Se identificaron dos reglamentos vinculados con la educación superior inclusiva:

Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (2018)<sup>12</sup>

Reglamento de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2012)<sup>13</sup>

12 Véase el art. 18 respecto a atribuciones de la Dirección General de Educación Superior Universitaria y arts. 29, 30, 31 y 33 sobre atención a grupos en condición de vulnerabilidad a cargo de unidades administrativas competentes, dependencias y entidades de la Administración Pública Federal.

13 El capítulo III Educación, art. 26, busca que las IES mejoren las condiciones para el acceso, permanencia, participación y logro de aprendizaje de estudiantes con discapacidad al facilitar apoyos curriculares y organizativos. El art. 39 busca impulsar programas de investigación en las IES sobre mecanismos de comunicación reconocidos y válidos para las personas con discapacidad auditiva y visual.

Existen una serie de Normas que el Estado mexicano ha expedido para mejorar el cumplimiento de aspectos en el ámbito educativo y del acceso a los derechos en igualdad de condiciones y sin discriminación. Tales normas pueden ser de cumplimiento obligatorio o de carácter voluntario. La Norma Oficial Mexicana (NOM) refiere a las regulaciones técnicas con cumplimiento obligatorio expedidas y vigiladas por las secretarías del Estado mexicano cuyos ordenamientos jurídicos lo permiten; cada NOM dispone las reglas, propiedades y detalles a cumplir de determinadas actividades, procesos, sistemas, productos y servicios. Se han identificado tres NOM vinculadas a la inclusión de personas con discapacidad que se presentan en el cuadro 3.

La Norma Mexicana (NMX) refiere las regulaciones técnicas de aplicación voluntaria. Sus especificaciones refieren a estándares de calidad recomendados en actividades, procesos, productos, servicios, métodos de operación o producción particulares, así como para orientar al consumidor, siendo la Secretaría de Economía (SE) la entidad a cargo de elaborar, expedir, revisar, modificar, cancelar y difundirlas. Se identificaron tres NMX vinculadas a la inclusión de personas con discapacidad que se enumeran en el cuadro 4.

Otro documento analizado por contribuir al ejercicio del derecho a la educación de las personas con discapacidad es la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI), publicada en 2019 por la Secretaría de Educación Pública (SEP). A grandes rasgos, la ENEI busca convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional en un sistema inclusivo, flexible y pertinente, que identifique, atienda y elimine las barreras para el aprendizaje y la participación en el entorno educativo favoreciendo el ejercicio de la educación para toda persona en igualdad de condiciones y oportunidades (SEP, 2019). A pesar del avance que representa el contar con un instrumento especializado en educación inclusiva, se identificaron inconsistencias en la Estrategia. Por un lado, la ruta para implementar la estrategia carece de claridad y, por el otro, se entrelazan perspectivas teóricamente opuestas, como la educación especial que promueve la segregación desde un enfoque normalizador, y la educación inclusiva en la que se adapta el sistema a las necesidades de la diversidad estudiantil para compartir un mismo entorno.

Por su parte, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) es un documento relevante, ya que orienta el rumbo del país a lo largo de los seis años de cada gobierno. El rastreo de información para la elaboración del presente libro coincide con dos periodos de gobierno: durante el periodo del PND 2013-2018 con el mandato del Partido Revolucionario Industrial (PRI) y, posteriormente, con el PND 2019-2024 a cargo del partido político Morena. Se destacan seguidamente los programas y las acciones que atienden a la población con discapacidad en dichos planes:

### Cuadro 3. Descripción de Normas Oficiales Mexicanas (NOM) vinculadas a la inclusión de personas con discapacidad

NOM-008-SEGOB-2015

Personas con discapacidad. Acciones de Prevención y Condiciones de Seguridad en Materia de Protección Civil en Situación de Emergencia o Desastre.

La Secretaría de Gobernación (SEGOB) vigila su cumplimiento y aplica a todos los inmuebles y establecimientos mercantiles de los sectores público, privado y social donde laboran, estudian o atienden de manera ocasional o permanente a personas con discapacidad.

NOM-034-STPS-2016

Condiciones de seguridad para el acceso y desarrollo de actividades de trabajadores con discapacidad en centros de trabajo.

La Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) vigila su cumplimiento y aplica en todos los centros de trabajo donde laboren trabajadores con discapacidad.

NOM-035-STPS-2018

Factores de Riesgo Psicosocial en el Trabajo- Identificación, Análisis y Prevención.

La STPS vigila su cumplimiento y aplica en todos los centros de trabajo.

Fuente: adaptado del compendio de la NOM en el sitio web del *Diario Oficial de la Federación*. Se consultó el sitio web [https://dof.gob.mx/busqueda\\_detalle.php?textobusqueda=Norma+Ofici#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/busqueda_detalle.php?textobusqueda=Norma+Ofici#gsc.tab=0).

PND 2013-2018.<sup>14</sup>

- En su Objetivo 3.2: “garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo” plantea “ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población” (estrategia 3.2.1) y en sus líneas de acción menciona a los grupos en condición de vulnerabilidad.

Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018.

- El derecho a la educación se ubicó en el Objetivo 4: Fortalecer la participación de las personas con discapacidad en la educación inclusiva y especial, la cultura, el deporte y el turismo.
- Otros objetivos abordaron temas de armonización legislativa, accesibilidad, derechos políticos, impartición de justicia, salud, trabajo, asuntos internacionales y cooperación.

<sup>14</sup> Esfuerzos complementarios son realizados por entidades como la SEP, el CONAPRED y la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH).

#### Cuadro 4. Descripción de la NMx para asegurar la inclusión de personas con discapacidad

<p>NMX-R-050-SCFI-2006 Accesibilidad de las Personas con Discapacidad a Espacios Construidos de Servicio al Público-Especificaciones de Seguridad.</p>	<p>Establece las especificaciones de seguridad aplicables a todos los espacios de servicio al público construidos en el territorio nacional posibilitando la accesibilidad a las personas con discapacidad.</p>
<p>NMX-R-025-SCFI-2015 Igualdad laboral y no discriminación.</p>	<p>Es un esfuerzo conjunto entre el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) y la STPS.</p>
<p>NMX-R-090-SCFI-2016 Escuelas-Elementos para la Accesibilidad a los Espacios de la Infraestructura Física Educativa-Requisitos.</p>	<p>Establece las especificaciones de diseño necesarias para garantizar la accesibilidad a los espacios que integran la infraestructura Física Educativa. Aplicable en el nivel básico, medio y superior del Sistema Educativo Nacional.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de la plataforma de la Secretaría de Economía, sitio web <https://www.gob.mx/se>.

#### Programa Sectorial de Educación 2013-2018

- Objetivo 3 plantea: “asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa”. De dicho objetivo se desprenden dos Estrategias pertinentes: 3.5: impulsar nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad y aptitudes sobresalientes en todos los niveles educativos, y 3.6: promover la eliminación de barreras que limitan el acceso y la permanencia en la educación de grupos vulnerables.

#### PND 2019-2024<sup>15</sup>

- Pensión para el Bienestar de las personas con discapacidad. Se trata de una beca bimestral de 2 250 pesos mexicanos para 1 000 000 de personas con discapacidad (de un universo de al menos 7 160 000 personas según el Censo de Población del INEGI, 2020). Los criterios de elección de las personas beneficiarias son vivir en pobreza extrema y ser niñas, niños o jóvenes de hasta 29 años en comunidades indígenas.

15 Algunas iniciativas de educación son las Becas para el Bienestar Benito Juárez para estudiantes, la creación de Universidades Benito Juárez y el Programa Jóvenes Construyendo el Futuro; ninguno menciona medidas en materia de accesibilidad para la inclusión de estudiantes con discapacidad. A pesar de que el apartado “No dejar nadie atrás, no dejar a nadie fuera” (PDI: 10-11) habla del respeto a la diversidad y del rechazo a cualquier forma de discriminación, no se menciona a las personas con discapacidad.

- Deporte para Todos. Se destina un rubro enfocado a apoyar el deporte de personas con discapacidad, sin embargo, no se habla de medidas para fortalecer y formalizar el deporte adaptado.

Después de esta revisión del andamiaje normativo en México, en materia de protección del derecho a la educación de las personas con discapacidad, se observó que existen avances en la materia, sin embargo, dicho progreso es aún incipiente en la medida en que prevalecen disposiciones dispersas que no terminan de guiar por un rumbo claro las políticas que se requiere realizar para asegurar la educación inclusiva.

Por un lado, existe la obligatoriedad en la legislación sobre el acceso a la educación para todas las personas, incluidas las personas con discapacidad. Sin embargo, esto no se refleja en políticas, programas y acciones que favorezcan transformaciones elementales como la accesibilidad del entorno físico, la obligatoriedad en la capacitación y certificación del capital humano en materia de educación inclusiva, así como un presupuesto destinado para realizar dichas acciones. Por el otro no se percibe en la Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo un vínculo claro entre la educación superior inclusiva y la cooperación oficial; aun cuando el mandato de la Agenda 2030 “No dejar a nadie atrás”, y particularmente desde el ods 4 insiste en llevar a cabo acciones desde la cooperación para alcanzar la educación inclusiva y de calidad para poblaciones en situación de desventaja.

Tomando en cuenta esta situación, es posible confirmar que la cooperación en educación superior inclusiva es una tarea localizada en el campo de acción y en las atribuciones de las universidades y las instituciones de educación superior, en tanto no es un tema que desde la cooperación internacional para el desarrollo oficial sea prioritario. Esta situación sirve de punto de partida para reflexionar sobre la importancia de buscar formas de propiciar la cooperación, el intercambio y la implementación de buenas prácticas en materia de educación inclusiva desde y para las universidades y las instituciones de educación superior.

### 3. MARCO CONCEPTUAL

#### Discapacidad

Se estima que alrededor de 15% de la población en el mundo vive con alguna condición de discapacidad (oms, 2011). La tendencia hacia el envejecimiento poblacional por la inversión de la pirámide demográfica incrementa la probabilidad de que las personas mayores vivan con alguna condición de discapacidad, de ahí la necesidad de que los servicios al público consideren cada vez más las condiciones de accesibilidad. Asimismo, más de tres cuartas partes del total de las personas con discapacidad en el mundo se encuentran en países del Sur global, en donde los contextos de desigualdad prevalecen y el círculo pobreza-discapacidad se acentúa todavía más.

Es bien sabido que la pobreza y la discapacidad se relacionan, en tanto vivir con una condición de discapacidad tiende a generar pobreza, a la vez que quien se encuentra en situación de pobreza también tiene mayores probabilidades de generar una discapacidad. El hecho de vivir con una discapacidad muchas veces es costoso derivado de los elevados gastos que implican las ayudas técnicas, medicamentos y tratamientos requeridos, así como el pago de cuidadores cuando la condición lo demanda. Aunado a ello, persiste un sistema económico en la mayoría de los países que difícilmente incluye educativa y laboralmente a las personas con discapacidad. Por lo tanto, al no contar con estudios ni trabajo, las personas con discapacidad tienden a volverse cada día más pobres. Los prejuicios y las prácticas discriminatorias destacan entre los obstáculos o barreras que más enfrentan las personas con discapacidad al momento de intentar acceder a la educación y al trabajo, sin embargo, existen otras barreras que acompañan el círculo pobreza-discapacidad y que se revisarán más adelante.

El vínculo que hay entre la discapacidad y las barreras se expresa claramente en el artículo primero de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de las Naciones Unidas (ONU, 2006), en donde se define a las personas con discapacidad como: “aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006, p. 4). Bajo este concepto, la noción de discapacidad deriva de la interacción de dos componentes: 1) la deficiencia de la persona, y 2) las barreras que enfrenta en el entorno donde se desenvuelve.

Asimismo, la CDPD apunta a que “la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás” (ONU, 2006, preámbulo). El carácter “evolutivo” de la discapacidad resulta crucial para comprender este concepto. Es decir, la discapacidad evoluciona a lo largo del tiempo por el *dinamismo* de dos aspectos: la deficiencia de la persona a lo largo de la vida y las barreras en el entorno donde esta se desarrolla.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), la *deficiencia* refiere a una ausencia o reducción en la capacidad de la persona para realizar una actividad dentro del margen de lo que se considera *normal* (Egea y Sarabia, 2001) y estas pueden estar en el campo de las capacidades de tipo motriz, mental,<sup>16</sup> intelectual o sensorial (visión y audición), o de la combinación entre ellas. Al mismo tiempo las deficiencias pueden variar en el grado de dificultad que a la persona le representa llevar a cabo actividades básicas.<sup>17</sup> Ante diversos acercamientos a la noción de discapacidad, es claro que no existe un único concepto y también es notorio que la literatura está en constante evolución.

16 Casos de esquizofrenia, bipolaridad, depresión profunda, pueden derivar en discapacidades psicosociales no aparentes; algunas expresiones de baja audición y baja visión son ejemplos de enfermedades orgánicas que no siempre son notorias. Estos ejemplos no son limitativos.

17 De acuerdo con el Grupo de Washington de Naciones Unidas, las actividades básicas refieren a: ver incluso utilizando lentes, oír incluso usando apoyo auditivo, mover extremidades brazos y piernas, autocuidado, comunicarse y entender a los demás, entre otras.

Para fines del presente libro, el concepto de discapacidad es entendido como una condición de vida que resulta de la interacción entre la deficiencia de la persona, ya sea de tipo motriz, sensorial, mental, intelectual, o la combinación de las anteriores, y las barreras propias del entorno con las que se enfrenta (ONU, 2006; IAAP, 2020). Para conocer los tipos de discapacidad y sus necesidades se recomienda consultar el Anexo 1. Es importante destacar que aun cuando dos, tres o más personas coinciden en vivir con la misma deficiencia, la experiencia de vida se matiza de manera particular en cada una al momento de relacionarse con factores contextuales que pueden ser tanto aspectos positivos (facilitadores), como negativos (barreras). De ahí que la discapacidad deriva de la interacción entre una extensa gama de deficiencias propias de los seres humanos y las barreras presentes en el entorno.

Cabe recordar que a pesar de que todas las personas enfrentan obstáculos de diversa índole en algún momento de la vida (desafíos tales como dificultades para completar una carrera universitaria, acceder a un empleo bien remunerado, adquirir educación de calidad, lograr el acceso a una vivienda digna u obtener los recursos para pagar un tratamiento médico), para las personas que viven con alguna discapacidad es aún más complejo por enfrentarse con barreras en el entorno que impactan de forma particular en la posibilidad de acceder y gozar de derechos fundamentales, como es la educación y el trabajo.

## Barreras y facilitadores en la educación

Las barreras refieren a los obstáculos presentes en el entorno, tanto tangibles (aspectos físicos, arquitectónicos, productos) como intangibles (actitudes, estereotipos y estigmas) que afectan, limitan o imposibilitan el acceso a los derechos y la participación de las personas en la sociedad en condiciones de igualdad. Existen diversas barreras presentes en los diferentes ámbitos del entorno que impactan en la vida de las personas. En la *Guía para la inclusión de la discapacidad en la cooperación para el desarrollo* (AECID, 2018), los tipos de barreras que enfrentan las personas con discapacidad al participar en la sociedad se clasifican en cuatro grupos. A continuación se describen dichos tipos de barrera:

a) *Barreras actitudinales*. Son parte del entorno social, se materializan en actitudes y acciones relacionadas con estereotipos, estigmas y prejuicios negativos de la discapacidad, promoviendo ideas erróneas y discriminación.

b) *Barreras a la información y la comunicación*. Consisten en la ausencia o denegación de formas de comunicación alternativas, principalmente, en la audición, lectura, escritura, habla y comprensión del mensaje.<sup>18</sup>

c) *Barreras institucionales (o normativas)*. Se observan en leyes, políticas públicas y programas que ponen en desventaja a las personas con discapacidad. Por ejemplo, leyes de educación que desconocen los ajustes razonables como derecho y obligación de las escuelas.

18 Por ejemplo, la falta de interpretación en Lengua de Señas y subtítulo en videos utilizados por personas con discapacidad auditiva; textos en Braille, lectores de pantalla, ampliaciones, impresión con relieve utilizados en la discapacidad visual; y de texto en versión de lectura fácil utilizado por personas con discapacidad intelectual.

d) *Barreras físicas*. Son obstáculos en el ambiente, en entornos naturales, rurales o urbanos que impiden o bloquean el acceso, la circulación y el desplazamiento a espacios públicos o privados con autonomía e independencia.<sup>19</sup>

e) *Barreras de transporte*. Ausencia de transporte, rutas y espacios con medidas y mobiliario adecuados para responder a las necesidades de las personas con discapacidad, limitando su autonomía para el traslado y movilidad.<sup>20</sup>

Cabe señalar que las barreras actitudinales son, posiblemente, las barreras que generarán más daño porque de ellas se desprende el resto. Por ejemplo, a partir de un estereotipo instaurado en la sociedad que promueva que las personas con ciertas condiciones mentales son peligrosas y merecen permanecer en casa o en una institución de salud que los aisle, es posible que se promulguen leyes en favor de los juicios de interdicción o que en centros de estudio no se acepte la incorporación de ciertas personas. Este es un ejemplo de enfoques para tratar a la discapacidad y darle un lugar específico en la sociedad mediante actitudes y acciones, pudiendo caer en situaciones de exclusión, segregación, integración e inclusión, que se describen en el cuadro 5.

Vale aclarar que el enfoque para dar trato a la discapacidad desde la perspectiva de derechos humanos es el de inclusión. Como se analizará más adelante, en el contexto educativo este acercamiento se reconoce como educación inclusiva. Vinculadas con los enfoques negativos para tratar la discapacidad se encuentran dos barreras particulares que limitan la inclusión: las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), y las Barreras Internas al Sistema Educativo, las cuales pueden llegar a representar obstáculos importantes para el acceso del estudiantado a una educación de calidad.

La noción de barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) es un concepto que nos ayuda a comprender los obstáculos que se presentan en el ámbito educativo. Autores como Ainscow y Booth (2000) proponen que las BAP surgen de la interacción entre el estudiantado y sus contextos, en donde el contexto considera a las personas con las que el estudiantado interactúa, así como las políticas, instituciones, factores socioculturales y económicos que matizan su vida y experiencia en el acceso y permanencia a la educación.

Las principales BAP son las de tipo ideológicas, actitudinales, pedagógicas y de organización:

a) BAP ideológicas, se expresan en el rechazo y subestimación de la capacidad del estudiante.

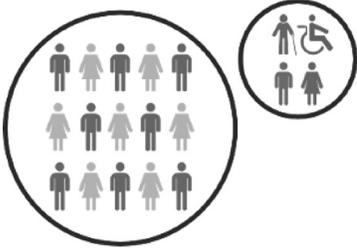
b) BAP actitudinales, se observan en el rechazo, menosprecio, sobreprotección y discriminación.

c) BAP pedagógicas, refieren a las barreras en la práctica docente que no corresponden al ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante.

19 Por ejemplo, la falta de rampas en espacios públicos, o rampas mal diseñadas; puertas, banquetas o pasillos con dimensiones reducidas que limitan la movilidad de usuarios en silla de ruedas.

20 Por ejemplo, la falta de unidades de transporte adaptados con dimensiones accesibles y señalización en formatos alternativos donde puedan viajar personas con diversas necesidades (personas usuarias de sillas de ruedas, de perros de servicio); falta de vialidades entre localidades alejadas y otros centros urbanos.

**Cuadro 5. Enfoques de exclusión, segregación, integración e inclusión**

<p style="text-align: center;">Exclusión</p> 	<p>Se considera que existen personas “normales” y otras que no lo son, dejando fuera del reconocimiento de derechos a quienes salen de la norma y de ser aceptados en la sociedad.</p>
<p style="text-align: center;">Segregación</p> 	<p>Consiste en separar y aislar a ciertos grupos que tienen en común algunas características, justificando así la privación de ciertos derechos.</p>
<p style="text-align: center;">Integración</p> 	<p>Existe la creencia de que existen personas “normales” y otras que no lo son, se espera que quienes están fuera de la norma se adapten a las condiciones para así aceptarlas en la sociedad.</p>
<p style="text-align: center;">Inclusión</p> 	<p>Se reconoce y acepta la heterogeneidad y la diversidad como una característica de los seres humanos y bajo estas condiciones se han de cumplir los derechos humanos en igualdad de oportunidades y sin discriminación.</p>

Fuente: adaptado de Escobar (2020a, pp. 44-46); MINEDUC (2015, pp. 16-20).

d) BAP de organización, refieren al orden y la estabilidad de las normas y proceso de aprendizaje, la distribución del espacio físico, los tiempos de entrega del material de consulta.

En el contexto mexicano, la Estrategia Nacional para la Educación Inclusiva (SEP, 2019) distingue tres tipos en las barreras internas al sistema educativo que marcan la pauta de la exclusión yendo de lo general a lo particular:

a) Barrera estructural, refiere al sistema que normaliza la exclusión, desigualdad y discriminación mediante prácticas culturales y valores negativos. Por ejemplo, ideas relacionadas con la poca productividad y aporte de las personas con discapacidad en equipos de trabajo, la incapacidad de las personas con discapacidad de formar una familia, etcétera.

b) Barrera normativa (también entendidas como “institucionales”), alude a instrumentos de aparente neutralidad que limitan o niegan el acceso a la educación inclusiva al invisibilizar las diferencias. Por ejemplo, una escuela que no acepta personas sordas porque no cuenta con intérpretes de lengua de señas (ILS) (discriminación directa) o una escuela que en su convocatoria acepta a toda la diversidad estudiantil, pero en el examen de admisión no acepta que al estudiante sordo le apoye su ILS porque en la normativa de la escuela está prohibido entrar con acompañantes (discriminación indirecta).

c) Barrera didáctica, se observa en prácticas y acciones de enseñanza-aprendizaje que no responden al ritmo y estilo de aprendizaje de la diversidad estudiantil. Un ejemplo se observa cuando un docente presenta diapositivas visuales para exponer el tema de la clase, pero olvida que el estilo de aprendizaje de su estudiante ciega requiere que se le describa el contenido para comprenderlo al igual que sus compañeros.

A partir del análisis de las barreras en el entorno es posible notar que la discapacidad resulta de la interacción entre, 1) las características de la deficiencia de la persona, así como las cualidades personales vinculadas con la actitud, habilidades, proyecto de vida, y 2) las barreras del contexto (socioactitudinal, normativo, físico, transporte, de información-comunicación, didácticas y BAP) que se expresan en diversas esferas de la vida, impidiendo la participación de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones que las demás personas.

Los facilitadores son la contraparte de las barreras. Dicho de forma simple, el concepto de *facilitador* es la ausencia de barreras en el entorno, favoreciendo con ello el acceso y ejercicio de los derechos de las personas. Los facilitadores también pueden ser de tipo actitudinal, de la información y la comunicación, institucional, físico o de transporte. Algunos ejemplos de facilitadores para implementar la *Guía* son:

a) *Facilitador institucional*: existencia de una ley marco que proteja los derechos de las personas con discapacidad al obligar al Estado a que garantice educación inclusiva en el sistema educativo regular con todo lo que esto implica (capacitación al personal, adecuación del entorno físico, adaptación de material de estudio, etcétera).

b) *Facilitador de la información y la comunicación*: que en los medios de comunicación se difundan documentos informativos en formatos accesibles para lectores de pantalla digitales, en Braille y en videos con subtítulo y Lengua de Señas.

c) *Facilitador actitudinal*: oferta de talleres de toma de conciencia y formación sobre inclusión de la diversidad estudiantil dirigidos a docentes para que cuenten con herramientas digitales, que les permitan diseñar sus clases de una forma más accesible y dinámica.

Por lo tanto, los facilitadores son un término genérico para categorizar elementos que contribuyen al acceso de los derechos. Estos se expresan en medidas de accesibilidad universal, diseño universal para el aprendizaje, ajustes razonables y acciones afirmativas. La accesibilidad universal, el diseño universal para el aprendizaje (DUA) y los ajustes razonables son recursos importantes para permitir el acceso al entorno físico, el transporte, las tecnologías de la información y comunicación (TIC), así como los servicios abiertos al público. La accesibilidad universal y el DUA se enfocan en beneficiar a la población en general a través de soluciones de mayor alcance, mientras que los ajustes razonables atienden casos particulares mediante soluciones individuales. A continuación, se describe cada uno.

### *Accesibilidad universal*

La accesibilidad es un principio que busca garantizar las condiciones del entorno, de productos y servicios, que permitan asegurar que la mayor cantidad y diversidad de personas posible pueda participar en igualdad de condiciones en la sociedad y vivir con autonomía. Es decir, la accesibilidad fomenta el desarrollo inclusivo y sostenible para favorecer el acceso y ejercicio de los derechos humanos, en el entendido de que el desarrollo sostenible es posible con la inclusión de todos los grupos en situación de desventaja, es decir, sin dejar a nadie atrás y sin dejar a nadie fuera. Siguiendo la Observación General núm. 2, “la accesibilidad debe ser considerada no sólo en el contexto de la igualdad y la no discriminación, sino también como un modo de invertir en la sociedad y como parte integrante de la agenda para el desarrollo sostenible” (Comité CDPD ONU, 2014, párrafo 4).

La accesibilidad universal (también llamada diseño universal) se basa en siete principios que pueden aplicarse a casi cualquier entorno, producto y servicio: uso equitativo, uso flexible, uso intuitivo y sencillo, brinda información perceptible, tolerancia a los errores, bajo esfuerzo físico, tiene un tamaño y espacio adecuados. Aunque fue originalmente pensada para responder a las necesidades de las personas con discapacidad por requerir estándares de diseño universal y construcción para acceder a determinados bienes y servicios, es claro que la accesibilidad contribuye a facilitar y mejorar la vida de todas las personas.

### *Diseño universal para el aprendizaje*

Un recurso importante para materializar la educación inclusiva es el diseño universal para el aprendizaje (DUA) (Universal Design for Learning, en inglés). Este concepto surgió de la investigación del Center for Applied Special Technology, en Estados Unidos, en los años ochenta al buscar estrategias tecnológicas para mejorar la calidad educativa de estudiantes con discapacidad. Actualmente el DUA es un enfoque didáctico que aprovecha los principios

del diseño universal en el diseño curricular educativo. Se puede definir como un enfoque de enseñanza y aprendizaje que al minimizar las barreras maximiza el aprendizaje para todo el estudiantado. El DUA se basa en tres principios básicos (IAAP, 2020):

1) *Proporcionar múltiples formas de representar la información.* En el diseño curricular educativo se brinda una oferta flexible de materiales de trabajo, evaluación y de diseño de planes de estudio a partir de las diversas formas de aprendizaje y contextos sociales de la comunidad estudiantil. Los estudiantes perciben y comprenden de forma distinta la información que se les presenta. Existen casos de estudiantes con discapacidades sensoriales (auditiva, visual, sordoceguera), discapacidades de aprendizaje o de lenguaje, otros con diferencias lingüísticas, por mencionar algunos en los que se requieren formas alternativas para acceder a la información. No existe una única forma de acceder a la información, por lo que es crucial proveer alternativas para presentar y representar la información. Por ejemplo, habrá estudiantes que son visuales, otros más auditivos, otros kinestésicos. Se sugiere que los docentes faciliten opciones para presentar información y contenido en formatos de tipo visual, auditivo, texto, TIC accesibles, etcétera.

2) *Proporcionar múltiples medios de acción y expresión de la información.* El estudiantado requiere múltiples opciones para elegir al momento de acceder al material de estudio (visual, auditivo, audiovisual, físico, electrónico, entre otros), interactuar con otras personas (trabajos grupales o individuales) para expresar el conocimiento adquirido (trabajos orales, escritos, gráficos, entre otros). Es evidente que no existe una fórmula que garantice el aprendizaje de la diversidad estudiantil; por ello es crucial que el personal docente cuente con herramientas de enseñanza variadas para transmitir el conocimiento, fomentar la retroalimentación positiva, orientar la autoevaluación y reforzar lo aprendido.

3) *Proporcionar múltiples formas de motivación y compromiso.* En las dinámicas de trabajo en equipos de aprendizaje, el DUA busca que al solucionar una necesidad individual se logre beneficiar al colectivo fomentando el compromiso común, a la par que se fortalezca el aprendizaje individual mediante la gestión del tiempo, la exploración y experimentación mediante el uso de herramientas de aprendizaje análogas y digitales (gamificación). Cabe señalar que no existe una única manera de motivar el estudio, por lo que es esencial proveer múltiples formas de acercarse a la información y el aprendizaje. Mientras que algunos estudiantes se inclinan más por la espontaneidad en las rutinas de estudio, otros más preferirán rutinas más estrictas; algunos optarán por el trabajo individual, mientras que otros se sentirán más cómodos realizando trabajos en equipo. Se sugiere a los docentes facilitar opciones para orientar y motivar el interés de los estudiantes para conocer sus preferencias de estudio.

### *Ajustes razonables*

Los ajustes razonables son un recurso que responde a necesidades en casos particulares a través de soluciones creativas para acceder a un derecho o servicio. Su función es garantizar la accesibilidad en una situación individual que se diseña a partir de las necesidades espe-

cíficas de quien lo requiera, sin representar una carga económica desproporcionada para la parte implementadora. El concepto de *ajuste razonable* es un aporte relevante que hace el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) al introducirlo en el marco normativo internacional de los derechos humanos. En palabras de la Convención, por ajustes razonables “se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (ONU, 2006, art. 2).

Los aspectos clave a considerar en los ajustes razonables son dos. Por un lado, representan una obligación *ex nunc*, entendida como aquello que es exigible a partir del momento en que una persona con alguna deficiencia los requiere para ejercer sus derechos en igualdad de condiciones, en un contexto particular como la escuela o el trabajo. Por otro lado, que la “carga desproporcionada o indebida” ocurre cuando la modificación derivada del ajuste rebasa la viabilidad de los cambios requeridos, el costo y recursos disponibles de quien se espera que los realice y la repercusión en las actividades de la entidad. Cabe señalar que el ajuste razonable no debe confundirse con una medida para corregir situaciones de discriminación, siempre que “el derecho al ajuste razonable no es un trato privilegiado ni un trato preferente, tampoco posee una dimensión temporal ni puede ser considerado como una simple medida” (Cuenca, 2014, p. 12).

Un ejemplo común de ajuste razonable para una persona con discapacidad motriz que estudia en una escuela en la que no hay elevador, consiste en asegurar que el aula de clases se encuentre en planta baja. Este ajuste es razonable al no significar un gasto infraestructural como sería el construir un ascensor, sino que se aprovechan recursos existentes para garantizar el derecho a la educación. Entre los ajustes razonables en el ámbito educativo se distingue facilitar la escritura alternativa u otros medios y formatos de comunicación, brindar habilidades de orientación y de movilidad para estudiantes con discapacidad visual; la tutoría, el apoyo entre pares y, para estudiantes sordos, el brindar servicio profesional de Intérpretes de Lengua de Señas (ILS).

## Educación inclusiva

La educación inclusiva es una modalidad educativa que responde a la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. La educación inclusiva busca transformar las barreras del entorno en facilitadores para generar entornos educativos accesibles para todas las personas, incluidas las personas con discapacidad, y para ello dispone de recursos como la accesibilidad universal, el diseño universal para el aprendizaje y soluciones particulares como los ajustes razonables.

De acuerdo con la Observación General núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva del Comité CDPD de la ONU (2016), la educación inclusiva tiene un carácter polisémico y multidimensional por representar, 1) un derecho humano fundamental de todos los alum-

nos, 2) un principio que reconoce la dignidad de todos los alumnos, 3) un medio para hacer efectivos otros derechos humanos, y 4) el resultado de un compromiso para eliminar las barreras que impiden el derecho a la educación y hacer efectiva la inclusión de todos los alumnos.

En la *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (2015),<sup>21</sup> Ainscow y Booth reconocen que la inclusión es la contraparte de la exclusión al promover la participación y transformar las barreras en el entorno. Asimismo, el cambio cultural y de valores en el entorno educativo es un aspecto clave para la sostenibilidad de la educación inclusiva: “Se trata de un compromiso con valores particulares que representan el deseo de superar la exclusión y promover la participación. Si no está relacionada con valores profundamente arraigados, entonces la llamada inclusión puede representar simplemente la conformidad con una ‘nueva moda educativa’ o la complacencia superficial con las instrucciones que emanan de la administración” (Ainscow y Booth, 2015, p. 25).

Por otro lado, en el Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación (ONU, 2013) se determina que la modalidad de educación inclusiva es la más adecuada para garantizar la igualdad en el ejercicio de la educación para todas las personas, y generar en la institución un valor agregado por mejorar las condiciones de aprendizaje de todos los estudiantes. Cabe recalcar que el reto principal de la educación inclusiva se encuentra en pasar de la teoría a la implementación; dicho de otra forma, el desafío está en lograr un entorno educativo de enseñanza-aprendizaje inclusivo, accesible, equitativo, de calidad que satisfaga las necesidades de la diversidad estudiantil con los recursos (tecnológicos, económicos, físicos y humanos) disponibles.

Para propiciar entornos educativos de calidad, inclusivos y accesibles que respondan a las necesidades de la diversidad estudiantil con los recursos disponibles, resulta crucial que en las universidades y las instituciones de educación superior se lleve a cabo un diagnóstico interno para identificar las capacidades institucionales con las que cuentan, así como las necesidades que se deben atender. Esto permite tener un punto de partida y objetivos más claros. Como se ha visto al inicio de este libro, existen diversos ejemplos de universidades e instituciones de educación superior que ya cuentan con avances en la materia al implementar políticas, programas y proyectos de inclusión educativa para la discapacidad. Al tomar en cuenta que los recursos disponibles en las instituciones para llevar a cabo procesos de inclusión de la discapacidad son limitados en la mayoría de los casos, resulta pertinente recurrir a la figura de la cooperación internacional para el desarrollo en el ámbito de la educación inclusiva con la intención de implementar modelos de educación inclusiva probados, replicar prácticas positivas y ampliar redes de colaboración, entre otros aspectos.

---

21 El documento original fue publicado en 2002 y se llama “Index for Inclusion”.

## Cooperación internacional para el desarrollo en la educación inclusiva

La cooperación internacional para el desarrollo (CID) es una herramienta y un campo de estudio de las relaciones internacionales que involucra la participación de diversos actores de más de un país. En la cooperación se busca un fin en común para alcanzarlo en conjunto. Dicho fin se vincula con el desarrollo global sostenible y los derechos humanos en diferentes áreas, como educación de calidad, salud pública, protección del medio ambiente, reducción de la pobreza y equidad de género, entre otros temas.

El carácter dual de la cooperación internacional para el desarrollo se expresa en dos vías. Puede ser tanto una herramienta de colaboración a través del trabajo conjunto entre actores diversos con recursos compartidos (financieros, técnicos y humanos) para alcanzar un objetivo común que beneficie a las partes involucradas al fortalecer sus capacidades (Ayala, 2012; Sotillo, 2010). Es también un campo de estudio enfocado en su evolución histórica, sus procesos, modalidades y actores involucrados. Para propiciar el fortalecimiento de las partes involucradas en las áreas temáticas relacionadas con el desarrollo sostenible, la CID utiliza canales de acción como el intercambio de buenas prácticas y experiencias positivas, la transferencia de conocimiento, las alianzas o trabajo en red, por señalar algunos ejemplos (Diez et al., 2011; OIT, 2015; Rodríguez, 2015).

En el campo de la educación inclusiva en el nivel superior, la cooperación tiene un gran potencial. Revisemos algunas características relevantes de la cooperación en el campo educativo. Allende y Morones (2006) sintetizan en las siguientes líneas la dinámica de la cooperación en la educación superior: "Realizar acciones coordinadas con recursos compartidos y beneficios recíprocos. Es el conjunto de actividades realizadas entre instituciones de educación superior o entre éstas y organismos de otra índole, en las que se comparten recursos con el objetivo de contribuir al fortalecimiento institucional, el progreso científico y tecnológico y el desarrollo socioeconómico" (p. 4).

La cooperación en educación superior contribuye a mejorar las condiciones educativas y de investigación y facilita iniciativas que propicien la vinculación entre actores de la educación.<sup>22</sup> Este ámbito de la cooperación abarca formas y dinámicas para fortalecer las capacidades de las partes involucradas para innovar y desarrollar el conocimiento mediante el intercambio de experiencias, prácticas positivas y lecciones aprendidas.

Para Allende y Morones (2006), la cooperación educativa y cultural se puede llevar a cabo a través de múltiples formas:

se presenta en una amplia gama de modalidades y niveles: intercambio académico de profesores y estudiantes, proyectos de investigaciones conjuntas, becas, difusión cultural, intercambios artísticos, publicaciones, acuerdos bilaterales, multilaterales o regionales, programas comparados de posgrado, etc. Las actividades incluyen también las interacciones entre instituciones

22 Los actores de la educación incluyen a las entidades del sector público y privado, sociedad civil organizada, organismos multilaterales y fundaciones que llevan temas vinculados a la educación.

educativas y empresas destinadas a mejorar la formación profesional, o a innovar en tecnologías vinculadas con materiales, procesos o productos (p. 5).

Por su parte, Ayala (2012) apunta que la cooperación en el ámbito educativo se apoya principalmente del intercambio: “[La cooperación educativa busca] el fortalecimiento del conocimiento, involucra a las instituciones del conocimiento, formación y capacitación, y se centra principalmente en el intercambio para el favorecimiento de la enseñanza. Estos intercambios incluyen la movilidad de personal académico y administrativo, alumnos, o bien, bienes y servicios de utilidad para la formación, actualización y divulgación de la ciencia y la cultura” (p. 16).

Hasta ahora se ha revisado que la cooperación en educación superior es un mecanismo importante en las universidades y las instituciones de educación superior, como también en centros de investigación, *think tanks* y organismos internacionales. La cooperación complementa y actualiza las capacidades, prácticas y conocimientos de las instituciones mediante formas de intercambio flexibles y adaptables a los recursos disponibles, a los diversos intereses y a los fines que las partes involucradas buscan alcanzar.

Sin embargo, para que la cooperación en educación superior esté alineada al enfoque de derechos humanos y abone al desarrollo sostenible, requiere considerar dos aspectos clave que ya se han mencionado previamente: la inclusión y la accesibilidad. Para ello es importante considerar medidas de accesibilidad para las personas con discapacidad, pero también que este grupo y las organizaciones expertas en el tema sean tomadas en cuenta a lo largo del ciclo de los proyectos (diseño, implementación, supervisión y evaluación) con el objetivo de garantizar su participación en igualdad de oportunidades dentro de estos procesos (Comité CDPD, ONU, 2016; ONU, 2006). Asegurar la implementación de medidas de accesibilidad en la cooperación internacional dentro del ámbito educativo potencia el ejercicio de los derechos humanos, así como el avance hacia un desarrollo humano inclusivo y sostenible.

### *Modalidades del intercambio de prácticas en el ámbito de la educación superior*

Existe gran diversidad de formas de intercambio y cooperación internacional en la educación superior. Cabe señalar que el intercambio de prácticas y conocimientos puede ocurrir de forma presencial o virtual: mediante la movilidad estudiantil y académica, en estancias con rango de tiempo variable (días, meses, años), prácticas profesionales realizadas en el extranjero e intercambio académico, administrativo y estudiantil, así como en proyectos de investigación conjunta y el trabajo entre redes universitarias, por lo que las opciones son variables en modalidades, público objetivo y duración. En el cuadro 6 se describen las modalidades de intercambio de la cooperación internacional para el desarrollo más comunes en la educación superior.

**Cuadro 6. Principales modalidades de cooperación en educación superior**

Movilidad estudiantil/ académica	<p>Instrumento para el proceso de internacionalización y cooperación educativa de las universidades y las instituciones de educación superior. Puede ser unidireccional, es decir, no hay compromisos de reciprocidad como ocurre en el intercambio.</p> <p>Enriquece académica, profesional y culturalmente a quienes se van y/o llegan. Las vertientes son: 1) movilidad académica donde se realizan estancias cortas o más extensas (año sabático) para llevar a cabo estudios de posgrado, prácticas e investigaciones conjuntas, y 2) movilidad estudiantil cuando los estudiantes de pregrado y posgrado realizan prácticas, cursos cortos y residencias académicas en una institución ajena a la propia, en el país de origen o en el extranjero.<sup>a</sup></p>
Intercambio académico	<p>Tipo de movilidad que implica el trueque de estudiantes, profesores y/o investigadores entre dos o más instituciones.</p> <p>Número equivalente de estudiantes y académicos intercambiados en proyecto.</p> <p>Las instituciones participantes establecen un acuerdo donde se determina la duración de la estancia en la institución receptora (de un mes a un año académico) y las obligaciones de las partes involucradas: hospedaje, manutención, actividades a desarrollar, seguro médico, gastos de viaje, entre otras.</p>
Estancias cortas	<p>Generalmente, periodo menor a un trimestre en el que académicos y/o estudiantes realizan un proyecto o investigación en una institución ajena a la suya.</p>
Prácticas profesionales en el extranjero	<p>Actividades realizadas por estudiantes en una institución pública o privada nacional o internacional donde desarrollan temáticas afines a su programa de estudios. Las prácticas contribuyen a la formación y competitividad del estudiante a escala internacional.</p>
Proyectos de investigación conjunta	<p>Iniciativas entre instituciones (universidades, centros de investigación, gobiernos, sector privado, organismos no gubernamentales, etc.) que promuevan la interdisciplina; recepción de investigadores extranjeros; publicaciones conjuntas de resultados; dirección de seminarios con valor curricular; dirección de tesis de estudiantes por académicos visitantes; participación en redes de investigación nacionales e internacionales, y establecimiento de convenios de colaboración internacional en investigación.</p>

Redes universitarias	<p>Incubadoras de actividades y proyectos de cooperación que facilitan transferencia de conocimientos y tecnologías, actividades de investigación, desarrollo y capacitación.</p> <p>Características: flexibilidad, horizontalidad, relación costo/beneficio, generación de beneficios mutuos, complemento de capacidades y fuentes financieras diversas.</p> <p>Forma de participación: individual, grupal o institucional.</p> <p>Cobertura: nacional, regional o internacional.</p>
Proyectos para el fortalecimiento institucional	<p>Consisten en proyectos en los que las universidades y las instituciones de educación superior son beneficiarias de fondos que ofrecen actores de la cooperación nacional o internacional (agencias de cooperación, gobiernos, empresas, ONG) cuyo objetivo es propiciar el fortalecimiento de las capacidades institucionales en el marco de los derechos humanos, inclusión e igualdad. Con frecuencia se materializan a través de convenios de cooperación en foros.</p>

<sup>a</sup> Para conocer más sobre los tipos de estudiantes extranjeros, revisar el trabajo que han desarrollado Allende y Morones (2006).

Fuente: adaptado de Escobar (2020a, cap. II, pp. 74-76).

### *Gobernanza y cooperación para la educación inclusiva*

En las últimas décadas se ha evidenciado que la participación de múltiples actores para atender problemas globales desde el nivel local ha llevado a la descentralización del poder que por mucho tiempo había tenido el Estado (Conejero, 2005). Es en este escenario descentralizado donde ha encontrado su lugar la *gobernanza*, entendida como una forma de gobierno y gestión del cambio más cooperativa para el diseño y aplicación de iniciativas y políticas públicas de temas relacionados con el desarrollo. La gobernanza abre espacios a la participación, principalmente de instituciones estatales a nivel local e instituciones no estatales, como son la academia, la sociedad civil organizada, el sector privado, organismos internacionales, el sector religioso, entre otros.

Al igual que en el escenario de la gobernanza, en las últimas décadas también se ha diversificado la agenda de actores que se vinculan con la cooperación internacional para el desarrollo, de ahí que la gobernanza y la cooperación tienen puntos en común complementarios, como son las alianzas multiactor que facilitan el trabajo en red y el intercambio. Por su parte, las alianzas multiactor se pueden analizar desde la óptica de las formas de la cooperación, la dimensión de desarrollo que atienden y los tipos de actores que llevan a cabo la

cooperación y el intercambio.<sup>23</sup> En el cuadro 7 se describen los principales actores que participan en las alianzas de cooperación internacional para el desarrollo en el ámbito educativo en el nivel superior, que nos permiten identificar cuál es el principal papel que cumple cada uno en el campo de la gobernanza.

Un aspecto relevante a tomar en cuenta en la cooperación es el financiamiento y los recursos económicos que posibilitan el desarrollo de actividades y el intercambio. Generalmente, los recursos necesarios para financiar proyectos de inclusión no provienen de una única vía, sino que pueden rastrearse desde diferentes fuentes. Entre ellas destacan la cooperación subnacional y la cooperación internacional para el desarrollo oficial y la no oficial. En la cooperación oficial participan fondos de agencias de cooperación, cuyas reglas de operación y áreas prioritarias de interés permiten encuadrar el fortalecimiento para la inclusión y la igualdad como beneficiarias del apoyo de estos fondos. Por otra parte, en la cooperación no oficial se encuentran recursos de fundaciones, organizaciones no gubernamentales internacionales (ONGI) y osc de segundo piso,<sup>24</sup> de los sectores privado y religioso.<sup>25</sup>

Hasta ahora se han analizado las posibilidades que ofrece la cooperación internacional para el desarrollo en el ámbito educativo y la gobernanza multiactor (quiénes participan y cómo participan) en el desarrollo de procesos de intercambio, para alcanzar un objetivo común mediante el fortalecimiento de capacidades, así como los actores con los que se puede acceder al financiamiento. Es decir, se conoce de manera general cuál es la base y el propósito de la cooperación en el ámbito educativo en el nivel superior desde una óptica de la inclusión y la accesibilidad. En el siguiente apartado se revisa a detalle el proceso de intercambio, así como las cualidades de prácticas y experiencias.

## Buenas prácticas de inclusión educativa

### *Pasos previos para considerar en el intercambio de buenas prácticas*

Con frecuencia, al hablar de intercambio en el campo de la cooperación se hace alusión al concepto de *buen práctica*. Este concepto, en el ámbito educativo, refiere a la destreza y capacidad del buen hacer, cuyo proceso y resultados son positivos, innovadores y tienen potencial para ser adaptados y replicados en otros espacios con la intención de obtener resultados similares (Ferreira, 2016; oIT, 2015; Montero, 2011). La práctica positiva se expresa como una acción, actividad, herramienta, metodología, estrategia, política, proyecto, programa. Se pueden dividir en tres niveles según su madurez, capacidad de replicabilidad, efectividad y grado de innovación (oIT, 2015).

23 Con el fin de conocer más sobre los elementos que caracterizan a la cim, se recomienda consultar el sitio [www.cooperacionspanola.es/es/entender-la-cooperacion](http://www.cooperacionspanola.es/es/entender-la-cooperacion) y el artículo de Delgadillo, Ibarra y Sánchez (2013).

24 Se entiende por osc de segundo piso aquellas dedicadas a recaudar fondos para una causa tercera, a fondear corporativamente una causa socialmente reconocida o a aportar recursos para organizaciones beneficiarias que presentan proyectos específicos dirigidos a lograr una capacidad o alcanzar un fin social.

25 Para conocer más al respecto de actores de ong, osc y del sector religioso en la cooperación, véase el Anexo 2.

**Cuadro 7. Actores de la cooperación internacional para el desarrollo en el ámbito educativo**

Academia (universidades e instituciones de educación superior)	Ofrece y recibe cooperación mediante la generación e intercambio de conocimientos, metodologías, tecnología y avances científicos; la formación de recursos humanos, elaboración de políticas públicas, diseño de proyectos, elaboración de evaluaciones, etcétera.
Organizaciones de la sociedad civil (osc)	Asociación integrada por ciudadanos con intereses comunes en un ámbito de acción específico de interés público para el beneficio colectivo. Su impacto en el desarrollo es mediante su oferta de cooperación técnica para el desarrollo y fortalecimiento de capacidades de otros actores y la incidencia en políticas públicas. Sus estrategias de intervención adoptan tres enfoques: trabajo para el desarrollo; lucha por la democracia y enfoque de derechos. Se caracterizan por definir sus propias reglas de funcionamiento, sin fines de lucro, estar o no constituidas formalmente y pueden categorizarse en receptoras, co-constructoras y socias.
Organizaciones no gubernamentales internacionales (ONGI)	Son actores que se caracterizan por ser oferentes y distribuir ayuda internacional. Tienen presencia en diversos países, equipos consolidados que defienden causas particulares en materia de medioambiente, protección de derechos humanos, ayuda humanitaria y en emergencias en zonas clave. Algunos ejemplos son CBM Internacional, Disability Rights International, Fundación ONCE para América Latina, Human Rights Watch, International Disability Alliance, RIADIS, OXFAM, entre otros.
Agencia de cooperación internacional	Existe gran diversidad al interior de estos grupos. En general contribuyen al financiamiento de proyectos en países en desarrollo y algunas se vinculan con partidos políticos. Cabe señalar que no siempre trabajan con gobiernos.
Sector privado	Su participación se ha destacado como un actor donante de cooperación para otros actores que fortalece el desarrollo económico y social. Generalmente, su enfoque se centra en el esquema de la Responsabilidad Social Empresarial mediante proyectos filantrópicos a través de fundaciones.
Gobiernos locales	Los gobiernos locales tienen un papel importante en llevar a cabo acciones de cooperación por su vínculo con el Estado y la cercanía con el campo más cercano a lo comunitario, que son importantes para contribuir con el fortalecimiento e implementación de las iniciativas en el contexto local de los países.

Fuente: adaptado de Escobar (2020a, cap. II, pp. 72-73).

A continuación se describe cada nivel de práctica:

a) Buenas prácticas replicadas: cuando han demostrado ser efectivas en otros contextos además del propio.

b) Prácticas demostradas con éxito: dan resultados que muestran su efectividad en un determinado contexto.

c) Prácticas innovadoras: incluyen elementos innovadores en su diseño que han sido probados, pero no han pasado por una evaluación formal.

Para la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2015), la *buena práctica* debe estar experimentada y validada para asegurar su potencial antes de ser compartida y replicada. Existen criterios y modelos para adaptar y replicar las buenas prácticas. Enseguida se presentan algunos puntos a considerar para asegurar que exista una implementación y recepción positiva de la práctica en el nuevo contexto donde se lleve a cabo:

a) Identificar factores del contexto: la práctica depende de factores que faciliten una adaptación favorable para el espacio receptor, se requiere hacer un diagnóstico del contexto tomando en cuenta las necesidades, los recursos disponibles, la voluntad política para su implementación y seguimiento.

b) Analizar el proceso de la práctica: es relevante analizar y reflexionar integral y sistemáticamente sobre el proceso de la práctica. Es decir, identificar y analizar qué se hizo, cómo se hizo, dónde se hizo (cualidades del contexto), para qué se hizo y por qué tal práctica fue satisfactoria (Montero, 2011).

c) Diseñar estrategias de apropiación para la sostenibilidad: la sostenibilidad de la práctica requiere una estrategia para socializar e integrar la iniciativa en niveles de incidencia social, política, institucional y económica que le permita una apropiación y que logre mantenerse a largo plazo.

A pesar de que siempre existe un riesgo de que el resultado de la práctica adaptada no cumpla la expectativa deseada que logró en su contexto original, este riesgo se reduce cuando se analiza y reflexiona la práctica antes de llevarla a cabo en otro contexto diferente y se acompaña de una estrategia para la implementación. En ese sentido, es muy importante realizar un diagnóstico a manera de línea base de las necesidades y las capacidades institucionales con las que cuenta la universidad, con el fin de tener claridad en el punto de partida, así como en los objetivos que se pretenden alcanzar.

#### 4. PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN E INTERCAMBIO DE PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN

El proceso de incorporar prácticas y acciones para la educación inclusiva en universidades e instituciones de educación superior conlleva el seguimiento y diseño de diversas etapas, procesos y acciones en una secuencia lógica, que en ocasiones tiene dependencias y que se desarrolla simultáneamente entre varias áreas para posibilitar la implementación de capacidades en la institución. Dentro de las primeras actividades recomendadas para un tomador

de decisiones o coordinador en la universidad o en la institución de educación superior, se encuentra la ubicación de esfuerzos previos y el ordenamiento e inventario de los diversos recursos con los que cuenta la institución para establecer una línea base de acciones realizadas y actividades pendientes a desarrollar.

Lo anterior significa que se vuelve central establecer el diseño de la planeación del proyecto de inclusión para personas con discapacidad en una institución, pensado como un modelo estandarizado al cual le corresponden cuatro grandes etapas, mismas que ejecutarán diversos procesos y subprocesos en vía paralela para guiar la coordinación y seguimiento del proyecto. Tales etapas se pueden resumir como diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación.

Para fines de diseño y seguimiento por parte de las entidades coordinadoras y tomadoras de decisiones de las instituciones de educación superior, a continuación se presenta el desglose del proceso de implementación incorporando aspectos a analizar, recomendaciones y buenas prácticas. Dicho proceso es visto como un modelo de implementación e intercambio de prácticas inclusivas en educación superior pensadas desde un flujo de trabajo a manera de guía.

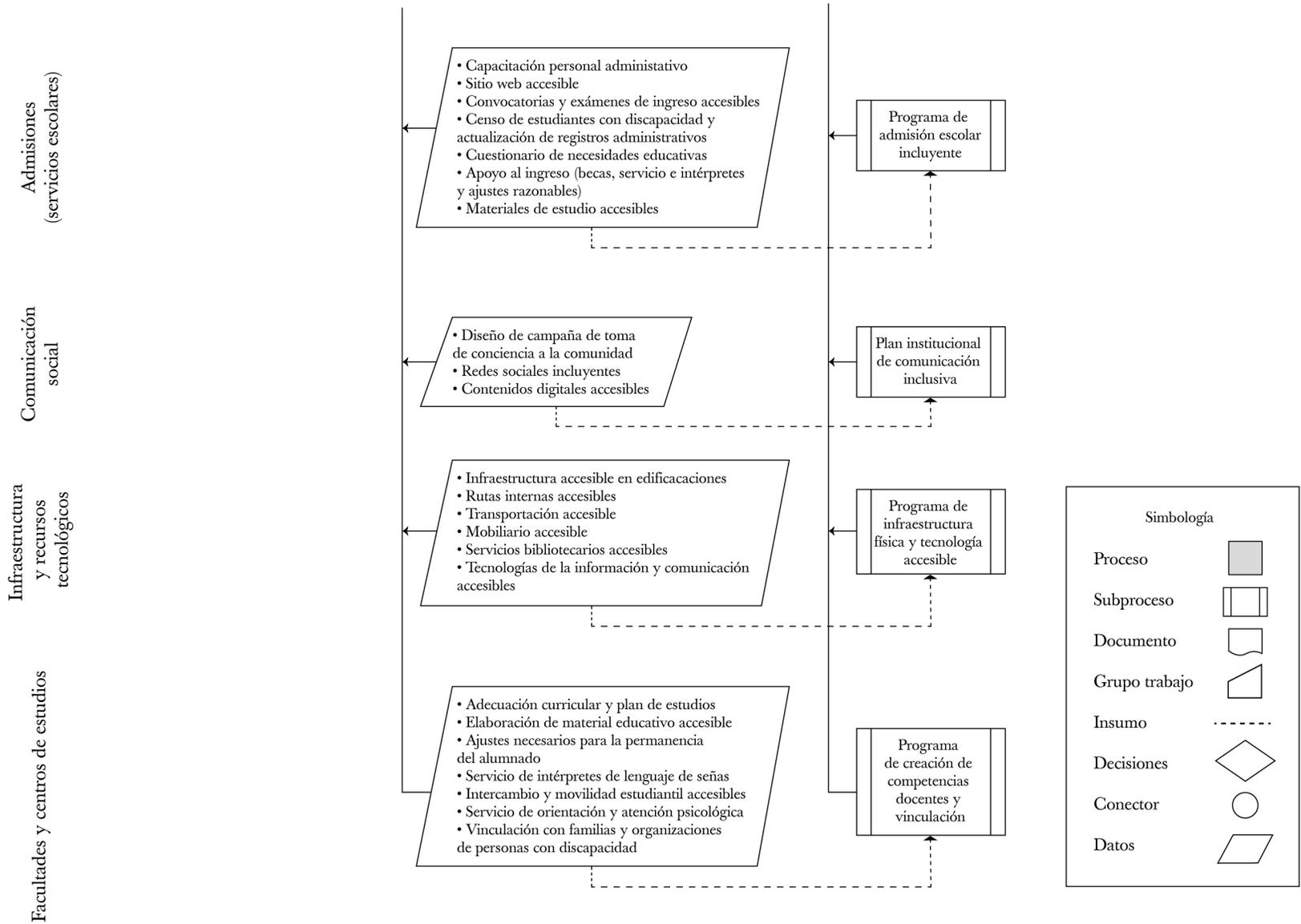
Es importante señalar que el modelo presentado es una propuesta de guía de referencia que sigue los pasos comúnmente aceptados de diseño, implementación y seguimiento de una política pública en una institución de educación superior. La intención es que cada institución adapte las temáticas propuestas para su proyecto de fortalecimiento de capacidades institucionales para la inclusión de las personas con discapacidad, adaptando las soluciones a sus respectivos diagnósticos internos, sus condiciones de normativas, las atribuciones de sus áreas, sus prácticas internas, entre otros aspectos. El flujo de trabajo presentado considera una jerarquía elevada de la entidad coordinadora en la institución educativa, para posibilitar el seguimiento de los tramos de responsabilidad de áreas estratégicas, de soporte y de coordinación (véase diagrama 1).

## Descripción del proceso general de implementación

El modelo de implementación e intercambio de prácticas inclusivas en educación superior está pensado en dos ejes de implementación. En el diagrama de flujo se propone el eje “x”, que considera las distintas etapas que puede seguir la institución, pensado en la planeación, diseño, ejecución y evaluación de una política pública, y el eje “y” es pensado desde los distintos actores internos que intervienen como propietarios y responsables de las tareas en el proceso de diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación.

Por conveniencia jerárquica, se sugiere que la rectoría de la institución sea el área líder del proyecto bajo el cual se encuentre la responsabilidad de la culminación y reporte del mismo, esta requerirá de la colaboración del área de inclusión como entidad coordinadora y de las áreas que intervienen en el proceso con distintos niveles de responsabilidad en materia de planeación, diseño y ejecución de las actividades que son materia de sus atribuciones. A continuación se describen las cuatro etapas y sus respectivos pasos que conforman el pro-





Fuente: adaptado de Escobar Magallanes (2020, pp. 146-162).

ceso general de aplicación de la *Guía para la implementación e intercambio de prácticas inclusivas en educación superior*.

## Etapa Diagnóstica

La etapa diagnóstica tiene como finalidad conocer el estado de madurez y capacidades de la institución respecto al tema de inclusión de estudiantes con discapacidad. Su objetivo consiste en ubicar las distintas experiencias internas que se hayan ejecutado como acciones separadas y sistematizarlas en un diagnóstico institucional que recupere la experiencia interna como saberes valiosos para la institución.

Como resultado de la etapa diagnóstica, se busca obtener un documento que relate –desde un punto de vista multidisciplinario– los aprendizajes, capacidades y experiencias de la institución previamente desarrollados, así como recuperar los conocimientos individuales que puedan ser útiles para el desarrollo del proceso en su conjunto. Esta etapa se compone de tres pasos que enseguida se describen.

### *Paso 1. Declaración de voluntad institucional*

El primer paso consiste en elaborar una declaración pública de voluntad política por parte de la institución avalada por las personas líderes de esta, que tiene un fin de difusión y declaración unilateral de incorporar acciones de inclusión a la discapacidad como parte del estándar de operación a alcanzar por parte de la institución.

La Declaración debe contener al menos los siguientes elementos:

a) Reconocimiento de la importancia que da la institución al tema de la inclusión en las instituciones de educación superior.

b) Manifestar la implementación de un proyecto de creación de capacidades como parte de la prioridad institucional.

c) Asumir el compromiso de incorporar la cultura de la inclusión de la discapacidad a la institución.

d) Metas y objetivos específicos que busca alcanzar la institución.

e) Definición de las áreas responsables y recursos que va a destinar la institución para el cumplimiento de los objetivos y metas.

f) Solicitud de cooperación de las personas, áreas y funcionarios para alcanzar los objetivos.

Es recomendable que la declaración se haga en un evento público dirigido a la comunidad y que se difunda información sobre el tema en medios y formatos accesibles (por ejemplo, Braille, Lengua de Señas, subtítulo, lenguaje sencillo y pictogramas, códigos QR para consultar desde dispositivos móviles, entre otros).

## *Paso 2. Capacitación y toma de conciencia de las áreas operativas*

La capacitación será implementada por la figura de la Unidad de Inclusión,<sup>26</sup> o su equivalente, y tiene el objetivo de generar una base común de conocimiento entre las áreas que intervendrán en el proceso de inclusión para instituciones de educación superior. La capacitación busca generar toma de conciencia respecto a:

- a) Reflexionar respecto al derecho a la educación inclusiva en el nivel superior.
- b) Identificar necesidades institucionales para no dejar a nadie atrás en el acceso al derecho a la educación de la población con discapacidad.
- c) Crear una base conceptual y teórica común sobre el tema.
- d) Intercambiar experiencias y materiales de referencia en materia de discapacidad y educación superior inclusiva.
- e) Revisar casos de éxito de otras instituciones educativas nacionales e internacionales, para identificar retos similares y cómo se han solucionado.

Se recomienda una capacitación inicial de por lo menos 25 horas de trabajo lectivo para la introducción al tema y, posteriormente, sesiones subsecuentes para revisar temas específicos.

## *Paso 3. Foro de experiencias internas*

Se sugiere la organización de un foro para el intercambio de experiencias internas en inclusión educativa donde se convoque a diversas áreas que han trabajado con estudiantes con discapacidad, así como en la investigación y el intercambio de prácticas en la materia (facultades y centros de estudio, comunicación social, servicios escolares, área jurídica y defensoría, profesionalización docente, área de internacionalización y cooperación). Se espera que en dicho foro se coordinen esfuerzos para recuperar los siguientes elementos:

- a) Los saberes, acciones y experiencias individuales de docentes basados en la experiencia en aula sobre inclusión educativa.
- b) Las acciones institucionales que hayan ejecutado las distintas áreas para atender a los estudiantes con discapacidad.
- c) Los vínculos y redes existentes con organizaciones de la sociedad civil, grupos de estudiantes y docentes que tengan como aspecto de interés la inclusión y discapacidad como eje de análisis y atención.

La presentación de experiencias internas a la institución permite explorar los aciertos y áreas de oportunidad en la implementación de acciones, proyectos y programas que promueven la inclusión. El Foro busca generar el diálogo, la reflexión, la descripción y la discusión sobre las prácticas implementadas dentro de la institución, las cuales se sistema-

---

26 La Unidad de Inclusión es una figura en el nivel institucional que se encarga de coordinar la ejecución de la política de inclusión en la universidad o en la institución de educación superior. También se suele llevar a cabo esta tarea desde áreas de igualdad de género, derechos humanos y atención a la comunidad.

tizarán en un documento de memorias, recomendaciones y buenas prácticas a ser tomadas en consideración para la implementación del proceso en su conjunto.

La sistematización de las acciones individuales configura una buena práctica valiosa que permite recuperar la experiencia interna, esta se puede desarrollar mediante la documentación y el ordenamiento estructurado de la información relativa a cada caso expuesto durante el foro, así como la descripción de las acciones para atender cada situación. Al momento de sistematizar se recomienda elaborar fichas en las que se definen claramente los elementos que la componen: nombre, tipo y nivel de la práctica, quién la lleva o llevó a cabo, así como su objetivo, la descripción del problema atendido, sus beneficiarios directos e indirectos, los actores involucrados y los roles desempeñados. Se recomienda considerar el siguiente cuadro 8 para sistematizar los elementos de la práctica.

El resultado de la sistematización se integra en un documento que llamamos *Diagnóstico Institucional para la Inclusión*. Se sugiere que el documento recupere los siguientes elementos:

- 1) Respuestas a preguntas orientadoras para identificar capacidades y necesidades de la universidad.<sup>27</sup>
- 2) Recuperación de experiencias narrativas y saberes de docentes y estudiantes con discapacidad.
- 3) Sistematización de experiencias y prácticas de áreas (fichas de sistematización).
- 4) Lista de necesidades identificadas.

## Etapa de Planeación

La etapa de planeación consiste en la identificación, a partir del diagnóstico institucional para la inclusión, del conjunto de necesidades, experiencias, actividades, tramos de responsabilidad y áreas que deben participar en el proceso de diseño de la estrategia institucional.

La planeación como etapa tiene como finalidad diseñar las políticas, programas y estrategias, así como las metas y acciones, que seguirá la institución para la implementación del proyecto de inclusión educativa institucional.<sup>28</sup> Esta etapa se compone de varios pasos consecuentes a la etapa anterior. Para comenzar la planeación es central el proceso de identificación de necesidades y capacidades; se sugiere seguir el sentido de las flechas del modelo (de abajo hacia arriba) considerando que las distintas áreas aportan insumos para la identificación de necesidades de acuerdo con sus ámbitos de competencia y responsabilidad.

27 Se sugiere revisar la tabla 17: Matriz de enunciados y criterios de capacidades institucionales, en Escobar Magallanes (2020a, pp. 150-152), con el fin de retomar los enunciados orientadores que guíen un diagnóstico de capacidades y necesidades institucionales.

28 La inclusión educativa hace referencia al proceso a través del cual la escuela busca y genera los apoyos que se requieren para asegurar el logro educativo, no sólo de los alumnos con discapacidad, sino de todos los estudiantes que asisten a la escuela.

**Cuadro 8. Formato para la sistematización de buenas prácticas para la inclusión educativa**

Nombre de la práctica:	
Tipo y nivel de la práctica:	
Área y/o entidad coordinadora:	
Actores involucrados:	
Objetivo:	
Temporalidad y ubicación:	
Descripción de la experiencia:	
En esta sección se deberá detallar en qué consistió la práctica, las actividades desarrolladas, los resultados positivos, los retos y la estrategia de sostenibilidad empleada.	
Información del contacto:	
En esta sección se deberá brindar datos del contacto con la institución para establecer un primer acercamiento.	

Fuentes: adaptado de “Apéndice 1. Pasos para el intercambio y adaptación de buenas prácticas” en Escobar Magallanes (2022a, pp. 185-189); oit (2015).

#### *Paso 4. Identificación de capacidades y necesidades institucionales*

Las necesidades se pueden identificar como las acciones y procesos que la organización todavía no ha implementado y que, de no realizarse, podrían generar desigualdad y exclusión. Sus propuestas de solución deben alinearse y ser coherentes con las metas y objetivos institucionales en materia de educación inclusiva.

Las capacidades pueden identificarse como aquellas prácticas, políticas y programas ya implementadas, cuantificables y evaluables, que apoyen la atención e inclusión de la discapacidad o que inciden en la cultura institucional para fomentar la inclusión. Para organizar las necesidades y las acciones a realizar, se sugiere clasificar las necesidades y sus soluciones

conforme a las disposiciones de la NMX-R-025-SCFI-2015.<sup>29</sup> Mismas que pueden desarrollarse bajo tres tipos de medidas de accesibilidad e inclusión, entre las que se encuentran:

1. Medidas de Razonabilidad. Son aquellos ajustes individualizados para reducir barreras adaptando la manera existente de hacer las cosas o suprimiendo las barreras físicas en los espacios allí donde sea necesario y viable, haciendo más inclusivo el lugar de trabajo y garantizando que la organización siga funcionando eficazmente sin imponer cargas desproporcionadas o indebidas (concepto de *ajuste razonable*). Por ejemplo, flexibilidad para generar cambios en el espacio de trabajo (lugar físico, iluminación, acústica y mobiliario), material de estudio, formatos alternativos para llevar a cabo evaluaciones, distribución de los tiempos de entrega de trabajos finales, entre otros.

2. Medidas de Inclusión. Son aquellas medidas que, al transformar positivamente el entorno físico y social, suprimen o mitigan las barreras del entorno con las que se puede encontrar una persona y que la ponen en situación de exclusión o desventaja, permitiéndole con ello el acceso a los servicios en igualdad de condiciones, y durante el proceso de ingreso, permanencia y egreso de la institución de forma exitosa. Por ejemplo, programas de atención a la discapacidad, talleres de capacitación al personal docente, campañas de difusión a la comunidad universitaria, entre otros.

3. Medidas de Acción Afirmativa. Son aquellas medidas que corrigen la desigualdad facilitando un trato preferencial en el acceso y distribución de ciertos recursos o servicios a grupos históricamente discriminados, para restablecer condiciones de inclusión y mejorar la calidad de vida. Por ejemplo, la oferta de becas económicas y de manutención, las cuotas reservadas para estudiantes con discapacidad, entre otros.

A la luz de estos tipos de medidas, cada área debe llenar un formato por cada necesidad que identifique y clasificarla a la luz de una posible solución o práctica. Para elaborar un correcto mapeo de necesidades desde todas las áreas, se sugiere utilizar un formato homologado que considere los elementos que se describen en el cuadro 9.

En los siguientes apartados se explica en qué consisten, cuáles son las funciones y el papel que cumplen las diversas entidades presentes en las universidades e instituciones de educación superior en la implementación del modelo de inclusión, propuesta en el presente libro.

Nivel estratégico:

*Rectoría.* Se ocupa de revisar y validar el proceso de identificación de necesidades que le presenta el área de inclusión.

*Unidad de Inclusión.* Se encarga de sistematizar en una base de datos homologada las necesidades que reporta cada área de acuerdo con su ámbito de competencia, asimismo brinda asesoría para la identificación de necesidades en casos específicos y genera criterios generales para las descripciones e indicadores alineados a objetivos y metas.

29 NMX-R-025-SCFI-2015 en Igualdad Laboral y No Discriminación (2015) CONAPRED, México. Recuperado de [https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=543&id\\_opcion=686&op=686](https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=543&id_opcion=686&op=686)

**Cuadro 9. Formato de elementos mínimos para identificar una necesidad y/o capacidad institucional por área**

Nombre de la necesidad o capacidad institucional:	
Área y/o entidad responsable:	
Meta educativa que atiende (Plan institucional):	
Meta de inclusión que atiende (Declaratoria de voluntad institucional):	
Descripción de la necesidad o capacidad:	
Objetivo de la necesidad (por qué se hace):	
Justificación (para qué se hace):	
Acciones requeridas para solucionar la necesidad:	
Clasificación de la medida (a la luz de los criterios NMX-R-025-SCFI-2015):	
Recursos estimados:	
Indicador propuesto para evaluar:	

Fuente: adaptado de “Apéndice 1. Pasos para el intercambio y adaptación de buenas prácticas”, en Escobar Magallanes (2022a, pp. 185-189); OIT (2015).

**Áreas de soporte:**

*Área de Finanzas.* Se encarga de validar las necesidades financieras proyectadas por cada área e integrarlas en las respectivas partidas del presupuesto institucional con la finalidad de que se consideren las medidas de accesibilidad e inclusión en el ejercicio presupuestal y operativo.

El área de finanzas también consolida el proyecto de becas y apoyos para la inclusión tomando como insumo el informe periódico de estudiantes con discapacidad que elabora el

área de servicios escolares en los procesos de admisión y permanencia. Con este insumo, el área de finanzas integra en un programa de becas y apoyos el presupuesto etiquetado para la inclusión, las becas para el ingreso y permanencia de personas con alguna discapacidad y los apoyos para la inclusión que requieran las áreas según sus atribuciones y condiciones.

*Área Jurídica.* Se encarga de integrar un proyecto de adecuación normativa fundamentado legalmente que permita alinear a la legislación universitaria los cambios que proponen las áreas para implementar condiciones de inclusión. Se sugiere que el área jurídica considere la consulta y participación de la Defensoría Universitaria de Derechos Humanos y Estudiantiles para la elaboración de este proyecto.

Dentro del proyecto de inclusión normativa el área jurídica debe considerar el diseño de las normas para la inclusión considerando de manera transversal la perspectiva de género y el enfoque de inclusión y discapacidades para la formalización de las normas universitarias ajustadas para la inclusión. Entre los elementos mínimos que puede considerar el proyecto normativo de inclusión están: 1) la revisión de la normatividad universitaria (asegurando que en el estatuto se menciona explícitamente a las personas con discapacidad, entre otros grupos en situación de desventaja, y la obligación de atenderlas en igualdad de oportunidades); 2) las políticas de inclusión generales y por área; 3) la adecuación reglamentaria para incluir el enfoque de inclusión y discapacidad; 4) las sanciones frente a la omisión en la atención a la discapacidad, y 5) el diseño de un protocolo de atención a la discapacidad con perspectiva de derechos humanos.

Es importante que el área jurídica revise el diseño del mecanismo para recibir denuncias y que considere: *a)* los medios y canales de acceso, *b)* el protocolo a seguir, *c)* la atención de primer contacto, y *d)* la canalización y derivación a las áreas competentes.

*Profesionalización docente.* Las áreas de profesionalización docente se encargan de la oferta de cursos de actualización específica por materia y de la oferta de cursos de actualización y fortalecimiento pedagógicos que complementan la labor docente y el trabajo directo en aula. Adicionalmente deben considerar la oferta de cursos especializados en materia de inclusión y discapacidad. El diseño de los contenidos de los cursos compete a las escuelas y facultades, la implementación la ejecutan las áreas de profesionalización docente, las cuales deben considerar como parte de sus metodologías la utilización del enfoque de género e igualdad, enfoque inclusivo y enfoque de discapacidad.

Se recomienda como una buena práctica que las instituciones de educación superior ofrezcan dentro de su profesionalización docente espacios de intercambio de experiencias, esto es laboratorios de innovación educativa configurados como grupos de trabajo con personal altamente especializado en discapacidad e inclusión, y que permitan en ambientes controlados el asesoramiento directo al docente para mejorar la labor pedagógica y la implementación de aulas inclusivas. En dichos espacios se pueden ensayar técnicas pedagógicas aprendidas en la capacitación y pensadas en la inclusión y la discapacidad. El laboratorio de innovación educativa puede generar, mediante la experiencia y asesoramiento, recomendaciones generales para los centros de estudios para implementar prácticas de innovación educativa y capacitación que apoyen el cumplimiento de los objetivos de inclusión institucionales.

*Comunicación social.* Las áreas de comunicación social controlan la imagen pública interna y externa de la organización a través de medios masivos, canales internos y redes sociales; su trabajo es crucial para desarrollar una comunicación correcta, precisa e institucional y que apoye los objetivos de inclusión institucionales, destacando los objetivos institucionales y brindando a la comunidad la información adecuada sobre la vida y el quehacer académico y estudiantil.

Se sugiere que el área de comunicación social planee el diseño de campañas de toma de conciencia de la inclusión y la discapacidad y que considere elementos como: 1) reconocimiento y respeto hacia la discapacidad, 2) eliminación de barreras de la comunicación e información que encuentran las personas con discapacidad, como la falta de formatos y medios accesibles, 3) eliminación de sesgos inconscientes, prejuicios y estereotipos que generan *bullying*, infantilización y sobreprotección a las personas con discapacidad. Debe considerarse como un objetivo de la comunicación social la difusión de la normatividad para la inclusión, las políticas institucionales generales y las políticas específicas de las áreas dirigidas a las personas con discapacidad. Asimismo, se sugiere como una meta de la comunicación institucional la promoción de la inclusión, la no discriminación y la igualdad como valores que deben ser manejados en la cultura de la comunidad universitaria.

En cuanto a la utilización de redes sociales y generación de contenido digital, se sugiere que el personal a cargo del área de comunicación social se profesionalice en materia de accesibilidad digital. Esto con el fin de garantizar que se cumplan criterios de accesibilidad digital para que el diseño de la comunicación permita el acceso de las personas con discapacidad que requieran medios como lectores de pantalla, videos con subtítulo y con audio-descripción, descripción escrita en fotografías y videos para lectores de pantalla, entre otros.

#### Áreas operativas:

Las áreas operativas son aquellas que se dedican a ejecutar los procesos esenciales de la institución alineados a su misión y objetivos.

*Servicios escolares.* Tradicionalmente las áreas de servicios escolares brindan atención para la administración escolar, la cual involucra los trámites para la admisión, la permanencia y el egreso del estudiantado una vez culminados sus planes de estudios. En un primer momento, se sugiere la elaboración periódica –al inicio de cada ciclo escolar– de un registro de estudiantes y de aspirantes que presenten condiciones de discapacidad, la elaboración de un informe periódico para la rectoría, la unidad de inclusión y el área de finanzas, así como los procesos necesarios para la actualización de registros administrativos en caso de que se modifiquen las condiciones de discapacidad particulares del estudiantado. El diseño de instrumentos para el registro de estudiantes puede retomar la propuesta metodológica para la inclusión de preguntas sobre discapacidad de los Censos de Población y Vivienda elaborados por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 2019).<sup>30</sup> Por otra parte, resulta una buena práctica elaborar durante las inscripciones, y en cada ciclo escolar, una

30 Véase la propuesta metodológica para la inclusión de preguntas sobre discapacidad en los Censos de Población y Vivienda, ronda 2020, elaborada por la CEPAL. Recuperado de <https://rtc-cea.cepal.org/sites/default/files/document/files/Propuesta-metodol%C3%B3gica-preguntas-discapacidad-2019.pdf>

encuesta de necesidades educativas de los aspirantes, como parte de los registros administrativos para identificar sus requerimientos y facilitar posibles ajustes razonables, así como la difusión de información de la oferta de becas.

Respecto a la revisión de las convocatorias y exámenes de ingresos para adaptarlos a condiciones accesibles, se recomienda considerar la elaboración de materiales de estudio que respondan al Estándar Nacional de Elaboración de Materiales Accesibles (NIMAS, por sus siglas en inglés),<sup>31</sup> como parte de su planeación de materiales accesibles para la admisión. Asimismo, se recomienda ofrecer apoyos para el ingreso en la modalidad de ajustes razonables, medios y formatos de comunicación, becas para el proceso de admisión que permitan cubrir y atender traslados, contribuir a equiparar gastos de manutención durante el proceso de admisión para personas con discapacidad, como también brindar servicio de apoyo emocional y psicológico.

Se sugiere que Servicios Escolares también considere soluciones de accesibilidad, tanto física como digital, dirigidas a apoyar a tipos de discapacidad visual, intelectual, motriz, auditiva y derivada del lenguaje y la comunicación, entre otras, a lo largo del proceso de estudio ingreso-permanencia-egreso. En materia de accesibilidad digital se recomienda revisar los siguientes criterios: a) la certificación del sitio web o de intranet de administración escolar para garantizar que sea inclusivo conforme a los estándares de la Iniciativa para la Accesibilidad Web (WAI, del W3C por sus siglas en inglés),<sup>32</sup> criterios de Estándar de los Requerimientos de Accesibilidad del Usuario de Comunicación en Tiempo Real (RAUR, por sus siglas en inglés)<sup>33</sup> y en Estándar SAUR,<sup>34</sup> donde se consideran componentes multimedia accesibles, como los subtítulos, la interpretación en lengua de señas y la audiodescripción en tiempo real.

*Infraestructura material y recursos tecnológicos (sistemas informáticos).* El área de infraestructura material se encarga de los proyectos arquitectónicos, del mantenimiento y conservación de inmuebles y patrimonio universitario, del mantenimiento de bienes muebles que se requieren para la operación cotidiana de la institución. No se omite mencionar que en algunas instituciones el área de sistemas es independiente del área de infraestructura; cuando existe una relación de dependencia entre ambas, la de infraestructura se encarga de proporcionar la tecnología disponible que apoya los procesos de inclusión.

El área de infraestructura es central en el desarrollo de un programa para la inclusión de la discapacidad, por lo que se sugiere que el proceso de identificación de necesidades considere las disposiciones de accesibilidad previstas en la NMX-R-025-SCFI-2015 numeral 5.3.3.6.1 para personas con discapacidad, personas adultas mayores y mujeres embaraza-

31 El estándar NIMAS es un esfuerzo del gobierno de Estados Unidos para maximizar el acceso de estudiantes ciegos o que tienen limitaciones para consultar material escrito a través de formatos accesibles. Para mayor información de este estándar, consúltese <https://www.nd.gov/dpi/national-instructional-materials-accessibility-standard-nimas>

32 La iniciativa WAI es un conjunto de estrategias, estándares y recursos para permitir que las personas con discapacidad puedan disfrutar de páginas web accesibles. Para mayor información, consúltese <https://www.w3.org/WAI/>

33 El estándar RAUR define necesidades, requerimientos y escenarios para comunicaciones en tiempo real para personas con varias discapacidades. Para mayor información, consúltese <https://www.w3.org/TR/raur/>

34 El estándar SAUR define las necesidades y requerimientos asociados para la sincronización de material multimedia, subtítulo y lengua de señas para personas con discapacidad. Para mayor información, consúltese <https://www.w3.org/TR/saur/>

das.<sup>35</sup> Conforme a la norma mencionada, se deben considerar diversos aspectos para la accesibilidad de la infraestructura física, tales como:

a) Edificaciones accesibles que involucren espacios adaptados para diversas discapacidades, elevadores, sanitarios, lugares de estacionamiento y sanitarios accesibles, señalética y espacios adecuados y seguros para el tránsito de personas con discapacidad.

b) Rutas internas accesibles que consideren la circulación horizontal y vertical, cruces, bahías de ascenso y descenso, transporte accesible, pavimento táctil y señalética adecuada para la discapacidad, así como elementos para la gestión inclusiva de riesgos y desastres.

c) Transportación interna accesible que involucra la adaptación del sistema y las unidades de transporte institucionales, bahías de ascenso y descenso conforme a un estándar de normas técnicas de accesibilidad.<sup>36</sup>

d) Mobiliario y equipo accesible, el cual debe considerar criterios de diseño universal como bancas adecuadas para personas usuarias de sillas de ruedas, servicios sanitarios y equipos deportivos accesibles, entre otros.

e) Información y comunicación accesibles para la totalidad de la comunidad. En este punto, los recursos tecnológicos accesibles de los que disponga la institución requieren considerar criterios de accesibilidad web para el diseño de páginas de internet y plataformas digitales, así como contar con tecnologías de asistencia y formatos digitales accesibles (lectores de pantalla, teclados Braille, material audiovisual con subtítulo en tiempo real, macros, entre otros recursos). Para más información, revisar IAAAP (2020).

f) Programa de protección civil accesible. Se sugiere desarrollar por parte del área de infraestructura un plan de protección civil para personas con discapacidad que considere las acciones en caso de emergencia y desastres para apoyar a personas con discapacidad.<sup>37</sup>

Adicionalmente es una buena práctica tener en cuenta los servicios bibliotecarios para volverlos accesibles, por lo que se sugiere considerar<sup>38</sup> acciones de capacitación al personal de bibliotecas en el manejo de tecnologías accesibles, la disponibilidad de impresión en Braille y videos en Lengua de Señas, la disponibilidad de magnificadores de pantalla y ordenadores con lectores de pantalla, y la oferta de un catálogo de publicaciones y bibliografías sobre accesibilidad.

*Facultades y centros de estudios.* Las facultades y centros de estudios operan los planes de estudio y programas institucionales y son el punto más cercano de contacto entre los estudiantes y la institución, por lo que es crucial que adopten un enfoque de inclusión y discapacidad tanto en el diseño de los programas como en la disponibilidad de servicios

35 Consultar los requisitos para la accesibilidad con base en la Norma mexicana NMX-R-025-SCFI-2015 para la Igualdad laboral y No discriminación en [http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/NMX-R-025-SCFI-2015\\_2015\\_DGN.pdf](http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/NMX-R-025-SCFI-2015_2015_DGN.pdf)

36 Guía de recomendaciones para el transporte accesible en el sector turístico (2018), Secretaría de Turismo del Gobierno de México, consultado en <http://www.sectur.gob.mx/gobmx/wp-content/uploads/2019/05/2019.04.04-7-MB.pdf>

37 Nota de orientación sobre la discapacidad y el manejo del riesgo de desastres, para la salud oms (2015). Recuperado de [http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/127846/9789243506241\\_spa.pdf;jsessionid=E7A36C11C48B5396C7F876F87CE93836?sequence=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/127846/9789243506241_spa.pdf;jsessionid=E7A36C11C48B5396C7F876F87CE93836?sequence=1) Tipo de fuente

38 Andissac Marie-Noelle (2014) Des bibliothèques accessibles et inclusives: quelques exemples de bonnes pratiques en France, Toulouse, IFLA LYON, pp. 3-4, consultado en <http://library.ifla.org/id/eprint/965/1/070-andissac-fr.pdf>

que ofrecen. Se sugiere que el diseño de la capacitación para el claustro académico abarque temas enfocados en la enseñanza inclusiva<sup>39</sup> que considere:

- a) Promover aprendizaje académico, social y emocional.
- b) Vincular a las familias en el aprendizaje.
- c) Incorporar valores de educación inclusiva (igualdad, derechos y democracia para todos).
- d) Aprendizaje activo y centrado en el alumnado.

Por su parte, la actualización curricular adaptada<sup>40</sup> de los planes de estudios y materiales que se utilizan regularmente en escuelas y facultades es esencial para que no se produzca desigualdad con las personas con discapacidad, por lo que se pueden considerar estrategias de adaptación de niveles y requisitos de competencia curricular adaptados de acuerdo con el tipo de discapacidad atendido; estilos de aprendizaje reforzados y disponibilidad de servicios de orientación y atención psicológica.

En cuanto al diseño de ajustes razonables para facilitar la permanencia y el egreso del alumnado, las facultades y centros de estudios pueden considerar acciones, tales como: horarios flexibles para descanso y desarrollo de exámenes, formatos y medios alternativos para realizar evaluaciones, estrategias del Diseño Universal para el Aprendizaje, apoyos a la permanencia en la modalidad de becas para manutención y permanencia, así como servicios de interpretación en Lengua de Señas profesional disponibles para apoyar a estudiantes sordos en sus asignaturas y en eventos oficiales.

Respecto a la internacionalización, cooperación y movilidad estudiantil, es importante que las escuelas y facultades desarrollen un esquema para identificar otras instituciones de educación superior con sistemas educativos accesibles, que implementen ajustes razonables especializados que posibiliten la movilidad de personas con discapacidad. Dentro de la oferta de servicios pueden considerarse los apoyos para la movilidad presencial adecuada para estudiantes con discapacidad y apoyos para la movilidad virtual (*e-learning* y esquemas de doble titulación).

Es una buena práctica, además, para escuelas y facultades, la creación de un esquema de vinculación y comunicación familiar que vincule a las alumnas y los alumnos con discapacidad y sus familias con la facultad de forma que: 1) exista una respuesta rápida de comunicación familiar y de servicios en casos de emergencia; 2) se ofrezcan apoyos de contención emocional extendidos a los integrantes de la familia, y 3) se facilite la coordinación para eventos y actividades que requieran apoyos adicionales para que el alumno(a) pueda incorporarse.

39 Revisar "Enseñanza inclusiva: preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos". Equipo del informe de seguimiento de la educación en el mundo, UNESCO (2020), pp. 5-9. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa)

40 La actualización curricular adaptada permite: a) formalizar las decisiones ante el comité técnico de la institución respecto de la oferta educativa para el alumno(a) con necesidades especiales; b) establecer un plan de seguimiento para alumnos(as) con necesidades educativas especiales, y c) permite a docentes y familiares conocer la planeación específica para los estudiantes.

### *Paso 5. Mapeo de capacidades y necesidades institucionales*

El proceso de mapeo de necesidades y capacidades institucionales involucra la sistematización de todas las fuentes de información de las distintas áreas que intervienen con diferentes tramos de control sobre el proceso. Cada área controla desde sus atribuciones, acciones y subprocesos administrativos que impactan el acceso, la permanencia, los ajustes razonables, la capacitación, la infraestructura y la elaboración de contenidos que refieren a sus respectivos ámbitos de competencia.

A partir de la información recabada del Diagnóstico Institucional para la Inclusión, del documento de identificación de necesidades y de las experiencias de prácticas de inclusión en el Foro de Experiencias Internas, es pertinente configurar un documento marco que llamaremos *Mapeo de Necesidades y Capacidades Institucionales*, el cual sistematice en un esquema resumido todas las necesidades desagregadas por tipo (educativas, normativas y de infraestructura), mismo que identifica que la institución debe construir como capacidad instalada y en su caso reconocer las capacidades existentes.

El primer momento para la configuración del documento será la clasificación de los tipos de discapacidad a atender de acuerdo con la matrícula existente, los cuestionarios de necesidades que pueden atenderse a la luz de las medidas de razonabilidad, inclusión y acciones afirmativas, así como a las necesidades de infraestructura y apoyos requeridos. La discusión debe llevar a la conclusión precisa de los tipos de apoyos para la discapacidad que la institución está en posibilidad y capacidad de atender de acuerdo con los recursos disponibles (humanos, tecnológicos y de infraestructura) en el corto plazo. En el mediano y largo plazos se debe considerar, de acuerdo con una aproximación progresiva de inclusión, que la institución busca la creación de capacidades para la inclusión de personas con necesidades derivadas de su condición de discapacidad previamente no atendidas, pero que será posible atender en un momento posterior. Para ello, se deberá marcar con tiempos aproximados cuándo se llevará a cabo este compromiso.

Un segundo momento será la sistematización e identificación de necesidades por área. Consistirá en estratificar las temáticas de apoyo a la inclusión en proyectos, programas y planes, para ello se sugiere clasificar las acciones de acuerdo con las siguientes dimensiones:

- a) Infraestructura
- b) Normas
- c) Ajustes razonables
- d) Propuestas curriculares y materiales adaptados
- e) Capacitación
- f) Servicios
- g) Financiamiento y becas.

Dada la complejidad de las interacciones entre necesidades identificadas, áreas de responsabilidad, atribuciones y tipos de discapacidad a atender, se sugiere construir una sábana o mapa conceptual que permita crear un mapa detallado de necesidades y acciones para atenderlas de manera concreta. El mapa puede responder por cada acción a los siguientes cuestionamientos: ¿cuál es la necesidad?, ¿quién la atiende?, ¿qué se requiere para aten-

derla?, ¿qué recursos se necesitan?, ¿de quién dependen las autorizaciones? y ¿en cuánto tiempo se espera atenderla?

Un tercer momento consistirá en configurar grupos de trabajo multidisciplinarios donde participen personas con y sin discapacidad que asuman temáticas específicas para proponer:

- Metas por alcanzar por cada acción para resolver una necesidad determinada.
- Indicadores temáticos (por área de responsabilidad).
- Objetivos de creación de capacidades a alcanzar.

Un cuarto momento consistirá en diseñar e incorporar un plan de referenciación a manera de directorio con instituciones clave, para dar respuesta a las personas solicitantes con necesidades derivadas de condiciones de discapacidad que en el momento presente no puedan ser atendidas, de tal forma que sean orientadas y canalizadas a instituciones que sí cuenten con la capacidad instalada para ello. El documento resultante, el Mapa de necesidades y capacidades institucionales, debería ser discutido en una plenaria técnica y participativa con todos los grupos de trabajo que participaron en el proceso hasta lograr consenso sobre un anteproyecto de inclusión para la institución, incluyendo al alumnado con discapacidad.

### *Paso 6. Foro de experiencias subnacionales y de CID*

Con el insumo del mapeo de necesidades y capacidades institucionales, se recomienda la realización de un foro de intercambio de experiencias subnacionales con otras instituciones de educación superior que hayan implementado programas de inclusión para personas con discapacidad. Se recomienda diseñar el foro desde un grupo de trabajo conjunto entre diversas áreas de la universidad que tengan experiencia en materia de inclusión para la discapacidad, coordinado por una entidad equivalente a la Unidad de Inclusión, y ser convocado por la Rectoría. A partir de reuniones de trabajo para la planeación del foro, se espera diseñar líneas temáticas para el intercambio en ámbitos de pertinencia particulares, así como identificar y convocar a otras universidades a nivel subnacional que cuenten con programas de inclusión y trabajo desarrollado en la materia.

En este sentido, el foro tiene como fin propiciar el intercambio de experiencias para: 1) comparar problemáticas, 2) compartir retos y avances, 3) exponer medidas y soluciones implementadas, 4) presentar el proceso de diseño de indicadores, así como 5) presentar testimonios de las comunidades académicas y estudiantiles. En este punto son importantes las experiencias de la cooperación y los posibles intercambios y firmas de convenios para la implementación de capacidades institucionales en el marco de los derechos humanos, la inclusión y la igualdad.

Una buena práctica es realizar una investigación previa de las vías de financiamiento posibles a través de la cooperación y los diversos fondos de actores oficiales y no oficiales de

la cooperación susceptibles de apoyar el proyecto de inclusión institucional. Esto con el fin de que la universidad pueda atenuar el impacto presupuestal a partir de generar vínculos y convenios de colaboración en distintos niveles con otras instituciones interesadas en el tema.

Es recomendable plantear los intercambios de la CID en varios niveles; por una parte, se pueden plantear líneas temáticas con intercambios de experiencias y conocimientos institucionales donde hayan intervenido diversos actores, entre ellos, agencias de cooperación internacional para el desarrollo. Un segundo nivel puede plantearse desde la celebración de convenios en donde varias instituciones aportan recursos, talento humano y experiencias con la finalidad de alcanzar estándares de cumplimiento y atención en materia de derechos humanos. Un tercer nivel puede plantearse desde proyectos de investigación conjuntos, derivados de las experiencias e información generada de la implementación con el fin de buscar publicaciones académicas que avancen el estado del arte en la materia y divulgación científica en materia de inclusión. Después del proceso de reflexión del foro, se recomienda que, desde la Unidad de Inclusión, o su equivalente, sistematice una memoria del mismo y, en su caso, proponga e incorpore las buenas prácticas y recomendaciones vertidas del foro en el anteproyecto de inclusión institucional.

### *Paso 7. Anteproyecto de inclusión para las instituciones de educación superior*

El anteproyecto de inclusión es el documento consensuado por los líderes de cada área que sistematiza los tipos de discapacidad a atender y los momentos para ofertar servicios, la definición de proyectos por área, planes y programas a ejecutar con cronogramas de ejecución, la identificación de dependencias entre áreas, la definición de acciones concretas y responsables, los objetivos por área, las metas a alcanzar, los indicadores de gestión, desempeño, resultado y sus elementos de evaluación que guiará a la institución en su proceso de implementación. Es decir, es el mapa para implementar el proyecto.

Dicho anteproyecto debería contener una introducción con la definición de las prioridades institucionales de la Rectoría de acuerdo con el Plan de Desarrollo Institucional publicado, así como la forma en que el proyecto de inclusión se alinea a dicho plan. Se sugiere que el anteproyecto considere una planeación anual en el corto plazo y multianual en el mediano plazo. A largo plazo debe considerarse como el punto de completa creación de capacidad institucional de acuerdo con las definiciones alcanzadas por los grupos de trabajo, así como la capacitación y actualización continua con miras de garantizar la sostenibilidad del modelo de inclusión.

Como parte del Anteproyecto de inclusión, en el documento se sugiere incorporar la viabilidad presupuestal como un proceso de maximización de los recursos de la institución considerando, por un lado, lo atendible en el ejercicio fiscal correspondiente, y, por otro, lo atendible para el presupuesto del siguiente ejercicio presupuestal. Se recomienda considerar el siguiente orden de prioridades, con la finalidad de que el proceso de viabilidad presupuestal no se descarte automáticamente por falta de recursos:

a) Mayor creación de programas de capacitación y formación permanentes para docentes, personal administrativo y académico para fortalecer la inclusión.

b) Mayor creación de servicios de apoyo para la discapacidad (becas, transporte adaptado, intérpretes de Lengua de Señas, material adaptado, tecnologías accesibles, etc.).

c) Mayor adaptación de infraestructura y edificaciones basadas en diseño y la accesibilidad universal que maximice su creación.

Es importante tener presente que invertir en inclusión no se trata de preguntarnos únicamente cuánto va a costar, sino de imaginar hasta dónde nos va a llevar como institución en términos de madurez, valor agregado, compromiso con los derechos humanos y el desarrollo sostenible.

## Etapa de Ejecución

La etapa de ejecución consiste en la implementación y puesta en marcha de programas, planes y proyectos, así como de los equipos de trabajo y presupuestos para alcanzar las metas y objetivos definidos. En esta etapa es importante tener en cuenta la adecuación normativa de los procesos y procedimientos administrativos, la coordinación interinstitucional, la adopción de indicadores de desempeño, gestión y resultados, la implementación de la capacitación y los servicios de apoyo, la conformación de alianzas y redes que permitan sumar esfuerzos, así como un plan de comunicación que informe a la comunidad las acciones que se están implementando.

### *Paso 8. Plan General de Inclusión aprobado*

El Plan General de Inclusión consiste en la sistematización, cronología de acciones, tiempos, movimientos, personas responsables y recursos que deben desplegarse institucionalmente para alcanzar los objetivos, metas e indicadores establecidos. Para aprobar el Plan General de Inclusión de la institución es necesario configurar un Comité de Supervisión que valide las acciones definidas en dicho plan. Se sugiere que el Comité de Supervisión pueda estar configurado por personas representantes de diversas áreas estratégicas de la institución con capacidad de toma de decisión:

1. Una persona representante de Rectoría.
2. Una persona representante de la Contraloría Interna.<sup>41</sup>
3. Una persona representante del área financiera.

41 La Contraloría Interna es un área dedicada a supervisar el correcto ejercicio de la normatividad y el presupuesto a través de auditorías, evaluaciones de cumplimiento y revisiones específicas.

4. Una persona representante de la Unidad de Inclusión.
5. Una persona representante del jurídico y/o Defensoría de Derechos Humanos.
6. Una persona representante de las facultades y centros de estudios.
7. Una persona representante de los grupos de las osc/cid.
8. Una persona representante de las y los docentes.
9. Una persona representante del colectivo de personas con discapacidad.

El Plan General es coordinado en su integración por la Unidad de Inclusión institucional como área estratégica, la cual tiene una función coordinadora y de seguimiento, y utiliza como insumos uno o más de los siguientes elementos de cada actor interno o área involucrada en el anteproyecto de inclusión:

a) **Proyectos:** conjunto de actividades concretas, temporales, interrelacionadas y coordinadas entre sí, con el fin de producir capacidades, resolver un problema o satisfacer necesidades.

b) **Programas:** consisten en la programación y ejecución de acciones permanentes orientadas al logro de objetivos institucionales previamente definidos.

c) **Planes:** consisten en decisiones de carácter general a ser comunicadas a los equipos de trabajo que expresan los lineamientos institucionales fundamentales en una temática.

La ejecución de los programas y proyectos respectivos es responsabilidad de cada área en la implementación de su respectivo tramo de control y competencia, así como del reporte de avances en tiempo a la Unidad de Inclusión.

*Supervisión.* Para la supervisión del plan de ejecución se recomienda el seguimiento de la Unidad de Inclusión, la cual deberá presentar reportes periódicos de avances por meta ante el Comité de Supervisión que será el encargado de dar seguimiento y revisar, entre otras temáticas, que las acciones se realicen conforme a los parámetros definidos, que la cronología de acciones ocurra conforme a lo planeado, así como identificar los cambios realizados, corregir las desviaciones que presente el plan y definir las siguientes alternativas de acción.

## Etapa de Evaluación de impacto y mejora continua

La etapa de evaluación consiste en el seguimiento y la verificación de las acciones ejecutadas para validar metas, indicadores y resultados para lo cual se requiere información, metodología y discusión participativa para emitir una conclusión sobre el éxito de un programa. Generalmente la etapa de evaluación se realiza en dos niveles:

a) **Resultados inmediatamente después de finalizado el proyecto** centrándose en las capacidades logradas.

b) **Impacto generado un año después del proyecto**, centrándose en los resultados de largo plazo y cambios en las condiciones reales de inclusión.

### *Paso 9. Evaluación interna*

Se recomienda retomar los indicadores y metas claves del proyecto mismos que se diseñan de forma particular respondiendo al contexto de cada universidad e institución de educación superior. Se sugiere utilizar la metodología del marco lógico. A partir de ello, se pretende observar en qué medida las acciones del proyecto alcanzaron los objetivos planteados al transformar la realidad y circunstancias de la población a la que se dirigieron las acciones. Es recomendable integrar al proceso de evaluación una auditoría de desempeño del proyecto validada por la Contraloría Interna. En caso de encontrarse áreas de oportunidad derivadas de la auditoría, estas deberán informarse al comité de evaluación para realizar las correcciones y subsanar las omisiones pertinentes.

Para llevar a cabo la evaluación cualitativa y cuantitativa, la Unidad de inclusión integrará un documento de resultados alcanzados, recopilará información de otras entidades para dar seguimiento a las acciones pendientes y a la memoria histórica del proceso de implementación. Este documento será sometido a consideración del Comité de Supervisión para ser enriquecido con sus comentarios y consideraciones sobre el proceso de ejecución. Se aconseja realizar la etapa de evaluación interna en conjunto con una entidad de evaluación externa y neutral de proyectos, la entidad que aportó los recursos para el proyecto, la participación de la Contraloría Interna, las organizaciones de la sociedad civil y las asociaciones de estudiantes y docentes interesados en el tema de la inclusión, entre otros.<sup>42</sup>

### *Paso 10. Foro internacional de inclusión y lecciones aprendidas*

Con el insumo del documento de resultados de ejecución, se recomienda la realización de un foro de intercambio de experiencias con universidades e instituciones de educación superior a nivel internacional y la CID que hayan implementado programas de inclusión para personas con discapacidad. La finalidad del Foro es propiciar una reflexión colegiada por pares sobre la experiencia de implementación en donde se reconozcan las mejores prácticas y se brinden recomendaciones para responder a los retos identificados.

Se sugiere diseñar el Foro desde grupos de trabajo configurados por las y los responsables de los programas de inclusión de los actores convocados, coordinado por la entidad equivalente a la Unidad de Inclusión, y convocado por la Rectoría. Asimismo, se recomienda que la duración de dicho Foro sea de entre siete y diez días, a fin de que se puedan generar resultados consistentes.

A partir de las reuniones de trabajo del Foro internacional, se espera que los grupos de discusión se enfoquen en los logros y resultados alcanzados para potencializar con su retroalimentación el efecto de fortalecimiento a partir del intercambio de experiencias y re-

---

42 Consúltase el Anexo 2. Directorio de actores de la cooperación internacional y gobernanza en discapacidad y educación inclusiva en la región, con el fin de conocer posibles contactos que puedan apoyar brindando observaciones a la evaluación interna en temáticas específicas.

flexiones. En este sentido, el Foro busca propiciar el intercambio de experiencias para: 1) reflexionar sobre logros y resultados en la transformación de las capacidades institucionales, 2) retroalimentar las experiencias y soluciones implementadas, 3) identificar nuevos retos y líneas de investigación, y 4) presentar estudios de caso e historias de vida de las comunidades académicas y estudiantiles.

El Foro buscará desarrollar una conclusión por consenso entre los representantes de las universidades internacionales participantes sobre el fortalecimiento alcanzado por la institución convocante a partir de visibilizar la línea base de donde partió, una conclusión sobre la eficiencia y eficacia de las soluciones implementadas y una opinión de si cambiaron las condiciones de inclusión para las personas con discapacidad y de la universidad convocante, particularmente, en materia del desarrollo y fortalecimiento de las capacidades institucionales en materia de accesibilidad e inclusión para la discapacidad, así como de estrategias para la sostenibilidad de los resultados positivos a partir de la implementación del modelo de inclusión.

Es recomendable que, en caso de que el Foro de inclusión llegue a la conclusión de que se alcanzaron razonablemente los objetivos y metas previstas, se sistematice en las discusiones en un esquema de memorias y/o conclusiones que permitan socializar con otras instituciones que arrancan sus procesos de inclusión, las experiencias y lecciones aprendidas. Por otro lado, en caso de que en el foro de inclusión se concluya que los objetivos y metas previstas no se cumplieron, podrá emitir recomendaciones colegiadas al comité de supervisión para que tome las medidas de corrección pertinentes (véase diagrama 2).

## CONCLUSIONES

La inclusión de personas con discapacidad a la educación es todavía una tarea pendiente en la mayoría de los espacios educativos y América Latina no es la excepción. Tanto los Estados como las instituciones de educación superior tienen obligaciones concretas en materia de derechos humanos y legales para que las condiciones en que viven las personas con discapacidad se puedan transformar logrando que el derecho a la educación sea realmente un derecho para todas las personas. El objetivo humano y ético es no dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera.

El compromiso de transformar la exclusión educativa que ocurre en las instituciones de educación superior en inclusión educativa es más fácil de alcanzar cuando existe voluntad institucional y los líderes educativos la manifiestan públicamente. Se requiere emprender con claridad metodológica un proceso de mapeo de necesidades operativas que se aterrice en el diseño y la instrumentación de planes, programas y acciones para brindar y fortalecer los servicios requeridos por estudiantes y docentes bajo estándares de calidad. Al implementar un proyecto de inclusión educativa, la institución, las personas y las prácticas culturales que se desarrollan dentro de la institución se fortalecen al sensibilizar, desarrollar conciencia hacia la igualdad y visibilizar el sentido humano de las prácticas educativas; la

## Diagrama 2. Guía de implementación e intercambio de prácticas inclusivas en educación superior



Fuente: elaboración propia.

experiencia inclusiva en el acceso a la educación en realidad busca beneficiar a toda la comunidad estudiantil, administrativa y educativa y no sólo a quien vive con una discapacidad.

Algunos aspectos centrales para considerar la importancia de apostar por un modelo de educación inclusiva son:

a) La inclusión a la diversidad fomenta una mayor calidad y valor humano en la comunidad universitaria, preparando generaciones de personas más conscientes y sensibles a la diversidad social.

b) La inclusión de la discapacidad permite contribuir a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, cumplir objetivos de planeación para el desarrollo nacional, atender normas oficiales, implementar estandarización en servicios, así como adquirir certificaciones útiles para las personas con discapacidad y para la institución.

c) La actualización y formación docente en materia de enseñanza inclusiva y creación de material digital con accesibilidad es una competencia más requerida en los espacios de enseñanza contemporáneos, por lo que fortalece las capacidades institucionales.

d) La inclusión de la discapacidad permite generar alianzas con otros actores e intercambiar prácticas para fortalecer capacidades; es en sí misma una capacidad que agrega valor institucional, cohesión y amplía las posibilidades de generar proyectos de movilidad docente y estudiantil.

El proceso de incorporar prácticas y acciones para la educación inclusiva en universidades e instituciones de educación superior conlleva el seguimiento y diseño de diversas etapas, procesos y acciones en una secuencia lógica para posibilitar la implementación de

capacidades dentro de la institución. Es importante la ubicación de esfuerzos previos y el ordenamiento e inventario de los diversos recursos con los que cuenta la institución para establecer una línea base de acciones realizadas y actividades pendientes, por lo que es central pensar el proceso de implementación como un modelo sistematizado y estandarizado, al cual le corresponden etapas desde las que se ejecutarán diversos procesos y subprocesos en vía paralela para guiar la coordinación y seguimiento del proyecto. Cada institución adaptará el modelo de acuerdo con las temáticas a ser consideradas como importantes desde un enfoque de inclusión, con sus diagnósticos internos, sus condiciones normativas, las atribuciones de sus áreas y sus prácticas internas, entre otros aspectos.

Un punto importante que fortalece y brinda consistencia al proceso de inclusión educativa es identificar cuáles capacidades requieren ser fortalecidas mediante el intercambio de prácticas que ofrece la cooperación internacional para el desarrollo. Específicamente la *Guía* propone la vinculación entre diversos actores de la educación en momentos distintos del modelo, abarcando formas y dinámicas para fortalecer las capacidades de las partes involucradas para innovar y desarrollar el conocimiento mediante el intercambio de experiencias, prácticas positivas y lecciones aprendidas.

Vale destacar un aspecto relevante a tomar en cuenta desde la cooperación internacional para el desarrollo: el financiamiento y los recursos económicos que posibilitan el desarrollo de actividades y el intercambio. Generalmente, los recursos necesarios para financiar proyectos de inclusión no provienen de una única vía, sino que pueden rastrearse desde diferentes fuentes. Entre ellas destacan la cooperación subnacional y la cooperación internacional para el desarrollo oficial y la no oficial. En la cooperación oficial participan fondos de agencias de cooperación, cuyas reglas de operación y áreas prioritarias de interés permiten encuadrar el fortalecimiento para la inclusión y la igualdad como beneficiarias del apoyo de estos fondos. Por otra parte, en la cooperación no oficial se encuentran recursos de fundaciones, organizaciones no gubernamentales internacionales y organizaciones de la sociedad civil de segundo piso, del sector privado y sector religioso.

Para que la cooperación en educación superior esté alineada al enfoque de derechos humanos y abone al desarrollo sostenible se requiere considerar dos aspectos clave: la inclusión y la accesibilidad. Para ello es importante considerar medidas de accesibilidad para las personas con discapacidad, pero también que este grupo y las organizaciones expertas en el tema sean tomadas en cuenta a lo largo del ciclo de los proyectos (diseño, implementación, supervisión y evaluación) con el objetivo de garantizar su participación en igualdad de oportunidades dentro de estos procesos. Asimismo, es relevante recordar que al transformar el entorno e incorporar condiciones de accesibilidad (física, social y digital) la comunidad universitaria se beneficia en su conjunto.

La vinculación institucional formal entre universidades e instituciones de educación superior mediante foros y eventos de intercambio con organizaciones nacionales e internacionales no gubernamentales, de la sociedad civil y de estudiantes con discapacidad, familias y docentes que cuenten con experiencia en el tema de la inclusión de la discapacidad, es una tarea imprescindible. Más aún si se considera que muchas de las instituciones ya cuentan con materiales de apoyo sistematizados, prácticas probadas que son replicables,

capacidad de transferencia de experiencias y, sobre todo, una gran voluntad por orientar a quienes se suman a esta lucha por la inclusión de las personas con discapacidad.

Finalmente diremos que las resistencias internas por parte de las instituciones de educación superior cuando se habla de inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas se presentan basadas en prejuicios y suposiciones falsas sobre las personas con discapacidad. En algunas de estas suposiciones hay falacias y en otras verdades a medias, ya que muchas de las modificaciones que se requieren hacer en el entorno educativo para generar un cambio positivo no implican costos económicos, sino voluntad, conciencia institucional y creatividad para llevar a cabo adecuaciones y ajustes razonables. Toda vez que las adecuaciones necesarias son de infraestructura, se pueden hacer mediante una implementación gradual y progresiva, multianual, de forma que el impacto financiero se atenúe con planeación y aplicando lecciones aprendidas de otras instituciones a través de la cooperación internacional para el desarrollo.

Invertir en inclusión no se trata de cumplir únicamente con la legislación, con las obligaciones en derechos humanos, con lo políticamente correcto o de contribuir a alcanzar un desarrollo sostenible. Significa también imaginar en términos de capacidades, madurez institucional, adaptación al cambio, cultura que reconozca la diversidad, valor agregado, y consistencia con valores y principios que se traducen en no dejar a nadie atrás.

## ANEXO 1. TIPOS DE DISCAPACIDAD Y APOYOS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Existen muchos tipos de discapacidades que afectan la capacidad de las personas para realizar actividades de la vida diaria, como ver, oír, hablar y comunicarse, moverse, pensar, comprender y sentir. De acuerdo con la Asociación Internacional de Profesionistas en Accesibilidad (IAAP, por sus siglas en inglés) en su manual de consulta “Body of knowledge: Certified professional in accessibility basic abilities” (IAAP, 2020), se propone que las principales categorías y tipos de discapacidades se pueden dividir en nueve categorías:

- Visual
- Auditiva
- Sordoceguera
- De lenguaje
- Movilidad, flexibilidad y estructura del cuerpo
- Cognitivo o intelectual
- Convulsiones o epilepsia
- Psicosocial
- Múltiple o compuesta

En el entendido de que hay diversas formas de desagregar los tipos de discapacidad, para fines de este libro y con la intención de simplificar el contenido, se han elegido una

propuesta de desagregación más tradicional que engloba siete tipos de discapacidad que enseguida se enlistan:

- Visual
- Auditiva
- Sordoceguera
- Motriz
- Intelectual
- Psicosocial
- Múltiple o compuesta

A continuación se presenta una descripción de las discapacidades por tipo junto con los principales apoyos para participar plenamente en la educación y en la sociedad. Cabe señalar que en todos los tipos de discapacidad, los apoyos para la inclusión educativa varían según las necesidades de la persona; no todas requerirán lo mismo (véase cuadro 10).

### **Cuadro 10. Descripción de tipos de discapacidad y sus apoyos para la inclusión educativa**

#### *Discapacidad visual*



Deriva de la disminución total (ceguera) o parcial (baja visión) del sentido de la vista de la persona al momento de interactuar con barreras del entorno. Las discapacidades visual y auditiva son de origen sensorial.

Apoyos: para el desplazamiento de forma autónoma destacan el uso del bastón blanco, perro guía y dispositivos electrónicos de geolocalización.<sup>a</sup> En la enseñanza y el aprendizaje se usa el Sistema de Lecto-escritura Braille, tiflotecnologías,<sup>b</sup> lectores de pantalla, macrotipos, ábacos, material táctil, etcétera.

#### *Discapacidad auditiva*



Resulta de la disminución total (sordera) o parcial (hipoacusia) del sentido del oído (percepción de sonidos) al interactuar con barreras del entorno.

Apoyos: el uso de Lengua de Señas, lectura labiofacial, el subtítulo en material audiovisual, dispositivos electrónicos, como audífonos e implantes cocleares, alertas visuales, entre otros. Cabe mencionar que la Lengua de Señas es un rasgo identitario y cultural de la comunidad sorda, integrada por personas usuarias de esta lengua (personas sordas, familiares, intérpretes). La Lengua de Señas no es universal, en cada país se utilizan señas distintas.<sup>c</sup>

*Sordoceguera*

La sordoceguera consiste en la combinación de las discapacidades sensoriales: visual y auditiva. La mayoría de las personas sordociegas no son completamente sordas ni ciegas, sino que conservan un remanente auditivo o visual, siendo el acceso a la comunicación e información el principal reto.

Apoyos: uso del sistema Braille, accesibilidad digital, perros de servicio y guías intérpretes para acceder a la información del entorno mediante el tacto o la repetición oral cerca del oído cuando tiene remanente auditivo.

*Discapacidad motriz*

Caracterizada por la disminución parcial o total de la movilidad en uno o más miembros del cuerpo de la persona (miembros superiores y/o interiores) que se ve limitada para realizar actividades al interactuar con barreras del entorno. Puede incluir dificultad en la destreza manual, motor fino, coordinación con otros órganos del cuerpo, así como limitantes derivadas de trastornos que afectan la estatura o las proporciones del cuerpo.

Apoyos: para el desplazamiento autónomo destacan sillas de ruedas, andaderas, prótesis, órtesis, exoesqueletos, scooters eléctricos, productos ergonómicos, controles por voz y movimiento ocular, perros de servicio, etcétera.

*Discapacidad intelectual*

Término amplio utilizado para expresar que la persona vive con limitaciones para aprender, recordar y concentrarse al realizar actividades de la vida diaria. El nivel de apoyo requerido es variable en cada persona, mientras algunas logran llevar una vida de forma independiente, otras necesitan apoyo constante a lo largo de su vida. Ciertas condiciones de salud pueden estar vinculadas con las dificultades de aprendizaje; por ejemplo, el Síndrome de Down, o algunos casos de parálisis cerebral, epilepsia y condición de autismo.

Apoyos: sistema conformado por recursos y estrategias para mejorar su desarrollo individual y bienestar personal; por ejemplo, brindar tiempo extra para realizar actividades, explicaciones lentas y detalladas mediante actividades lúdicas, recordatorios e instrucciones en diversos formatos accesibles (escrito, visual, audiovisual). Entre los teóricos, continúa el debate sobre la definición de este tipo de discapacidad y las condiciones que engloba.

### *Discapacidad psicosocial/mental<sup>d</sup>*



Refiere a una condición mental derivada de una deficiencia en el sistema neuronal de la persona que puede afectar su desarrollo social, emocional, comportamiento y participación en la sociedad. Algunas condiciones asociadas a esta discapacidad son la bipolaridad, esquizofrenia, depresión mayor, ansiedad, entre otros. El Trastorno del Espectro Autista es una condición que puede considerarse una discapacidad de tipo psicosocial o intelectual.

Apoyos: los grupos de apoyo emocional, meditación guiada, reforzamiento positivo mejoran la inclusión. Otras estrategias son tiempos de descanso, música, recordatorios e instrucciones claras, lenguaje simple y pausado.

### *Discapacidad múltiple o compuesta*



La discapacidad múltiple combina dos o más discapacidades que frecuentemente se expresa en el funcionamiento de capacidades motrices, sensoriales, intelectuales, adaptativas y de la comunicación. Cabe resaltar que esta condición no incluye a la sordoceguera.

Apoyos: herramientas de apoyo para la comunicación, tecnologías y productos adaptados, control por voz y movimiento ocular, tiempo de descanso, etcétera.

<sup>a</sup> El bastón blanco es el nombre convencional para referir al bastón de apoyo utilizado por la población con discapacidad visual; sin embargo, el color al final del bastón sugiere la circunstancia de la persona. En 2002 Argentina incorporó a su Ley que el uso del bastón verde refiere a las personas con baja visión; en otros países de América Latina se utiliza el bastón amarillo para este fin. En España, el bastón con final rojo se refiere a personas con sordoceguera. Tales usos no están establecidos en todos los países (OrCam, 2018).

<sup>b</sup> Las tiflotecnologías consisten en tecnología accesible y adaptadas para personas con discapacidad visual.

<sup>c</sup> El término “comunidad sorda” se utiliza porque la Lengua de Señas genera un hermanamiento entre las personas que la utilizan.

<sup>d</sup> Consultar la World Network of Users and Survivors of Psychiatry en el sitio web [www.wnusp.net](http://www.wnusp.net)

Fuente: adaptado de Escobar (2022c, cap. II, pp. 63-66); IAAF (2020); CDC (2022); UK National Health Service (2022).

## ANEXO 2. DIRECTORIO DE ACTORES DE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL Y GOBERNANZA EN DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

### Cuadro 11. Directorio de actores de la cooperación y gobernanza en educación y discapacidad

#### *Universidades e instituciones de educación superior*

Universidad Nacional Autónoma de México, mediante la Unidad de Atención a las Personas con Discapacidad (México)  
unapdi@dgaco.unam.mx

Universidad de Guadalajara, mediante la Unidad de Inclusión (México)  
inclusion@redudg.udg.mx

Universidad Tecnológica de Santa Catarina (México)  
contacto@utsc.edu.mx

Universidad Nacional de La Plata, mediante la Comisión Universitaria de Discapacidad de la Dirección de Inclusión, Discapacidad y Derechos Humanos (Argentina)  
comision.discapacidad@presi.unlp.edu.ar

Universidad de Leeds, mediante el área de Servicios para la Discapacidad (Reino Unido)  
disability@leeds.ac.uk

Universidad de Syracuse, mediante el Centro Taishoff para la Educación Superior Inclusiva (Estados Unidos)  
taishoffcenter.syr.edu

#### *Organizaciones internacionales de personas con discapacidad*

Alianza Internacional de la Discapacidad (International Disability Alliance)  
Se enfoca en todas las discapacidades.  
www.internationaldisabilityalliance.org/es ; info@ida-secretariat.org ; +41 0 22 788 42 73

Inclusion International  
Se enfoca en promover todos los derechos para todas las discapacidades.  
www.inclusion-international.org ; info@inclusion-international.org

Síndrome de Down Internacional (Down Syndrome International)

Se enfoca en Síndrome de Down y discapacidad intelectual.

[www.ds-int.org/](http://www.ds-int.org/) ; [contact@ds-int.org](mailto:contact@ds-int.org) ; +44 (0)1395 493108

Perkins Internacional

Se enfoca en sordoceguera y discapacidad múltiple.

[www.perkins.org/international](http://www.perkins.org/international) ; en Latinoamérica [perkinsla.org/es/contacts.php](http://perkinsla.org/es/contacts.php)

### *Organizaciones regionales de personas con discapacidad<sup>a</sup>*

Foro Europeo de la Discapacidad (European Disability Forum)

Se enfoca en todas las discapacidades y en la cooperación internacional

[www.edf-feph.org](http://www.edf-feph.org) ; [info@edf-feph.org](mailto:info@edf-feph.org)

Foro Pacífico de la Discapacidad (Pacific Disability Forum)

Se enfoca en todas las discapacidades y en el desarrollo de capacidades.

[www.pacificdisability.org](http://www.pacificdisability.org)

Red Latinoamericana de Organizaciones No Gubernamentales de Personas con Discapacidad y sus Familias (RIADIS)

Se enfoca en promover y defender los derechos de las personas con discapacidad a través de diferentes proyectos de cooperación internacional en países de la región.

[www.riadis.org](http://www.riadis.org) ; [info@riadis.org](mailto:info@riadis.org)

Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos

Se enfoca en promover la investigación e intercambio de experiencias positivas en educación inclusiva entre los miembros de países de la región.

[red-universidadydiscapacidad.org](http://red-universidadydiscapacidad.org) ; [red.universidadydiscapacidad@gmail.com](mailto:red.universidadydiscapacidad@gmail.com)

### *Organizaciones dedicadas a la discapacidad y el desarrollo*

Mobility International USA (MIUSA)

Se enfoca en desarrollar capacidades individuales de Personas con Discapacidad para la defensa de los derechos humanos mediante la movilidad y el desarrollo internacionales.

[www.miusa.org/](http://www.miusa.org/) ; +1 (541) 343-1284

Fundación Universia

Se enfoca en desarrollar proyectos en educación superior y empleo para personas con discapacidad en Iberoamérica.

[www.fundacionuniversia.net/](http://www.fundacionuniversia.net/)

Fundación ONCE para la Solidaridad con Personas Ciegas de América Latina (FOAL)

Se enfoca en la inclusión de personas con discapacidad visual en diversas esferas de derechos, como la educación y el trabajo mediante la CID en Latinoamérica y el Caribe.

[www.foal.es](http://www.foal.es) ; [foal@once.es](mailto:foal@once.es)

Consortio Internacional sobre Discapacidad y Desarrollo (International Disability and Development Consortium [IDDC])

Se enfoca en promover el desarrollo internacional y la acción humanitaria inclusivas para el cumplimiento de los derechos humanos de las personas con discapacidad.

[www.iddcconsortium.net/](http://www.iddcconsortium.net/) ; [info@iddcconsortium.net](mailto:info@iddcconsortium.net)

Christian Blind Mission (CBM)

Se enfoca en desarrollar proyectos para mejorar la calidad de vida de personas con discapacidad en países en vías de desarrollo, así como de grupos en condición de desventaja desde el enfoque de Rehabilitación Basada en la Comunidad en Centroamérica.

[www.cbm.org](http://www.cbm.org) ; [contact@cbm.org](mailto:contact@cbm.org)

<sup>a</sup> También existen la Red de Organizaciones de Personas con Discapacidad de Centroamérica y el Caribe, el Foro Africano de la Discapacidad, la Organización Árabe de Personas con Discapacidad, y el Foro ASEAN de la Discapacidad. No se incluyeron por no hallar un vínculo con la educación inclusiva.

International Association of Accessibility Professionals (IAAP). Se dedica a certificar en materia de accesibilidad universal, accesibilidad digital y accesibilidad del entorno físico. <https://www.accessibilityassociation.org/>

Fuente: adaptado de Escobar (2020a, pp. 157-160).

## LISTA DE REFERENCIAS

- AECID** (2018). *Guía para la inclusión de la discapacidad en cooperación para el desarrollo. Estado de Situación en la AECID y Orientaciones*. Madrid: Manuales de Cooperación Española. Recuperado de [http://bibliotecadigital.aecid.es/bibliodig/i18n/catalogo\\_imagenes/grupo.cmd?path=1016742](http://bibliotecadigital.aecid.es/bibliodig/i18n/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=1016742)
- Ainscow, M. y Booth, T.** (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001381/138159so.pdf>
- Ainscow, M. y Booth, T.** (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Recuperado de [https://www.fuhem.es/media/educacion/File/Guia\\_Educacion\\_Inclusiva\\_FUHEM.pdf](https://www.fuhem.es/media/educacion/File/Guia_Educacion_Inclusiva_FUHEM.pdf)
- Allende, C. M. de y Morones Díaz, G.** (2006). *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*. Recuperado de <http://www.anuies.mx/media/docs/convocatorias/pdf/glosariocoopna2-jul06.pdf>
- Ayala, C.** (2012). Aspectos teórico-conceptuales de la cooperación internacional para el desarrollo. En C. Ayala y J. Pérez (ed.), *Manual de cooperación internacional para el desarrollo: sus sujetos e instrumentos* (pp. 11-38). México: Instituto Mora.
- Brogna, P.** (2019). El derecho a la educación superior de estudiantes con discapacidad. Políticas públicas e institucionales en España. *Revista Opción*, 35, 90. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8190049>
- cdc [Centers for Disease Control and Prevention]** (10 de mayo, 2022). *Facts about intellectual disability*. Recuperado de <https://www.cdc.gov/ncbddd/developmentaldisabilities/facts-about-intellectual-disability.html>
- Comité CDPD ONU** (2014). *Observación general Núm. 2, art. 9: Accesibilidad*. Servicios Sociales y Política Social, 03316(43), 33-66. Recuperado de <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G14/033/16/PDF/G1403316.pdf?OpenElement>

- Comité CDPD ONU** (2016). *Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva*. Recuperado de <https://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2FPPRiCAqhKb7yhsnbHatvuFkZ%2Bt93Y3D%2Baa2r7WiHwAXZ%2FG9E0uHt5DxBGH2LdMykrEdF5KQmVzHudkkifedPF1%2Fk2Jj5UehW%2BHHcOU0xxQTsErEG1VIB15EZn>
- Conejero, E.** (2005). *Globalización, gobernanza local y democracia participativa* (pp. 13-31). Madrid: Cuadernos Constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/28214079\\_Globalizacion\\_gobernanza\\_local\\_y\\_democracia\\_participativa](https://www.researchgate.net/publication/28214079_Globalizacion_gobernanza_local_y_democracia_participativa)
- Cortés, C. F.** (2016). *Universidad y discapacidad: hacia una realidad incluyente en el marco internacional latinoamericano*. México: UNAM. Recuperado de [https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB\\_UNAM/TES01000745054](https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000745054)
- Cruz, R. y Casillas, M. Á.** (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37-53. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v46n181/0185-2760-resu-46-181-00037.pdf>
- Cruz-Velandia, I., Duarte-Cuervo, C., Fernández-Moreno, A. y García-Ruiz, S.** (2019). *Apropiación social del conocimiento en discapacidad: experiencias latinoamericanas*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=v3qaDwAAQBAJ>
- Cuenca, P.** (2014). *El ajuste razonable como expresión de igualdad. Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas"*. Madrid: Universidad Carlos III. Recuperado de <https://idehpucp.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2014/09/El-ajuste-razonable-como-expresion-de-igualdad-Patricia-Cuenca.pdf>
- Delgadillo, A. L., Ibarra, A. y Sánchez, G.** (2013). *Procesos de participación de las organizaciones de sociedad civil en el sistema mexicano de cooperación internacional para el desarrollo*. México: OXFAM.
- Díez, E., Alonso, A., Verdugo, M. A., Campo, M., Sancho, I., Sánchez, S. y Calvo, M. I.** (2011). *Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención de estudiantes universitarios con discapacidad*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad Universidad de Salamanca. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/231537140\\_Espacio\\_Europeo\\_de\\_Educacion\\_Superior\\_estandares\\_e\\_indicadores\\_de\\_buenas\\_practicas\\_para\\_la\\_atencion\\_de\\_estudiantes\\_universitarios\\_con\\_discapacidad/related](https://www.researchgate.net/publication/231537140_Espacio_Europeo_de_Educacion_Superior_estandares_e_indicadores_de_buenas_practicas_para_la_atencion_de_estudiantes_universitarios_con_discapacidad/related)

- Egea, C. y Sarabia, A.** (2001). Clasificación de la oms sobre discapacidad. *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*, 50, 15-30. Recuperado de [https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART6594/clasificacion\\_oms.pdf](https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART6594/clasificacion_oms.pdf)
- Escobar, K. M.** (2020a). *No dejar a nadie atrás. Estrategias de cooperación en educación superior para la inclusión de personas con discapacidad.* (Tesis de maestría). Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México. Recuperado de <https://mora.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1018/477/1/Tesis%20MCID%202020%20Escobar%20Magallanes.pdf>
- Escobar, K. M.** (2020b). Cooperación educativa internacional como elemento clave en la inclusión de estudiantes con discapacidad: el caso de Dialogues on Disability. En P. Brogna, Z. Jacobo y R. Cruz Vadillo (eds.), *Plural y múltiple de miradas, sujetos y perspectivas* (1a. ed., pp. 156-178). México: Facultad de Estudios Superiores, Iztacala-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Escobar, K. M.** (2022c). *No dejar a nadie atrás. Estrategias de cooperación en educación superior para la inclusión de personas con discapacidad.* México: ANUIES (Colección Biblioteca de la Educación Superior).
- Escobar, K. M., Loza, A. y Meza, A.** (2022). *Investigación subregional Guatemala, Honduras y Nicaragua.* Quito, Red Latinoamericana de Organizaciones de Personas con Discapacidad y sus Familias (RIADIS). Recuperado de <https://www.riadis.org/informe-subregional/>
- Ferreya, M.** (2016). Prácticas de cuidados: algunas experiencias. En *El descuido de los cuidados* (pp. 231-293). México: Consejo Económico y Social.
- Fundación Universia** (2021). *Universidad y discapacidad. V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad.* Recuperado de <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/6349>
- IAAP [International Association of Accessibility Professionals]** (marzo, 2020). *Certified professional in accessibility core competencies. Body of Knowledge.* Recuperado de [https://www.accessibilityassociation.org/resource/IAAP\\_CPACC\\_BOK\\_March2020](https://www.accessibilityassociation.org/resource/IAAP_CPACC_BOK_March2020)
- INDEC [Instituto Nacional de Estadística y Censos]** (2018). *Estudio nacional sobre el perfil de personas con discapacidad. Resultados definitivos 2018.* Buenos Aires: INDEC.
- INE [Instituto Nacional de Estadística Guatemala]** (2016). *II Encuesta Nacional de Discapacidad en Guatemala - ENDIS 2016.* Ciudad de Guatemala: INE. Recuperado de <https://www.unicef.org/guatemala/media/461/file/ENDIS%202016.pdf>

- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía]** (2018). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica ENADID 2018. Principales resultados*. Recuperado de [http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2018/doc/resultados\\_enadid18.pdf](http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2018/doc/resultados_enadid18.pdf)
- Jacobo, Z.** (agosto, 2010). La integración educativa en México. *Revista Novedades Educativas*, 22(236). Recuperado de [https://www.academia.edu/43790216/La\\_integraci%C3%B3n\\_educativa\\_en\\_M%C3%A9xico](https://www.academia.edu/43790216/La_integraci%C3%B3n_educativa_en_M%C3%A9xico)
- Martínez Lozano, I. y Serra, M. L.** (2018). *La inclusión del alumnado con discapacidad en la universidad: experiencia de un programa de movilidad, proyecto INnetCAMPUS*. Editorial Fundación ONCE Análisis de Impacto. Recuperado de <https://www.consaludmental.org/publicaciones/Inclusion-alumnado-discapacidad-universidad.pdf>
- Mendoza Valenzuela, E. R.** (2016). El fortalecimiento de las capacidades institucionales como vía para implementar un gobierno abierto. *Politai*, 3(5), 125-133. Recuperado de <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/politai/article/view/14130>
- MINEDUC** (2015). *Comprendiendo los conceptos de diversidad e inclusión en nuestra comunidad. Dimensión: gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Recuperado de <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2018/07/H9-Comprension-diversidade-inclusion.pdf>
- Montero Faget, M.** (2011). *Buenas prácticas para la prevención del embarazo en adolescentes: herramienta para la sistematización de experiencias desde una perspectiva de buenas prácticas*. Nueva York: Family Care International. Recuperado de [http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/HERRAMIENDA%20BUENAS%20PRACTICAS%20PEA%20IFC%20-%204%20MAYO%202011\\_0.pdf](http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/HERRAMIENDA%20BUENAS%20PRACTICAS%20PEA%20IFC%20-%204%20MAYO%202011_0.pdf)
- National Center on Birth Defects and Developmental Disabilities, Centers for Disease Control and Prevention (CDC)** (10 de mayo, 2022). *Facts About Intellectual Disability*. Recuperado de <https://www.cdc.gov/ncbddd/developmentaldisabilities/facts-about-intellectual-disability.html>
- OIT** (2015). *Guía para el intercambio de buenas prácticas y lecciones aprendidas con un enfoque de planificación efectivo y sostenible*. Ginebra: OIT.
- OMPI [Organización Mundial de Propiedad Intelectual]** (2013). *Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso*. Ginebra. Recuperado de [https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/es/wipo\\_pub\\_218.pdf](https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/es/wipo_pub_218.pdf)

- OMS [Organización Mundial de la Salud]** (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Recuperado de <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789241564182>
- ONU** (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo*. Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- ONU** (2013). *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*. A/HRC/25/29. Recuperado de <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G14/110/57/PDF/G1411057.pdf?OpenElement>
- ONU** (2014). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Guía de formación. Serie de capacitación profesional N° 19*. Recuperado de [https://www.ohchr.org/Documents/Publications/CRPD\\_TrainingGuide\\_PTS19\\_sp.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/Publications/CRPD_TrainingGuide_PTS19_sp.pdf)
- ONU** (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe de 2015*. Recuperado de <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.htm>
- ONU** (2019). *Disability and development report 2018*. Recuperado de <https://doi.org/10.18356/a0b1b1d1-en>
- OrCam** (2018). *Conoce los colores de los bastones guía para ciegos*. Recuperado de [www.orcam.com/es/blog/conoce-los-colores-de-los-bastones-guia-para-ciegos/](http://www.orcam.com/es/blog/conoce-los-colores-de-los-bastones-guia-para-ciegos/)
- Rodríguez, S.** (mayo, 2015). Redes de colaboración académica: una respuesta a los desafíos de la globalización y la sociedad del conocimiento. *Revista Sinéctica*. Guadalajara: ITESO. Universidad Jesuita de Guadalajara. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/152/145>
- SENADIS [Servicio Nacional de la Discapacidad]** (2015). *II Estudio Nacional de la Discapacidad*. Santiago de Chile: SENADIS. Recuperado de <https://www.senadis.gob.cl/pag/306/1570/publicaciones>
- SEP [Secretaría de Educación Pública]** (2019). *Estrategia nacional de educación inclusiva*. Recuperado de <https://siteal.iiiep.unesco.org/bdnp/3495/estrategia-nacional-educacion-inclusiva>
- Sotillo, J. Á.** (2010). La cooperación para el desarrollo y las relaciones internacionales. En E. Echart, R. Cabezas y J. Sotillo (eds.), *Metodología de investigación en cooperación para el desarrollo* (pp. 13-266). Madrid: CATARATA.
- SRE [Secretaría de Relaciones Exteriores]** (2015). *Ley de cooperación internacional para el desarrollo*, 1-15. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LCID\\_061120.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LCID_061120.pdf)

**UK National Health Service** (10 de enero, 2022). *Overview: Learning disabilities*. Recuperado de <https://www.nhs.uk/conditions/learning-disabilities/>

**Universidad Veracruzana** (2022). Atribuciones del Programa Universitario de Educación Inclusiva del Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios CENDHIU. Recuperado de <https://www.uv.mx/cendhiu/acuerdo-rectoral/atribuciones-puei/>

## SOBRE LOS AUTORES

Karla Mariana Escobar Magallanes

Licenciada en Desarrollo y Gestión Intercultural por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Especialista en transformación de conflictos por la Universidad del Medio Ambiente (UMA) y maestra en Cooperación Internacional para el Desarrollo por el Instituto Mora. Es miembro de la red Managing Global Governance (MGG) del Instituto Alemán de Desarrollo y Sostenibilidad (IDOS). Sus áreas de investigación engloban la cooperación internacional, accesibilidad, educación inclusiva y desarrollo intercultural.

Fundadora de INCLURAMA, consultoría dedicada a la cooperación, diversidad e inclusión. Como consultora, ha trabajado con organizaciones como el Programa Ágora México de la Fundación ONCE para América Latina (FOAL), CBM Internacional, Dev-Project Internacional, Oxfam IBIS, IAAF y OIT México. También fue asesora en Asuntos Internacionales del Consejo Nacional para el Desarrollo e Inclusión de las Personas con Discapacidad (CONADIS).

En 2021, recibió el Premio ANUIES en la categoría de tesis de maestría sobre educación superior por su investigación titulada “No dejar a nadie atrás: estrategias de cooperación en educación superior para la inclusión de personas con discapacidad”, bajo la dirección del maestro Renato Hernández.

Renato Hernández Loustalot Laclette

Licenciado en Ciencias Políticas y Administración Pública por la UNAM, especialista en Derechos Humanos por la Universidad Castilla-La Mancha, maestro en Derecho por la Facultad de Derecho de la UNAM. Sus líneas de investigación abarcan derechos humanos, violencia de género, derechos político-electoral, derechos laborales y cooperación internacional para el desarrollo.

Ha sido servidor público, consultor y asesor externo para instituciones privadas y públicas, nacionales e internacionales como la UNESCO y la USAID, así como asesor externo en espacios legislativos; integrante de comités técnicos del INE y grupos asesores de mecanismos institucionales en la CONAVIM; conferencista, autor y colaborador de diversas publicaciones de su especialidad.

En espacios universitarios ha sido profesor en el ITESM, y desde hace trece años, en licenciatura y posgrado en la UNAM. En el Instituto Mora ha sido titular del seminario de Derechos Humanos de la maestría en Cooperación Internacional para el Desarrollo. Participa como conferencista en la EVECID y como secretario de la Red Mexicana de Estudios en Cooperación Internacional y Desarrollo (REMECID).

*Guía de implementación e intercambio  
de prácticas inclusivas en educación superior*  
Edición realizada a cargo de la Subdirección  
de Publicaciones del Instituto Mora.

En ella participaron:  
*corrección de estilo y de pruebas, Estela García  
y Anastasia Rodríguez;  
diseño de portada, Víctor Cruz;  
elaboración de portada y formación de páginas, Fabián Díaz;  
cuidado de la edición, Estela García y Yazmín Cortés.*

Aparición en formato PDF  
25 de agosto de 2023.

La presente *Guía de implementación e intercambio de prácticas inclusivas en educación superior* es una propuesta para acompañar a universidades e instituciones de educación superior (IES) en el camino para desarrollar capacidades para la inclusión educativa enfocadas para las personas en situación de discapacidad con el apoyo de la cooperación internacional para el desarrollo. A lo largo del documento se explica mediante componentes normativos, modelos, listas temáticas, flujos de trabajo, sugerencias y recomendaciones la importancia y la obligación de las universidades e IES de trabajar por la inclusión educativa para no dejar a nadie fuera de un derecho clave como es la educación. Se propone una alternativa para desarrollar ordenada y sistemáticamente acciones que permitan desarrollar un modelo de educación que sea inclusivo para universidades e IES, aprovechando el intercambio de prácticas positivas, como herramienta de la cooperación, que han sido realizadas en otros contextos a nivel subnacional e internacional. Esperamos que esta *Guía* coadyuve para que más universidades, IES y tomadores de decisiones en materia educativa se sumen al fortalecimiento de capacidades para la inclusión a la diversidad como parte de una cultura institucional comprometida con no dejar a nadie atrás.

