



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
FACULTAD DE ARTES**

**BARRERAS Y FACILITADORES IDENTIFICADOS POR ESTUDIANTES EN
SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD VISUAL EN EL PROCESO DE ADMISIÓN A
LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA UAQ**

TESIS

**Para obtener el grado de Licenciada en Sociología y Licenciado en Docencia
del Arte, respectivamente.**

PRESENTAN

María Guadalupe Cortés Trejo

y

Víctor Israel Mancilla Campos

DIRECTORA DE TESIS

Dra. Sulima del Carmen García Falconi

Querétaro, México, 2022



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales
de Información



Barreras y facilitadores identificados por estudiantes
en situación de discapacidad visual en el proceso de
admisión a la educación superior: el caso de la UAQ

por

María Guadalupe Cortés Trejo

Víctor Israel Mancilla Campos

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional](#).

Clave RI: CPLIN-271304

**A NUESTRAS MAMÁS, A NUESTRAS MAESTRAS,
a las personas que aceptaron responder las entrevistas beneficiándonos
más a nosotras que a ellas mismas; y a todas las personas que con su
aliento, cobijo, complicidad, desaprobación, rechazo y censura le
concedieron importancia y valor a esta tesis**

ÍNDICE

RESUMEN.....	6
INTRODUCCIÓN.....	7
1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	13
1.1 Análisis de la literatura sobre el tema de investigación	13
1.2 Perspectiva conceptual.....	21
2. POLÍTICAS DE LA UAQ EN MATERIA DE INCLUSIÓN Y ATENCIÓN A GRUPOS VULNERABLES	33
2.1 Procesos institucionales.....	33
2.2 El folleto del PIEE	34
2.3 Plan Institucional de Desarrollo, 2007-2012	37
2.4 Plan Institucional de Desarrollo, 2013-2015	39
2.5 Primer informe de Rectoría: Dr. Gilberto Herrera Ruiz	41
2.6 Segundo informe de Rectoría: Dr. Gilberto Herrera Ruiz	41
2.7 Tercer informe de Rectoría: Dr. Gilberto Herrera Ruiz.....	42
2.8 Plan Institucional de Desarrollo, 2015-2018	42
2.9 Cuarto informe de Rectoría: Dr. Gilberto Herrera Ruiz	45
2.10 Quinto informe de Rectoría: Dr. Gilberto Herrera Ruiz	45
2.11 Sexto informe de Rectoría: Dr. Gilberto Herrera Ruiz	46
2.12 Plan Institucional de Desarrollo, 2019-2021	46
2.13 Primer informe de rectoría: Dra. Teresa García Gasca	52
2.14 Segundo informe de rectoría: Dra. Teresa García Gasca.....	54
2.15 Tercer Informe de rectoría: Dra. Teresa García Gasca.....	56
2.16 Plan Institucional de Desarrollo, 2021-2024.....	59
2.17 Cuarto informe de rectoría: Dra. Teresa García Gasca.....	62
2.18 A manera de conclusión sobre las políticas de la UAQ en materia de inclusión y atención a grupos vulnerables.....	64
3. PERSPECTIVA METODOLÓGICA	65
3.1 Hipótesis	65
3.2 Diseño de investigación.....	68
3.3 Método	70
3.4 Tipo de estudio	73
3.5 Tipo de muestra	75

3.6 Técnicas e instrumentos para recoger la información	77
3.7 Cronograma.....	81
3.8 Sistematización y análisis	84
3.8.1 Descripción del trabajo de campo.....	85
3.8.2 Procesamiento de los datos.....	86
4. BARRERAS Y FACILITADORES: PERCEPCIÓN SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD.....	88
4.1 Las entrevistas.....	90
4.2 Antecedentes escolares.....	93
4.3 Proceso de admisión, etapa 1: Preselección	104
4.4 Proceso de admisión, etapa 1: Propedéutico o examen equivalente	109
4.5 Proceso de admisión, etapa 3: Examen Excoba	113
5. BARRERAS Y FACILITADORES: ÁMBITO EDUCATIVO Y SU EXPRESIÓN EN EL AULA	121
5.1 Antecedentes escolares.....	122
5.2 Proceso de admisión, etapa 1: Preselección	135
5.3 Proceso de admisión, etapa 2: Propedéutico o examen equivalente	140
5.4 Proceso de admisión, etapa 3: Examen Excoba	143
6. REFLEXIVIDAD: YO NO ERA SU IGUAL	150
7. CONCLUSIONES	167
7.1 Barreras y facilitadores: percepción social de la discapacidad	167
7.2 Barreras y facilitadores: ámbito educativo y su expresión en el aula	174
7.3 Familias	178
7.4 Género	179
7.5 Contexto geográfico	179
7.6 Autopercepción	180
7.7 Educación especial <i>versus</i> educación inclusiva	181
8. RECOMENDACIONES.....	184
8.1 Recomendaciones generales:.....	184
8.2 Recomendaciones particulares:.....	185
REFERENCIAS.....	187

RESUMEN

Esta investigación problematiza la ausencia de estudiantes en situación de discapacidad visual en la Universidad Autónoma de Querétaro. Entrevistar a aspirantes y estudiantes de este colectivo para conocer de primera mano sus experiencias con el proceso de admisión constituye el eje de este ejercicio. A través del enfoque cualitativo, del método biográfico y del fenomenológico, así como la entrevista semiestructurada es como se recogen, sistematizan, interpretan y presentan tales experiencias. Los resultados arrojan que el proceso de admisión no es accesible. Múltiples barreras y muy pocos facilitadores, todos derivados de la percepción social de la discapacidad y su expresión en el aula, son las causas de su ausencia. La interacción torpe e incompetente o las actitudes indolentes o de abierto desprecio; la ausencia de pedagogías surgidas del propio colectivo de personas en situación de discapacidad visual y su deriva didáctica se traducen en un fenómeno que para ellos y ellas es su realidad todos los días: la exclusión.

Palabras clave: discapacidad, percepción social, educación, proceso de admisión, examen Excoba, barreras, facilitadores, inclusión, exclusión.

INTRODUCCIÓN

Todas las personas tienen derecho a la educación: al menos eso dicen las leyes y los acuerdos que México ha suscrito compulsivamente en esta materia. Éstos incluyen como sujetos de este derecho a las personas que viven con discapacidad¹ (pcd). En el ámbito internacional, el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos dice lo siguiente:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental... La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos. (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948, p.8)

En México, el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos está consagrado a este mismo tema y en él se ratifica que: “Toda persona tiene derecho a la educación” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2020, p.5). Además, establece que en nuestro país: “La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva” (p.5). También aborda la cuestión de los espacios destinados a la educación, y al respecto dice que: “El Estado garantizará que los materiales didácticos, la infraestructura educativa, su mantenimiento y las condiciones del entorno, sean idóneos y contribuyan a los fines de la educación” (p.6). Por otro lado, precisa que el derecho a la educación:

Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. (p.7)

¹ A partir de aquí (pcd).

En conformidad con lo anterior agrega que las actividades en torno a la educación deberán realizarse “con apego a los principios de independencia, transparencia, objetividad, pertinencia, diversidad e inclusión” (p.9). Y, finalmente, la Carta Magna establecerá que:

La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas. (p.9)

Sin embargo, un vistazo rápido en esta materia arroja que la suscripción de acuerdos y la creación de leyes en muchos casos es insuficiente pues la igualdad normativa, aquella establecida en el papel, no siempre se traduce en igualdad sustantiva o, en todo caso, se da con distintos grados de distorsión en la práctica y la cotidianidad.

Las personas con discapacidad, incluyendo aquéllas con discapacidad visual y que son las que “aun con anteojos tenían dificultad para ver” (Instituto Nacional de Geografía y Estadística [INEGI], 2010), “enfrentan condiciones pronunciadas de exclusión. Una alta proporción vive en pobreza y además es discriminada en la educación, la salud y el empleo, entre otros ámbitos” (Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación [Conapred], 2017, p.1).

Es por ello que el Conapred (2017), establece como un tema prioritario “La garantía de accesibilidad (ajustes razonables y diseño universal) en los espacios físicos, las escuelas, los transportes, los medios de comunicación, las tecnologías de la información y comunicación, y otros ámbitos” (p.2).

De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (OPS), en 2020 el número estimado de personas con deficiencias visuales en todo el mundo ascendía a 1300 millones, de las que 36 millones eran ciegas. El INEGI, por su parte, dice que en México, para ese mismo año, el número aproximado de personas con discapacidad visual asciende a casi 2.7 millones de personas. En lo tocante a las personas entre los 15 y los 29 años de edad, rango en el que se encuentra la mayoría de estudiantes universitarios y universitarias, se estimaba que un total de 870 mil personas en todo México tenían alguna discapacidad, de las cuáles poco menos de la mitad (44%) contaban con discapacidad visual (382 mil). De este modo, si consideramos la cifra total de la población en México para 2020 (126 millones de personas) y la relacionamos con el grupo etario señalado que vive con discapacidad visual, el porcentaje anda por el orden del 0.30% de la población total del país.

Si se toma en cuenta lo anterior, se espera que una proporción similar de personas con discapacidad visual se encuentre estudiando la universidad, sin embargo, las cifras son muy distintas y, por decir lo menos, desalentadoras. La desproporción entre el número total de los estudiantes matriculados en la Universidad Autónoma de Querétaro² (UAQ), poco más de 30 mil, y los que, de entre los primeros, viven con una discapacidad es muy clara. Con relación a los y las estudiantes con ceguera, según las propias cifras de la UAQ expresadas en el Plan Institucional de Desarrollo, 2019-2021 ([PIDE], 2019), podemos decir que hay, aproximadamente, 26 estudiantes ciegos y ciegas, esto es, uno o una, por cada 1000 estudiantes sin discapacidad (0.10%).

Todo esto corrobora que a pesar de que la ley a nivel internacional, nacional y local reconoce el derecho a la educación para todas las personas por igual, incluidas las personas con discapacidad visual, la realidad no refleja esta igualdad. El acceso a la educación universitaria para personas con discapacidad visual implica una larga serie de factores y procesos que deben realizarse de manera efectiva para su plena

² A partir de aquí (UAQ).

inclusión. Un momento clave para lograr este objetivo es el proceso de admisión a las universidades.

De acuerdo con la revisión bibliográfica, no se encontraron registros de investigaciones que se hayan centrado en explorar este proceso en particular, por lo que en esta investigación nos planteamos enfocarnos en él. Además, reconocimos de especial importancia el tomar en cuenta la percepción y voz de los sujetos directamente implicados en el tema de tal suerte que se decidió explorar la percepción propia de estudiantes con discapacidad en su experiencia con este proceso, así como registrar sus propuestas para mejorar las prácticas que lo integran.

El proyecto de investigación resultó viable debido a que se contactó a estudiantes con discapacidad visual que habían vivido el proceso de admisión a la UAQ con independencia de si lo concluyeron, o no, satisfactoriamente. Al empezar el trabajo de campo se realizó un acercamiento a ellos y a ellas para que pudieran compartirnos sus experiencias, percepciones y propuestas.

Las consecuencias previstas incluyeron la posibilidad de hallar información que pudiera servir para que las instancias ocupadas de estos asuntos, al interior de la UAQ, realizaran los ajustes correspondientes y de este modo los y las próximas aspirantes con discapacidad visual que emprendieran el proceso de admisión pudieran vivirlo en condiciones más justas y así contribuir para que con el tiempo aumentara la proporción de las personas de este colectivo que ingresan a la universidad. También, la investigación se convirtió en una guía para explorar el fenómeno, incluso para procesos diferentes al de admisión, así como para personas con discapacidad en situaciones distintas o bien para cualquiera de estos 2 casos en otras instituciones educativas.

Las preguntas de investigación que surgieron entonces y, que a la postre consolidaron formalmente este ejercicio, fueron las siguientes: General: ¿Cuáles

son las barreras y facilitadores que identifican los estudiantes en situación de discapacidad visual en el proceso de admisión a la UAQ? Específicas: a) ¿Cuáles son las principales barreras y facilitadores que identifican los estudiantes en situación de discapacidad visual relacionados con la percepción social de la discapacidad en el proceso de admisión a la UAQ?; b) ¿Cuáles son las principales barreras y facilitadores que identifican los estudiantes en situación de discapacidad visual propios del ámbito educativo y su expresión en el aula durante el proceso de admisión a la UAQ?

Para contestar estas preguntas, se plantearon los siguientes objetivos: General: Conocer las barreras y facilitadores que identifican los estudiantes en situación de discapacidad visual en el proceso de admisión a la UAQ. Específicos: a) Conocer las barreras y facilitadores que identifican los estudiantes en situación de discapacidad visual relacionados con la percepción social de la discapacidad en el proceso de admisión; b) Conocer las barreras y facilitadores que identifican los estudiantes en situación de discapacidad visual propios del ámbito educativo y su expresión en el aula durante el proceso de admisión.

Finalmente, la investigación se desdobló en un número puntual de capítulos y sus contenidos correspondientes y que a continuación se comentan para facilitar su consulta: 1. Fundamentación teórica, en donde se situó el punto de partida disciplinar así como los conceptos que orientaron este ejercicio de investigación; 2. Políticas de la UAQ en materia de inclusión y atención a grupos vulnerables, en donde se hizo un seguimiento a tales políticas a partir de 2 tipos de documentos principalmente: Planes Institucionales de Desarrollo e Informes de Rectoría desde el año 2010 en adelante; 3. Perspectiva metodológica, en donde se describieron y sustentaron los enfoques, métodos e instrumentos empleados para acercarse al fenómeno de estudio; 4. Barreras y facilitadores: percepción social de la discapacidad, en donde quedaron consignadas las barreras y facilitadores hallados en el proceso de admisión a la UAQ y su correspondiente interpretación; 5. Barreras y facilitadores: ámbito educativo y su expresión en el aula, en donde quedaron

consignadas las barreras y facilitadores hallados específicamente en el aula así como su correspondiente interpretación; 6. Reflexividad: Yo no era su igual, en donde la líder de esta investigación es quien dio cuenta de la experiencia que significó su elaboración; 7. Conclusiones, en donde se asentaron los hallazgos y se consignaron otros que surgieron durante la investigación tales como familias, género, contexto geográfico, autopercepción y educación especial. 8. Recomendaciones, en donde se consignaron las mismas que surgieron de la voz de los y las estudiantes en situación de discapacidad visual quienes fueron las protagonistas de esta investigación.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Las disciplinas desde las que se llevó a cabo esta investigación fueron la Sociología y la Docencia, por tanto, los temas de interés en la primera etapa se relacionaron con las personas con discapacidad visual, como sujetos, y con las prácticas que en sentido estricto concernían al ámbito educativo³.

En los prolegómenos, el tema de interés giró en torno a los y las estudiantes con discapacidad visual que asistieron o atravesaron el proceso de admisión en la UAQ. Nos centramos en este proceso porque fue el primer contacto entre estudiantes y la Universidad, y estableció una relación directa e inmediata entre los recursos educativos aplicados al momento y sus resultados.

Como estudiantes de esta universidad observamos que la presencia de estudiantes con discapacidad era prácticamente nula. Sin embargo, acotando la observación a los estudiantes con discapacidad visual, se notó que su presencia había ido en aumento. Las autoras de esta investigación fuimos 2 estudiantes de licenciatura: una de nosotras con discapacidad visual y estudiante de la Licenciatura en Sociología; el otro de la Licenciatura en Docencia del Arte que además de la propia experiencia siguió de cerca la de las pcd en el proceso de admisión y el de su inclusión fallida a la comunidad universitaria. De ahí surgió nuestro interés en el tema.

1.1 Análisis de la literatura sobre el tema de investigación

Antes de iniciar la revisión de literatura se consideró que era un tema poco explorado puesto que en nuestras respectivas carreras no figuraba, por ejemplo, en la malla curricular. Sin embargo, después de revisar un sinnúmero de artículos se observó que si bien la mayoría no se había generado en nuestro país ni mucho

³ Expresión que se refiere a todo sistema educacional que trabaje por competencias.

menos en el estado de Querétaro sí que existía una cantidad considerable de teoría al respecto y, por supuesto, fue en ella en la que se basó nuestra consulta.

Para realizar esta tesis se analizaron en su mayoría textos comprendidos desde 2010 hasta la década actual⁴. Sin embargo, también se incluyeron textos más antiguos y pronto fue evidente que en estudios anteriores figuraban conceptos y unidades de análisis que aún eran vigentes para el paradigma más actual sobre la discapacidad y que podían ser aplicados en nuestro contexto y con las variables y conceptos que se iban visualizando. Frente a esta nueva perspectiva se decidió extender el límite temporal y así se terminó por considerar algunos realizados a partir del año 2000, varios en inglés e italiano, además del idioma español, hallados través del motor de búsqueda de *Google Académico*.

Se realizó un análisis de la literatura basado en palabras clave como “discapacidad”, “educación”, “Querétaro”, etc. con lo cuál se encontró una serie de conceptos con altas probabilidades de ser incluidos en la investigación. A saber: estudiantes con discapacidad visual, educación inclusiva, educación superior, proceso de admisión; barreras, facilitadores y dimensiones de accesibilidad. Posteriormente, con base en estos conceptos, se seleccionaron los estudios que trabajaran con uno o más de ellos y se descartó el resto de los textos. Los textos elegidos fueron publicados entre 2004 y 2020, en Reino Unido (2004 y 2006), España (2010 y 2020), México (2012), Argentina (2012), Chile (2013, 2016 y 2017), India y Australia (2019); también Italia (2019).

Una vez organizado su contenido, se pudieron exponer los aspectos relevantes para esta investigación. Otros criterios para elegir unas fuentes y descartar otras fue el enfoque, las preguntas de investigación, los objetivos y metodologías, puesto que, desde el principio, tuvimos claro que se buscaba un enfoque marcadamente cualitativo; esto es, investigar y sistematizar desde la voz de los estudiantes con

⁴ A propósito de los que se hace un breve repaso a continuación y quedan consignados en las referencias.

discapacidad visual y, así, ponderar la metodología correspondiente que permitiera un acercamiento de sujeto a sujeto matizando la jerga puramente instrumental.

Los tres conceptos centrales que se incluyeron, en uno o en cada uno de los textos revisados, fueron barreras, facilitadores y dimensiones de accesibilidad. Unos textos incluían tanto barreras como facilitadores para los estudiantes con discapacidad en distintos procesos educativos; otros exploraban únicamente los facilitadores; algunos ponderaban las barreras a partir de las cuáles se podía explorar la experiencia de las personas con discapacidad en el contexto educativo; y finalmente estaban los que planteaban otras dimensiones que podrían ser utilizadas para los mismos fines. Las primeras dimensiones planteadas fueron los factores culturales, organizativos y/o didácticos (Bocci, Dimasi, Guerini y Travaglini 2019), mientras que las dimensiones propuestas por Aquino, García e Izquierdo (2012) fueron la accesibilidad arquitectónica, la accesibilidad tecnológica y la accesibilidad del personal.

En cuanto a las preguntas de investigación y objetivos de los textos analizados, se encontró que estaban orientados a conocer las barreras y facilitadores enfrentados por estudiantes con discapacidad en el nivel superior. Mientras que Victoriano (2017) se apoyaba en la perspectiva de alumnos tutores que brindaban apoyo a estudiantes con discapacidad, Sardá (2012), Cotán (2015) y Datta, Halder, Talukdar y Aspland (2019), se centraban en identificar y/o conocer estas barreras y facilitadores, pero desde la propia voz de los estudiantes con discapacidad. Por su parte, Fuller, Healey, Bradley y Hall (2004) y Goode, J. (2006) enfocaban sus investigaciones en torno a conocer las experiencias vividas por estudiantes con discapacidad, también desde su propia perspectiva. Finalmente, Villafañe, Corrales y Soto (2016) establecían como parte de sus objetivos determinar la satisfacción de los estudiantes con discapacidad respecto a la atención educativa y servicios otorgados, así como centrarse en la percepción de los estudiantes con discapacidad acerca de su inclusión.

En relación con la metodología, Fuller y compañía (2004) aplicaron un cuestionario a estudiantes con discapacidad combinando preguntas de opción múltiple (analizadas en SPSS) y preguntas abiertas (analizadas a partir de la identificación de temas recurrentes); Villafañe *et al.* (2016) aplicaron una encuesta de corte cuantitativo. Por su parte, Datta y otros (2019), Aquino *et al.* (2012), Goode (2006), Cotán (2015), Salinas, Lissi, Medrano, Zuzulich y Hojas (2013), Victoriano (2017) y Sardá (2012) tuvieron enfoques metodológicos cualitativos, integrando entrevistas a profundidad y semiestructuradas, muestreo por conveniencia y análisis de resultados a partir de la Teoría Fundamentada.

En cuanto a los resultados de los estudios, Datta y otros (2019) hallaron un deficiente o nulo acceso a material en sistema Braille, de apoyo humano, de apoyo físico (en cuanto a movilidad e infraestructura) y de apoyo tecnológico. Por otra parte, Bocci *et al.* (2019) detectaron que la falta de capacitación docente fue un obstáculo para la inclusión, que existía aún ambigüedad sobre el concepto de inclusión y una falta de docentes especializados para el apoyo; que hubo poca colaboración entre docentes curriculares y docentes de apoyo, lo cual impidió el desarrollo de contextos educativos de inclusión. Además, aún se medicalizaba la discapacidad. Goode (2006) concluyó que la normativa universitaria era vista como un ejemplo de buena práctica, pero en los hechos aún había mucho por hacer; que el acceso, las necesidades de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con discapacidad debían estar integrados pero diferenciados; la información y práctica inclusiva estaba presente en algunas instancias, pero la respuesta de parte del personal académico frente a las necesidades de estudiantes con discapacidad era deficiente; y que llevar el reporte de su investigación y un video realizado acerca del tema, a diferentes espacios universitarios, probó tener un fuerte impacto en el mejoramiento de la conciencia del tema y en desencadenar acciones en torno al mismo. Finalmente, D'Angelo (2012) realizó una importante contribución al concluir, a partir de su investigación, que el principal motivo de la deserción de estudiantes con discapacidad visual fue que no tenían acceso a los materiales y recursos educativos, a pesar de que las leyes sobre inclusión habían contribuido a extender

el uso de computadoras y tecnologías en general que permitían transformar los materiales, pero éstos no se distribuían en formatos accesibles o aptos para lectores de pantalla y otras herramientas (p.2).

Una vez establecidas los conceptos centrales, se observó que la percepción social y el eventual abordaje teórico de la discapacidad podía clasificarse en 3 paradigmas generales. De acuerdo al Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación existían estos paradigmas sobre la discapacidad: tradicional, médico asistencial y de derechos humanos.

Con esta comprensión en mente se decidió dar entrada a otra dimensión del análisis de la literatura dejando fuera aquellos estudios cuyos conceptos, objetivos u enfoques estuvieran enclavados en los paradigmas tradicional y médico asistencial.

Durante la revisión de literatura se consiguió articular los conceptos potenciales de esta investigación y observar las teorías y procedimientos que cada investigador utilizó. En ninguna de los estudios revisados se expresaba literalmente a cuál de los paradigmas sobre la discapacidad aludían, sin embargo, estos posicionamientos pudieron observarse en el tipo de palabras, expresiones, términos y conceptos que utilizaban.

Por ejemplo, no se encontraron expresiones del paradigma tradicional donde se señalara a las personas con discapacidad como ángeles o condenados, pero sobre los paradigmas médico asistencial y de derechos humanos ocurrió lo contrario: se hablaba y se leía sobre los ciegos y la gente con baja visión, Aquino *et al.* (2012), y los estudiantes con discapacidad visual, respectivamente. En algún estudio, incluso, existían algunos vacíos en cuanto a definición de conceptos o incoherencias entre el enfoque y los términos utilizados lo que representaba una oportunidad para nuestra propia investigación ya que dichas incoherencias o contradicciones teórico-metodológicas se encontraban en las investigaciones con enfoques, técnicas y/o

resultados más interesantes y apropiados para nuestro contexto de estudio, como fue el caso de Salinas y compañía (2013).

Una causa posible de estas incoherencias fue que se trataba de estudios realizados entre 2004 y 2020, es decir, en la transición entre un paradigma y otro. En nuestro país, debido a dicha transición, fue difícil que se encontraran trabajos totalmente coherentes con el paradigma de derechos humanos antes del 2010. En otros países, no obstante, se trabajaron estas problemáticas con anterioridad. La mayoría de esas investigaciones se llevaron a cabo antes del 2010, lo que implica que ya se observaba una visión social y humanitaria de las personas con discapacidad si bien no todos sus términos y conceptos coincidían con el enfoque actual. Por el contrario, se encontraron trabajos muy recientes que poco tienen que ver con el paradigma de derechos humanos. Por los datos que recopilamos sobre los autores y sus respectivas investigaciones contamos con sólo un investigador con discapacidad visual de quien nos llamó la atención sus reflexiones a propósito de lo que él llamaba la “corriente emancipadora de la discapacidad”, la noción de colectivo de personas con discapacidad visual y el hecho de que fuera este colectivo quién figurara como protagonista en una investigación que tratara sobre sí: fue el caso de Corchete (2020).

Desde el inicio, cuando surgió el interés por esta problemática, se sabía que era un campo poco explorado y que suscitaba muy poco interés en nuestras disciplinas correspondientes. Dada por sentado esta invisibilidad, no era de extrañarse que la literatura al respecto fuera escasa y poco variada: se encontró que nuestro campo contextual se situaba en una enorme desventaja. Mientras que México empezaba a generar estudios serios y comprometidos con la observación a los derechos de las personas con discapacidad a partir del 2010, países del llamado “primer mundo” ya llevaban desde 2004 trabajando con estos temas.

El programa de Latinoamérica sobre la inclusión de personas con discapacidad visual en la educación fue uno de los que peores resultados ha obtenido en el mundo

(Mella, Díaz, Muñoz, Orrego y Rivera, 2013). Por si fuera poco, resulta que México, a diferencia de países como Chile y Argentina, todavía iba un paso más atrás: fue nuestro país el primero en abrir, en 1987, una escuela para ciegos; sin embargo, ésta y la mayoría de instituciones posteriores basaban su plan educativo en la educación especial, con un formato de internados y con el propósito de normalizar a la persona con discapacidad para que se adaptara a la sociedad y no al contrario (Aquino *et al.*, 2012).

Al seguir adelante con la delimitación, la problemática no hizo más que robustecerse y el desinterés generalizado en estos fenómenos se volvió más que obvio: ningún texto consultado correspondía al estado de Querétaro y menos a la UAQ. Por consecuencia, consideramos que este vacío representaba una gran oportunidad para esta investigación.

La existencia de los paradigmas sobre la discapacidad fue uno de los grandes descubrimientos durante la revisión de literatura y al respecto se observaba cómo estas categorías, que aluden a la forma en que la sociedad percibe la discapacidad, por un lado resultaban imprescindibles para entender ciertos enfoques y el uso de términos derivados que invisibilizan el hecho de que una persona con discapacidad es, primero, una persona y que la discapacidad es más una característica o circunstancia y no una parte inherente de la misma. Por otro lado, nos permitió reconocer la incoherencia de términos y conceptos que algunos investigadores manejaban, así como la oportunidad de posicionarnos al respecto y la importancia de cuidar nuestro discurso.

En esa búsqueda por evitar la incoherencia teórico-metodológica se fueron encontrando formas distintas de definir la discapacidad visual y luego conceptos hasta cierto punto paralelos que contemplaban una forma más respetuosa y humana de llamar a las personas con discapacidad. En primera instancia había básicamente 2 formas contrapuestas de definir la discapacidad: a) Como una deficiencia de la persona que le impide desarrollarse con normalidad en el medio,

lo que implica que la discapacidad es un problema inherente a la persona y en tal caso se trata de ciegos, sordos, paralíticos, etc., que tienen ante sí el reto de adaptarse a la sociedad; b) La discapacidad también definida como la relación limitante entre un entorno y quienes son diferentes, lo que implica que la discapacidad no es un problema, ni es inherente al individuo, sino que se percibe como una situación en la que se encuentran las personas que son diferentes a la mayoría, por tanto, de existir un problema éste se relaciona directamente con los entornos discapacitantes y son estos entornos, en conjunto con la sociedad, en dónde y quiénes tienen la responsabilidad de intervenir para volver efectivo el acceso a la igualdad, la dignidad y los derechos consignados en la ley.

Desde luego que nos inclinamos por esta última definición de discapacidad y las formas correspondientes de llamar a las personas que conforman este colectivo: cuando se dice “persona con discapacidad” se antepone la palabra “persona” y, teóricamente, es adecuado. Al eliminar la preposición “con”, que indica propiedad, y sustituirla por “en situación de”, se difumina la idea de que es la persona quien posee la discapacidad y, por tanto, la deficiencia y/o problemática:

Las personas en situación de discapacidad son personas que, en relación a sus condiciones de salud física, psíquica, intelectual, sensorial u otras, al interactuar con diversas barreras contextuales, actitudinales y ambientales, presentan restricciones en su participación plena y activa en la sociedad. (Servicio Nacional de la Discapacidad [SENADIS], 2017)

Entonces, el propósito de ésta y otras investigaciones se expresó como el estudio de espacios y/o entornos limitantes, trasladando así el problema, en este caso, a las instituciones de educación superior las cuáles, según el marco legal vigente, tenían la obligación de ser accesibles para todos y para todas, aunque éstas no se dieran por aludidas.

1.2 Perspectiva conceptual

De acuerdo con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos [ACNUDH], s.f.):

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 las demás. (s.p.)

Existen varios tipos de discapacidad y la discapacidad visual es uno de éstos.

Sobre el paradigma, Kuhn (2014) dice que, “en términos generales y bastante comunes, puede entenderse como un conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo compartida por un grupo de investigadores” (Kuhn, 2014, p.79). Es una realidad subjetiva y común en la que un grupo social o cultura basa su percepción sobre un proceso social y actúa en consecuencia.

De acuerdo al Conapred existen 3 paradigmas sobre la discapacidad: tradicional, médico asistencial y de derechos humanos. Este colectivo ha vivido las implicaciones de estas 3 formas generales de percibir la discapacidad: “pese a reconocer que los cortes temporales son meras convenciones artificiales que no aíslan los sucesos, sino que estos muchas veces se dan de forma paralela influyendo juntos en el tejido social” (Velarde, 2012, p.117). Estos paradigmas se han llamado de formas distintas, pero conservarían sus características esenciales. Éstas se describen a continuación:

A grandes rasgos, el paradigma tradicional (o de prescindencia) es propio de la antigüedad y de grupos sociales de filiación religiosa. La discapacidad se percibía como un castigo divino, como una maldición:

Tal como su nombre indica, durante la Antigüedad y la Edad Media, la actitud más común hacia la discapacidad era la prescindencia. Ya sea por haber recibido un castigo de los dioses o bien por considerarse que las personas con discapacidad no tenían nada que aportar a la comunidad, se asumía que sus vidas carecían de sentido y que, por lo tanto, no valía la pena que la vivieran. (Velarde, 2012, p.117)

Valentina Velarde habla de las aseveraciones conocidas más violentas sobre lo que se consideran rasgos imprescindibles de una persona enunciados desde este paradigma; rasgos que en definitiva no tiene una persona con discapacidad.

El paradigma médico asistencial, cuyo impacto puede ubicarse en las sociedades del siglo XIX, concibe la discapacidad como una enfermedad y se centra en la integración de los así llamados “discapacitados” a la sociedad, es decir, integrarlos con aquéllos a los que no se les considera enfermos. Por el mismo principio buscaría que las personas que integran este colectivo se adaptaran a la sociedad, y no al contrario:

El modelo médico asistencial sostiene, de forma sintética, que la discapacidad es un problema de salud de las personas que requiere atención médica y asistencia social. Desde dicha perspectiva, se considera a las personas con discapacidad como pacientes y sujetos de caridad, no como titulares de derechos. (Haas, en Hernández y Fernández, 2016, p.9)

En el mismo sentido, de acuerdo con Velarde (2012), quien retoma a Agustina Palacios (2008), sobre el también llamado paradigma médico rehabilitador, de la asistencia social, nos dice que “el objetivo del modelo médico es curar a la persona discapacitada, o bien modificar su conducta con el fin de esconder la diferencia y, de ese modo, incorporarla a la sociedad” (Velarde, 2012, p.123).

Este paradigma surge en la transición que se da a principios del siglo XX. Además, dice que fueron los millares de soldados mutilados de la gran guerra y las normas para la seguridad social los detonantes de dicho cambio (p.123). Ya no se consideraba que este colectivo no tuviera nada que aportar, sino que a las personas que lo integraban se les curaba y rehabilitaba para hacerlas lo más “normales” que se pudiera. Esta siguió siendo la visión dominante a pesar de que se alegue una segunda transición hacia el paradigma de derechos humanos. Al paradigma médico asistencial se le atribuye el hecho de que la discapacidad se vea como un rasgo inherente a la persona y que, más que sujetos de derechos, a éstos se les consigne como enfermos y dependientes.

El paradigma de derechos humanos responde al contenido de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad⁵, al que México se adhirió mediante la firma y ratificación, el 30 de marzo de 2007, (Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH], 2018) y percibe la discapacidad como la relación entre las dificultades funcionales de las personas y las limitantes del entorno físico y social que les rodea. De esta forma, la discapacidad no es una característica inherente al sujeto. Se busca entonces generar entornos aptos y accesibles para todas las personas y, de este modo, la inclusión sustantiva de las personas con discapacidad en la sociedad.

También llamado modelo social, el paradigma de derechos humanos empieza a consolidarse en la década de los setenta: dos resoluciones dejan de hablar de “asistencia (término característico del modelo médico)” para referirse a los “derechos”, palabra introducida por el modelo social. El primero de estos instrumentos se remonta a 1971 y es la “Declaración de los Derechos del Retrasado Mental”; mientras que el segundo documento, emitido en 1975, fue denominado “Declaración de los Derechos de los Impedidos”. La década de los ochenta implicó un gran paso en este respecto en el ámbito internacional: 1981 fue proclamado “Año Internacional de los

⁵ A partir de aquí CDPD

Impedidos” por la Asamblea General de Naciones Unidas. (Velarde, 2012, p.127)

Es entonces hasta el 2006 que se promulga la CDPD y se deja de considerar a este colectivo como integrado por personas inferiores y ya se les percibe como sujetos de derecho: “devuelve a las personas con discapacidad su estatus de personas y las coloca en igualdad, en dignidad y en derechos, con el resto de la sociedad” (Hernández y Fernández, 2016, p.20).

La discapacidad visual ha sido conceptualizada de distintas formas y desde diferentes disciplinas y orientaciones, pero el concepto que se adoptó como punto de partida para la presente investigación fue aquél que proveyó el INEGI (2020), y que refiere que las personas con discapacidad visual son aquéllas que “aun usando lentes no pueden ver bien” (s.p.). Sin embargo, resulta importante señalar que, dado que nos posicionamos en el paradigma de los derechos humanos, o modelo social, entendimos precisamente que la discapacidad era construida socialmente y no inherente al sujeto que vive con y en ella. Es por ello que secundamos la idea según la cuál la situación de discapacidad de una persona que en tal caso tuviera problemas para ver, no estaría determinada por esa característica, sino por las implicaciones sociales que esa característica tendría para la persona.

Por otro lado, las barreras y los facilitadores son, respectivamente, aquellos aspectos que obstaculizan o favorecen el desarrollo de algún proceso. En lo que concierne a la presente investigación, y de acuerdo con el Glosario de términos sobre discapacidad, elaborado por la Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos (s.f.), las barreras son los “[f]actores en el entorno de una persona que, en su ausencia o presencia, limitan la funcionalidad y originan discapacidad. Se incluyen: entornos físicos inaccesibles, falta de una adecuada asistencia tecnológica y actitudes negativas hacia la discapacidad” (p.5). Mientras que las barreras para el aprendizaje y la participación son definidas en el mismo glosario como:

Todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas. Desde el enfoque de la educación inclusiva, este concepto rebasa al de necesidades educativas especiales ya que se centra en la interacción con el contexto y no como un problema inherente al alumno. (p.5)

Sobre las barreras y facilitadores relacionados con la percepción social de la discapacidad, la CDPC expresa que:

La convicción de que lo que ha impedido un ejercicio pleno de derechos por parte de las personas con discapacidad y su participación efectiva en todos los aspectos de la vida, no es la deficiencia que puedan presentar, sino una sociedad que a partir de su olvido, ha construido y continúa preservando barreras físicas, económicas, políticas, estructurales, a la vez que formas culturales excluyentes que las siguen manteniendo segregadas y discriminadas en razón precisamente, de su diferencia. (Hernández y Fernández, 2016, p.34)

Comúnmente las instituciones u organismos dividen las barreras en diferentes dimensiones, la mayoría de las veces apelando a lo físico, lo político y lo actitudinal. En esta investigación abordamos tanto barreras y facilitadores, desde 2 perspectivas: lo sociocultural y lo educativo; desde el orden de los símbolos y significados; y desde el ámbito educativo y su expresión en el aula respectivamente.

Aunque ambas perspectivas tienen que ver básicamente con la percepción de la sociedad sobre la discapacidad, las barreras socioculturales hacen referencia a las actitudes, símbolos y vivencias subjetivas primarias y hasta cierto punto instintivas que la sociedad construye respecto a las personas en

situación de discapacidad. Aunque, se considera que hoy en día el paradigma de derechos humanos influye esta percepción, es difícil ignorar que las prácticas de discriminación y desigualdad continúan siendo estructuralmente utilizadas y difundidas. (Rodríguez, 2006, p.112)

Las barreras actitudinales como la discriminación obstaculizan y limitan el acceso a las mismas oportunidades que el resto de las personas en situación de discapacidad. Luego, estos símbolos y construcciones subjetivas que perciben la discapacidad como un problema, algo ajeno y extraño, influyen para generar otro tipo de barreras: se construye, se educa, se informa y, en general, se vive para quien no vive en situación de discapacidad. La mayoría de las barreras a propósito de la percepción social de la discapacidad se originan y sostienen en el sistema: negarlo es equivalente a aceptar la falacia de que lo simbólico y subjetivo, ya interiorizados, son concepciones que se quedan en el nivel de la imaginación cuando son éstos los que construyen y moldean la materialidad (Rodríguez, 2006).

Las barreras propias del ámbito educativo y su expresión más puntual que es la experiencia en el aula son fenómenos y/o expresiones que surgen en un enclave particular, el de la exclusión:

El concepto de exclusión se puede entender como aquellas barreras que las personas encuentran en su contexto social, escolar o familiar, las cuales impiden su participación de forma equitativa con el resto, privándolas de derechos fundamentales para su pleno desarrollo. (Conapred, 2013, p.53)

Estas expresiones encuentran su deriva material y/o metafórica en los distintos momentos y dimensiones que componen el ámbito educativo:

Otro caso común de exclusión en el ámbito educativo, por sus dimensiones y complejidad, es el de las personas con discapacidad [...] La poca flexibilidad de los planes de estudio o la falta de formación de las y los

docentes para la atención a las diferencias culturales, sociales, religiosas o de cualquier otra índole, redundarán, específicamente, en las personas de este sector. (Conapred, 2013, pp.53, 56)

Dicho ámbito y sus implicaciones relacionadas con la inclusión quedan plenamente retratados en el proceso de admisión a la educación superior.

Se sabe, por otro lado, que las sociedades se construyen y adoptan estructuras de valores que norman el ser individual y colectivo. Estos valores se reflejan en sus instituciones y la educación ha sido históricamente una de las más importantes: de ahí que en el grueso de las sociedades occidentalizadas la escuela se entienda como una meta. Esta institución ha ido evolucionando desde las escuelas medievales hasta los colegios modernos de hoy en día, pero el objetivo de transmitir conocimientos y formar mediante la disciplina educativa no ha variado. Según explica Cataño (2004), a partir de su análisis sobre las ideas en materia de educación del sociólogo alemán Marx Weber, la educación guarda una estrecha relación con la dominación y la socialización de los sujetos pertenecientes a una sociedad determinada. Sin embargo, el fin último de esta institución, que se resume en conseguir sujetos productivos y socialmente correctos, no empata con la forma en que se percibe a las personas con discapacidad. En la modernidad la educación se transforma en un nicho de conocimiento e investigación e incluso en una herramienta para el cambio, pero conserva intacto su aire de meta y posterior reconocimiento. El paradigma de derechos humanos pretende dar por terminadas las prácticas de exclusión hacia las personas en situación de discapacidad, aun en los procesos formativos como son los constitutivos a la escuela, y superar definitivamente el enfoque tradicional que no las considera individuos útiles para el sistema. La educación inclusiva entonces supone la respuesta.

El ingreso, la permanencia y el egreso constituyen los tres grandes momentos de la escuela. En lo que toca al primero de ellos, es oportuno recordar que la inclusión educativa se entiende como:

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de las y los estudiantes, incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. (Conapred, 2013, p.61)

Si se pretende que este proceso alcance cuotas de realidad conviene énfatizar la siguiente consideración:

La educación inclusiva, aunque está abierta a todas las personas sin discriminación alguna, debe hacer énfasis en el apoyo a los sectores de la población en riesgo de ser marginados, con la intención de igualar las oportunidades de aprendizaje y de desarrollo con el resto de los alumnos y alumnas. (Conapred, 2013, p. 63)

Para efectos de materializar la educación inclusiva, de acuerdo con el Conapred (2013), se tiene que:

La educación inclusiva no puede alcanzarse sin una serie de ajustes integrales dentro de las escuelas, que deben realizarse de manera progresiva; en otras palabras, lograr una educación inclusiva prevé cambios radicales, pero no por ello inmediatos, por el contrario, se deben ir consiguiendo por medio de avances progresivos. Este es necesario y permanente; constantemente deben actualizarse los elementos que propician la educación inclusiva para adaptarse a las exigencias del grupo y necesidades particulares. (p.64)

Las principales características de la educación inclusiva nos proveen de una serie de indicadores que nos orientan para su implementación posterior, su estudio y evaluación:

Las principales características de la educación inclusiva se mencionan en los cinco principios establecidos en el artículo 2 de la Declaración de Salamanca de 1994, que se pueden resumir de la manera siguiente:

1. Todos los niños y niñas tienen derecho a la educación y deben tener la posibilidad de ejercerlo para lograr un nivel aceptable de conocimientos.
 2. Cada persona tiene necesidades de aprendizaje propias.
 3. El sistema educativo debe cubrir toda la gama de diferencias y necesidades de las y los educandos.
 4. Las personas que tienen necesidades educativas especiales no deben ser segregadas de la escuela ordinaria, dentro de la cual se deberán cubrir sus necesidades educativas por medio de una pedagogía centrada en los alumnos y alumnas.
 5. Las escuelas con un enfoque inclusivo/integrador son una medida eficaz para combatir la discriminación en la sociedad, además de garantizar una educación de calidad con costos razonables para los sistemas educativos.
- (Conapred, 2013, pp.64-65)

La dimensión metafórica de la accesibilidad nos traslada directamente al campo de las actitudes, entonces, conviene no perder de vista lo siguiente:

Para lograr la inclusión educativa plena, toda la sociedad debe adquirir una nueva actitud ante aquellas personas que presentan diferencias que los ubican fuera de los parámetros concebidos como “normales”, para lo cual es indispensable que la legislación, que no sólo tiene una dimensión normativa, sino también educativa, se adapte para dar respuesta a la diversidad estudiantil con base en los derechos a la educación y a la no discriminación, que tienda a consolidar una sociedad inclusiva que aprecie a todas las personas y acoja de manera natural la diversidad. (Conapred, 2013, p.65)

Contamos con instrumentos que guían nuestra comprensión de los fenómenos relacionados con la discapacidad y el derecho a la educación:

Actualmente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo es el tratado internacional de mayor trascendencia en materia de educación inclusiva de las personas con discapacidad. El artículo 24 reconoce el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en todos los niveles educativos y establece las acciones que los Estados partes deben cumplir para lograrlo. (Conapred, 2013, p.76)

Entre estas obligaciones, hay una que por la naturaleza de esta investigación nos concierne particularmente:

La misma Convención, en su artículo 2, define ajustes razonables como 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. (Conapred, 2013, p.77)

En el caso de la educación superior, se entiende como aquella impartida “después del bachillerato o su equivalente. Comprende la educación normal, la tecnológica y la universitaria e incluye carreras profesionales cortas y estudios encaminados a obtener los grados de licenciatura, maestría y doctorado, así como cursos de actualización y especialización” (SEP, s.f.). Para efectos de la presente investigación, la oferta de la Universidad Autónoma de Querétaro a nivel licenciatura, es decir, las carreras que figuraban en su portal, es la que se toma en consideración.

También, se considera como proceso de admisión a la educación superior aquella serie de pasos y etapas que debe seguir y concluir satisfactoriamente toda persona con la intención de ingresar como estudiante de licenciatura a la Universidad Autónoma de Querétaro. A pesar de que algunos requisitos, pasos y etapas del proceso varían entre facultades y carreras, los 3 principales aplican para todas las personas que desean ingresar.

Las etapas del proceso de admisión que se toman en cuenta comienzan desde el momento en el que los o las aspirantes buscan información a propósito de la oferta educativa y los requisitos de admisión: esto incluye el acceso a los medios de contacto y divulgación de la institución (páginas *web*, correos electrónicos, teléfonos, ferias de universidades, folletos, etc.). Luego, viene la etapa en la que los y las aspirantes realizan un primer contacto con el personal de la institución. Posteriormente se les informan los requisitos de admisión.

Estos requisitos figuran en una convocatoria que se publica antes de cada periodo. En ella se establece que el siguiente paso consiste en cumplir con la aprobación de un curso propedéutico o examen equivalente, del cuál se obtiene un puntaje. Durante el curso propedéutico, el o la aspirante debe entregar cierta documentación en la facultad a la que desea ingresar y posteriormente se le informa si cumple, o no, con los pre-requisitos para presentar el examen Excoba⁶. De ser así, debe imprimir su ficha-recibo de pago en la página *web* de la UAQ, efectuar tal pago en alguno de los bancos indicados en la ficha-recibo y asistir a la realización de su examen en la fecha, lugar y hora indicadas en el mismo documento.

Como preparación para el examen, existe un tutorial llamado “Demo-Excoba” que se encuentra en la página *web* de la Universidad⁷. A partir del resultado obtenido por el o la aspirante en el Excoba, sumado al puntaje de la etapa anterior, cada uno y cada una obtiene una cantidad total de puntos que determinan su admisión, o no,

⁶ Examen de competencias básicas.

⁷ <https://dsa.uaq.mx/index.php/alumnos-admision>

a la carrera elegida. Cada aspirante debe cumplir con estas etapas para terminar con el proceso de admisión que concluye cuando compara su puntaje final con el puntaje mínimo requerido para ingresar a la carrera a la que aplicó.

2. POLÍTICAS DE LA UAQ EN MATERIA DE INCLUSIÓN Y ATENCIÓN A GRUPOS VULNERABLES

Desde 2010 hay antecedentes institucionales en relación con las políticas en materia de inclusión y atención a “grupos vulnerables”: este concepto, según la UAQ, englobaría al colectivo de estudiantes en situación de discapacidad. Apenas en 2007 México ratificó la CDPD y, al menos en el papel, la Universidad Autónoma de Querétaro actuó en consecuencia.

Tomando como punto de partida la suscripción de tales iniciativas, lo siguiente es una descripción del procedimiento empleado para desarrollar este breve capítulo, mismo que busca ser un reflejo de los ires y venires conceptuales de los que se ha valido la institución para subsanar sus vacíos cuando no para llenarle el oído a un interlocutor lo mismo ingenuo que indiferente.

2.1 Procesos institucionales

Desde 2018, para proyectos distintos a esta tesis, se solicitaron vía correo electrónico las estadísticas disponibles sobre las personas en situación de discapacidad visual que estudiaban en la UAQ. No hubo respuesta por parte del área de Atención a Estudiantes con Discapacidad⁸ que entonces atendía a este sector de la población y que por tanto era de suponerse que contaba con tal información. En el año 2020 se insistió en la solicitud ya motivada por el desarrollo de esta tesis. Se buscaba definir una muestra por lo que era indispensable conocer estas cifras. Finalmente, por otras vías se nos proporcionó una hoja de *Excel* con datos aislados e inciertos que no respondían, ni de lejos, a las características de un documento que apuntara a la existencia de un censo. Esa fue la deducción: si no se proporcionaban estadísticas era porque, en el mejor de los casos, no existían. Esto se confirmó en la revisión que da pie a este capítulo.

⁸ A partir de aquí (Atedi).

El primer documento que arrojó la búsqueda fue el Plan Institucional de Desarrollo⁹ de 2019-2021 en el que la Universidad aclara que, hasta 2018, no había estadísticas sobre la comunidad estudiantil con discapacidad y/o grupos vulnerables; después, en el folleto del Programa de Inclusión y Equidad Educativa¹⁰, se lee que desde 2010 y, más puntualmente en la gestión del Dr. Gilberto Herrera Ruiz, el programa “La UAQ Incluye a Todos” ya trabaja en este campo aunque la cifras tardarían 9 años en llegar.

Tomando en consideración que los PIDE presentan un plan de trabajo para los 3 años siguientes a su emisión, se concluyó que los documentos relacionados con el PIEE, además de los PIDE, presentados desde 2010 hasta la fecha más los informes anuales de Rectoría de 2010, en adelante, serían las fuentes idóneas para sustentar este capítulo. Por un lado, coadyuvaron para reconstruir los antecedentes de la UAQ y su tarea en materia de inclusión educativa, lo que se traduciría en mejores prácticas como, por ejemplo, la generación de censos y estadísticas confiables; por otro, permitió hacer un seguimiento de las políticas y del marco normativo que en esta materia rige a la institución.

Enseguida se expone un resumen del contenido de los documentos que se fueron encontrando, así como de su propia comprensión de la discapacidad, la educación y la inclusión proyectados en sus conceptos y su uso incompetente.

2.2 El folleto del PIEE

Todo dio inicio con el documento de planeación UAQ, un folleto del PIEE, fuente reciente que además exponía sus propios antecedentes institucionales. Ahí se habló de “La UAQ Incluye a Todos”, un proyecto de inclusión educativa y atención a la diversidad que pretendía dar el paso entre la “integración”, concepto en boga de los años 80, del siglo pasado, al más reciente concepto de “inclusión educativa”.

⁹ A partir de aquí (PIDE).

¹⁰ A partir de aquí (PIEE).

Este proyecto y su evolución se remontan al 2010: “Durante el foro de reforma universitaria, el secretario académico de la Universidad Autónoma de Querétaro declaró que la modernización de la legislación universitaria debía contener criterios de equidad” (PIEE, s.f., p.3). Esta declaración, como se vería más tarde, ya se había hecho en el PIDE de 2007-2012. Según este folleto, fue hasta la gestión del Dr. Gilberto Herrera Ruiz que se implementaron acciones de apoyo hacia la discapacidad. De entre las primeras, consignaron: “El diseño de un primer circuito accesible en el área de rectoría y la emisión de una convocatoria de becas a estudiantes con discapacidad de manera anual durante las tres primeras emisiones quedando abierta de manera permanente desde 2015” (p.3).

Para realizar esta tarea se buscó la convalidación de las autoridades en la materia, propósito que extrañamente no implicó un primer censo para ubicar a los estudiantes en cuestión y así estar en circunstancia de aventurar una proyección más o menos consistente:

El 16 de enero de 2013 se firma un convenio de colaboración entre la Universidad Autónoma de Querétaro, la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Querétaro, la Coordinación de Accesibilidad y Desarrollo para las Personas con Discapacidad del Municipio de Querétaro y la Universidad Tecnológica de Santa Catarina. (p.3)

Este convenio buscaba reproducir el modelo de esta última institución, con fama de inclusivo y eficaz, que le facilitara a la UAQ responder sustancialmente a los compromisos contraídos precisamente en esta materia.

En este marco se desarrolló un primer proyecto integral de inclusión con “La UAQ Incluye a Todos” que no sólo pretendía involucrar a toda la comunidad universitaria, sino construir una cultura, unas políticas y unas prácticas inclusivas, objetivos tan ingenuos como ambiciosos que de lograrse supondrían la solución final a cualquier

problemática en materia de inclusión. Es por eso que la presentación del proyecto se aterrizó en más de 60 acciones y la firma de convenios con media docena de instituciones de referencia.

Otro dicho fue que con este proyecto se podría aumentar la matrícula de estudiantes con discapacidad, sin embargo, sería difícil lograrlo si, como ya se dijo, no había un censo en toda regla. Tendría que pasar mucho tiempo antes de contar con él. Esta sensacional promesa descansaba en la siguiente afirmación: “De acuerdo al Censo de población y vivienda INEGI 2010, se estima que en nuestro Estado hay aproximadamente 2035 personas con discapacidad motriz y 3305 personas con discapacidad visual con un rango de 15 a 39 años de edad” (p.8). Se sugirió entonces que la difusión del programa “La UAQ Incluye a Todos” tendría resultados garantizados: no arrojó luz sobre los pasos o pormenores que implicaría el desarrollo, la ejecución y la evaluación del programa. De entrada, bastaría con que la población supiera de la existencia del programa para que ingresara, en automático, a la Universidad. Lo demás, es decir, su permanencia y egreso podrían esperar.

Otra observación pertinente a la redacción del proyecto fue que se posicionaba en el concepto de “inclusión”, pero a renglón seguido decía: “La universidad cuenta con diversos espacios que pueden abrir opciones educativas a los jóvenes con discapacidad, como lo son la escuela de Artes y Oficios que ofrece alternativas no curriculares...” (p.6). Una vez formulada esta problemática declaración de intenciones, se dijo que la Universidad seguiría la política de reservar 5 lugares por facultad para los alumnos con discapacidad. Según este folleto, tales eran todos los antecedentes hasta ese momento.

Se tuvo que retroceder a los documentos que sustentaron estas iniciativas, es decir, al periodo difuso de transición entre la gestión del Dr. Raúl Iturralde Olvera y la del Dr. Gilberto Herrera Ruiz.

2.3 Plan Institucional de Desarrollo, 2007-2012

En la presentación de este plan ya se estipulaba que: “El reto de la universidad es crear escenarios que le permitan ser socialmente pertinente, eficiente y eficaz impulsando su desarrollo a partir de 4 ejes: Calidad académica, Financieramente viable, Políticamente respetuosa y Públicamente responsable” (PIDE, 2007, pp. ii-ii [sic]). A saber, esto bien pudo contemplar la accesibilidad y la inclusión. Páginas adelante, el documento manifestó ser rector de la práctica universitaria para los próximos años sustentando, de este modo, el argumento de recurrir a ellos para los efectos de este capítulo.

Además, expresaba su preocupación por el derecho a la educación en igualdad y equidad, pero se hablaba de y hacia la generalidad, simple, despersonalizada y despolitizada:

La filosofía educativa mexicana emerge de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y se condensa en el Artículo Tercero que plantea como fines de la educación primordialmente el desarrollo armónico del individuo y de la sociedad a través de principios de identidad, la justicia, la independencia, la solidaridad internacional y el amor a la patria. Será laica, democrática, nacional y contribuirá a la mejor convivencia, basada en la dignidad humana y la igualdad de los derechos. (p.8)

Finalmente, en su apartado de Fortalezas y Debilidades; Oportunidades y Amenazas se habló de nuevo de la pertinencia política y social del plan, pero sin puntualización alguna. Dentro de las amenazas se contemplaba la pérdida de pertinencia en algunos programas educativos y la incapacidad de atender la demanda con programas educativos estructurados con modalidades tradicionales de aprendizaje (p.27). Lo anterior sería pertinente a la hora de tratar el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad visual, sin embargo, todo quedó en un discurso alambicado y de orden genérico. Con tal antecedente resultó difícil concederle verosimilitud a las iniciativas del 2010: un discurso que ni siquiera

nombraba a las personas en situación de discapacidad y a otros grupos sociales en situaciones claramente desfavorables o, como daría en llamarlos la UAQ, “grupos vulnerables”.

Dentro del tercer eje de planeación denominado, “Políticamente respetuosa”, figuraba el concepto de “inclusión”, por primera vez, en este documento: “Al exterior fomenta los valores de la democracia, la tolerancia, la no discriminación, el ejercicio pleno de las libertades consagradas en la Constitución, promueve la inclusión y la cooperación como formas de convivencia básica de los habitantes de una nación” (p.59). También reconoció la necesidad de actualizar su marco normativo.

Hasta cierto punto resultó comprensible que en el PIDE 2007-2012 no se mencionara ningún plan de educación inclusiva porque se trataba de documentos con perspectivas a futuro y “La UAQ Incluye a Todos” aún tardaría en aparecer en el horizonte. Por otro lado, no se encontró más información pública sobre aquel convenio de colaboración firmado con múltiples instituciones en 2013. Todo a lo que se pudo acceder fue a un puñado de noticias complacientes en medios locales: las autoridades universitarias hablaban del programa, se las cubría en algunos eventos de corte asistencialista y abundaban las declaraciones de los principales miembros de “La UAQ Incluye a Todos”: una plantilla que fue cambiada completamente por lo menos 2 veces desde entonces y que en cada intervención pública hizo gala de un profundo desconocimiento discursivo sobre la discapacidad, la educación y la inclusión, conocimientos por demás elementales que se esperaban de una institución como la UAQ y de sus áreas encargadas de estos asuntos.

Así, entre notas y reportajes anodinos, se llegó hasta el PIDE, 2019-2021, documento en el que la inclusión ocuparía más de un párrafo y se abordaría, al fin, como un tema en sí mismo.

Pero, antes, este capítulo continúa en estricto orden cronológico.

2.4 Plan Institucional de Desarrollo, 2013-2015

La presentación ofreció un breve resumen de contenidos de entre los que destacaban las siguientes diferencias con respecto al PIDE anterior: a) Se explicó quiénes fueron los encargados de la redacción (básicamente la administración central: los 14 consejos académicos y directores de facultades). Lo irónico fue que se expuso la importancia de la participación de toda la comunidad, un dominio al que históricamente no habían llegado las personas en situación de discapacidad en tanto que no estaban dentro de la comunidad universitaria, no figuraban en los intereses de los representantes, ni se les garantizaban los mecanismos para su propia representación: poco importaba, más allá de las fotos o de las declaraciones para la galería, su participación; b) Como ya se venía anunciando, se puso énfasis en la necesidad de que la Universidad tuviera un compromiso e impacto social reales y distintos al de periodos anteriores, pero su discursiva, amén de estrenar conceptos, no parecía entenderlos ni actuar en consecuencia al delinear políticas concretas; c) El plan se dividía en 4 ejes y uno de ellos era un diagnóstico de la institución. El último eje correspondía a las políticas que regirían el quehacer universitario en los 3 años siguientes y es donde debería aparecer el proyecto de “La UAQ Incluye a todos” (UAQ-PIDE, 2013).

En numerosas páginas había menciones a la pertinencia social y a la búsqueda de un modelo educativo que contemplara la igualdad y la perspectiva de género. Un avance con respecto al PIDE anterior, sí, aunque todavía no atinaba a dar con el concepto de inclusión. Se hablaba de los valores institucionales que se resumían así: “La búsqueda de la verdad, la honradez en la práctica cotidiana, la tolerancia con los que piensan distinto, la búsqueda de la justicia y la solidaridad para con todos” (p.24). El ingreso y eventual permanencia de las personas en situación de discapacidad, pensada al amparo del paradigma de derechos humanos, sólo cabría, de haber sido el caso, en la búsqueda de la justicia. De nuevo una declaración correcta, generalizada y fútil que no se tradujo en acciones concretas dirigidas a la atención de este colectivo.

En el diagnóstico institucional se dedicó un apartado tan amplio como autocomplaciente al profesorado. Aquí se consigna un botón de muestra: se destacan ventajas de la UAQ tales como que el 56.20% de profesores de la plantilla cuentan con doctorado, cifra que rebasa al promedio nacional (UAQ-PIDE, 2013). El grado académico es un indicador muy importante, aunque en ningún momento se establece una relación directa con el tipo de estudiantes que pueden o quieren atender estos doctores y doctoras. ¿Sería que les cupiera en la cabeza la importancia de capacitarse en modelos educativos no convencionales o todo se reducía a adquirir grados académicos de manera compulsiva y estéril?

Fue hasta la página 59, sobre el Programa de Bienestar Social, que se hizo la primera mención directa a la discapacidad:

En 2012 un total de 14,624 estudiantes, que representan más de la mitad de nuestro alumnado, disfrutaron de algún tipo de apoyo, además de exenciones de pago de inscripción y reinscripciones. Se consideran ayudas para necesidades económicas, para madres solteras y discapacitados. (UAQ-PIDE, 2013)

La UAQ, entonces, seguía sin herramientas para identificar a sus estudiantes en situación de discapacidad, sin un modelo educativo apropiado, sin personal con conocimientos pertinentes en la materia. Lo cierto que un sistema de becas para “discapacitados” estaba ahí. Unas prácticas desaseadas que contribuyeron a preservar la marginación de este colectivo. Cuando mencionaba el tema de pasada no hacía más que exhibir su visión asistencialista del fenómeno.

Para entonces, la única política institucional en la que se consideró a la comunidad en situación de discapacidad fue en la iniciativa de crear una instancia de atención estudiantil para acercarle todos los servicios universitarios. Llamó la atención que en las páginas 81, 82 y 83, que contenían las estadísticas sobre las becas, simplemente no apareciera la categoría de becas para “discapacitados” que la

Universidad dijo tener. Lo más cercano fue la categoría de becas para casos especiales, sin embargo, ocurrirían 2 cosas con ésta: a) Entre paréntesis aclaraba que se refería a becas deportivas y para madres solteras, y aparecía desierta; b) Que estas categorías contemplaran a los “discapacitados”, o no, la beca no se le otorgó a nadie.

Quedó claro que el proyecto de “La UAQ Incluye a Todos”, que según Planeación UAQ y el PIII se creó en 2010, era pura improvisación. Documentos de tanta importancia como los PIDE desde 2007 hasta el 2015 no lo contemplaron de ninguna forma. La Universidad no tenía hasta entonces la inclusión como parte de su protocolo institucional: ésta no era parte de sus planes. Su intento de implementación surgiría de la improvisación y, en el mejor de los casos, de las intenciones y los esfuerzos aislados de unas cuantas personas.

2.5 Primer informe de Rectoría: Dr. Gilberto Herrera Ruiz

Es a partir de la administración del Dr. Gilberto Herrera Ruiz que se localizaron los primeros informes de Rectoría: al igual que otros documentos de carácter oficial, sólo en algunos se mencionaba la inclusión educativa y/o la atención a grupos vulnerables.

Su primer informe se presentó ante el Consejo Universitario, en 2013. Para entonces, el PIII-“La UAQ Incluye a Todos” y la firma del convenio de colaboración antes citado, ya llevaban 3 años en vigor. No obstante, en el documento de más de 60 páginas, no hay ninguna mención al respecto. Esta omisión es coherente con el PIDE que estaba en curso. Y, sin duda, es un hecho que alimenta todo tipo de suspicacias respecto a las prácticas dirigidas a la supuesta inclusión educativa y a la atención de los grupos vulnerables.

2.6 Segundo informe de Rectoría: Dr. Gilberto Herrera Ruiz

En el segundo informe (2014) se hizo énfasis en garantizar una educación de calidad, humanitaria y crítica, pero no se leyó nada sobre inclusión o discapacidad. Al parece ese año se gestaban los trabajos sobre estudios de género y la firme convicción de que los estudiantes requerían la certificación en una segunda lengua. A esto se dedicó un apartado mínimo. Lo relacionado con los grupos vulnerables se redujo a unas cuantas menciones en el apartado de becas económicas. Si se consignó este hallazgo fue precisamente para evidenciar lo intrascendente que le resultaban todos estos temas a la institución.

2.7 Tercer informe de Rectoría: Dr. Gilberto Herrera Ruiz

Éste corresponde al 2015 y fue el último del Dr. Gilberto Herrera que entró en el PIDE, 2013-2015. La única diferencia respecto a los 2 primeros, es que en este tercer informe los grupos vulnerables desaparecieron por completo. Al consultar el apartado de becas, ya sólo se encontró una mención a madres solteras y otra a estudiantes en desventaja económica o de excelencia académica, lo que sumó una suspicacia más en relación a la labor del programa “La UAQ Incluye a Todos”, que para entonces llevaba 5 años de labores. Si bien las noticias en medios locales fueron recurrentes durante 2017, ¿a puerta cerrada qué estaría haciendo el programa en estos años? Es posible que sus acciones en favor de la inclusión fueran iniciativas, como ya se dijo, aisladas, incoherentes y sin impacto real.

2.8 Plan Institucional de Desarrollo, 2015-2018

En 2015 entró en vigor el Plan de Gran Visión 2015-2045 que planteaba una transición drástica en cuanto a lo que la Universidad debía ser. El PIDE, a partir de entonces, coexistiría con este plan de gran envergadura. Otro cambio significativo en las prácticas institucionales fue que este PIDE no sólo abogaba por tomar en cuenta la opinión de toda la comunidad, sino que directamente fue escrito mediante un ejercicio participativo.

El documento estaba conformado por 3 capítulos. En el primero se contextualizó el estado que guardaba la Universidad en la primera mitad de la administración del Dr. Gilberto Herrera Ruiz; el segundo capítulo expuso el plan de Rectoría desde el final del 2015 y hasta el año 2018. Por último, cerró con un tercer capítulo que fue la propuesta de acción para el primer año de transición: 2016.

En el capítulo 2, se estableció la visión institucional en el marco del Plan de Gran Visión 2015-2045 y expresaba que: "... todos sus planes de estudio atienden a los alumnos con equidad e inclusión" (UAQ-PIDE, s.f., p.25). Debido a que el concepto de inclusión no se usó antes adecuadamente, era de suponerse que persistirían las confusiones en relación a lo que implicaría su uso. También resultó de lo más inquietante el que no se dimensionara lo tarde (por no decir lo grave) que resultaba el hecho de que la inclusión se viera como un proyecto a concretarse hasta 2045. Sin embargo, quedó dicho, escrito y signado en aquel plan. La UAQ mostraba su intención de ser socialmente pertinente y convertirse, así, en una institución realmente inclusiva. Tenía la intención, pero no la prisa.

Finalmente, después de 5 años de la firma del convenio de colaboración entre la Universidad Autónoma de Querétaro, la Comisión Estatal de Derechos Humanos, etc., y el inicio de actividades del programa que derivó del mismo convenio, una de las estrategias generales fue: "Crear un sistema de admisión pertinente e incluyente con procesos de seguimiento" (p.29). Cabe destacar que una línea más abajo se mencionó el "Establecimiento de procesos de selección para personas con discapacidades" (p.29).

Después, dentro de las estrategias y mecanismos para la permanencia en el nivel medio superior y superior, se planteó "Fortalecer el programa institucional de inclusión educativa" (p.46). Un programa que existió sólo en algunos documentos y fue hasta después de los primeros 5 años de actividades que se pensó en fortalecer. La institución usaba el concepto "grupos vulnerables" y se hablaba de aumentar al 50% la población estudiantil total con personas provenientes de estos grupos, así

como garantizar cambios en la infraestructura para que ésta pudiera considerarse incluyente (UAQ-PIDE, s.f.).

Aún más inquietantes resultaron las actividades que el PIDE contemplaba para lograr lo anterior: y es que considerar el aumento de la difusión del Programa Institucional de Inclusión Educativa (UAQ-PIDE, s.f.), que bien a bien no se sabía cómo funcionaba o qué avances había conseguido, e inflar la nebulosa de las becas, al 100%, para los estudiantes provenientes de grupos vulnerables, sin saber bien a bien quiénes conformaban dichos grupos, apuntaba hacia cualquier sitio menos hacia la resolución del problema. ¿Acaso importaba saber si dicho programa realmente existía o funcionaba? ¿Alguien estaba interesado en saber adónde habían ido a parar los recursos asignados a este programa?

Se dio continuidad al tema en el tercer capítulo. En la propuesta de operación para el primer año (p.76), se habló de “Crear mecanismos de selección que contribuyan a la inclusión de grupos vulnerables” dentro de los cuáles estaban las personas en situación de discapacidad visual. Más adelante se veía que, en 2018, aún la Universidad no sabía cuántos estudiantes había en esta situación. Sin embargo, fue en ese momento concreto, la transición de 2015, que esta problemática entró formalmente en la agenda y se gestaron los primeros cambios.

Páginas más abajo aparecieron, de nuevo, contradicciones: como parte de la labor para formar una línea de generación y aplicación del conocimiento sobre la permanencia estudiantil de la UAQ, apareció lo siguiente: “Crear un programa institucional de inclusión educativa” (p.82). ¿No se supone que existía uno para estos fines desde 2010? ¿No se suponía que lo que faltaba era fortalecer y difundir dicho programa? ¿Habían olvidado que ya existía o la institución reconocía implícitamente que no funcionaba?

Se planteaba difundir en la comunidad la existencia del programa y aumentar las becas para asegurar mayor cobertura a grupos vulnerables. Se hablaba de

“discapacitados” y de presupuestos que excedían el millón de pesos, pero se olvidaban de que no había registros que confirmaran la simple existencia de esos estudiantes en la Universidad (UAQ-PIDE, s.f.).

2.9 Cuarto informe de Rectoría: Dr. Gilberto Herrera Ruiz

Por alguna razón elusiva, para 2015 existían 2 instancias dedicadas a la atención de estudiantes con discapacidad o a la educación inclusiva: o así parecía al menos. En el mejor de los casos había un conglomerado de programas o áreas que de cara al cuarto informe no explicitaban sus funciones, pero atender a estos estudiantes parecía una ser de ellas. Sin saber bien a bien quién gestionaba directamente estos asuntos, se hizo la siguiente declaración: “Y por tercer año consecutivo, se abrió el Curso de Verano Inclusivo Pequeños Universitarios, en el que participaron 180 niños; el 20% de ellos tiene alguna discapacidad” (Herrera, 2016, p.27). Además, este documento nos recordó que: “Los jóvenes pertenecientes a grupos vulnerables también son bienvenidos en la Universidad” (p.28). Tal declaración se emitió sin considerar lo condescendiente, asistencialista y discriminatorio que resultaba.

Enseguida se hizo gala de haber recibido a jóvenes de una casa hogar y a jóvenes indígenas a quienes la UAQ, pareciera que por pura generosidad y no porque lo mandaten las leyes y sus responsabilidades consustanciales, decidiera otorgar una beca económica, pero eso sí, con una condición: mantener un promedio mínimo de 8. Estas declaraciones obedecían a una visión obsoleta que hacía del mérito su eje discursivo. No reflexionaban rigurosamente, por ejemplo, sobre el piso desigual en el que se situaban muchos estudiantes. Por el contrario, con sus becas que premiaban el mérito, contribuían a profundizar las brechas entre actores y grupos sociales: el beneficio y el prestigio de unos cuantos en detrimento de los derechos y la dignidad de muchos otros.

2.10 Quinto informe de Rectoría: Dr. Gilberto Herrera Ruiz

La revisión de este documento empezó con serias dificultades ya que no fue posible encontrarlo en un formato accesible. Esta situación era totalmente predecible porque la Universidad no tenía en cuenta la existencia de estudiantes, ya no digamos estudiantes-investigadores, en situación de discapacidad visual. ¿Por qué se preocuparía, entonces, de que sus medios de información y difusión fueran accesibles?

Este quinto informe, si cabe, fue más preocupante. Desaparecieron los estudiantes “discapacitados”, ni siquiera persistió el mal uso de los conceptos “inclusión” e “incluyente” y las menciones a “grupos vulnerables” fueron casi inexistentes. Insistían en apostar por la simulación, la condescendencia y el asistencialismo. Se hablaba con pompa de los programas educativos de la UAQ que procuraban “impulsar el desarrollo intelectual, de competencias profesionales, de habilidades físicas, y en valores que fortalezcan el trabajo en equipo, en entornos internacionales, la convivencia social y la solidaridad con los grupos más vulnerables” (Herrera, 2017, p.21), pero era sólo eso: hablar por hablar. Aún con todas las barreras que este documento presentó, se revisaron sus 85 páginas para hallar, como ya se citó, sólo 2 vagas alusiones a esa aún más vaga figura de los “grupos vulnerables”.

2.11 Sexto informe de Rectoría: Dr. Gilberto Herrera Ruiz

Este último informe se presentó ante el Consejo Universitario en enero del 2018. En sus 73 páginas se encontró una sola mención a las becas otorgadas a “estudiantes con alguna discapacidad” (Herrera, 2018, p.29). Como puede observarse, se produjo una transición en el discurso: a partir de aquí dejarían del lado el concepto de “estudiantes discapacitados” para concentrarse en el de “estudiantes con algún tipo de discapacidad”.

2.12 Plan Institucional de Desarrollo, 2019-2021

Así terminaba 2018, un año de transición. Este documento concentró los primeros 3 años de gestión de la Dra. Teresa García Gasca al frente de la UAQ. Al parecer los cambios mínimos observados en los últimos informes del Dr. Gilberto Herrera Ruiz, crecerían. En este programa dejaban de mencionarse a los “grupos vulnerables” sólo en el apartado de becas y ahora ya figuraban en la mayoría de los capítulos del plan. La inclusión educativa y la atención prioritaria a grupos vulnerables por fin estaban en la agenda institucional.

En este documento se retomaron los valores universitarios. El aporte de la nueva administración fue conceder mayor importancia a ciertos puntos tales como educar en la verdad y el honor, así como ser enfáticos con la Responsabilidad Social Universitaria¹¹ (PIDE, 2019). La atención a grupos en situación de vulnerabilidad y el modelo de educación inclusiva, aspectos que, como ya se vio, se dejaron fuera o se encasillaron en el área de becas como una expresión de la solidaridad institucional en la administración pasada, a partir de entonces fueron medulares de la RSU.

Después de todo, la prioridad de la UAQ no consistía en que las personas con discapacidad pudieran acceder a sus programas educativos y la ausencia casi total de éstos lo confirmaba. Esta situación también se reflejó en el PIDE 2019-2021 puesto que la atención a grupos en situación de vulnerabilidad y la inclusión educativa que se mencionaban en los valores universitarios no eran más que retórica: un decir en detrimento del hacer. Esto desaparecería en el Modelo Educativo Universitario¹², un documento a medio camino entre la teoría y la metodología, lo que podría traducirse en una inclusión diluida, supeditada a las voluntades individuales y, en el mejor de los casos, orientada hacia la solidaridad y no hacia los derechos humanos.

¹¹ A partir de aquí (RSU).

¹² A partir de aquí (MEU).

Adelante, en el capítulo de Políticas, se mencionaba la promoción de la “evaluación, análisis y mejora continua del ambiente laboral en cuanto a políticas, procesos y prácticas que propicien un ambiente cordial e inclusivo” (PIDE, 2019, párr.13). Después, en el siguiente apartado, tocante a los Objetivos Estratégicos y Estrategias, apareció:

I. Cobertura con equidad de género e inclusión educativa. Objetivo estratégico. Planificar la cobertura educativa para fortalecer los criterios de calidad de los Programas Educativos a través de un enfoque transversal de la equidad de género, inclusión educativa y la valoración de la diversidad atendiendo la responsabilidad de la UAQ hacia el entorno. (párr.1)

Resulta oportuno, una vez más, recordar que lo que se buscaba conocer con esta investigación eran las cualidades del acceso a la educación superior, un fenómeno más cercano a la accesibilidad que a la inclusión educativa. Sin embargo, este último concepto fue del que la Universidad hizo un fetiche y usó sin ton ni son en cuanto oportunidad se le presentó. Más adelante se retomaron otras fuentes que hablaban de “accesibilidad”, aunque no quedó muy claro si se trataba de un uso ingenuo de las palabras, de una confusión persistente o de un sincero desvarío.

Volviendo a los Objetivos Estratégicos, dentro de la Cobertura con equidad de género e inclusión educativa, figuraba el encabezado correspondiente a sus 5 estrategias puntuales de donde se extrajo lo siguiente:

3. Sentar las bases para la inclusión educativa enfocada hacia las personas con discapacidad y grupos indígenas, por medio del Comité Universitario de Inclusión y de programas que coadyuven a generar el sentido de pertenencia, el reconocimiento social y la vinculación a través de convenios con instituciones sociales y de gobierno. (párr.3)

También se subrayó la importancia de atender a estudiantes con discapacidad y grupos indígenas para garantizar su acceso, permanencia y egreso. Además del compromiso por escrito que adquirió esta administración, se observó un cambio relacionado con el concepto “grupos en situación de vulnerabilidad”: antes se enfocaban en la atención a madres solteras y a los “discapacitados”; ahora, además de abordar múltiples cuestiones con perspectiva de género, se enfocaban en los grupos indígenas y en los estudiantes con discapacidad. Y aparecería, como se vio en la cita previa, la figura del Comité Universitario de Inclusión¹³.

En este punto fue difícil creer que se hablara de sentar bases cuando se suponía que éstas ya existían, al menos, desde 2010. ¿Por qué se hablaba de convenios entre instituciones cuando, en teoría, ya se había firmado uno de gran calado 9 años atrás? ¿De dónde salía el CUI cuando ya existía el PIEE-“La UAQ Incluye a Todos”? Todo esto al tiempo que no se sabía qué había sucedido con estos programas, áreas y coordinaciones. ¿Simplemente desaparecieron u orbitaban sin pena ni gloria en la constelación burocrática?

Páginas adelante, este documento presentó una Evaluación Diagnóstica de los 3 años anteriores, en este caso, el periodo comprendido entre 2015 y 2018. En el encabezado correspondiente a la Atención a grupos vulnerables del Estado, la UAQ reconoció que, hasta entonces, ni siquiera había estadísticas o datos claros, por ejemplo, sobre cuántos estudiantes con discapacidad había en sus aulas:

En 2018, a nivel institucional, no se contaba con datos estadísticos del número de estudiantes que ingresan provenientes de grupos vulnerables. Ni tampoco el dato de quiénes cuentan con apoyo de una beca para su permanencia [...] Se cuentan con acciones aisladas de algunas facultades tales como becas alimenticias, de manutención y descuentos de inscripción [...] En cuanto la infraestructura incluyente adecuada a las necesidades de

¹³ A partir de aquí (CUI).

los estudiantes de estos grupos vulnerables al 2019 se cuenta con una cobertura del 60%... (párr.1)

En realidad, no había datos precisos y se insistía en hablar de las necesidades de los grupos vulnerables como si se tratara de las necesidades especiales de unas cuantas personas que, por azares del destino y no como consecuencia de un proyecto histórico, no gozaran de los mismos derechos que las demás.

Resultaba ilustrativo que fuera en este documento, el primer PIDE de la nueva administración, que se mencionaran estos limitados avances en materia de inclusión, todos, llevados a cabo en los 3 años anteriores y con los que el Dr. Gilberto Herrera Ruiz bien pudo robustecer su informe. El siguiente párrafo, a la letra, decía:

Otro aspecto importante ha sido la difusión e implementación del Programa Institucional de Inclusión Educativa o mejor conocido como Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE)- “La UAQ Somos Todos”. El convenio se firmó entre el Gobierno Federal por conducto de la Secretaría de Educación Pública y la UAQ, con la finalidad de proporcionar apoyo financiero para este programa, enfocado en los siguientes objetivos generales: 1) Consolidar un modelo educativo incluyente y 2) Crear una cultura inclusiva. (párr.2)

Si efectivamente se hablaba de un modelo educativo incluyente, es decir, para todas o la mayoría de las personas sin importar sus diferencias, no se comprende a cabalidad si el PIEE existía en sentido estricto para allegarse recursos amén de que ya existía una figura en la UAQ que atendía estos asuntos desde antes, o cuál podría ser puntualmente su función: al menos siguiendo este hilo no se tendría acceso a las razones del porqué había más de una área que supuestamente se encargaba de la inclusión y la atención a grupos vulnerables con sus exiguos resultados.

Las 3 estrategias para implementar este modelo eran: “1) Crear culturas inclusivas, 2) Elaborar políticas inclusivas y 3) Desarrollar prácticas inclusivas. Así mismo, es necesario mejorar las estrategias de fortalecimiento de ingreso y permanencia de grupos vulnerables” (párr.2). Finalmente se hablaba de la difusión, a través del programa en radio y televisión universitarios, y de la necesidad de sensibilizar a la población para que respetara espacios y apoyara las actividades de inclusión; aquí, además, se hizo una mención rápida del traductor de lengua de señas con que contaban algunas transmisiones del noticiario Presencia Universitaria.

Una vez terminados los antecedentes, el documento seguía con los Compromisos de la administración de la rectora Teresa García Gasca para 2019-2021; compromisos cuyo “...Eje de Desarrollo de Cobertura se construyó desde tres vertientes: 1) Valorar la diversidad, 2) Inclusión Educativa y; 3) Equidad de Género” (párr.1). Lo que significaría que la “inclusión”, o lo que fuera que la UAQ entendiera por este concepto, ahora sí estaba en el horizonte de esta nueva administración.

El apartado de Inclusión educativa iniciaría así:

La UAQ refrenda el compromiso social con los grupos en desventaja o situación vulnerable para continuar con la construcción de un ambiente académico social inclusivo, para generar las condiciones propicias con programas en el Bachillerato y en el nivel Superior que coadyuven a la atención con calidad a personas con discapacidad (visual, motriz, auditiva y cognitiva), con estrategias y acciones pertinentes a corto, mediano y largo plazo en los diferentes campus. (parr.1)

A inicios del 2019, diferente a la negativa recibida cuando se solicitaron datos para esta investigación, ya había estadísticas sobre los estudiantes con discapacidad en la Universidad: “Se identificó que hay 138 personas con discapacidad, 60 mujeres y 78 hombres” (párr.2). De este número, el 19% vivía con discapacidad visual: una

cifra elocuente si se la comparaba con los 30000 estudiantes que integraban, aproximadamente, la comunidad UAQ.

Se plantearon acciones como:

Fomentar la sensibilización para favorecer la inclusión con cursos y talleres, impulsar campañas de difusión internas y externas, se considera importante la capacitación de alumnos, docentes y administrativos en braille y Lengua de Señas Mexicanas y, finalmente, el desarrollo de material didáctico digital (párr.3).

Por otro lado, la institución se planteaba la creación de una preparatoria técnica inclusiva y establecer mayor vinculación con la Escuela de Artes y Oficios para atender a personas con discapacidad sin escolaridad básica. Respecto a la infraestructura se daba continuidad el mantenimiento de las áreas que ya habían sido modificadas y se establecía el monitoreo constante para detectar áreas que requirieran adecuaciones en consonancia con la inclusión (PIDE, 2019).

2.13 Primer informe de rectoría: Dra. Teresa García Gasca

Este informe se presentó en febrero del 2019. Al proyecto de esta administración se le dio el nombre de NDÄNGI que significa “engrandecerse”, en Ñaño. Un proyecto que resumía el enfoque y los diferentes ejes de acción, tal como se mencionó en el PIDE: la inclusión educativa y otras problemáticas sociales, aquí, fueron primordiales. Todo esto al tiempo que se emitió un posicionamiento con respecto a las acciones llamadas “solidarias” que dieron becas para estudiantes “discapacitados” en la administración pasada:

El compromiso social universitario no se basa exclusivamente en las acciones solidarias hacía la comunidad, sino que contempla desde sus procesos internos, académicos y financieros hasta los impactos que sus

acciones tienen en la sociedad y en el medio ambiente. (Arias Valle, Lillo Murcia, Navarro, Pérez & Valdivieso en García, 2019, p.11)

Páginas adelante, por fin, aparecieron cifras relativamente confiables: “La matrícula de la UAQ al cierre de 2018 fue de 30498 estudiantes” (p.16). De este total, los informes de ese mismo año declararon que en relación al colectivo de personas en situación de discapacidad, tenían lo siguiente:

En la UAQ hay 138 personas con discapacidad: 60 son mujeres y 78 hombres; 18% cursa bachillerato, 74% licenciatura y 8% posgrado. Por tipo de discapacidad se tiene que 17% presenta discapacidad auditiva, 43% motriz, 22% de tipo psicosocial y 18% visual. En el caso de las mujeres, las edades oscilan entre 15 y 38 años, y en los hombres el rango se amplía de 15 a 47 años. (p.21)

A partir de estos datos, la UAQ decidió emprender diversas acciones que, según sus declaraciones, fueron: “Adecuación de instalaciones, Señalética en braille, Cursos de ingreso a la UAQ, Generación de prototipos de investigación (bastón ultrasónico, guante de señas, andadera semiautomática, automatización de sillas de ruedas, imágenes parlantes, etcétera)” (p.21). Si todas estas acciones tenían un pie en la realidad y repercutían en la experiencia de los estudiantes en situación de discapacidad visual, resultaría que la Universidad pasó de no saber cuántos estudiantes en situación de discapacidad tenía a contar con un sinnúmero de avances tecnológicos disponibles e, incluso, a contar con líneas de investigación al respecto: todo esto en tan sólo un año.

En el mismo tenor, se mencionaba lo siguiente:

Se ha planteado la generación de programas educativos dirigidos a personas con discapacidad, Atención a través del “Programa la UAQ incluye a todos” y actividades diversas”, Programa de becas, Realización del diagnóstico

sobre la Calidad de Vida de las personas con Discapacidad en el Municipio de Querétaro, en conjunto con el Instituto Municipal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (INMUPRED). (p.22)

Por un lado, revisar los parámetros usados para identificar a las personas en situación de discapacidad y, por otro, la veracidad, el alcance e impacto de todas las acciones mencionadas, quedarían como tareas a futuro.

Finalmente, en los resultados y en el panorama de la gestión administrativa, se dijo que: “Se creó el plan de inclusión, documento que contiene el protocolo de actuación para el trabajo de personas con discapacidad; éste es uno de los pasos que la universidad está dando para la atención de los estudiantes con discapacidad” (p.49). No obstante, cuando se solicitó dicho protocolo para incluir su revisión en esta tesis, las evasivas fueron la respuesta.

Para cerrar este primer informe, se señalaban los avances en infraestructura tales como la “Adecuación de espacios para la accesibilidad en el Centro Universitario, en el campus de la zona metropolitana y en los campus regionales” (p.52). Una serie de declaraciones que por número y calidad se arrogaba el beneficio de la duda.

2.14 Segundo informe de rectoría: Dra. Teresa García Gasca

Este documento fue presentado en febrero del 2020 y correspondía al segundo año de esta administración. En el caso de este informe no fue posible consultar la versión extensa de modo que toda la información, aunque disponible, aparece mucho más compacta y resumida: “Al finalizar 2019, la matrícula fue de 31,509 estudiantes...” (p.11). Resultaba evidente que para la institución era incómodo el porcentaje mínimo de estudiantes en situación de discapacidad con los que contaba de modo que prefirió tratar las cifras, nuevamente, de forma muy general. A finales de 2019: “En la UAQ 104 estudiantes tienen alguna discapacidad” (p.12). Tan sólo

un 0.33% de la comunidad estudiantil total, una cifra que, además, bajó con respecto a la del 2018.

Después, con un carácter más realista que en su primer informe, se mencionaban las siguientes acciones:

Se inauguró una tifloteca en la Biblioteca Central; se elaboraron diversos materiales de los lineamientos normativos de la universidad en braille; se impartieron actividades de regularización, se realizaron interpretaciones en Lengua de Señas Mexicanas durante las clases y se dieron tutorías especializadas de pares. También se creó el botón soy ciego (para la identificación de personas ciegas), la implementación de la ficha de registro para aspirantes con discapacidad y la apertura del programa de servicio social de atención a la Diversidad Visual e Inclusión Educativa. (p.12)

En esta versión corta del informe no se explicaba qué área o programa fue el encargado de dichas acciones. Hasta el 2019 se mantenía con vida la confusión en los documentos oficiales de carácter informativo a propósito de la aparente duplicidad de funciones entre el PíEE y “La UAQ Incluye a Todos”. ¿El segundo era un programa que derivaba del primero? ¿Se trataba de iniciativas diferentes? ¿Y si no se conseguía un impacto real con el PíEE, instancia que sí aparecía en el gasto institucional, por qué tener un segundo programa?

Finalmente, en el apartado de Normatividad se daba cuenta de los avances en el protocolo de inclusión que aparecía en el informe pasado, además de un protocolo para personas con discapacidad:

Entre los documentos que se están generando o actualizando se encuentran [...] 3) Protocolo de Inclusión; 4) Protocolo para Personas con Discapacidad [...] se inició con la conformación del Comité Universitario de Inclusión, cuya tarea será generar las estrategias necesarias para proporcionar las mismas

oportunidades de desarrollo a los miembros de la comunidad universitaria.
(p.36)

Todo parecía indicar que la discapacidad, la educación y la inclusión se harían de un lugar permanente en el discurso institucional.

2.15 Tercer Informe de rectoría: Dra. Teresa García Gasca

Este informe fue presentado en febrero del 2021 y daba constancia de las actividades del año anterior. En marzo del 2020 se globalizó la pandemia del Covid-19, situación que modificó las actividades universitarias en distintos niveles. Uno de los cambios más evidentes, y que afectaron de forma directa la inclusión educativa y a las personas en situación de discapacidad visual, fue el formato virtual para la realización de trámites y al acceso a las clases. Una modalidad de interacción para la que el sistema educativo no estaba preparado. Si la población estudiantil en general enfrentó muchos obstáculos con esta nueva modalidad, habría que imaginar lo que sucedió con los y las estudiantes en situación de discapacidad visual.

Por si esto fuera poco, la nueva Ley General de Educación de 2019 y la Ley General de Educación Superior, que seguían en proceso legislativo para entonces, presentaban un panorama de incertidumbre (García, 2021).

En 2020 “La matrícula de estudiantes ha incrementado gradualmente. En la actualidad atendemos a 33,502 estudiantes en total...” (p.21). A propósito de este aumento y de las condiciones sociales imperantes, una buena parte del informe se ocupaba de señalar las múltiples acciones realizadas para adaptar el modelo educativo de la UAQ a las clases virtuales y mixtas, así como las estrictas condiciones sanitarias en que se aplicó el examen Excoba durante los procesos de admisión 2020 1 y 2. En todos estos apartados no se mencionó, en ningún momento, la inclusión educativa o a los estudiantes provenientes de grupos

vulnerables. Para estos efectos se dedicaba un apartado específico titulado: Acciones para la inclusión y atención a la comunidad universitaria, en la página 31:

Inclusión. Un aspecto importante es la atención a aspirantes estudiantes de grupos vulnerables. En el caso de estudiantes de pueblos originarios, la cobertura es del 1% de la matrícula total y en el caso de estudiantes con discapacidad, es aproximadamente del 0.5%. Lo anterior muestra que es necesario incrementar los esfuerzos para apoyar a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, tanto para su ingreso, como para su permanencia y egreso. Las acciones llevadas a cabo se muestran en los cuadros 7 y 8. (García, 2021)

Todas estas acciones fueron realizadas por el área de Atención a Estudiantes con Discapacidad, un nuevo órgano o área que no aparecía en documentos anteriores, del que no se explicaba su procedencia, ni a qué instancia respondía. Lo más lógico fue suponer que Atedi era una más de las expresiones fallidas derivadas y/o paralelas del PíEE.

El Área de Atención a Estudiantes con Discapacidad (ATEDI), realizó múltiples actividades encaminadas a fortalecer el desarrollo de prácticas inclusivas en nuestra universidad para superar las barreras de acceso a las que se enfrentan las personas con discapacidad. Durante el periodo que se reporta, se llevó a cabo una investigación sobre tecnología adaptada para expandir y mejorar los servicios ofrecidos por la UAQ. Asimismo, se dio seguimiento a las y los alumnos con alguna discapacidad para conocer sus experiencias en el esquema de clases en línea y otras dificultades que pudieran enfrentar. Por lo que refiere al examen de ingreso, se realizaron los ajustes necesarios para su aplicación [durante el semestre 2020-2 se atendió a 16 alumnas y alumnos de bachillerato y licenciatura]. En materia de proyectos, se presentó el programa de deporte adaptado, que se trabajará durante 2021 con el apoyo de la Coordinación General de Deportes. (p.32)

Más adelante, en el cuadro 7, se enlistaron las siguientes acciones para atender a estudiantes con discapacidad:

Adecuación de instalaciones, creación de la tifloteca, señalética en braille y registro del botón “soy ciego”, Cursos de formación docente en temas sobre Educación Inclusiva, Atención a la Diversidad Visual e Introducción a la Lengua de Señas Mexicanas, Regularización de aspirantes con discapacidad durante el proceso de admisión y atención individualizada para clases y tutorías especializadas, Realización del curso “Orientación vocacional y Excoba para aspirantes con discapacidad” que fue aprobado y saldrá convocatoria en 2021, Apertura del programa de servicio social de Atención a la Diversidad Visual e Inclusión Educativa, Becas y exención de pago para estudiantes con discapacidad, Creación de la ficha de registro para aspirantes con discapacidad, Generación de audiolibros y software especializado, Conferencias, campañas, conversatorios, celebración del Día de la Diversidad Funcional, del Día de la Diversidad Visual, Integración a la (RVL) Red de Vinculación Laboral cuyo objetivo es colocar a las y los alumnos con discapacidad en empresas que ya tienen programas establecidos para la inclusión, Gestión de los talleres y conferencias “Manejo de Emociones para Personas con Discapacidad”, “Introducción a la comunidad Sorda”, “Autodeterminación y Calidad de Vida para personas con discapacidad visual” y “Camino hacia tu libertad”, impartidos a nuestra comunidad en modalidad virtual; Asignación y Capacitación de *Tutores Par* a estudiantes con discapacidad. (p.33)

En la página 34 se desglosó un cuadro de becas que no era accesible para lectores de pantalla; sin embargo, una vez consultado por otras vías, se encontró que las becas que fueron otorgadas a estudiantes con discapacidad ahora sí aparecían con todas sus letras. Finalmente, en el capítulo 4, figuraban las cuestiones relacionadas con la Gestión Social: “Para coordinar y fortalecer las acciones de atención e

inclusión, se creó el Comité Universitario de Inclusión, conformado por directoras y directores de diferentes unidades académicas, así como representantes de las diferentes áreas de atención a la comunidad” (p.52). Como en el documento en cuestión no profundizaba en las funciones de dicho comité, lo único claro fue que su creación, por generación espontánea, aparecería como un gran logro de aquella administración.

2.16 Plan Institucional de Desarrollo, 2021-2024

A manera de introducción, cada PIDE hace una descripción del contexto internacional, nacional y estatal de entre cuyos temas, entonces, había uno que causaba mayor inquietud: la pandemia del Covid-19. La brecha digital entre los diversos sectores sociales había quedado de manifiesto y coincidió con la entrada en vigencia de la Ley General de Educación Superior. La incertidumbre fue mayúscula. En ningún caso se hizo puntual mención de la inclusión educativa o al acceso, por estos tiempos más desventajoso, de las personas en situación de discapacidad a la nueva modalidad virtual. Como corresponde a todo discurso institucional, se enlistaban propósitos audaces que contemplaban la igualdad o la no discriminación en ese tono instrumental y de triunfalismo contenido que les caracterizaba, lo que desafortunadamente nunca fue un coadyuvante para que las personas en situación de discapacidad superaran el rezago histórico: “En la actualidad se atiende a 33,502 estudiantes en total” (PIDE, s.f., p.21). Y, más adelante, decía:

Es por eso que se establecerán las bases para implementar y transversalizar en las funciones sustantivas de la Universidad, las perspectivas establecidas en un *Plan de Igualdad* con la finalidad de eliminar las barreras administrativas, procesales y sociales que generan situaciones de injusticia ante la disparidad en el ejercicio de la autonomía y poder, motivados por origen étnico, género, edad, discapacidad, condición social, condiciones de salud y orientación sexual; creando así estructuras (sic) y dinámicas que

permitan una redistribución de los recursos y la búsqueda de la justicia social, a través, del principio de igualdad y desde la perspectiva de inclusión, desde la visión de los derechos humanos. (Género UAQ en PIDE, s.f., p.25).

Y agregaba:

De esta forma, el presente documento será nuestro plan rector de promoción social, con principios éticos, de desarrollo humano equitativo y sostenible para la construcción de conocimiento responsable que permitirá continuar desarrollando actividades como una institución promotora de inclusión social, equidad e igualdad de género. (p.25)

En este punto lo problemático estaba en el uso laxo del concepto “inclusión educativa” que transitaba, como si tal, al de “inclusión social”, característica que, además, se asumía como inherente a la Universidad siempre dando por hecho que ésta atendía problemáticas varias y que dicha atención, nunca muy clara ni transparente, suponía por sí misma el cumplimiento de las demandas concernientes a la esfera de la inclusión.

A propósito del MEU, se dijo que fue actualizado y aceptado por el H. Consejo Académico en 2017 y que una meta de aquel trienio era hacer modificaciones que permitieran adaptarlo a la situación imperante en aquel momento. Entre estas actualizaciones se contemplaba la “inclusión educativa” de forma explícita, concepto que habría de emerger en las “perspectivas de la UAQ a 2024”:

La Universidad Autónoma de Querétaro es una institución de Educación Media Superior y Superior de carácter pública, autónoma, socialmente responsable, con libertad de cátedra y funciones en docencia, investigación, vinculación y extensión. Su compromiso social se establece con el desarrollo integral de Querétaro, México y con el reconocimiento a nivel internacional. A través, (sic) de la formación profesional e integral de nuestras y nuestros

profesionistas altamente calificados con un compromiso ciudadano hacia la sociedad. Con el objetivo de promover la igualdad, la equidad e inclusión educativa, así como la erradicación de la violencia y la discriminación. (p.29)

Una declaración de intenciones que evolucionaba y se expresaba cada vez con mayor acierto como, por ejemplo, en el eje de Gestión Académica:

El enfoque transversal de inclusión, igualdad, equidad de género y valoración de la diversidad se debe sustentar en políticas concretas y afirmativas. En ese sentido, la inclusión de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad exige la actualización de las normativas administrativas y del reglamento de estudiantes, así como, el incremento de infraestructura física y tecnológica; la capacitación continua del personal docente y administrativo para atender a personas con discapacidad, visibilizar y fomentar el conocimiento de las culturas y lenguas originarias; y propiciar entornos inclusivos y de respeto por las diversidades. (p.32)

Finalmente se reconocía, aceptaba y encaraba la problemática que motivó esta investigación. Entre bombo y platillo, además, se enumeraban y proclamaban sus soluciones *ipso facto* encaminadas hacia la transformación. No dejaba de suscitar dudas el que se pretendiera solucionar tal problemática cambiando el perfil de egreso en la generalidad de las carreras y programas educativos de la UAQ: a partir de ahí una de las metas sería educar profesionistas socialmente responsables, y se daba por sentado que agregar a los planes de estudio unas cuántas páginas se traduciría en el alcance automático de dicha meta; entonces todas las personas, y especialmente aquéllas cuyo origen no fueran los grupos vulnerables, cumplirían con la obligación de pensar de forma distinta y como consecuencia actuarían en consonancia con el ideal de inclusión.

Una mejora en el horizonte fue que se proponían como políticas, acciones y metas, agregar la perspectiva de género, la inclusión, la diversidad y, en general, el respeto

y atención a grupos vulnerables (PIDE, s.f.). Poco a poco el ejercicio de nombrar a quienes no pertenecían a la mayoría transitaba del apartado de becas hasta los planes de estudios, las actividades docentes y las esferas administrativas. Quedaba pendiente, no obstante, el traslado de este ejercicio hacia otras metas sociales como la movilidad académica, las líneas de investigación, la creación de programas educativos especializados, la franca posibilidad de participar y encabezar los órganos encargados en atender todas estas problemáticas.

2.17 Cuarto informe de rectoría: Dra. Teresa García Gasca

Finalmente se revisó el informe de 2022 a propósito del ejercicio correspondiente al 2021: el segundo año de pandemia.

A dos años de iniciada pandemia hemos modificado nuestra dinámica de trabajo integrando las tecnologías de la información y de la comunicación. (TICs), las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TACs) y las tecnologías del empoderamiento y la participación (TEPs) (Mayorga, 2000). (García, 2022, p.11).

Se dijo que el uso de las plataformas virtuales era una práctica educativa sin retorno y de este modo se apuntalaba el nuevo objetivo: la transición hacia modelos híbridos de presencialidad y virtualidad. Otra doble cuestión importante fue que en 2021 la UAQ inició un proceso de transformación en lo tocante, primero, a su normativa: “Hemos iniciado con el proyecto de actualización de nuestras leyes, tarea impostergable que nos debe llevar a lograr normativas armonizadas con los derechos humanos y la cultura de paz” (p.11). Y, segundo, iniciarían los trabajos para la acreditación institucional que contemplaban una importante evaluación al final. ¿Qué implicaciones tendría este triple proceso en relación al tema de la educación inclusiva y cómo habría de afectar a las personas en situación de discapacidad visual?

“Durante el semestre 2021-2 se registraron 17751 aspirantes para ingresar a los distintos programas académicos que se ofertan” (p.14). Afirmaciones como ésta abrieron la numeraria sobre el ingreso a la UAQ basada, tempranamente, en la división por sexo/género. Seguiría siendo pronto para saber nada sobre los grupos vulnerables.

En la página 25 llamó la atención que la matrícula en el semestre 2021-2 fuera de 33739 estudiantes: una baja significativa, o una “desaceleración” como el documento lo dice, que sin duda estaría relacionada con la pandemia a pesar de los apoyos existentes.

Los estudiantes con discapacidad aparecieron en el cuadro sobre el otorgamiento de becas hasta la página 28. Ahí fueron registradas igual número de becas que correspondían al 2020 y 29 al 2021. A estas 57 becas no quedó muy claro cuántos fueron los recursos otorgados en tanto que para el 2020 se hablaba de 42 mil pesos mientras que para el 2021 la cantidad fue de 292 500 pesos. ¿Cuál es el sentido de esta información si la diferencia entre un año y otro fue, apenas, de una beca?

Si a la interpretación del cuadro se le hubiera sumado la barrera que representó el hecho de que el informe en cuestión, especialmente sus cuadros y figuras, no fuera accesible para una persona ciega, se hubiera tenido que aceptar que había un despliegue de barreras deliberado y sistemático que dificultaba o hacía imposible la consulta y el acceso a la información en un tema fundamental: los recursos económicos destinados a la atención de grupos vulnerables y, para el caso, a las personas con discapacidad. Esta investigación no enfocó sus objetivos en tal tema, pero fue a lo largo de su desarrollo que surgió como un imperativo arrojar luz sobre la cuestión. Desde la generación del PIEE en adelante convendría saber cuáles, cuántos y adónde han ido a parar estos recursos.

En la página 32 se leyó información general sobre la atención estudiantil durante el periodo referenciado y no se mencionaba nada sobre estudiantes con discapacidad.

Fue más adelante que se les dedicó un párrafo específico: “Con el objetivo de seguir fortaleciendo la inclusión de miembros de nuestra comunidad que tengan alguna discapacidad, el Área de Atención a Estudiantes con Discapacidad (Atedi) realizó pláticas, conferencias y campañas informativas en materia de sensibilización e inclusión social” (p.37). La misma palabrería desde 2013. Y siguió: “También impartió cursos para la promoción de la Lengua de Señas Mexicanas e introducción al Sistema Braille” (p.37). Sin duda, esto último, algo más práctico y que pudo tener incidencia en la vida diaria de la comunidad y para lo que no era necesario más que un mínimo de sentido común. También se mencionaba la evaluación de espacios universitarios con miras a crear mayor accesibilidad arquitectónica: “Se realizaron congresos, eventos y asesorías para fortalecer los protocolos y medidas de accesibilidad [...] Como resultado del trabajo desarrollado a lo largo del periodo se obtuvo la certificación ‘Prestación de servicios incluyentes para personas con discapacidad’ (EC0385.01)” (p.37). Un párrafo alusivo a esta cuestión después de 37 páginas de pura paja; uno específico relacionado con las personas con discapacidad en el universo de 120 páginas que componen este cuarto informe. Está claro que si se tomaron la molestia de redactar aquel párrafo fue para destacar y añadir la nueva certificación a su medallero.

2.18 A manera de conclusión sobre las políticas de la UAQ en materia de inclusión y atención a grupos vulnerables

Aquí se dio por concluida la lectura y el análisis de las políticas y el marco normativo de la UAQ en materia de inclusión y atención a grupos vulnerables: se trató de una breve investigación documental realizada para conocer, registrar y divulgar el surgimiento y evolución del modelo de inclusión de la Universidad y su deriva conceptual. A todo lo dicho por la Universidad se le interpeló desde las experiencias vividas por los y las estudiantes en situación de discapacidad visual en el proceso de admisión a esta institución de educación superior.

3. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

La función de la metodología es recolectar los datos pertinentes para confirmar o negar las hipótesis de esta investigación: tal cometido se consigue a través del conjunto de procesos empíricos, sistemáticos y críticos aplicados al estudio del fenómeno que la motiva (Hernández *et al.*, 2014). A continuación, entonces, se recuperan dichas hipótesis y se describen los procesos correspondientes.

3.1 Hipótesis General

Los estudiantes en situación de discapacidad visual identifican barreras y facilitadores en el proceso de admisión a la UAQ.

Específicas

- Los estudiantes con discapacidad visual identifican barreras y facilitadores relacionados con la percepción social de la discapacidad en el proceso de admisión a la UAQ, tales como:
 - Barreras:
 - Permanece la idea de que las personas en situación de discapacidad visual no pueden ni deben elegir cualquier carrera.
 - La información no está disponible en formatos accesibles.
 - Los espacios comunes no cuentan con una organización definida ni mucho menos aluden a la noción de diseño universal para que las personas en situación de discapacidad visual puedan desplazarse de forma segura y efectiva.
 - No existen rutas podotáctiles u otras herramientas para orientar a las personas en situación de discapacidad visual dentro de las instalaciones.
 - Las personas en situación de discapacidad visual se ven obligada a acudir con un acompañante para realizar cualquier trámite, lo cuál

implica que se relacionen menos con el resto de las personas y se atente contra su autonomía.

- El personal involucrado en el proceso de admisión no tiene la formación necesaria para trabajar y tratar con personas en situación de discapacidad visual.
 - Fuera y dentro del aula se usan términos y formas de dirigirse a las personas en situación de discapacidad visual que implican discriminación, por ejemplo, falta de sensibilidad y empatía al interactuar.
 - No siempre se canaliza a las personas en situación de discapacidad visual al área de Atención a Estudiantes con Discapacidad (o al programa correspondiente en turno).
 - Las personas en situación de discapacidad visual han sido relegadas de la educación superior y de otras metas sociales.
 - No se llevan a la práctica las políticas universitarias sobre accesibilidad como tampoco todo lo relacionado con la educación inclusiva.
 - La comunidad universitaria muestra desinterés y/o desconocimiento frente a la discapacidad visual y a las personas que viven con ella, lo cuál redundando en actos de exclusión y discriminación.
- Facilitadores:
- En la comunidad universitaria existen personas con grados más altos de empatía y/o sentido común lo cuál permite facilitar el proceso de admisión de las personas en situación de discapacidad visual forma espontánea.
 - A pesar de que no promueva la autonomía de las persona en situación de discapacidad visual, en algunas ocasiones se les permite la presencia de un acompañante.

- Existen actitudes de apertura que se traducen en becas y otros apoyos para las personas en situación de discapacidad visual.
- Las acciones del área de Atención a Estudiantes con Discapacidad (o el programa correspondiente en turno).

- Los estudiantes con discapacidad visual identifican barreras y facilitadores propios del ámbito educativo y su expresión en el aula durante el proceso de admisión, tales como:
 - Barreras:
 - Los recursos didácticos como pizarrones, proyectores, centros de cómputo y de copiado, bibliotecas, etc., están enfocados y dirigidos a atender sólo a personas sin discapacidad visual.
 - La mayoría de los entregables en el proceso de admisión no se aceptan en formatos utilizados por personas en situación de discapacidad visual (braille y macrotipo).
 - En el aula se usan términos y formas de dirigirse a personas en situación de discapacidad visual que implican discriminación, por ejemplo, falta de sensibilidad y empatía al interactuar.
 - La planta docente no está capacitada para atender a la población estudiantil en situación de discapacidad visual.
 - El uso de lenguaje no es accesible para todas las personas, por ejemplo, para las actividades de los cursos propedéuticos y las instrucciones para la aplicación del examen Excoba.
 - La generalidad de los recursos utilizados en el examen Excoba son visuales.
 - No se llevan a la práctica ajustes razonables.

 - Facilitadores:

- Hay docentes con grados más altos de empatía, preparación y/o sentido común para afrontar la diversidad en el aula.
- Actitudes de apertura que se traducen en actividades de sensibilización y capacitación.

3.2 Diseño de investigación

El conjunto de directrices y especificidades metodológicas que conforman el plan de acción se define como diseño de investigación. Su construcción implica decidir y asumir una postura frente a las numerosas opciones. En este caso partimos de lo más general, que es el tipo de investigación, hasta lo más particular que corresponde a las técnicas e instrumentos para recoger la información.

Carlos Monje Álvarez explica que la investigación de forma general es:

Un proceso creativo que se rige por unas reglas de validez y aceptabilidad compartidas por la comunidad científica y que busca resolver problemas observados y sentidos produciendo conocimientos nuevos. Esas reglas son las que hacen parte del método científico y presentan sus particularidades y diferencias según los diferentes enfoques. (2011, pp.9-10)

Dentro de la tradición científica existen 2 tipos de investigaciones o enfoques: la cuantitativa y la cualitativa que es propia de las ciencias sociales como la Sociología y de las ciencias de la educación, como es el caso de Docencia, de las cuáles deriva esta investigación.

Existen diferentes caminos para indagar la realidad social. La investigación científica en ciencias sociales [...] se puede abordar desde dos paradigmas o alternativas metodológicas, cuantitativa y cualitativa. Cada una tiene su propia fundamentación epistemológica, diseños metodológicos, técnicas e instrumentos acordes con la naturaleza de los objetos de estudio, las

situaciones sociales y las preguntas que se plantean los investigadores bien con el propósito de explicar, comprender o transformar la realidad social. (Monje, 2011, p.10)

El enfoque de esta investigación es cualitativo que se caracteriza por concebir al sujeto como un actor activo, más que como un dato numérico pasivo y vacío; se estudian y comprenden los fenómenos en la medida que son cargados de significados por quienes los viven; se explica la conducta a medida que se entienden los símbolos y significados que dan sentido a cada experiencia vital, respectivamente (Monje, 2011).

El objeto de estudio es el fenómeno social identificado como el acceso de las personas en situación de discapacidad visual a la educación superior, contado desde la voz de los propios sujetos como protagonistas. Una aproximación a la realidad social y a los sujetos desde la mezcla de intersubjetividades, símbolos y significados valorativos de las personas en situación de discapacidad y de su propia trayectoria vital en torno al proceso de admisión a la UAQ. El análisis de la realidad propuesto es inductivo y crítico.

Cada uno de los enfoques contempla su propia metodología:

La metodología [...] hace referencia a las reglas del juego refrendadas para generar un conocimiento, y cuyo cumplimiento demostrado es requisito para avalarlo y aceptarlo. Lejos de ser un producto acabado, estas reglas siguen supuestos epistemológicos, teóricos y técnicos con los que los investigadores desarrollan su quehacer tomando en cuenta la complejidad de la realidad social en la que están inmersos y sobre la que deben reflexionar. (Abelló, 2009, p.212)

La metodología cualitativa se diferencia de la metodología cuantitativa en el rigor exigido en cuanto a las reglas o serie de pasos; en lo tocante al enfoque cualitativo

los investigadores e investigadoras no estamos obligadas a seguir fielmente una serie de pasos preestablecidos, sino a adecuar esas reglas y pasos al estudio consciente de la realidad social.

Según la Universidad de Jaén, las metodologías cualitativas, de acuerdo a su objetivo final y el tratamiento de los datos, se dividen en dos grandes corrientes: las metodologías interpretativas y las metodologías descriptivas. Por un lado, las metodologías interpretativas “pretenden trascender al sujeto social para explicar y comprender hechos o fenómenos sociales más complejos, todos ellos se apoyan en un acervo teórico social o del fenómeno cultural sometido a estudio” (2022). Por otro lado, las metodologías descriptivas “Ponen su interés en la descripción de los datos, sin conceptualización ni interpretación. Pretenden describir de forma fiel la vida... Se suelen presentar como una narración [...] Están representados por la Escuela de Chicago” (s.f).

3.3 Método

Método biográfico narrativo y perspectiva fenomenológica.

El primero consiste en la reconstrucción biográfica del sujeto. Al respecto, Alexia Sanz Hernández explica:

La reconstrucción biográfica es un juego de intersubjetividades que surge esencialmente de la persona y de su testimonio, ya sea oral o escrito. Memoria, identidad y sociabilidad son igualmente dispositivos desde los cuales hay que entender las potencialidades y limitaciones de los documentos orales y materiales de vida, fuentes en los que se fundamenta la investigación biográfica. (2005, p.99)

Se basa en las dimensiones contextuales y psicológicas del individuo.

El método biográfico o investigación biográfica destaca en las ciencias sociales que buscan rescatar las memorias intersubjetivas. En la antropología, por ejemplo, se recogen los testimonios orales o escritos como fuentes de primera mano. Más tarde la sociología retoma dicha práctica, como explica Sanz con cierto descontento, que constituirán los primeros intentos sociológicos por adoptar el método biográfico:

Lo mismo ocurre en Sociología, área de conocimiento en la que existe una interesante tradición metodológica sobre el uso de los llamados documentos personales y las historias de vida, aunque ensombrecida por el pretendido <<mito de la cientificidad sociológica>> que redujo el protagonismo de la metodología cualitativa en décadas pasadas. (p.101)

Además de la Antropología y la Sociología, otras ciencias sociales echan mano de la oralidad como técnica de recogida de la información, tales como la Historia cuya investigación oral marca un giro importante en la tradición de la academia:

Así nace la historia oral, con carácter de ciencia auxiliar inicialmente, cuyo objetivo es construir archivos orales, lo cual respondía en un principio más a la pretensión de obtener información de los propios testigos vivos que a la de suplementar o remplazar datos de las fuentes escritas; sin embargo, de esta aproximación, la oralidad está cobrando un auge especial y la introducción de esta nueva técnica ha supuesto un cuestionamiento de la historiografía que tendía a dar prioridad al papel de los actores dominantes en la interpretación del pasado frente a los dominados, la gente común. (p.101)

Justamente por este cambio en las voces a quienes se decide escuchar, las voces de los otros, decidimos implementar esta metodología.

El método biográfico, al igual que otras metodologías cualitativas, “surgen como material por excelencia para quien quiera estudiar las transformaciones no sólo del individuo sino también de su grupo primario y su entorno sociocultural inmediato”

(p.101). Por esto consideramos que este método es ideal para estudiar el fenómeno social del acceso a la educación superior de personas en situación de discapacidad visual: un fenómeno que se ha ido transformando en las últimas décadas y que está directamente relacionado con la forma en que la sociedad percibe la discapacidad.

Igualmente puede acercarnos al conocimiento del cambio social, los procesos históricos de las relaciones socioestructurales, las trayectorias de vida, la descripción con profundidad de las relaciones sociales, sus contradicciones o su movimiento histórico, y es una herramienta excelente para quien quiera con fines formativos fomentar su utilización o ilustrar dichos procesos. (pp.101-102)

Es importante destacar que este método tiene mucho de artesanal y en su flexibilidad radica su capacidad de transmitir lo que el sujeto cuenta y de conseguir categorizar y abordar la temática pretendida (Sanz, 2005).

Por otro lado, se introduce la perspectiva fenomenológica para comprender cómo los actores sociales perciben las barreras y facilitadores condicionados por el contexto y, en consecuencia, qué pensaron, cómo actuaron de acuerdo a esos significados y motivaciones:

La fenomenología es entendida, no únicamente como un ejercicio previo al quehacer científico, sino como una metodología que admitía una nueva modalidad de aproximarse al conocimiento y que facilitaba sus mejores frutos. Aplicada a las ciencias humanas o las ciencias sociales. Como enfoque se propone resolver las siguientes cuestiones: cómo estudiar esta subjetividad y cómo abordar la producción de sentido que le es inherente". (Fuster, 2019, p.203).

Después de un exhaustivo análisis, Fuster concluye:

En resumen, la fenomenología conduce a encontrar la relación entre la objetividad y subjetividad que se presenta en cada instante de la experiencia humana. La trascendencia no se reduce al simple hecho de conocer los relatos u objetos físicos, por el contrario, intenta comprender estos relatos desde la perspectiva valorativa, normativa y prácticas en general. (p.205).

Los relatos de vida reúnen sucesos acontecidos en una línea temporal extensa que va desde los primeros años de preescolar y hasta el inicio de la educación superior y que a través de la perspectiva fenomenológica permite comprender los sucesos desde el aquí y el ahora: recordar, reconstruir y desentrañar las múltiples dimensiones subjetivas y significantes de lo acontecido en distintos puntos de tal línea. De tal suerte que la metodología utilizada responde a un diseño de investigación flexible. En este caso tanto el método biográfico como la perspectiva fenomenológica caracterizan técnicamente tal aproximación. Para Nora Mendizábal un diseño flexible: “Se refiere a la articulación interactiva y sutil de estos elementos que presagian en la propuesta escrita la posibilidad de cambio para captar los aspectos relevantes de la realidad analizada durante el transcurso de la investigación”. (2006, p.67).

Este es el marco metodológico propuesto lo que no significa que tenga un carácter constante o inamovible.

3.4 Tipo de estudio

El tipo de estudio hace referencia al análisis de los datos obtenidos durante la investigación. Si bien existe una conceptualización y clasificación al respecto (exploratorios, descriptivos, correlacionales, explicativos), en este caso, las entrevistas fueron suficientes para llegar a la saturación, pero no para establecer tipologías.

Aunque se trata de un estudio descriptivo en el que el sujeto es quien cuenta la historia y la investigadora sólo se encarga de ordenar y retocar dicha historia para escribirla luego, echar mano de la perspectiva fenomenológica permite observar, crítica y analíticamente los componentes de cada relato en su individualidad y su colectividad para alcanzar una comprensión más completa.

Puesto que los objetivos de esta investigación se resumen en conocer las barreras y facilitadores que identifican las personas entrevistadas en el proceso de admisión, primero fue necesario ordenar los relatos de vida. Estas barreras y facilitadores, de acuerdo al ordenamiento de esta investigación, pueden ubicarse en 2 ejes: La percepción social de la discapacidad o propiamente en el ámbito educativo y su expresión en el aula.

Depende de cada experiencia vital situar en cuál de estas dimensiones cobraron más importancia, cuestión que también condicionan el contexto y la psicología de cada persona. Es importante hacer un ejercicio crítico con el afán no sólo de describir sus experiencias, sino de llevar la descripción más allá de la sola repetición de los hechos.

Explica Sanz al respecto: la experiencia de cada persona depende de su pasado, del pasado histórico y los significados anclados al mismo (Sanz, 2005). Las personas en situación de discapacidad comparten, con otros grupos, un pasado histórico en donde la desigualdad y las violaciones a sus derechos son un factor común. Estos remanentes, vigentes en el contexto actual sin que la universidad sea una excepción, configuran experiencias caracterizadas por la invisibilidad y la marginación de las personas que integran estos grupos. Unos antecedentes y su expresión actual que deben ser analizados y cuestionados críticamente.

Otra cuestión importante de analizar es la diferencia discursiva que existe entre las personas entrevistadas y la institución; entre la narración que la UAQ hace sobre su

propias prácticas en materia de discapacidad, educación e inclusión, contrastadas con las experiencias de los y las estudiantes en situación de discapacidad visual.

Las narraciones se confrontan en numerosas ocasiones con el discurso de las instituciones y esa contrastación puede llevarnos a determinar hasta qué punto la información que nos plantean unas fuentes y metodologías determinadas es similar, en qué aspectos se complementan, o bien, cuando esa contrastación no se soporta, intentar entender las incongruencias, paradojas o nueva información que surja. (p.111)

3.5 Tipo de muestra

De acuerdo a la forma de aplicación y del método, ya sea que se trate de historias de vida o de relatos de vida múltiples, se define el tipo de muestra y quienes constituyen la misma, es decir, la parte del grupo social a quienes se les solicitó su participación y a partir de quienes se recogió la información correspondiente. En el caso de esta investigación, el objetivo es conocer de primera mano y describir la experiencia de los y las estudiantes que han atravesado el proceso de admisión; pero a la par del ejercicio descriptivo se busca documentar las barreras y facilitadores sobre la percepción social de la discapacidad y del ámbito educativo que ellos y ellas identifican. Por tanto, no se trata de una descripción puramente cronológica, sino de un ejercicio descriptivo temático y paralelo; de sujetos que han vivido el suceso desde el mismo entorno. Otra característica que definió el tipo de muestra se refiere a los factores contextuales, en este caso, la UAQ y los y las estudiantes en situación de discapacidad visual. Si bien en el momento no se dispuso de información en tanto que no se recibió respuesta puntual a la solicitud derivada de esta investigación, fue la bola de nieve el mecanismo que al final nos permitió contactar con los sujetos en cuestión. Se corroboró entonces que los estudiantes en situación de discapacidad visual eran pocos; además se consideró a aquellos y aquellas estudiantes que atravesaron dicho proceso sin aprobarlo y aún así el número siguió siendo bajo. A todo lo anterior se sumó la razón principal

que impulsa este diseño metodológico: la preponderancia de la voz y el relato de las personas en situación de discapacidad visual que se hacen escuchar a través de esta investigación:

<<la singularidad, la irreductible originalidad de los recuerdos personales se producen de hecho por el entrecruzamiento de varias series de memorias que se corresponden a los grupos variados a los que hemos pertenecido>>. Y así, además de la memoria autobiográfica podríamos hablar de las relaciones generacionales, la memoria de clase y la memoria nacional [...] todos estos niveles configuran el juicio sobre el pasado que tiene el informante. (Sanz, 2005, p.108)

Consideramos pertinente una muestra por conveniencia, puesto que resulta un despropósito incluir a personas que no vivieran en situación de discapacidad visual y que no hubieran atravesado el proceso de admisión a la UAQ. Fue el equipo de investigación quien decidió cuándo la información empezó a ser repetitiva. Se buscó entrevistar a aspirantes y/o estudiantes que hubieran atravesado el proceso y que hubieran sido admitidas y continuaran en la UAQ tanto como a las personas que no hubieran aprobado el proceso de admisión y en consecuencia no fueran parte de esta comunidad universitaria.

En resumen, se aplicó el método biográfico manifiesto en forma de relatos biográficos múltiples y paralelos y se complementó con una perspectiva fenomenológico hermenéutica. La muestra fue por conveniencia y por consiguiente las técnicas o instrumentos para recoger la información fueron del orden de esta especificidad: entrevistas a profundidad para recoger el relato de vida de los sujetos, dichas entrevistas fueron grabadas para transcribirse y sistematizarse luego; las entrevistas estuvieron compuestas por puntos clave y obligatorios consignados en la guía de entrevistas, pero se privilegió la construcción de un espacio donde el sujeto pudiera expresarse libremente: fue la situación propia de cada entrevista lo que definió el número de sesiones y la duración de las mismas.

Cabe destacar que, aunque el tipo de muestra es por conveniencia, es decir, en el contexto de estudio referente a esta investigación los sujetos se caracterizan por pertenecer, en primera instancia, al grupo de personas en situación de discapacidad visual y en segunda pertenecen al grupo de quienes atravesaron el proceso de admisión a la UAQ, al tratarse de una universidad pública en la que confluyen personas de todo el estado, de medios rurales y urbanos, modelos familiares, edades, identidades de género, visiones de mundo, etc., es de esperar que esta población tenga algo más en común que sólo vivir en situación de discapacidad visual, por tanto, es importante recoger y documentar la experiencia vital alrededor del proceso de admisión de estas personas y sus correspondientes subjetividades¹⁴.

3.6 Técnicas e instrumentos para recoger la información

Una vez definida la estructura fundamental del diseño de investigación, el siguiente paso es decidir, planear y elaborar las técnicas y los correspondientes instrumentos para abordar directamente la realidad social: a los sujetos que la construyen. Como técnica fundamental del método biográfico tenemos el relato de vida, mismo que se obtuvo por medio de la entrevista a profundidad como principal herramienta. Una herramienta que se nutre de la observación y conocimiento previo del contexto para atender las demandas ulteriores de la perspectiva fenomenológico hermenéutica que da soporte a las interpretaciones a las que se tiene lugar.

Las entrevistas a profundidad son entrevistas semiestructuradas cuyo objetivo gira en torno a una serie de puntos que no pueden pasarse por alto. La duración de éstas, el número de sesiones, el formato presencial o virtual y quién aplica este instrumento son decisiones que se toman, llegado el momento, con cada persona entrevistada.

¹⁴ Interseccionalidad: “el fenómeno por el cual cada individuo sufre opresión u ostenta privilegio en base a su pertenencia a múltiples categorías sociales” (Williams en Lois, 2020).

La convocatoria sobre el proceso de admisión para las diferentes licenciaturas en la UAQ explica que el proceso consta de las siguientes etapas (Secretaría Académica-UAQ, 2022, p.3):

1. Ponderación del curso propedéutico o examen equivalente.
2. Examen Excoba.

Antes se menciona un apartado llamado “de prerequisites” que constituye en sí mismo una etapa que se encuentra implícita, al menos en parte, en las etapas 1 y 2. En las tres 3, entonces, la entrega de documentos, los trámites en línea y búsqueda de información en la página *web* de la UAQ serán indispensables. Otra anotación importante es que no en todas las carreras se puede hablar del mismo curso propedéutico; antes bien hay instancias equivalentes en tal o cual carrera.

Una de las hipótesis de esta investigación dice que, en relación a la percepción social de la discapacidad, las barreras consisten en que el proceso de admisión no está pensado ni diseñado para personas en situación de discapacidad visual. Esto implica actitudes de asistencialismo o abierta discriminación; y los facilitadores son las actitudes espontáneas e individuales de empatía sumadas a la presencia de algunos docentes y administrativos que se han interesado y capacitado en cuanto a discapacidad, educación e inclusión por cuenta propia.

Otra de las hipótesis dice que las barreras que enfrentan los estudiantes en situación de discapacidad visual en el proceso de admisión a la UAQ, en lo que toca al ámbito educativo y su expresión en el aula, son tales como la falta de materiales adaptados, diseños accesibles y la completa ausencia de los ajustes concernientes a la educación inclusiva durante el curso propedéutico y en la aplicación del examen Excoba; y que los facilitadores fundamentalmente son el acompañamiento de algunos docentes y administrativos que deciden espontáneamente ayudar a estos estudiantes.

Por lo anterior reformularemos las etapas del proceso en función de las categorías de estudio.

- Guía de entrevista

Esta guía es solamente un boceto para el o la investigadora que aplica cada entrevista. Las categorías de estudio a las que pertenece cada apartado y cada pregunta no son comunicadas explícitamente a las personas entrevistadas: no se aborda con esa linealidad, ni se plantean las preguntas como se expresan en el instrumento escrito.

PRIMERA ETAPA: PRESELECCIÓN

- Preguntar sobre la decisión de estudiar una carrera universitaria específica (cuál y por qué).
- Preguntar por la elección de la UAQ (por qué esta universidad).
- Preguntar qué sabían o intuían sobre el modelo de inclusión de la UAQ.

- Percepción social de la discapacidad:

- Preguntar cómo se informó sobre los pasos del proceso (barreras y facilitadores).
- Preguntar sobre la accesibilidad de la página *web* (barreras y facilitadores).
- Preguntar sobre los trámites administrativos y la interacción con el personal de la UAQ (barreras y facilitadores).

- Ámbito educativo:

- Preguntar de qué prepa o bachillerato proceden.
- Preguntar sobre las expectativas en cuanto al curso propedéutico, o su equivalente, y sobre la aplicación del Excoba.

SEGUNDA ETAPA: CURSO PROPEDEÚTICO O EXAMEN EQUIVALENTE

- Preguntar si sabían sobre las obligaciones de la UAQ en materia de accesibilidad y educación inclusiva.
- Preguntar si siguieron este proceso ellos solos o con acompañamiento familiar o de otro tipo.
- Preguntar sobre la consecución, generación y llenado de los documentos (impresión de la ficha, el pago, la presentación de la ficha el día del examen, etc.).
- Percepción social de la discapacidad:
 - Preguntar cómo fue la experiencia de estar con los docentes, administrativos y otros aspirantes, es decir, con gente nueva y el proceso de socialización correspondiente (barreras y facilitadores)
 - Preguntar sobre las instalaciones (barreras y facilitadores).
- Ámbito educativo:
 - Preguntar con qué recursos didácticos contaban tales como el sistema Braille, el manejo de tecnologías, mapas e imágenes en relieve (barreras y facilitadores).
 - Preguntar cómo fue la experiencia de cursar el propedéutico o equivalente (barreras y facilitadores).
 - Preguntar qué recursos didácticos hubieran cambiado esa experiencia (barreras y facilitadores).

TERCERA ETAPA: EXAMEN EXCOBA

- Preguntar cómo se sintieron durante la aplicación.
- Preguntar si aplicaron el Excoba solos o con acompañamiento
- Percepción social de la discapacidad:
 - Preguntar cómo fue la interacción con los aplicadores del Excoba (barreras y facilitadores).
 - Preguntar si aplicaron el examen con el resto de los aspirantes y por qué (barreras, facilitadores).
 - Preguntar la reacción de ellos mismos y de los demás con los resultados (barreras y facilitadores).
 - Preguntar qué actitudes hubieran cambiado los resultados (barreras y facilitadores).
- Ámbito educativo:
 - Preguntar con qué recursos didácticos contaban tales como el sistema Braille, el manejo de tecnologías, mapas e imágenes en relieve (barreras y facilitadores).
 - Preguntar si el resultado fue aprobatorio y cómo es que hubiera cambiado con otros recursos al alcance (barreras y facilitadores)

Al concluir cada etapa de la entrevista se formula una pregunta abierta de modo que se pueda enriquecer la entrevista en el caso de que se pase por alto algo importante.

3.7 Cronograma

Esta investigación ha dejado de lado las tablas y figuras deliberadamente. Al menos tanto como ha sido posible. Lo anterior responde a una cuestión particular: una estudiante-investigadora ciega enfrenta un sinnúmero de barreras para elaborar representaciones visuales tales como un cronograma. La exigencia de consignar la información en tablas y figuras es, en sí misma, la primera de esas barreras. Esta exigencia responde a un modelo de estudiante y de lector, a una concepción normativa y hegemónica del quehacer escolar que deriva, como tantos otros dispositivos, en franca discriminación. Sólo porque esta investigación involucra a un estudiante-investigador que está en posibilidades de incluir tal figura es que ésta aparece a continuación. Después corresponde hacer una descripción puntual del contenido de dicha imagen y una reflexión sobre su pertinencia:

ESCRITURA	SISTEMATIZACIÓN	TRABAJO DE CAMPO	PLANEACIÓN	ACTIVIDADES
				JULIO 2020
				AGOSTO
				SEPTIEMBRE
				OCTUBRE
				NOVIEMBRE
				DICIEMBRE
				ENERO 2021
				FEBRERO
				MARZO
				ABRIL
				MAYO
				JUNIO
				JULIO
				AGOSTO
				SEPTIEMBRE
				OCTUBRE
				NOVIEMBRE
				DICIEMBRE
				ENERO 2022
				FEBRERO
				MARZO
				ABRIL
				MAYO
				JUNIO
				JULIO
				AGOSTO
				SEPTIEMBRE

La imagen puede contener un cronograma que se compone de 5 columnas con sus respectivos encabezados en el siguiente orden: Actividades, Planeación, Trabajo de Campo, Sistematización, Escritura y Corrección. Además, 28 filas que contienen el mes y el año en que tal o cuál actividad se llevó a cabo. De este modo tenemos que la etapa de Planeación, que consistió en definir las líneas generales de esta investigación y en la redacción de su protocolo, fue de junio a diciembre del año 2020; la siguiente etapa fue el Trabajo de Campo, que consistió en el contacto con los sujetos en cuestión, la aplicación y transcripción de las entrevistas, y que fue una etapa comprendida entre enero y junio del 2021; después vino la Sistematización, etapa en la que se generaron fichas a partir de las transcripciones, se ordenó la información en categorías y se procedió a su análisis e interpretación: esto fue entre julio y diciembre del mismo año; finalmente se dio la etapa de escritura y corrección, que consistió en la generación de la versión final de esta tesis.

Cuestión aparte es tomar decisiones sobre la inclusión de imágenes o representaciones visuales como lo suponen las tablas y figuras. Es la descripción de imágenes, que surge emulando las prácticas que se dan en otros contextos, la solución relativa a esta cuestión. Describir el contenido de las imágenes, como es posible hacerlo a través del atributo ALT¹⁵, es el mecanismo que surge como respuesta a esta intransigencia de la academia.

3.8 Sistematización y análisis

Una vez que la información está reunida, se procede a la sistematización y su análisis. Para esto es necesario recurrir nuevamente al instrumento de recogida para reconstruir varias horas de entrevistas grabadas y posteriormente los varios cientos de páginas de transcripción que no obedecen a un mismo patrón temporal.

¹⁵ El atributo ALT o etiqueta ALT es un atributo *HTML* para un texto que describe una imagen. Dicho atributo se coloca directamente en la etiqueta de la imagen. Si una imagen no se puede mostrar por ana razón, el atributo ALT proporciona texto alternativo para mostrar en su lugar.

3.8.1 Descripción del trabajo de campo

Cuando llega el momento de salir a campo se presentan varias situaciones problemáticas: por un lado, el confinamiento por la pandemia apenas empezaba; por otro, se trata de 3 investigadoras debutantes con la tarea imposible de llegar a un acuerdo. Las entrevistas y las charlas de trabajo son posibles gracias a *Zoom* y *Google Meet*. Pareciera que las personas en situación de discapacidad visual que terminan la educación media superior manejan eficazmente estas tecnologías de modo que las entrevistas no resultan una barrera.

Se contacta a las personas en situación de discapacidad visual conocidas en el entorno universitario. Éstas nos sugieren a otras y finalmente se publica una convocatoria en redes sociales. Se busca una muestra por conveniencia y hay tan pocos estudiantes ciegos en la UAQ para entonces que no es necesario otro recurso más que la bola de nieve. Los primeros mensajes de texto y llamadas entre unas y otras son lacónicos: la interacción real se da durante las entrevistas. Con una guía a modo de instrumento para recoger la información, el consentimiento informado y un dispositivo de grabación a mano, inicia cada entrevista en modalidad virtual. La dinámica consiste en darles a elegir cuál de las 3 estudiantes-investigadoras quieren que les haga la entrevista, mientras las otras 2 toman notas y se aseguran de que no quedan temas o preguntas olvidadas. Algo que en términos generales no funciona así: ninguna persona entrevistada quiere elegir y esto se tiene que decidir entre las entrevistadoras.

Las entrevistas son largas. No es necesaria ninguna técnica o *rapport* para establecer una conexión o vínculo. Las personas entrevistadas, en general, acceden a conversar sin mayor reticencia. Una vez iniciada la entrevista y leído el consentimiento informado, es evidente la diferencia de interacción llevada por una persona cuyo acercamiento con la discapacidad es puramente profesional y otras con experiencias e intereses compartidos y situados.

3.8.2 Procesamiento de los datos

Se tienen planeadas entrevistas largas, pero no se espera que superen las 2 horas de duración. No obstante, esa es la duración de la entrevista más corta, mientras que otras se extienden hasta las 3 horas. Es complicado identificar momentos adecuados para interrumpir y momentos en los que las pausas son necesarias para continuar con el relato sin que sea necesario formular otra pregunta. Las horas de transcripción se multiplican y esto se traduce en un aproximado de 300 cuartillas por transcribir, sistematizar, interpretar y presentar.

La primera sugerencia es clasificar las categorías con un código de colores, pero pronto deriva en una contradicción al echar mano de un recurso visual. El siguiente intento es recurrir a *Atlas.Ti*, aunque para entonces ya sólo somos 2 estudiantes-investigadoras quienes seguimos adelante con esta investigación. Pronto es evidente que no hay tiempo de aprender los rudimentos necesarios para manejar decorosamente este *software*. Por tanto, la respuesta es una mezcla de varias técnicas: la estudiante-investigadora ciega y líder del proyecto se ocupa de crear documentos de *Word* en donde consigna las mismas categorías como si se tratara de una ficha, pero sólo en texto. El otro se ocupa de crear fichas en formato tabla. Los subrayados, los códigos de colores, la búsqueda de palabras, el cortar y pegar son técnicas que cada cual usa o ignora a su propia conveniencia.

Al final se hace una revisión conjunta, algunos ajustes y arranca el proceso de escritura. El hecho de que cada relato sea altamente significativo y, de alguna manera, impresionante, es esencial para la sistematización de los datos. Sin duda la memoria es crucial y el uso de la tecnología un coadyuvante eficiente. El objetivo global de esta tesis es conocer las experiencias vitales a propósito de un eje temático y en ese sentido existe una gran inquietud por plasmar esas experiencias fielmente al tiempo que se analizan e interpretan de manera crítica.

El resultado es un capítulo por cada categoría principal: percepción social de la discapacidad y ámbito educativo que, además, siguen un orden cronológico ya

plasmado en la guía de entrevista, pero que no necesariamente se desdoblaron así en cada capítulo. Aunque los capítulos y su ordenamiento responden a las categorías y al marco teórico previstos y aunque están entrelazados con una redacción que se pretende crítica, el grueso y parte sustancial de esta tesis se compone de las voces, a través de largas y múltiples citas, de quienes aceptan narrar sus experiencias.

Antes, por sugerencia directa de nuestra directora de tesis, se desarrolla e incluye un capítulo sobre las políticas que teóricamente rigen las prácticas de la UAQ en materia de discapacidad, educación e inclusión, o, como la propia Universidad lo expresa, en materia de “inclusión y atención a grupos vulnerables”. El alto contraste entre la discursiva institucional y las experiencias relatadas justifica a plenitud la investigación documental que sustenta aquel capítulo.

4. BARRERAS Y FACILITADORES: PERCEPCIÓN SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD

La educación es algo distinto dependiendo de a quién se le pregunte. Lo cierto es que hoy en día está consagrada como un derecho y como una meta social. Es necesaria, deseable y si se consigue transitar y superar sus distintas etapas, se convierte en motivo de orgullo. Pero, ¿acaso es para todos? ¿Qué pasa con la educación para personas en situación de discapacidad visual? Especialmente cuando va más allá de aprender a comer y a comunicarse y no se le relaciona *a priori* con el aprendizaje de un oficio para asegurar la mera supervivencia o cuando no se trata estrictamente de la educación básica que comprende poco más que la alfabetización y algunos aprendizajes elementales, todos ellos bien vistos si se trata de una persona en situación de discapacidad.

Esta investigación centra sus esfuerzos en la educación superior: uno de los peldaños más altos entre las aspiraciones sociales y cuya consecución supone atravesar un proceso de admisión y el aumento consustancial de los retos para cualquiera que lo intente. Así pues, ¿cómo les va a las personas en situación de discapacidad cuya existencia misma ya representa un sinfín de retos? O, dicho de otro modo, ¿cuáles son las barreras y facilitadores que identifican los estudiantes en situación de discapacidad visual en el proceso de admisión a la educación superior?

Aquí conviene recordar las definiciones que sobre barreras y facilitadores consignamos en el capítulo 1:

Todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas. Desde el enfoque de la educación inclusiva, este concepto rebasa al de necesidades educativas especiales ya que se centra en la

interacción con el contexto y no como un problema inherente al alumno.
(Glosario de términos sobre discapacidad, s.f., p.5)

El objetivo, entonces, es conocer en voz de los verdaderos protagonistas cuáles son esas barreras y facilitadores para reconstruir críticamente dichas vivencias desde 2 trincheras: la percepción social de la discapacidad y su correlato en el ámbito educativo. Por tanto, en este capítulo abordaremos cómo el paradigma vigente y sus derivas contextuales condicionan las experiencias individuales y subjetivas de cada actor social desentrañando, así, los supuestos de esa pauta que le atribuye la discapacidad al sujeto liberando a la sociedad de su responsabilidad y quien, además, impone al individuo la obligación de demostrar que es capaz de estar en la universidad aún con todo en contra.

Max Weber ya advertía sobre la dominación simbólica a menudo traducida en listas interminables de trámites burocráticos, aprendizajes doctrinarios y la implantación del objetivo supuestamente personal que implica convertirse en una pieza más de la maquinaria capitalista a través de la educación escolarizada (Cataño, 2004). Y aunque convertirse en tal cosa sea incluso necesario para alcanzar estándares mínimos de dignidad, ¿la dominación se queda en la esfera de lo simbólico para las personas en situación de discapacidad? Las experiencias conocidas gritan que no: la problemática se implanta más adentro. Puesto que difícilmente se considera productiva a una persona ciega, será habitual cuestionar su presencia en cualquier instancia escolar y la Universidad no hará más que repetir tal cuestionamiento.

Es de llamar la atención que los postulados de Weber se vierten en función de la sociedad occidental moderna, pero la caracterización de aquellos sistemas educativos coincide pasmosamente con el presente. Hoy vivimos una educación concebida plenamente en el marco del capitalismo y su apogeo. Este autor plantea 3 núcleos problemáticos que caracterizan la educación: a) Tipos de educación derivados de los tipos de autoridad; b) La equivalencia entre la iglesia tradicional y

el aparato educativo que se traduce en un medio de dominación simbólica y; c) Su crítica del sistema capitalista y de la burocratización de la escuela.

En este capítulo se abordan las etapas previstas en el conglomerado teórico-metodológico, es decir, los antecedentes escolares, la preselección, el propedéutico o examen equivalente y, finalmente, el examen Excoba. Los relatos de vida permitieron conocer más de lo previsto y salieron a la luz otros factores tanto o más importantes que las categorías que se tenían contempladas. Al mismo tiempo hubo tal saturación de datos que indudablemente fue posible reconstruir un modelo. A estos factores imprevistos se les dedican sendos capítulos páginas adelante.

4.1 Las entrevistas

Se conocieron un total de 7 relatos de vida en torno a un eje temático: el proceso de admisión a la UAQ. Estos relatos abarcan de 2012 hasta 2022. Algunos aspirantes ingresaron al primer intento, otros atravesaron el mismo proceso más de una vez y lo consiguieron; por supuesto que no faltaron los que quedaron fuera. Los programas educativos elegidos por los aspirantes fueron: Licenciatura en Psicología, con 2 aspirantes; Licenciatura en Derecho, con un aspirante; Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés, con un aspirante; Licenciatura en Música, con 2 aspirantes; Licenciatura en Docencia del Arte, con un aspirante, aunque este último ya contaba con especialización en música.

La primera tarea fue contactar a las personas susceptibles de ser entrevistadas. A través de la misma institución no fue posible, en gran medida porque no tenía datos disponibles al respecto y, evidentemente, porque no fue de su agrado nuestra indagación. Entonces nos hicimos eco en las redes sociales virtuales y personales. La bola de nieve surtió efecto y pronto tuvimos un total de 9 personas dispuestas a responder las entrevistas.

Las primeras reacciones pueden clasificarse en 2 categorías: a) Aquellas personas que aceptaron enseguida; b) Aquéllas que se tardaron más en aceptar e incluso quisieron saber, antes, cuál era el título de nuestro trabajo, saber quiénes éramos y qué haríamos con su información.

Se habló de los objetivos, la dinámica de las entrevistas y el tipo de trabajo escolar en que se convertirían sus respuestas. Esto funcionó como filtro. Dos personas ya insertas en el entorno laboral de la UAQ declinaron su participación. Nos quedamos con 7 que, ante la perspectiva de ponderar sus historias, orgullosos de vencer una y 1000 barreras en su experiencia con la UAQ, no se lo pensaron mucho y aceptaron participar.

Procedimos con los consentimientos informados: un formato breve que se les leyó en voz alta al inicio de la entrevista. Todo mientras grabábamos en audio. Aquí se repitieron el título y los objetivos de la tesis, así como el recordatorio de que podían permanecer o retirarse libremente. Y lo más importante fue la aclaración de que toda la información sería tratada de forma confidencial y anónima. Esto último es una ironía porque en la UAQ hay tan pocos estudiantes en situación de discapacidad visual que son perfectamente identificables cuando se les quiere identificar.

Todas las personas se mostraron sorprendidas. Escucharon con atención, respondieron alto y claro; incluso hubo quien nos pidió no eliminar su nombre: “Estoy de acuerdo y, bueno, no me importa que ocupes mi nombre. No hay problema. Sé que es para fines educativos, entonces, yo no tengo problema con que ocupes mi nombre. Pero si no, pues, también, lo respeto” (R04, entrevista, febrero de 2021).

Las personas que no entran en el canon de normalidad son sistemáticamente invisibilizadas y silenciadas de modo que la necesidad de escucha se acentúa y acciones tan comunes como pedir su consentimiento y dejar en sus manos la

decisión de mostrar su identidad se vuelven eventos inusitados y, según se percibe, dignos de agradecimiento.

Lo que causó más revuelo durante el apartado de “datos generales” fue el estado civil y la identidad de género. Si bien las respuestas están condicionadas por factores contextuales, generacionales, religiosos, etc., no es casualidad que absolutamente todas reaccionaran de manera singular. Una de las personas entrevistadas es una mujer transgénero y reconoce esto como una posición política y como un factor de discriminación constante. Las otras 6 variaron entre pausas interminables, titubeos y risas nerviosas.

¿Por qué es inusual preguntarse si una persona en situación de discapacidad tiene o reconoce su identidad de género? ¿Por qué sucede lo mismo cuando no se da por sentado que estas personas son solteras y tuteladas, sino que se les pregunta cuál es su estado civil? Afortunadamente resistieron y se llegó, por fin, a las preguntas específicas sobre la discapacidad.

La primera pregunta consistía simplemente en saber de la existencia, o no, de resto visual. La percepción que cada actor social tiene de sí como persona ciega también está relacionada con el momento en que la ceguera se presenta. Es diferente que se nazca con el sentido de la vista y que eventualmente se dé la pérdida, a que no ocurra tal y que en su lugar se haya nacido ciego o ciega. La percepción, la autopercepción y lo que en consonancia con éstas suceda en la escuela y en la vida, están inexorablemente vinculados.

Se les preguntó sobre el resto visual y decidieron responder con su diagnóstico médico. Y sólo después de cierta insistencia contaron subjetivamente qué tanto y cómo perciben el entorno a través de la vista y los otros sentidos. Las experiencias vitales cuentan que en lugar de autoperibirse como sujetos a la luz del paradigma de derechos humanos, más bien sus autopercepciones siguen ancladas a los paradigmas tradicional y, sobre todo, al médico-asistencial.

Cuando se les pregunta qué tanto perciben con la vista, quien interroga suele no estar interesado en conocer ni sus vivencias subjetivas, ni lo problemático de la relación entre sus características fisiológicas y el entorno. El único interés del interrogador en turno es clasificarle de acuerdo a unos conceptos y categorías ya definidos y declaradamente estigmatizantes. Son las propias personas en situación de discapacidad quienes, asimilado el tipo de interés que regularmente suscitan, de antemano responden en función de la medicalización. Olvidar que ellas y ellos son más que un diagnóstico y que hay otras dimensiones que los vuelven parte del tejido social es una práctica sistemática.

4.2 Antecedentes escolares

Para el abordaje de los antecedentes escolares es pertinente recordar que, según nuestra definición, las 7 entrevistadas son personas en situación de discapacidad visual. Esto significa que aún con lentes tienen dificultad para percibir a través de la vista lo que otros perciben sin mayor problema. La relación problemática entre esta característica y un entorno discapacitante (CNDH, 2018) genera entonces es que se da en llamar “la discapacidad visual”.

Como resultado de este fenómeno, en su vida diaria usan una serie de herramientas que les permiten desarrollarse en este entorno: lectores de pantalla, altos contrastes y macrotipos en dispositivos electrónicos; manejo del sistema Braille; manejo del bastón blanco y; el acompañamiento de terceros que hacen las veces de facilitadores. Las imágenes en relieve, los materiales didácticos accesibles y otro tipo de tiflotecnologías se emplean cuando se dispone de ellos:

Pues, utilizo el bastón o a una persona. En cuestiones universitarias utilizo la *laptop* o un lector de pantalla; utilizo *Jaws* actualmente. También cargo siempre, en mi mochila, la regleta y el punzón. No es una herramienta que

utilice actualmente, pero que sí la cargo conmigo para cualquier cosa, (R03, entrevista, febrero de 2021).

Afirmaciones como ésta se repiten una y otra vez. Sólo en casos particulares se asiste a una escuela en donde cuentan con tecnologías de mayor alcance, utilidad y costo tales como impresoras en braille y dispositivos *Orcam*¹⁶ más los ajustes razonables complementarios para su implementación efectiva.

En teoría, una persona que cuenta con todo lo anterior está en igualdad de condiciones, sin embargo, hay concepciones que cambian cuando se trata de una persona con características que le diferencian del resto. Si bien sus objetivos pueden ser los mismos, la deformación se presenta en el orden de los significados. Por ejemplo, la mayoría de las personas en situación de discapacidad estudia por las mismas razones que cualquiera, pero estas razones adquieren otros tintes ya que conseguir una meta como la de ser admitido en la universidad será visto como toda una proeza en tanto que se trata de personas consideradas inferiores quienes, en este caso, lo han logrado. La superación de un sinnúmero de barreras no significa que no haya un gran esfuerzo de por medio, pero en el caso de las personas con discapacidad la práctica habitual será aplaudirles y convertirlas en ejemplo de superación antes que trabajar en la eliminación efectiva de las barreras a las que se enfrentan cotidianamente.

Ni las aludidas ni sus familias son ajenas a esta visión de la educación escolarizada. De tal modo que ante la pregunta “¿Qué significa la educación para tu familia?” sus respuestas sean homogéneas: “Para ellos significa una meta cumplida” (R04, entrevista, febrero del 2021). De entre las respuestas destaca aquélla que pone en contexto las ideas familiares y no las considera como una verdad en automático: “Pues algo muy indispensable. Es como cualquier familia mexicana. Yo creo que

¹⁶ Empresa desarrolladora de dispositivos de asistencia para las personas en situación de discapacidad visual.

espera que sus hijos se superen, gracias a que ellos no lo lograron, entonces, para ellos sí es algo importante" (R05, entrevista, febrero del 2021).

Por lo anterior, no resultó sorprendente que la educación no se entendiera como un derecho, sino como una constelación de obstáculos por superar. Tanto la familia como quienes respondieron a las entrevistas asumieron el reto de llegar a la meta a como diera lugar. Una lucha que no es exclusiva de la educación y que más bien es una constante en cualquier ámbito de sus vidas. Apenas pisaron la escuela, la discriminación les dio la bienvenida. El mérito, pues, no está en superar niveles y acumular diplomas, sino en sobreponerse al rechazo.

Las personas en situación de discapacidad no pueden esperar por unos derechos que rara vez pasan de lo reglamentario a lo sustantivo. Es necesario sobrevivir y, por tanto, insertarse cuanto antes en el sistema. La educación escolarizada se convierte en la opción menos agresiva. Y en la mayoría de los casos conocidos, que las personas en situación de discapacidad visual consigan llegar a la educación superior se convierte en una misión de vida para las madres y unos cuantos actores sociales más que las acompañan; no así para las instancias que supuestamente garantizarían dicho acceso.

El preescolar y la primaria conforman una primera etapa. Desde aquí se construyen los diferenciales entre quienes nacieron ciegos y quienes perdieron la vista en algún momento de sus vidas. Los primeros se dan cuenta que son diferentes:

Mi mamá quería que yo estuviera en una escuela regular. Creo que lo único que sí fue complicado fue trabajar con la sobreprotección, por parte de la familia de mi papá, porque cuando mi abuelo se entera que yo estoy en el kínder, me va a sacar. Y, pues, me lleva a la casa, y le empezó a decir a mi mamá que cómo se le ocurría llevarme, que 'pobrecito'; que me iba yo a caer. (R04, entrevista, febrero 2021)

Los otros sufren el duelo por la pérdida. Descubrirse diferente, desvalorizado y marginado no es una experiencia digna de celebración, así que el duelo llegará:

Yo estaba totalmente destruido. Traté de quitarme la vida, de decir: ‘¡Ya no sirvo! ¡Estás ciego! ¡Qué vas a hacer!’. Puesto que yo veía cómo las personas ciegas, pues, nomás saben ser limosneros. O estaban (parece revivir la desesperación del momento)... como recluidos, ¿no? Y ¡era mi panorama, ¿no?!, puesto que, yo, ya no tenía más. ¡Yo me sentía muy mal! Yo decía, pues: ‘A ver, ¡ya estás ciego! O sea, totalmente. Ya no vas a servir para nada. O, ¿qué vas a hacer?’. Y yo, yo, sí traté de quitarme la vida: la verdad. (R02, entrevista, febrero de 2021)

Frente a una perspectiva tan desesperanzadora se hace necesaria cierta resistencia y una buena dosis de negación. No recordar se volverá una práctica recurrente. Esto se observa en una clara y repetida contradicción en sus respuestas. Primero aseguran que las etapas tempranas de la vida escolar no son importantes para el relato porque ahí no tuvieron problemas, pero luego cuentan eventos claramente problemáticos: “Sí lo hice [cumplir con la educación básica], pero no tengo recuerdos de problemas ahí. Eh, o sea, siempre se me catalogó como una persona con dificultades de aprendizaje, pero nada más” (R05, entrevista, febrero del 2021).

Otro botón de muestra:

Todo bien. Muchos facilitadores que yo encontré en el kínder... la verdad, lo recuerdo muy vagamente así que no puedo hablar de eso. Pero en la primaria... Bueno, recuerdo que yo no jugaba mucho porque estaba sentada platicando con la maestra (ríe); ella me decía: ‘Quédate aquí’. Pero, no, no recuerdo mucho. (R06, entrevista, febrero del 2021)

Esto también podría estar condicionado por la idea de que hablar de discapacidad siempre se entiende como hablar de problemas:

En el kínder, como alcanzaba a ver las letras y podía caminar por mí misma, pues, no tuve ningún problema. En la primaria tampoco. Empezó el problema cuando ya tenía 11 años. Iba en quinto. Tenía que utilizar lentes porque ya, de rato, sí se cansaba mi vista. Y tuve una maestra en quinto que se cerraba a ayudarme; me ponía el examen y ya no alcanzaba a ver las letras, y me decía: 'Ah, pues yo no sé cómo le vayas a hacer, pero, pues, resuélvelo tú. Yo no te voy a ayudar'. (R01, entrevista, febrero del 2021)

Se les preguntó en varias ocasiones y de distintas maneras “¿Cómo te fue?” “¿Cómo te sentiste en esa etapa?” y lo que dijeron apenas tuvo variaciones: “No, ahí no tuve problemas”, respondieron y de inmediato cambiaron de tema. Por contraste, quienes excepcionalmente reconocen que sí hubo problemas en esta etapa, el tono y la elocuencia de sus respuestas es otro:

Pues, fue difícil porque... yo me separé de mi familia. Bueno, fueron muchas cuestiones. Tengo otro hermano que también tiene discapacidad visual, igual, retinosis pigmentaria. Él fue a la misma escuela que yo, Josefa Vergara [la única escuela relativamente accesible que afloró en las entrevistas para el nivel básico], en el mismo tiempo que yo. Pero a él no lo aceptaron porque él, aparte de tener el problema visual, tiene discapacidad intelectual. Entonces fue muy difícil adaptarme porque, pues, nunca había estado lejos de ellos. Las primeras 2 semanas sí fueron de... pues, de llanto. (R03, entrevista, febrero del 2021)

Estas dificultades claramente son consecuencia de un entorno social discapacitante: un contexto que se caracteriza por percibir la discapacidad como una deficiencia y que siempre es responsabilidad del individuo en cuestión. De igual manera, esta percepción y sus condicionamientos alcanzarán todos los ámbitos de la vida. Son otros los actores sociales quienes deciden y hacen valer su comprensión de la realidad y quienes imponen, por acción directa o por omisión,

esta manera de comprenderla. He aquí la prevalencia de una doctrina sobre la discapacidad, sobre la escuela y sobre la vida.

Cuando las instituciones de educación básica tratan con niños y niñas en situación de discapacidad, no se preocupan de guardar las formas. Se considera correcto tutelarlas, minimizarlas y discriminarlas. La comprensión instrumental de la escuela asienta en los niños y niñas en situación de discapacidad la idea de que no deberían estar en el mismo entorno que los demás: que no deberían estar ahí.

Una vez que en la escuela ordinaria se hace patente y se normaliza el rechazo a los estudiantes en situación de discapacidad visual, viene la reacción en cadena de las madres de otros estudiantes, de los docentes y administrativos y, por supuesto, de los y las compañeras de clases. Todo esto se suma, además, a las barreras arquitectónicas de los planteles educativos, a las economías familiares y a una lista interminable de adversidades puestas allí para quienes no encarnan el modelo hegemónico de actor social.

En este punto se observan 2 factores determinantes para que una persona ciega no quede al margen de la educación escolarizada: a) Las figuras familiares de soporte que en 6 de los 7 casos son las madres y los actores sociales que a título personal deciden no ser parte de esa inercia excluyente, la mayoría maestras o mujeres del personal administrativo y; b) El segundo factor se genera principalmente en la percepción que el niño o niña en situación de discapacidad tenga de sí misma: tal parece que asumir el rechazo como algo normal es esencial y restarle importancia ayudará a sobrellevarlo: “Si tengo o llego a tener amigas, bien, si no, también. Si hacen trabajos en equipo, pues, si me juntan, bien, y si no, también” (R03, entrevista, febrero de 2021).

Aunque las personas entrevistadas reconocen y enuncian tanto las dificultades como las facilidades, este discurso se matiza rápidamente y terminan por disculpar a los demás. Con la salvedad de una de las personas entrevistadas, el resto nunca

reconoce abiertamente ser objeto de discriminación. Tan interiorizada está la idea de que cuestionar las cosas equivale a ser personas desagradables y problemáticas, que es mejor abstenerse.

El esfuerzo constante es más bien por no quedar al margen y para gozar ese mínimo sentido de pertenencia que otras personas disfrutaban sin mayor dificultad. Entonces es preferible abrazar ese discurso de índole asistencial que cuestionarlo. Si se disciplinan eventualmente se les volverá objeto de admiración y de inspiración y así asumirán, positivamente, que vivir en desventaja es prácticamente una ventaja:

O sea, yo fui una persona que vivía en el rincón porque tenía mucho miedo al rechazo y muchas cosas, pero la gente me percibía como valiente porque a pesar de... de todas las cosas que pudiera yo estar viviendo, mis maestros me veían como que le echaba ganas. (R05, entrevista, febrero 2021)

De este modo la infancia termina y paulatinamente se profundizan las diferencias entre actores sociales. Por lo pronto, los niños y las niñas ciegos no han vivido numerosas experiencias que se consideran comunes a esos primeros años de educación escolarizada. Tan sólo una de las personas entrevistadas habla, más o menos, de amigos de la infancia, de kermeses y festivales escolares o de la pareja que tuvo a temprana edad:

No muy orgullosa, pero, bueno, digo, no es un novio como tal, pero, pues, ¡ay!, algo así... Y me da risa porque le pidió permiso a mi mamá y los 2 teníamos como 8 años (todas ríen), pero yo realmente amigos-amigos, nunca tuve. Ni novio, menos. Uno que otro flechazo, sí, pero eso es otro tema. Eh, igual los compañeros al principio eran como que... pues les llamó mucho la atención el braille y ahí me tienen acabándome hojas escribiendo nombres... Eh, sí me hacían preguntas, pero había veces que ni ellos se acercaban conmigo, ni yo con ellos. (R06, entrevista, febrero del 2021).

Los relatos muestran de manera persistente una doble pauta: la discriminación velada y, frente a ella, culparse a sí mismas exculpando así a los demás.

Durante esta etapa se dio un hallazgo en toda su grosera obviedad: tanto en nuestras experiencias personales como en la revisión de literatura descubrimos más barreras que facilitadores. A partir de ahí se convirtió en una idea difícil de ignorar. Además, al delimitar las preguntas de investigación quedó fuera la discusión sobre la vigencia de la educación especial. No obstante, fue un tema que surgió rápidamente en momentos significativos de los relatos de vida en los que la educación especial, impartida en planteles como los de la Fundación Josefa Vergara, resultó ser un facilitador sumamente importante e, incluso, decisivo.

Por una parte, este centro opera como una casa-hogar o internado. Los y las niñas en situación de discapacidad visual tienen la opción de vivir en sus instalaciones al tiempo que reciben las clases correspondientes a la educación primaria. Más tarde pueden continuar su estancia allí mientras asisten a secundarias, preparatorias y universidades regulares. Así es como se resuelven las dificultades de traslado para aquellas familias que viven alejadas de la mancha urbana, además de ser para muchas el primer contacto con un ambiente en el que no se sienten diferentes, rechazadas o discriminadas. Un espacio más o menos seguro en el que experimentan unas cuotas mínimas de igualdad y una infancia apartada de prejuicios y estigmas:

Cuando ingresé al internado fue muy diferente porque ya todos estaban en las mismas condiciones que yo: eran ciegos y débiles visuales. Entonces, pues, también es otro mundo; también son problemas, pero es diferente porque todos están en las mismas condiciones. Sí de repente existen estos insultos y cosas así, pero, pues, ya no afecta igual porque sabes que están igual que tú, y así. Entonces, pues, también tuvimos conflictos, pero, pues, nada comparado con la primaria [ordinaria]. (R03, entrevista, 2021)

El preescolar y la primaria pueden resumirse con lo que nos cuenta una de las personas entrevistadas:

Yo creo que lo que son barreras, la discriminación, es por parte de las autoridades educativas, ¿no? Lo que es en cuestión de dirección y ese tipo de cosas. Al momento de decirte: 'No, pues, es que no puedes estar aquí porque no estamos capacitados', creo que es el rollo que siempre ha habido, ¿no?'. (R04, entrevista, febrero del 2021)

La secundaria significó para todas una sacudida y su consecuente crisis. Para quienes ya eran personas ciegas simplemente se agudizaron las diferencias respecto a sus compañeros, aumentó la dificultad escolar y para un gran número significó vivir, por primera vez, la experiencia de convivir con otros estudiantes sin discapacidad. Además, para quien perdió la vista en estos años, a punto estuvo de ver interrumpida su educación cuando no su vida. Finalmente estaban quienes aún conservaban ese resto visual que les ayudó a desenvolverse con relativa facilidad. De entre estos últimos más bien se presentó un caso que involucra directamente la identidad de género y la discapacidad visual. En el apartado "Género", consignado capítulos adelante, se habla de esta intersección.

La secundaria representa, entonces, el momento de implosión. Se es adolescente y no se tiene permitido luchar por otra cosa que no sea el derecho de estar. Los estigmas se refuerzan, tanto en la sociedad en general como en las propias personas en situación de discapacidad, y así se va completando la formación de un modelo de actor social genérico: uno despolitizado que acepta pasivamente las convenciones que pesan sobre sí y sobre la realidad, y luego obedece con tal de no ser completamente borrado del mapa.

Se considera que para las personas en situación de discapacidad debería ser suficiente con que se les permita sobrevivir y se les provea de un cuidador o tutor permanentemente. Cualquiera que esté conforme con eso es un "buen

discapacitado”. Son personas dignas de aplauso mientras obedezcan, no incomoden, ni se quejen: mientras no visibilicen las trampas del sistema. Cualquiera que lo cuestione, será considerada desagradable, problemática y desagradecida.

En estos 7 relatos de vida el contexto geográfico y su eventual desplazamiento son similares. La mayoría de quienes respondieron las entrevistas se vieron en la necesidad de desplazarse junto a sus familias, o por su cuenta, de un entorno rural o mixto hacia un entorno urbanizado. En primer lugar, porque es en las ciudades donde están las posibilidades de acceder a la educación inclusiva o, por lo menos, a la educación especial. Y, en segundo, la diversidad de la ciudad abre la puerta a ideas menos afantasmadas y conservadoras.

De tal modo que, para la preparatoria o el bachillerato, las personas en situación de discapacidad visual se encuentran con un panorama distinto. Para este momento todas están en la ciudad, todas han asumido uno y 1000 constructos sobre sí y sobre sus vidas, todas han desarrollado sus propios mecanismos de supervivencia. Igual que para cualquier persona entre los 15 y los 18 años la autonomía se vuelve un tema vital, aquí no se trata exclusivamente de si los tutores dan su permiso para ir y venir: la autonomía consiste en atravesar la ciudad por sí mismas, lidiar con una red de transporte ineficiente y con esta ciudad a la que le basta una sola coladera destapada para tragarse a quien sea:

Mi problema más grande, ahí en la escuela, fue el tema de la movilidad. Porque yo ciega nocturna era de: ‘Ay, ¡¿cómo me voy a ir a mi casa?!’. Bueno no, no me moría de miedo, no voy a mentir. Nunca tuve miedo, pero siempre tuve dificultades para tomar una ruta porque no veía si era la que yo quería tomar. Entonces era un riesgo porque a veces me iba a otro lado que ni al caso. Y yo así de: ‘Y ahora que voy a hacer’. Porque, o sea, sí llegué a tomar rutas que no iban a mi casa. Me bajaban en otro lado y tenía que tomar otra ruta y bajarme en una carretera. Y cosas así que yo no sé cómo le hice. (R05, entrevista, febrero del 2021)

Los mecanismos de defensa juegan un papel importante en cuanto a hallar facilitadores se refiere. Es esencial dominar el bastón blanco y desarrollar habilidades en orientación y movilidad. Sin embargo, los mecanismos más significativos son los perfiles que las personas en situación de discapacidad construyen para relacionarse con la gran colectividad.

Algunas personas deciden alzar una bandera y convertirse en luchadoras que demuestran, a cada momento, sus capacidades. Otra opción es resignarse a no ser parte de la socialización que implica la vida escolar y más bien se enfocan en demostrar su capacidad de aprendizaje y en mantener el ritmo de la clase. Finalmente, unos cuántas optan por construirse un caparazón de soberbia con tal de ocultar su vulnerabilidad:

Yo prefería mil veces que me catalogaran como mamona, a que notaran que tenía una discapacidad. Porque, obviamente, yo no distinguía rostros al 100%, entonces, había maestros y compañeros que me saludaban, y yo era de: 'Ay, no sé quién seas'. Y 'Hola', pero como cortante, ¿no? Así de: 'Hola' y 'Adiós' porque no quería hacer el *showcito* de no saber quién era [el interlocutor en turno]. (R05, entrevista, febrero del 2021)

Es en este último grupo donde se observa un carácter más combativo. Suelen ser ellos y ellas quienes pueden acceder a experiencias como tener amigos, cierta popularidad y relevancia en el entorno social; relaciones sexoafectivas con personas sin discapacidad, etc.

Así, la preparatoria termina. Y aunque la realidad no está configurada para que esto suceda, algunas personas en situación de discapacidad visual se cuelan hasta la educación superior. De pronto hay un grupo minúsculo que busca acceder a las universidades y éstas no hacen más que funcionar como otro gran filtro. Pero quizá

no está tan mal porque “pues así es en todas partes”, dicen las personas entrevistadas.

Llegadas hasta aquí, entonces, ¿deberíamos esperar más de unas instituciones que se autodefinen como las máximas instancias generadoras de conocimiento y formadoras de profesionales? ¿O no? ¿Será que por más que lo diga, la educación superior no ha evolucionado hacia el paradigma de derechos humanos y, por tanto, no es para todas las personas? La paupérrima lista de facilitadores y las voces que no paran de enumerar barreras, tienen la respuesta.

4.3 Proceso de admisión, etapa 1: Preselección

La Universidad Autónoma de Querétaro dice que la preselección es la etapa en la que los aspirantes completan el papeleo necesario para postularse en algún programa educativo y/o carrera. Por tanto, consideramos que éste comienza desde la elección de universidad, de carrera y la búsqueda de información general. Con variantes, quienes entran en estos jardines piensan que la escuela es la mejor opción de cara al futuro.

Es justo decir entonces que vivimos en una sociedad escolarizada y que la universidad es un momento decisivo para los grupos sociales cuya seguridad posterior depende, precisamente, de su carrera. Esto cambia sólo en el caso de los sujetos cuyos privilegios les garantizan el futuro. Sin embargo, por debajo de los privilegiados hay otros grupos sociales subordinados y desprotegidos. Ahí se ubican las personas en situación de discapacidad. Recordemos que la educación superior es para un gran número de personas ciegas la opción menos agresiva para evitar ser aún más relegados, si es que se puede más.

Sobre la educación Weber expone: “Algunas veces se la ve encadenada a la política, a las formas de dominación y otras a la economía, el derecho, la religión y la ciencia” (en Cataño, 2004, p.396). Cada institución detenta su escala de valores

y en ninguna caben las personas en situación de discapacidad; no al menos en una posición favorable:

La educación aparece como un elemento más del tejido social. Con ímpetus particulares según las demandas sociales y los intereses de los grupos en cuestión. Allí se la ve unida a la estratificación social, a los factores de prestigio, a la multiplicación de la especialización ocupacional, al despertar de condiciones únicas en el espíritu de los jóvenes, o a funciones opuestas como el aprendizaje de habilidades rutinarias, la transmisión de saberes generales o la ampliación de oportunidades mediante la masificación de la labor escolar. (p.396)

De tal modo que la elección de carrera y la de universidad rara vez responde a un escenario en el que se pueda elegir lo que más gusta, lo que apasiona, lo que hace feliz. Por un lado, las personas con discapacidad tienen que elegir algo que guste e interese, sí, pero siempre y cuando sus elecciones se traduzcan en oportunidades laborales concretas: elegir lo que gusta y lo que conviene no siempre combina. De cualquier modo, a esta problemática se enfrenta la mayoría de personas, pero cuando se es ciega, la problemática se agrava. Todos los aspectos de la vida están condicionados por el tipo de actor social que se es y por el entorno. Se trata de personas que el tejido social percibe como incapaces o sólo capaces de un ínfimo número de acciones determinadas.

Esta percepción moldea lo material y se transforma en una realidad perceptible. Son los mismos docentes quienes cuestionan y obstaculizan la presencia de una persona en situación de discapacidad en el aula, son los mismos administrativos quienes rechazan o confinan a las personas en situación de discapacidad y son los mismos núcleos familiares quienes condicionan la elección de carrera. La tutela no parece tener fin.

En este sentido, se tienen 7 fragmentos de entrevista que relatan lo mismo: eligieron carrera tomando en cuenta su situación y las oportunidades laborales del futuro. En un sólo caso resulta que la madre le permitió a la persona entrevistada elegir libremente y sin recordarle que es ciega:

La carrera era Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés. Y la elegí porque me gusta. Cuando a mí me dijeron: ‘Si vas a elegir una carrera, elige algo que te guste porque si no te gusta, ¿cómo?’, entonces, la elegí porque es algo que me llama la atención, algo que me gusta y no me cuesta tanto trabajo. (R06, entrevista, 2021)

Que la licenciatura en Música sea la carrera que más despierta interés no puede ser una casualidad. La música ha sido el oficio por excelencia para las personas ciegas. Un espectáculo que tiene la “bondad” de “sensibilizar” y tal “sensibilización” tendrá la “bondad” de convertirse en lástima: uno de los sentimientos más socialmente validados hacia las personas en situación de discapacidad.

Esto no significa, necesariamente, que las personas ciegas que eligen Música sean las culpables. Significa que en la elección de carrera hay, sin duda, factores condicionantes que no tienen nada de casual. De hecho, el que 3 personas de esta muestra hayan decidido profesionalizar su desempeño en el área de música contribuye notablemente a revindicar el típico referente que aglutina ceguera y mendicidad.

Una vez que son aleccionados y dejan de lado su deseo original, los aspirantes eligen universidad y se informan al respecto. Y aunque la UAQ goza de cierto prestigio, el factor determinante para que la elijan es su ubicación y que se trate de una universidad pública:

Me puse a investigar qué me quedaba más cerca. Y, pues, el reconocimiento de la Universidad Autónoma de Querétaro que es muy importante para

mucha gente, pero era el único sistema público que me quedaba a la mano y que me quedaba relativamente cerca. Yo vivo en El Marqués y realmente me hago una hora para llegar allá, pero fue algo que vi más cómodo. (R05, entrevista, 2021)

Las personas entrevistadas pronto descubren que no existen facilitadores ni ajustes razonables para garantizar un acceso autónomo a la información. En la muestra contamos con el relato de 2 personas que se autodefinen como débiles visuales, ya que aún conservan resto visual. En ambos casos los altos contrastes o las lupas les permiten navegar con relativa fluidez. Leer los documentos que se requieren y los pasos a seguir para inscribirse fueron tareas más o menos sencillas. Aun así, no pudieron concretar la preselección por sí mismas, sino que fue necesario solicitar el acompañamiento de familiares:

Fue engorroso meterse a la UAQ, luego a la facultad, luego a las convocatorias. Pero, pues, es algo que ya manejaba. Yo me acostumbré rápido en cuanto a saber usar computadoras. Antes no tenían la función de que se ampliara tanto [el texto]; había una función de lupa; la lupa se usaba y era como que iba ampliando nomás en un cuadrito. Era Windows 7 que tenía una lupa para ampliar ciertos puntos, pero no se ampliaba la página. Pero también, la verdad, tuve ayuda de mi familia: 'Oye, ayúdame a leer la convocatoria por si yo la leí mal'. (R07, entrevista, 2021)

Sin embargo, en el caso de una persona ciega, la accesibilidad es nula porque no basta con aprender a usar una plataforma nueva como hace cualquier persona; se trata literalmente de una plataforma y una página *web* sin los mínimos estándares de accesibilidad. En estos casos la autonomía desaparece por completo y es la universidad con sus “descuidos” quien promueve la dependencia de las personas en situación de discapacidad cuando no el abierto rechazo.

En esta etapa los aspirantes entran en contacto con toda gama de empleados administrativos. Y al respecto las experiencias son más o menos las mismas. Nadie sabe qué hacer cuando se presenta un aspirante en situación de discapacidad visual. Y ante el desconocimiento, la primera reacción es negativa: la negativa espontánea de unos que es el común denominador en la vida de otros. Todos coinciden en que “no pasa nada” porque ya están acostumbrados. Ya ni preguntarse sobre cómo hacen para rellenar documentos y formularios. Simplemente no lo pueden hacer: la universidad se limita a que alguien lo haga por ellos y así quitarse el problema de encima: “Ah, para eso de imprimir, para eso de cuando ya se saca la ficha, y todo eso, sí me apoyó mi hermana mayor” (R03, entrevista, febrero de 2021).

Se ha recogido el relato de procesos de admisión que abarca un periodo de 8 años y se encontró que la ausencia de facilitadores es la misma. Desde el 2012 hasta inicios del 2020, aproximadamente, hay una tendencia y entre finales de 2020 y 2021 se percibe un cambio significativo. Las primeras experiencias están marcadas positivamente por el acompañamiento de familiares, amigos, amigas y parejas; por la consideración y empatía espontáneas de algunos administrativos y las intervenciones de terceros: “La coordinadora, desde el principio, también habló con mis profesores para que me hicieran los exámenes de manera ordinaria; aparte, pues, yo también hablé con ellos. Y eso me facilitó mucho el semestre. Fue muy agradable” (R03, entrevista, febrero del 2021). Mientras que a partir de 2020 se observan experiencias en las que se suma un apartado al final de la lista de requisitos en el que se dan instrucciones para las y los aspirantes con discapacidad. Estas mismas serán puestas en práctica a partir del curso propedéutico y no en la preselección.

Por último, cabe destacar que en esta etapa las personas entrevistadas deciden hablar poco y concederle menos importancia. Están más que acostumbradas a que los trámites no sean accesibles, a que no se garantice su autonomía y dicen abiertamente que no lo consideran tan problemático porque tales actitudes son así

en todos lados: “Igual, eh, sí me seguía afectando, pero ya traía antecedentes, entonces, ya era algo... normal para mí” (R03, entrevista, febrero del 2021).

La UAQ simplemente es como cualquier otra institución. Resulta cuando menos curioso que el primer contacto con los valores que predica en su lema, se dé así. ¿Qué significa para la universidad educar “en la verdad y el honor”? ¿Y cuál será el propósito veraz de esta prédica?

4.4 Proceso de admisión, etapa 1: Propedéutico o examen equivalente

“Todas sus acciones llevan la misma impronta: transmiten conocimientos y creencias mediante una relación disciplinada entre el que enseña y el que aprende” (Cataño, 2004, p 397). Esta aseveración sobre el funcionamiento de las instituciones educadoras se hace más evidente en las universidades pues son éstas el último pasaje de los individuos hacia su transformación en actores sociales completamente moldeados.

Por tanto, es en este momento donde las medidas se endurecen y se ritualizan hasta implantar una atmósfera de importancia y solemnidad sobreactuados y sobrevalorados. Es precisamente en esta ritualización del proceso de admisión que los aspirantes eventualmente llegan al examen propedéutico o equivalente.

A diferencia del examen Excoba, el propedéutico no es igual para todas las licenciaturas. Mientras que para Derecho, Psicología y Lenguas se trata de un curso introductorio, para Música se traduce en una demostración de habilidades disciplinares; y para Docencia del Arte la entrega de documentos que certifiquen un desempeño anterior como docentes más los correspondientes a alguna disciplina artística.

En la UAQ teóricamente existe un programa encargado de que el ingreso de una persona en situación de discapacidad no dependa de decisiones aisladas, de los

prejuicios de los administrativos o docentes en turno, sino de unos estatutos que apuntan hacia la educación inclusiva. Según los registros de la propia universidad dicha figura existe desde 2013 y a partir de 2018 se denomina Programa de Atención a Estudiantes con Discapacidad (Atedi).

No obstante, su intervención en el proceso de admisión consta apenas en 2 de las entrevistas, desde la segunda mitad de 2020 en adelante, en donde fungieron como aplicadores de las pruebas durante el propedéutico, pidieron sus datos y documentos y en reiteradas ocasiones dijeron estar disponibles en todo momento:

Pues no mucho, o sea, realmente como que sí me ofrecieron así de que: 'No, pues, si necesitas algo aquí estamos', o así [...] Estuvimos en contacto hasta el día que nos dieron los resultados, y todo, porque, de hecho, ella [la persona asignada para el acompañamiento] me iba a apoyar con lo del Excoba. (R06, entrevista, febrero del 2021)

Era de esperarse que las personas entrevistadas mencionaran a Atedi como un facilitador, no obstante, tocaron el tema hasta que se les preguntó directamente. Es una medida aceptable si la comparamos con la experiencia de los aspirantes antes de 2020. Atedi se llamaba "La UAQ Incluye a Todos". Fue, de hecho, gracias a la referencia que hiciera uno de sus miembros, que una de las personas entrevistadas consideró que la UAQ podría ser una universidad inclusiva:

Tenía expectativas de inclusión porque conocí a una persona que trabajaba ahí. No sé si lo ubiques, se llama Edgar Hiroshi. A él lo conocí por fuera de la UAQ. Era amigo de una pareja que tenía. Y por eso sentía que había ciertas cosas de inclusión para personas con discapacidad, pero no sabía que tan real iba a estar este rollo, ¿no? (R05, entrevista, 2021)

Una expectativa que se desvaneció apenas esta persona entró el propedéutico. Preocupada por lo que podría suceder con el Excoba, decidió informarse sobre los

ajustes que podrían hacer en su caso y acudió tanto a este programa como a la Secretaría Académica luego de que la oficina de la facultad en cuestión no respondiera favorablemente. Entonces, La UAQ Incluye a Todos apareció en el horizonte e hizo una serie de promesas a las que, sin embargo, nunca les dio cumplimiento:

Si la universidad se permite un programa tan deficiente es porque no les concede importancia a estas problemáticas: pensar otra cosa al respecto es engañarse. Cada cuál atraviesa las etapas tempranas del proceso de selección e inicia el curso propedéutico. Aquí, de nuevo es indispensable el acompañamiento de terceros:

Todo se dio en el momento, y bendito exnovio: 'Oye está pasando esto, y así'. Y me regaló una computadora. Y yo: 'Te amo'. Pues, se resolvieron las cosas, gracias a Dios. Pero sí, literalmente la facultad fue de: 'No, yo no puedo hacer más'. (R05, entrevista, febrero del 2021)

De tal modo que los facilitadores se repiten: principalmente el apoyo de familiares y seres queridos, las acciones espontáneas de administrativos, los ajustes razonables que ejecutan un número reducido de docentes y la obstinación de los aspirantes ciegos por ocupar un lugar que se les niega repetida y sistemáticamente.

Tropezarán con las mismas barreras una y otra vez siendo las arquitectónicas, quizá, las primeras en hacerse patentes:

Para subir la banqueta, entrando por la parte de la calle de Hidalgo, la banqueta a mí me daba a la rodilla, o sea, subirte, ubicarte para posicionar el bastón en la orilla; guías para el bastón, subir las escaleras, guiarse... eh, sí, está bien, los ciegos somos hábiles, pero si eliminaran las barreras arquitectónicas, si hubiera (lo piensa unos segundos)... adaptaciones, yo creo que sería más fácil. (R02, entrevista, febrero de 2021).

Las barreras actitudinales tampoco se harán esperar: “No pasó de que la encargada de Psicopedagogía me veía en los pasillos y me decía: ‘¿Cómo te ha ido?’ Era de: ‘Ah, bien, gracias por su no-ayuda. Me ha ido bien, me ha permitido rascarme con mis propias uñas’ (R05, entrevista, febrero de 2021)”.

Y las barreras propias del ámbito educativo y su expresión en el aula le darán total coherencia a lo que empezó con la falta de una rampa o de una guía podotáctil:

La primera tarea [del curso propedéutico] no la podía subir, o sea, literalmente yo quería llorar de que no le encontraba. No encontré ni siquiera un manual de cómo hacerlo. Hablé a Psicopedagogía porque, mínimo, me dieron el teléfono para dudas. Hablé, les dije: ‘Oigan, eh, no puedo’. Creo que se trataba de comentar algo; hacer un comentario en alguna tarea para participar en el grupo de conversación. Entonces hablé a Psicopedagogía y le dije: ‘Oiga, señorita, es que no puedo’. Y la respuesta fue: ‘Tú no te preocupes por las tareas. Te vamos a exentar tareas’. Qué solución tan magnífica, ¿no? (R05, entrevista, febrero del 2021)

No obstante, aquí se observa un fenómeno de lo más esclarecedor para comprender cuál es la percepción que las personas entrevistadas tienen de la discapacidad y de la universidad: por momentos parecen interesadas en relatar problemas y más problemas, pero cuando las preguntas son explícitamente sobre sus derechos, sobre accesibilidad y educación inclusiva y sobre las obligaciones que la UAQ tendría en estas materias, dicen que la institución no necesariamente las tiene o, si acaso lo admiten, será con un marcado aire dubitativo:

Ah, pues, creo que, por el momento, no porque... Es que te digo: depende mucho de su forma de trabajar de los profesores y, pues, cada propedéutico es distinto y, bueno, supongo que, si ahora la coordinadora de Psicología está, como, ocupándose de eso, supongo ya les dará más instrucciones, ¿no? (R01, entrevista, febrero del 2021)

Muestran resistencia a responsabilizar a la institución porque, en caso de que superen el proceso de admisión, será esta misma experiencia la que les permitirá agrandar su logro: “Lo busqué y logré ingresar a la licenciatura. ¡Fue tanto lo que me esforcé! O sea, me quedaba hasta la 1-2 de la mañana para estudiar, pero lo logré” (R02, entrevista, febrero del 2021).

Al igual que los cursos propedéuticos, los trámites sufrieron ciertas modificaciones por la llegada de la pandemia. Aunque esto ocurrió en el proceso de admisión de sólo 2 de las personas entrevistadas incluso así las barreras y los facilitadores son iguales. La principal barrera deriva de la estupefacción que manifiestan los administrativos cuando se presentan aspirantes en situación de discapacidad visual porque nadie sabe qué hacer. No importa si son personas ciegas o con baja visión, el trato poco empático, improvisado y excluyente es la constante. Los facilitadores, entonces, vuelven a reducirse a que terceros hagan los trámites por ellos de modo que la familia juega un papel más importante que la UAQ.

Así hasta que el propedéutico termina. Y así: sin haberse relacionado con otros aspirantes, con las barreras arquitectónicas que corresponden a cualquier universidad que se respete y con el reclamo constante por empatía o por unos mínimos de consideración. Se termina esta etapa y se reciben los resultados que determinan quién accede a la siguiente etapa: el examen Excoba.

4.5 Proceso de admisión, etapa 3: Examen Excoba

Weber distinguió claramente dos objetivos formativos contrapuestos: uno que buscaba despertar cualidades particulares en los jóvenes y otro que insistía en una formación especializada de los aprendices en su estado puro. El primer tipo correspondía a la estructura carismática de la dominación y el segundo a la estructura burocrática racional típica de las sociedades modernas. Entre estos tipos polares encontraba a la vez una gama de

objetivos educativos que intentaban cultivar en el educando el estilo de vida característico de un grupo social más o menos cerrado que Weber, evocando la estratificación social del mundo medieval, llamaba estamento 1. (Cataño, 2004, pp.398-399)

Además de contribuir directamente a la estratificación social, la universidad busca consolidar el proyecto que empezó desde la escolarización temprana: templar el carácter y moldear a los sujetos hacia la creación de sociedades donde el grupo social que encaja a la perfección se caracteriza por su estricta funcionalidad, su vivir apolítico y su indolencia que es propia de la dominación. Y tal parece que no todos los actores sociales son idóneos para esos fines. Ahí la doble moral de un sistema educativo que insiste en decir que forma sujetos racionales y productivos sin distinción al tiempo que impregna su selección de tintes que francamente favorecen unos perfiles sobre otros.

En tal panorama surge el examen Excoba que claramente está diseñado para aquéllos cuya participación está contemplada y calculada. No es el caso de las personas en situación de discapacidad. Nada importa la afirmación vacía sobre una educación para todas las personas y su derecho consustancial. Por eso la UAQ no hace más que malabares cuando en la fila de aspirantes irrumpe una persona en situación de discapacidad visual.

El desconcierto, el rechazo y la negativa que se ha repetido toda la vida se hacen presentes en el punto álgido del ritual. Se trata tan sólo de una prueba académica sobre conocimientos básicos, pero es innegable que los resultados de ésta tienen un gran significado en la vida de cualquier estudiante: “Saqué 85 cuando el mínimo eran 63, o algo así; saqué como 21 puntos más de los que pedían y no estudié (ríe). Eso va a ser mi orgullo de toda la vida” (R05, entrevista, febrero del 2021).

Los aplicadores del Excoba detienen y separan a las personas ciegas para resolver, en privado, qué hacer con ellas. Lo que sigue es el común denominador: no se

ponen de acuerdo entre buscar a alguien que lea el examen al aspirante ciego o pedirle al propio aspirante que traiga a una persona para este propósito. Decidan lo que decidan, es muy probable que los citen para otro día y llegado el momento cambien de opinión. Si el aspirante ha traído a alguien que le lea el examen, los aplicadores decidirán que lo mejor serán que ellos consigan a alguien neutral que no les ayude con las respuestas. Pero si han dicho que ellos buscarían a alguien, probablemente exijan, en el momento, a un acompañante para que haga esa labor:

Me dicen: 'Es que no sabíamos que una persona ciega iba a venir a hacer examen'. Y yo así de: '¿Cómo que no sabías pues si en el documento que me hicieron llenar le puse que era persona ciega?'. 'Sí, pero es que nadie nos avisó. ¿Tienes alguien que te pueda ayudar a entrar a hacer el examen contigo?'. Y yo así de: 'Pues, no manches, ¿a quién busco?'. Mi mamá no sabe manejar la computadora y, pues, tuvo que entrar mi prima, y terminó haciendo el examen conmigo. (R04, entrevista, febrero del 2021)

No importa que el examen no sea accesible para personas en situación de discapacidad visual; tampoco la falta de protocolos: lo que importa es conservar la solemnidad ritual y su pretendida imparcialidad. Si bien el resto de aspirantes hace el examen en completa vigilancia, esto aumenta exponencialmente cuando se trata de aspirantes en situación de discapacidad lo que sólo contribuye a generar un estado de nerviosismo y desamparo completamente gratuitos:

Donde yo me enfrenté a algo fuerte fue en ese examen llamado Excoba. Ese fue como que, eh, una de las barreras. No tanto por el examen sino por el contexto del examen que uno trae: nadie me avisó nada. Sólo me metieron a un área de computadoras y me dijeron: 'Puede prender esta computadora', me dijeron a mí; le dijeron a mi guía, a mi lector. Prendió la computadora, y ya. Yo no podía preguntar: 'Disculpa, ¿hay alguien aquí?' No, nada, porque no quería hacer preguntas para que no se mal interpretara. 'Yo quiero estar sólo con mi lector para hacer trampa'. No, eso no era mi intención, pero sí

contextualizar, que se nos permita, a ver: 'Mire, mi nombre es tal. Aquí voy a estar presente para observar que usted conteste y que su lector no se inmiscuya en sus contestaciones'. Ah, bueno, o sea, así, hablando, nos entendemos todos. Mi único diálogo era: '¿Me das agua, por favor?'. Cinco horas de lectura. Cansadísimo, ¿no? Y yo solicité que, por favor, se me permitiera agua para que se estuviera hidratando mi lector y yo también, a la hora de contestar, pero de ahí para allá, por precaución, no, no preguntaba nada más que lo que eran con base en pregunta y mi respuesta; y guardaba silencio para que no se prestara a ningún mal entendido puesto que yo no sabía, ya, si había otra persona; si otra persona se acercaba y estaba callada para ver si yo contestaba o hacía trampa, o todo eso. No, no, no hubo nada, o sea, no hubo más que sentarme, yo a la derecha, ella frente a la computadora; pregunta número tal, tal, tal; respuestas tal, tal, tal, 'contesta'. O sea, no hubo nada de diálogo que no fuera, así, a raja tabla; sólo del examen, preguntas, respuestas, se acabó; pregunta, respuesta, se acabó; pregunta, respuesta, se acabó. No hay nada de conversación. Nada, nada hubo. Muy cansado. Yo, por mi parte, me cansé mucho. Salí estresado. Contesté arriba del 75% del examen: no contesté el 100%. No me dio, ya, el tiempo ni las fuerzas para contestar más. (R02, entrevista, febrero de 2021)

Las barreras principales que se identifican son provocadas por la inexistencia de conocimientos, formación y procedimientos en materia de accesibilidad e inclusión. En comparación con éstas, las demás barreras son nada. Quienes responden a las entrevistas insisten constantemente en la falta de empatía, pero, ¿qué es eso? ¿La universidad educa en favor de la empatía o del individualismo? Las personas en situación de discapacidad visual no reclaman de forma explícita la puesta en práctica del paradigma de derechos humanos, sino un mínimo de consideración y de sentido común.

Puesto que los facilitadores vuelven a ser los mismos, lo único que queda es reconocer que las voluntades individuales, aisladas y ajenas a las figuras de

autoridad son quienes actúan desde las sombras para proveer esa consideración y empatía que mantiene a flote las expectativas de un grupo social históricamente marginado. La universidad ganaría más en inclusión si fueran ellas quienes encabezaran las instancias de toma de decisiones y no el funcionario gris e incompetente que suele ocupar esos lugares.

Durante este momento decisivo del proceso, Atedi se presenta de nuevo en sólo 2 de los relatos de vida. Las demás personas tuvieron que pelear solas para que se les aplicara la versión menos hostil del Excoeba y, en los casos en los que Atedi se encargó de acompañarlas, fue en al menos uno donde se ocupó de leer el examen, que no fue la versión más accesible, y de que se aplicara en un espacio relativamente adecuado:

O sea, como que a mí me iban a pasar primero, para darme indicaciones y que no sé qué. Y me mandaron a un salón. Y, eh, ya estuvimos esperando a la que me iba a aplicar el examen y, ya, llegó: 'No, que vamos a empezar'. La maestra me dijo: 'Pues, mira, te voy a leer un texto y tú me dices en qué le pongo punto y en dónde le pongo coma'. Y, yo, eh, y, o sea, no me quise ver, así, tan, eh, ¿cómo te diré?, tan: 'Soy ciega. ¿No me lo vas a cambiar o algo así?'. Y, este, dije: 'Ah, ¿no viene con opciones?'. Me dijo: 'No'. Y, le dije: 'Ah, es que pensé que venía con opciones porque tengo entendido que sí había gráficas', y que no sé qué. Y me dijo: 'No, no me dieron a mí otras indicaciones'. Y dije: 'Pues, bueno, ya hay que hacer éste'. Y, ya, conforme iba avanzando el examen, pues, ninguna pregunta venía con opción... venían más tablas, gráficas. En lo que me explicaba la gráfica... y, luego, así, como era un salón encerrado, no entraba ni aire... (R01, entrevista, febrero del 2021)

En el segundo caso, la aspirante no aprobó el curso propedéutico:

Es que... no, no llevaba malas notas, según yo, pero sí sabía que me habían faltado cosas, eh, pero ya... pero dije: 'No creo que me vaya tan mal'. Eso dije, pero, pues, uno nunca sabe cómo se vayan a poner, entonces, yo supe ya hasta que me dieron los resultados y lo malo es que solamente te dicen: '¿Sabes qué? No aprobaste'. (R06, entrevista, febrero del 2021)

Aunque los resultados se reducen a un número, éste define quiénes sí y quiénes no pueden entrar a la universidad. Una persona en situación de discapacidad rara vez lo logra al primer intento. Por supuesto que las respuestas son las que se esperan de alguien que ha interiorizado el discurso. La decepción y la culpa, por un lado, o el orgullo por el otro aparecen como primera respuesta: que la discapacidad, aquí entendida como una característica inherente al sujeto, influya de manera directa en el resultado, es la impronta que quedará como telón de fondo en sus vidas. No obstante, hay que recordar que este rechazo es el común denominador en la vida de una persona en situación de discapacidad, así que, para algunas, la lucha es permanente:

Y te juro, yo ya me iba a mi casa, pero dije: 'No, ya estoy aquí. No pierdo nada con ir a Rectoría', que fue a donde me prometieron las perlas de la virgen y no se hizo nada de lo que se me prometió, y, pues, literalmente me fui con esta mujer que me prometió las perlas de la virgen y le dije: 'Qué onda. ¿Dónde están las perlas? (ríe)'. 'No, pues, esto velo con tal persona [Secretaría Académica]'. O sea, mínimo supo delegar y qué hacer. Y, pues, ya hice yo lo demás, pero por parte de la facultad no hubo esa facilidad de decir: 'Ah, existen estas herramientas, ve con tal persona'. Y, te digo, gracias a mis ganas de decir: 'No. Activista de derechos humanos, pues, esto es antiderechos'. (R05, entrevista, febrero de 2021)

La mayoría atraviesa el proceso de admisión por segunda o tercera vez y unas cuántas consiguen pasar ese filtro mientras que el resto se ve obligado a elegir una segunda opción:

Te digo que, en su momento, cuando yo quise hacer algo para ver qué podía pasar con mi caso en la UAQ, resulta que el abogado que iba a llevarlo, pues, era amiguísimo del abogado de la UAQ, de Óscar Guerra Becerra, y, pues, ya, eh, dijo: 'No, pues, es que va a estar cañón. Mejor así déjalo'. Y, pues, en pocas palabras, nunca me ayudaron. Te digo, fue la vez que hablé con el gobernador y no sé si, yo creo que ellos pasaron el dato, no sé, pero, pues, yo ya estaba acá en la Politécnica. La verdad es que acá, desde un principio, me buscaron. Incluso creo que hasta vinieron a mi casa, pero yo no estaba. Entonces, pues, creo que ahí se ve la disposición, ¿no?, de una universidad a otra. (R04, entrevista, febrero del 2021)

Dice Cataño al respecto:

La educación racional barre con los fines más queridos de lo tradicional y carismático. Su meta es la instrucción especializada funcional y útil. Es la educación de la civilización capitalista por excelencia que a continuación heredaron los proyectos socialistas gestados en sus entrañas. En la sociedad moderna lo que cuenta es el conocimiento científico especializado, la preparación tecnológica y todo ello a expensas de la cultura humanística. Sus ejemplos más acabados son las escuelas técnicas de la enseñanza media y las ramas especializadas de la universidad. En sus aulas se entrena para ocupaciones que exigen habilidades y destrezas específicas. (p.401)

Y si bien es esta instrucción especializada la que genera tanto orgullo, es la misma que sostiene la creencia de que las instituciones pueden arrogarse el derecho a decidir quién entra y quién queda fuera. El diploma se enarbola como etiqueta en el mercado y así el profesional se convierte en un producto más para la industria que le elija. La elección depende de la especialización y a su vez de las habilidades y capacidades debidamente acreditadas. Una vez entendida esta función utilitaria de la educación superior, no queda más que concluir que no todos pueden ser sus

beneficiarios. Los filtros impregnados de esta ritualización simplemente propician que la elección de cierto tipo de actor social se perciba como un éxito o como un fracaso siempre personal e individualizado. ¿Por qué la universidad insiste en que la educación es para todos si no garantiza tal acceso? ¿Por qué no aceptar de una buena vez que la inclusión nunca ha sido parte de sus planes ni programas? Aunque, claro, admitir este hecho por demás observable traería unas consecuencias que echarían abajo esa pretensión que la UAQ predica desde su lema.

5. BARRERAS Y FACILITADORES: ÁMBITO EDUCATIVO Y SU EXPRESIÓN EN EL AULA

¿Fracasar en la escuela es fracasar en la vida? Tal parece que sí. Al responder cuestionamientos de este orden la discapacidad no supone un diferencial para las personas entrevistadas. Antes, más bien, refuerza el estereotipo. Abierta u oblicuamente lo suscriben y, en algunos casos, con sincero entusiasmo. Si bien la mayoría no tiene una idea o definición categóricas sobre la escuela, sí que comparte, pasivamente, lo que sea que se le haya dicho al respecto, por ejemplo, que la escuela y la educación son necesariamente lo mismo y que participar de ellas es decisivo para la vida:

La educación en el término de mi familia ha sido, es, ha sido y yo creo que seguirá siendo la parte más importante, y yo creo que un eje fundamental para tener el conocimiento necesario. Eso fue lo que a mí me llevó, en mi caso [a la escuela], ya que mis hijas se habían recibido en sus licenciaturas [...] El tener cierto nivel educativo favorece, primeramente, a que tengas una comprensión más amplia y universal de lo que nos rodea a través del mundo, ¿no? A través de los libros y el conocimiento de gente que tiene más nivel educativo que uno. (R02, entrevista, febrero de 2021)

Esta participación será incluso más acuciante si no se quiere terminar en la calle a expensas de los demás. Tal es el horizonte que a través de sus respuestas expresa en representación del colectivo una de las personas entrevistadas: “En el pueblo, la ciudad pequeñita de donde yo soy, había una persona invidente, pero, pues, era una persona que se dedicaba a pedir limosna y, pues, el referente era ése” (R02, entrevista, febrero de 2021).

Frente a este temor soterrado que inspira el entorno social o, en todo caso, la lectura que de él hacen las personas entrevistadas (Hernández, 2005); ante la franca posibilidad de fracasar en la vida, la escuela se abre paso en el imaginario como su tabla de salvación. Si lo es o no, mejor es no averiguarlo. Las evidencias que aporta

el binomio discapacidad y no-escolarización son tan aciagas que más vale no retar a la realidad: si se puede ir a la escuela, habrá que ir.

Ahora bien, aun cuando hubiera una postura crítica respecto a la función social de la escuela, ¿aquel o aquella deberían renunciar a ese derecho sólo por tener algún grado de conciencia al respecto? No. Al menos no entre quienes se entrevistó que expresan un claro acuerdo en relación a lo que la escuela es y puede hacer de ellos y ellas si se les admite y se le facilita la permanencia, si egresan y se titulan. O, en sus propias palabras, si se les permite demostrar que son capaces de afrontar las tareas que supone asistir:

O sea, ninguno se tocó el corazón, ¿eh?; ninguno dijo: 'Ay, pobrecito discapacitado: le voy a echar la mano'. No. Y creo que fue bueno y favorable para mí porque les demostré que yo podía [...] Y tanto fue que mis calificaciones, pues, la más baja tuve sólo un 7 (lo dice con orgullo) y desde ahí era 8, 9 y todos dieces. (R02, entrevista, febrero de 2021)

Llevados por el entusiasmo cuando las cosas salen bien o por la frustración y la culpa cuando no, llega el momento de postergar todo afán crítico respecto a la escuela como vendedora de currículos (Illich, 2013) y concentrarse en describir lo que esta institución, antes y durante el proceso de admisión a la UAQ, ha significado para los y las entrevistadas, y cómo esos significados, también en su deriva material y significativa, han facilitado u obstaculizado este eje a propósito del cuál se estructuran sus relatos de vida.

5.1 Antecedentes escolares

Distinguir entre el rojo y el naranja es algo que casi todo el mundo puede hacer: lo que no todo el mundo puede es describir uno y otro y así nombrar la diferencia que hay entre los 2. La mayoría no ve la necesidad de contar con estas habilidades: con que sea capaz de distinguir por sí misma le basta. ¿Pero qué pasa si es necesario

describir los colores para quien no los conoce? Para aquéllas y aquéllos cuya labor se da en el contexto de la escuela, la necesidad surge y se convierte en obligación, en competencia, en la oportunidad de mejorar el desempeño en aras de cumplir con uno de los objetivos más vociferados actualmente en la universidad: ser inclusiva.

Si bien el mosaico de personas a quienes se entrevistó se compone de más mujeres que hombres; si también es cierto que son más jóvenes que personas mayores; si es verdad que la generalidad tiene su origen en comunidades rurales, hay una diferencia que marca las respuestas y que conviene tener en cuenta si se pretende hablar de ajustes, de acceso y de educación inclusiva: nacer ciego o perder la vista a lo largo de la vida. Contar con un marco de referencia tal como son los colores podrá ser un facilitador a la hora de trabajar con referencias análogas como figuras, tablas, formas y formatos.

Pero qué hacer para cumplir con los objetivos trazados cuando el marco de referencia de muchas personas a quienes también se les debe atención es otro y por tanto escapa a los procedimientos estandarizados y sus generalizaciones. Las personas entrevistadas dirán que, en relación a su experiencia en y con la Universidad Autónoma de Querétaro, lo más simple será negarles dicha atención o, en todo caso, delegarla a través de la deriva administrativa hasta que tal delegación se traduzca en un fenómeno tan conocido y normalizado que quienes insistan en nombrarlo serán vistos como problemáticos: la discriminación:

Bueno, a mí me hubiera gustado que dijeran: 'Ok. En este salón va a hacer su examen R05. Le vamos a asignar a tal persona y tiene tanto tiempo para hacer su examen'. O sea, ya que estuviera todo el protocolo [...] Total, tuve que llegar a buscar cada una de mis opciones. De cada una de mis presentaciones o exámenes que tuve en el propedéutico, llegar con el mismo discurso de: 'Soy una persona con discapacidad visual y necesito ayuda porque tal, tal y tal'. O a los maestros de clases, lo mismo: 'Maestro, tengo tal situación. ¿Cómo le vamos a hacer?' Ahí tuve que ir tocando mis puertas

porque, literalmente, la primera puerta que toqué hizo caso omiso. (R05, entrevista, febrero de 2021)

La cita anterior corresponde a alguien que aún conserva resto visual. ¿Qué deberían esperar quienes nunca contaron con la vista y que hasta el día de hoy no han dado con alguien que sepa describir las diferencias que existen entre el naranja y el rojo? Este despropósito no es exclusivo de la universidad. La experiencia con la escuela y su correspondiente relato así lo dicen. A las personas en situación de discapacidad visual se les ha preparado para esperar casi cualquier cosa, menos, quizá, la que hipotéticamente sustenta la razón de ser de la universidad: educar. Al preguntarles sobre sus expectativas de cara al proceso de admisión, dijeron: “Eh, en ese momento, no me importaba mucho porque yo pensé que iba a ser algo similar a la prepa. Que iba a encontrarme profesores de los 2 lados: de los que te aceptan y los que no” (R03, entrevista, febrero de 2021).

Lo mejor es no esperar nada de los demás. La flema con que se dicen estas palabras tiene un origen y unas implicaciones hacia el futuro. Adelante es atrás. Y ese atrás, en todos los casos, empieza con el preescolar. Pronto se les enfrentará a la experiencia escolar y sólo mediará algún tiempo, entre quienes nacieron ciegas y quienes no, para aprender en carne propia lo que es la diferencia en su peor acepción. Para las primeras la educación especial será el contacto inicial con la escolarización; las segundas lo vivirán en la escuela ordinaria.

La educación especial les proveerá, en el mejor de los casos, de herramientas tales como el sistema Braille además de algunos materiales didácticos adecuados, así como del bastón blanco y de múltiples ejercicios de motricidad y orientación. Paralelamente, el subtexto pedagógico será el de prepararse para la vida cuyas definiciones no tolerarán nada que atente contra su comprensión distorsionada de universalidad. Si esas definiciones sirven para ellas no habrá forma de saberlo entonces ni mucho menos de oponerles resistencia.

¿Quién va tomarse en serio lo que una niña tenga que decir de la escuela y más si es una niña ciega? La escuela es la que es y punto. Las definiciones, como lo dijera una célebre escritora afrodescendiente, pertenecen a los definidores, no a los definidos (Morrison, 2012). Van a ir a la escuela, y ya está. Quizá sea lo mejor. La discapacidad y la no-escolarización sólo les deparan indiferencia, marginación, mendicidad.

Quienes con sus propios ojos ven al ciego del pueblo saben, una vez que la pérdida de la vista se declara inexorable, que tarde o temprano se convertirán en él. ¿Qué hacer entonces? No les queda recurso alguno que no sea el de aferrarse a la vida y salir adelante, signifique lo que eso signifique. Las definiciones pueden esperar: la vida no. En adelante la pregunta reiterada será: “¿Por qué estás aquí?” (profesor de primero de primaria en R03, entrevista, febrero de 2021). Y no siempre tendrán claro si se los preguntan en relación a la escuela o a la vida.

Cuestionar la vida, el ser y la presencia de cualquier persona es una actitud muy poco honorable. Es de suponerse que no se necesita citar a nadie para dotar de veracidad y sustancia esta declaración. Si tal cuestionamiento se da, además, en la escuela, ¿qué se debería sentir y pensar al respecto?: “En su momento, pues, sí me afectó mucho. Y, ah, fue una transición muy importante en ese momento [primero de primaria] de mi vida” (R03, entrevista, febrero de 2021). ¿Qué se debería hacer?

Negarles la atención, delegarla o atenderles mal, y de malas, son hechos habituales a las que se enfrentan las personas entrevistadas. Pero hay uno que por su especial perversidad merece destacarse en sus relatos: culpabilizarles. La culpa rara vez es de la escuela. O a regañadientes lo es, pero la verdadera culpable es la persona que quiere ejercer su derecho a estudiar:

Entonces, sí era muy complicado. Con el que tuve mayor problema, bueno, fue en primero y en segundo de primaria, y en quinto, porque ese profesor de

quinto sí era como muy, muy... usaba palabras, como, muy peyorativas y, pues, a mí sí me afectaban. Llegando hasta el punto en que tuvimos que hablar con la directora; habló profesor, directora, mamá y yo. Pero, pues, no se arregló porque él seguía en su postura de: 'Es que no puedo apoyarte igual que a todos los demás... No tengo los, las... las funciones, eh, lo necesario para enseñarte de otra manera. ¿Por qué quieres ir igual que todos si no puedes?'. (R03, entrevista, febrero de 2021)

¿Qué es más honorable que culpar a los demás de las incoherencias, errores y omisiones que se comenten en primera persona? Se presenta como todo un reto encontrar una respuesta satisfactoria. Se les dijo hasta el cansancio que la escuela "es la base para poder salir adelante y es la forma en la que todos los seres tenemos nuevas herramientas para nuestra vida diaria" (R07, entrevista, abril de 2021), que eleva el espíritu y que, edulcoración aparte, salva de la mendicidad. Pero lo que no se les dijo fue a quiénes salva primero, a quiénes después y a quiénes nunca va a salvar. Honor a quien honor merece.

La accidentada y ardua travesía por la primaria y la secundaria no siempre estará marcada por hechos tan penosos. Las entrevistas arrojan un dato que era previsible: son especialmente ellas, las maestras, quienes asumiendo su responsabilidad pondrán manos a la obra. Si la culpa es de Dios, de la enfermedad o de la idealización de la que se hace objeto a la escuela, qué importa ya. En el aula hay un niño o una niña ciega que demandan atención así que las maestras darán un paso al frente:

Entonces, en la primaria fue algo similar. Eh, para empezar, fue con los profesores: no eran... no eran empáticos. Entonces, pues, te querían tratar y que tú hicieras las cosas como todos. Explicaban en el pizarrón y yo no alcanzaba a ver el pizarrón; me ponían hasta enfrente, pero, pues, no me servía. Yo utilicé de todo: a los 6 años una lamparita para poder ver. Y fue hasta tercero de primaria que tuve una maestra, y ella tuvo contacto, o así,

con una persona de la SEP y me proporcionaron libros, macro libros. Entonces, ya me ayudó un poco, pero los profesores sí eran, como, muy groseros. Como de: '¡Ah, no! Si no ves bien, ¿por qué te aceptaron en la escuela?' Eh, cosas así. (R03, entrevista, febrero 2021)

Lo anterior no significa, necesariamente, que todos los maestros sean tan mezquinos e incompetentes. Si bien aquí el género marcará una diferencia contundente en la asignación y desempeño de los roles como en cualquier ámbito de lo social, una mínima parte de quienes respondieron a la entrevista dicen que más de un maestro asumió su responsabilidad con actitud constructiva:

Pero, pues, afortunadamente, desde un principio tuve muy buena aceptación por parte de los maestros. El maestro que me tocó en quinto, me dio sexto año también y, pues, aprendió a leer braille, a escribirlo y a manejar todos los materiales didácticos para nosotros. (R04, entrevista, febrero de 2021)

Que la escuela salve de la mendicidad, que nos aporte conocimiento y reconocimiento, dependerá de que maestros y maestras cuenten con recursos a su alcance que les permita llevar a cabo su labor de manera íntegra. Antes, sin embargo, habrá que tratar de identificar el factor clave que diferencia una experiencia constructiva de una cruel, ineficaz y desmoralizante: la actitud. El que haya recursos materiales, cuando los hay, no es garantía de que la escuela cumplirá su cometido. Al respecto, las personas entrevistadas aventuran una respuesta:

Ahí es donde tendría que salir esta palabra: la empatía, ¿no? De que ellos se exigieran un poquito más para entender y comprender a la discapacidad, pero en el contexto del discapacitado. No en el contexto de decir: '¡Ah, sí, yo entiendo! Es que no ves, y así...' No, no, no. Tratar de hacer una práctica física: ojos vendados, el bastón, algo de escritura; picar, pícale, o sea, o utiliza el punzón, pícale, para que esa fuera como la inducción al conocimiento de la discapacidad, en nuestro caso visual. Eso debería de ser

en todos los docentes y en todas las escuelas. (R02, entrevista, febrero de 2021)

Si la escuela es una fábrica de maestros (Illch, 2013) o de conocimiento y reconocimiento, como dicen quienes respondieron a la entrevista, ¿qué se necesita para que fabrique empatía? A juzgar por las socializaciones que la escuela produce y reproduce, y que ya han sido consignadas en éste y en el capítulo previo, tal parece que los insumos necesarios para fabricarla son tan escasos que ponen en un serio predicamento a la escuela como una institución educadora: al menos en clave humanista.

Desde ahí, entonces, ¿cómo hablar de nociones como el derecho a la educación y de valores tales como el honor o la verdad si los más elementales como la empatía, definida como la capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos (DRAE, 2022), brillan por su ausencia? Capítulo aparte merece la sola empatía. Distinguir entre las capacidades y las competencias, entre el capacitismo y su implicación directa con la identificación, obliga a detenerse y preguntarse con quién queremos identificarnos y con quién no.

Volviendo a los maestros, siempre según los relatos a los que se tiene acceso, por más deslumbrante que sea su preparación ésta rara vez produce lo necesario para gestionar eficazmente el aula: ya no digamos humanamente. Ni la práctica docente derivada de la matriz pedagógica al uso ni su expresión didáctica dan una solución a los imperativos de la escuela. ¿Será, pues, que llegó el momento de aceptar que la escuela no es para todos ni mucho menos para todas y que bien podríamos empezar a descreer de esos discursos que hablan de ella como un derecho universal?

Si la escuela antes que fabricar empatía está interesada en eliminar barreras y en multiplicar los facilitadores bien podría poner en práctica lo que el protocolo facultativo de la propia Convención de los Derechos de las Personas con

Discapacidad dice al respecto: Nada sobre nosotras sin nosotras (2016). Si tal o cuál medida, si tal o cuál ajuste pretende eliminar aquélla o esta barrera, mejor será que esa solución surja del dialogo horizontal, del acuerdo común entre maestro y estudiante: del ejercicio constructivo. Atrás tendrán que quedar los arcaicos modelos pedagógicos basados en la autoridad que las más de las veces degrada en puro autoritarismo y en su doble faceta no menos agresiva: la condescendencia y el paternalismo.

La escuela no sólo son sus maestros y, según Illich, si algo útil se aprende, rara vez es por ellos (2013). La secundaria se revelará como una de las etapas más problemáticas para las personas entrevistadas: “La secundaria, sobre todo, no fue mi etapa favorita, tengo que decirlo. Pero, pues, ahí la saqué como pude” (R06, entrevista, enero de 2022). Además de los maestros están las compañeras y compañeros de clase entre quienes se supondrían que existiera un mayor grado de igualdad una vez que la autoridad ha quedado claramente relegada a la figura del maestro, pero se trata de una igualdad que le hace muy poco honor a su nombre. Compañeros y compañeras serán de quienes se habrá de aprender tanto o más que de la autoridad una vez que ésta ha sentado el precedente:

La secundaria fue otro asunto (todas ríen). ¿Qué pasaba? Que, bueno, también cada quien se maneja diferente, pero yo, en lo personal, pues toda la vida había estado con compañeros que eran ciegos o con baja visión. Y, entonces, pues eran grupos reducidos y de la nada te mandan al mar de gente. De pura suerte me tocó con una compañera que, también, era ciega. Entonces, como que: ‘¡Ay, Dios mío! ¿Qué hago aquí?’ Igual mucha gente como que se justifica así; muchas escuelas se justifican con que: ‘No estamos preparados para atender a personas con discapacidad, en general, no solamente visual’. Y, pues, no diré que se justificaron, al menos no todos, pero sí había muchos que eran así como que: ‘No, pero, ¿cómo te voy a enseñar? ¡¿Cómo me vas a entender?!’ No sé, como si tuviéramos algo, además de la falta de visión. (R06, entrevista, enero de 2022)

Si el maestro tal y la maestra cuál se preguntan cómo se van a hacer entender, es como si el eje enseñanza-aprendizaje fuera de un sólo sentido: con que tú me entiendas, basta. ¿No es acaso una pobre lectura la que se tiene de este eje sobre el que la escuela articula toda su retórica? Con que me entiendas tú, con que me escuches tú, con que me dejes hablar a mí, basta. Si ese es el precedente que asienta el maestro, ¿qué se le puede pedir a los demás?

El mar de gente del que se habla arriba puede ser tan peligroso como cualquier otro mar. Si no se sabe nadar, si no se tiene un mínimo de consciencia de los peligros que entraña, la analogía puede ser igualmente letal. En el mar hay una superficie que se percibe inconmensurable, viva, amenazante, pero lo que no se percibe de buenas a primeras es aquello que apenas asoma su aleta y que por debajo del agua se presume aún más hostil:

Yo realmente no era muy... me costaba mucho hacer amigos (suena nerviosa). Me daba pena pedir ayuda, no usaba el bastón, o sea, a duras penas escribía en braille (ríe). A pesar de que ya nos habían preparado para todo eso o nos habían dado consejos. Pero, ya cuando uno llega... cuando uno lo vive es como: '¿Qué hago?' Todo se te olvida, ¿no? Y, no sé, fueron, como, varias cosas; que igual había cierto apoyo para nosotros que era una maestra que nos leía los exámenes y ya nosotros contestábamos. O, igual, nos apoyaba con materias, pero... no sé. Siento que les faltó mucho. Al menos en la secundaria. (R06, entrevista, enero de 2022)

Si la práctica de los maestros es tan mala como siempre, entonces, ¿a quiénes “les faltó mucho” esta vez? ¿Será de entre los iguales de quienes sobreviene la amenaza o, en este caso, a quienes oblicuamente se les atribuye esta nueva omisión? En su comprensión genérica se identifica a la autoridad como el ente que detenta el monopolio de la violencia, el monopolio legítimo dice esa misma comprensión, pero qué sucede cuando las violencias vienen de otro lado.

Que un maestro no sepa qué hacer con un niño o una niña ciega que ha llegado a su salón y por tanto le rechace, ya no sorprende a nadie. Pero qué hay que decir del rechazo cuando viene de aquéllos que se presumen iguales. ¿No tener novio ni amigos más que entre los y las propias ciegas o tenerlos pero que a cada tanto se olviden de esa amistad porque cada cual está tratando de no ahogarse en este mar, puede y debe ser considerado como violencia? Mejor aún: ¿es violencia legítima?

Salvarse a uno mismo rara vez puede considerarse ilegítimo y más en caso de que alguien se esté ahogando. Con tal de mantenerse a salvo la recomendación siempre será la misma: no acercarse. El riesgo de ahogarse al querer salvar al otro es inminente así que lo mejor será mantenerse a una distancia segura. Ya vendrá alguien y le salvará, o no, pero en cualquier caso la obligación que se tiene es la de salvarse a uno mismo:

La directora puso a una niña para que me apoyara a dictarme lo que estaba en el pizarrón, entonces, pues, a veces, las mamás se molestaban; así como: 'No. ¿Por qué mi hija la va apoyar si, pues, ella es la que no ve? Mi hija se va a atrasar, mi hija...' no sé qué tanto. Y cosas así como si apoyar a alguien fuera malo. Entonces, todas las mamás tenían esta postura y también, pues, fue muy difícil por ese lado. (R03, entrevista, febrero de 2021)

Pocas veces será más nítida la alianza entre padres y maestros cuando se trate de enseñar, de educar, de sentar las bases de una pedagogía en común. De cualquier modo, aunque se quisiera actuar distinto nunca bastaría con sólo quererlo. Sería deseable aprender a nadar, la cuestión es que no todo el mundo quiere enseñar al otro: si bien la responsabilidad es de todos, por esa misma razón es de nadie. Ya vendrá alguien y le salvará. Si para algo existe la autoridad es para culparla de todo lo que se hace mal y, por qué no, de lo que no se hace.

Nada de eso tendría relevancia si sólo se tratara de una analogía: tal artificio rara vez puede salvarle la vida a alguien. Pero lo que sí podría salvársela, lo que en todo caso importaría sería que se escuchara activamente a quien dice que la escuela le parece un “mar de gente” y que si se lo representa así quizá dicha representación esté diciendo algo más. Si la retórica y sus artificios existen quizá es para eso: encontrar la manera de decir lo que no se sabe cómo decir.

La discriminación tiene nombre y aunque no es una práctica popular nombrarla entre quienes la ejercen y tampoco entre quienes son objeto de ella, así se llama y habrá que decirlo tantas veces como sea necesario: discriminación. Llamar a las cosas por su nombre no tiene nada que ver con hacerse la víctima, con buscar un trato especial, con exigir ventajas poco legítimas. La escuela dice que educa en función de éstos o aquellos valores así que lo mínimo que se puede hacer es señalarle sus incongruencias.

Es en la repetición mórbida de su discurso y en su adscripción a tantos otros que igual lo reproducen que se halla la posibilidad de señalar tal incongruencia: “En la secundaria aprendí varias cosas a la mala, por decirlo así (risas)... cosas que tenemos que cambiar, ¿no?” (R06, entrevista, enero de 2022) ¿A quiénes involucra ese plural?

Quizá se podría considerar como una sobreviviente a quien llega a la prepa; sin embargo, la vida y la escuela apenas empiezan. La escuela preparatoria, además de las habilidades y conocimientos que se desarrollan en distintos campos disciplinares para quien logra ser admitida, es un recordatorio de que, si bien faltan muchas cosas por aprender, hay algunas que una persona en situación de discapacidad nunca debe olvidar:

Precisamente desde allí empezó mi bronca con, pues, acá con lo que es la cuestión de la UAQ porque quise entrar a la prepa, a la Sur, pero, pues, no me aceptaron, o sea, literal me dijeron: ‘No’. Ni siquiera me dejaron hacer el

examen. Y, sí, o sea, literal, directamente: 'Sabes qué, no estamos capacitados', y, pues, no. (R04, entrevista, febrero de 2021)

Tal parece que a las personas entrevistadas les falta imaginación. ¿O será a la realidad a quien le falta? Esa que perciben y relatan a través de sus respuestas de entre las cuáles siempre destaca un perseverante no, no, no. ¿No qué? ¿No deberían estar aquí? ¿No tiene sentido que lo intenten? ¿No deberían ejercerse ese derecho? ¿No deberían creer una sola palabra cuando les dicen que la escuela es para todos? "No estamos capacitados", les dicen siempre que tocan las puertas de la escuela, entonces, ¿quiénes son los discapacitados? Mejor todavía: ¿no hay nada qué hacer al respecto?

La nueva pedagogía de los oprimidos tiene un poder político para que con conciencia social pueda enfrentar a la dominación opresora y buscar la transformación social y política de esa realidad. Por ello, los nuevos trabajos educativos deben buscar que el oprimido tome conciencia de su situación de opresión y se comprometa en la praxis con su transformación. (Freyre en López, 2008, p.64)

Queda claro que esa "nueva pedagogía", vieja si apelamos a ella el día de hoy, sigue muy vigente y es más necesaria que nunca. El pedagogo brasileño no creía que la escuela en su definición moderna fuera el lugar donde el oprimido y la oprimida tomarían conciencia de su situación. Aunque en el caso de los sujetos que motivan esta investigación, sí que lo saben. La escuela no se cansa de repetírselos. Aun cuando se haga todo lo posible por no permitirles el acceso, incluso cuando algunas logren colarse, el recordatorio será permanente: eres un definido, no un definidor; un objeto de investigación, no un sujeto que investiga; un oprimido, un discapacitado. ¿Qué haces aquí?

Para quienes logren trasponer la puerta de entrada todavía faltará un trecho para encarar el proceso de admisión a la universidad. Mientras tanto la escuela

preparatoria desempeñará su función de dar continuidad a esa creencia de que la escuela es sólo para quienes son capaces, más que de afrontar sus retos inherentes, de aceptar pasivamente las condiciones en que se les concederá el acceso, si es que se les concede. Tómenlo o déjenlo.

Quienes respondieron a la entrevista lo tomaron. ¿Para qué arriesgarse en aras de la transformación social si la que importa es la que se dará en primera persona? Además, en la escuela preparatoria todavía se es muy pequeño para dirimir cuestiones como éstas y es muy probable que se sea muy pequeño siempre que el sujeto se conciba como ajeno a los procesos de transformación social.

En todo caso, a las personas entrevistadas lo que les ocupa es acceder y demostrar que son capaces de estar en la escuela; la transformación social no es materia que les concierna; no más allá de los dispositivos que el conglomerado social valide para dicha transformación. La preparatoria hará gala de su nombre al consolidar esta idea entre quienes tengan a bien ingresar. Las habilidades y los conocimientos serán meros instrumentos para enmascarar su verdadero propósito: la transformación social no es tu obligación. Ponte a estudiar.

Comunicación, matemáticas, ciencias experimentales suponen los campos de aprendizaje prioritarios: más allá de allegarles materiales didácticos cuando se les hacen llegar, no existe registro en las entrevistas sobre maestras o maestros que se hayan tomado en serio el potencial reflexivo que entrañan los campos de ciencias sociales y humanidades. A la larga, la generalidad los considerará como una broma: “Y yo dije: ‘¡Ciencias Sociales! ¡Ya! ¡Peladito y a la boca!’” (R02, entrevista febrero de 2021).

Si es tan fácil, ¿entonces por qué la transformación social no se da? Quizá porque no se le cree necesaria por más que los relatos demanden un cambio urgente. Quizá porque no le concierne a ellos y a ellas ocuparse de tal cosa. Quizá porque si se ocupan de eso el riesgo original de terminar pidiendo limosna se vuelva una

realidad. ¿Qué papel desempeña la escuela a través de los maestros al soslayar los contenidos sociales y humanísticos?

¿Se exagera al afirmar que la escuela preparatoria cumple ejemplarmente con su verdadera función? ¿Se puede considerar esta omisión como una barrera no sólo para el acceso sino también para el desarrollo pleno y comprometido de estos individuos y su colectividad? Las preguntas retóricas se multiplican y siguen esperando mejores formulaciones y respuestas de los verdaderos protagonistas de estos relatos de vida. ¿Dónde están? Ocupados demostrando que pueden.

Al terminar la preparatoria ya no se les considera pequeños, pero la pregunta es: ¿en realidad no lo son?

5.2 Proceso de admisión, etapa 1: Preselección

Si logran desbloquear los niveles anteriores, pronto estarán a las puertas de la universidad. El momento de elegir carrera habrá llegado. Con independencia de quién la elige, vérselas con el proceso de admisión a la Universidad Autónoma de Querétaro es el siguiente nivel a enfrentar. El argot de los videojuegos bien puede representar lo que viene: o lo logras o, después de varios intentos fallidos, mueres. De entre las personas entrevistadas, algunas van a “morir”:

Haz de cuenta que se hacen todos los trámites. Se entregan documentos, yo entro al propedéutico, normal, y lo paso sin ningún problema. Y ya, me entregan mi certificado y ya luego llegó la cuestión del Excoba y, pues, ya, ahí es a donde empezamos el *show* porque me dice Roxana, en ese momento: ‘Aquí está el formato. Yo le voy a poner que eres una persona ciega, de inclusión, para que los aplicadores sepan’. Ah, sí, pues yo dije: ‘Bueno’. Ya, se llega el día del examen y, pues, estoy esperando allí afuera a que me dejaran entrar, ¿no? Y salen 2 aplicadores y me dicen: ‘¿Y tú qué onda?’. Eran 2 chavos, y yo: ‘Qué onda de qué. Vengo a hacer examen’. ‘Ah,

este'... como que se quedaron así de: Ah, canijo. ¿A poco éste viene a hacer examen? Y dicen: '¿En serio?'. 'Sí, vengo a hacer examen', les dije. 'Eh, ¿nos permites tantito?'. Y yo así de: mmm... (suena desanimado). Yo, cuando me dijeron eso, dije: '¡Ya valió!'. (R04, entrevista, febrero de 2021)

Tres cuartas partes lo lograron hasta el segundo intento encontrándose que el examen Excoba es la mayor de las barreras a superar. En un caso ya citado fue gracias a la gestión personal y la eventual intervención de la Secretaría Académica que se logró una segunda aplicación de este examen en una versión relativamente accesible y así fue como se consiguió superar esta barrera. En otro caso es el propedéutico el dispositivo que les deja fuera. Sólo una cuarta parte lo logra al primer intento. ¿La universidad estará ya en condiciones de admitir que más que barreras su proceso de admisión es claramente discriminatorio?

El futuro está en nuestras manos salvo cuando no lo está. De entre las personas entrevistadas se encontró que cerca de la mitad estudian o habrán querido estudiar Música. Aquí juegan un papel determinante todos los prejuicios ya consignados que pesan sobre la ceguera. Uno de los más reiterados es pensar que las personas ciegas únicamente pueden desempeñarse con decoro en esta disciplina y que lo mejor para ellas es que no se expongan tratando de profesionalizarse en otras:

La verdad yo quería estudiar Teatro, pero en Teatro, de plano, no me iban a dejar pasar. Nos dijeron: 'No. No te conviene Teatro porque aquí se hacen actividades muy pesadas. Actividades que tú no puedes hacer por la discapacidad'. ¿Por qué? ¿Por qué si yo quería Teatro, por qué no me dejaron pasar por esto? Ya después descubrí que así son. (R07, entrevista, febrero de 2021)

En efecto, así son y el plural, además de involucrar a los funcionarios de la universidad, tiene cabida para otros:

Pues, bueno, quiero Psicología, pero me dijeron que no; después quería Fisioterapia y me dijeron que no... ¡Mis papás (suena indignada y todas ríen)! O sea, de esas veces que, creo, piensan: '¡No, tú te quieres morir de hambre!'. Y tú les dices: 'No, es que no se trata de eso: se trata de lo que a mí me gusta y, además, para todo hay trabajo...', entonces, ay, no... Pero, pues, eso es ideología.

¿Por qué no reír si a final de cuentas sólo se trata de ideología? Es un fenómeno tan inocuo que no vale la pena perder el tiempo reflexionando sobre él. Se puede reír tanto como se quiera hasta que llegue el momento de hacer los trámites. O se puede reír más allá de los trámites si las cosas van bien. La risa es una estrategia formidable y si jugamos es porque queremos reír. Si se falla, en el videojuego de la vida siempre se tiene la oportunidad de intentarlo de nuevo.

De las más de 70 licenciaturas que oferta la universidad, ya se dijo que las personas entrevistadas se interesaron en 5 de ellas, pero es Música la que concentra la mayor demanda. Ninguna de las anteriores supone una amenaza para los aspirantes a menos que se revisen concienzudamente los perfiles de ingreso correspondientes.

El primer contacto es a través de una página *web* que responde enteramente a un modelo de usuario: aquel que puede ver. Los principios del diseño accesible (Universidad de Alicante, 2022) tales como texto alternativo, encabezados, formularios, enlaces y subtítulos ajustados y funcionales dejan mucho que desear. El desempeño de la página *web* de la Universidad Autónoma de Querétaro¹⁷ obtiene resultados mediocres según los validadores de accesibilidad *web* tales como *Siteimprove* o *Accessibe*.

Si se logra superar esta barrera, es gracias a que alguien presta su ayuda para leer lo que sea que la página *web* quiera decir. En el capítulo anterior se consignaron

¹⁷ <https://www.uaq.mx/>

las respuestas a la pregunta directa sobre su visita al sitio *web* de la universidad. Consignamos una última que gracias a su sencillez no ayuda a redondear esta cuestión:

Ah, sí, tenía una maestra que su hija estudiaba aquí en la Facultad de Psicología, aquí, en San Juan del Río. Y ella me pasó la convocatoria y, pues, allí en la convocatoria te vienen que todas las fechas, y todo. (R01, entrevista, febrero de 2021)

De antemano parecen saberlo: la página *web* no es para todos. El único facilitador al alcance en esta etapa son los demás. Algún día lograrán sus metas y si lo quieren podrán adjudicarse todo el mérito, pero eso sucederá si los demás se los facilitan, por no decir, se los permiten. ¿Dónde están aquellas personas que no están en la universidad? ¿Será que no se les permitió asistir?

Una vez que se elige la carrera, es difícil suponer que el perfil de ingreso los desmoralice, y quizás es porque nadie repara en él. Sin embargo, las cosas están muy claras desde el principio. Para el caso de la licenciatura en Música, la más demandada entre quienes se entrevistó, se tiene lo siguiente: “Tener capacidades y habilidades de carácter intelectual y emocional...” (UAQ-Facultad de Artes, 2022, p.*web*).

Si los perfiles de ingreso consultados cifran su apuesta por las capacidades es pertinente preguntarnos qué se entiende por dicho concepto. La experiencia escolar relatada, no obstante, permite aventurar una hipótesis que nada se tarda en demostrar: cuando hablan de capacidad aluden a la valoración positiva de la integridad corporal, la cuál es equiparada a una supuesta condición humana de normalidad (Toboso, 2021).

Si los perfiles de ingreso aluden a las personas que ven, entonces, ¿la escuela en su conjunto también lo hace? Cuando la Universidad Autónoma de Querétaro lo

admita, tal vez quienes deseen ingresar se lo pensarán 2 veces antes de intentarlo. O tal vez no. A quienes se entrevistó no se les preguntó si habían consultado el perfil de ingreso a sus respectivas carreras y este aspecto no afloró en ningún momento.

Los trámites y su correspondiente entrega de papeles constituyen el siguiente paso y aquí las cosas no cambian significativamente:

Eh, bueno, además de la página, pues, ya ves que uno hace todos estos requisitos como, no sé, ¡imprime esto!, ¡rellena!, ahora tráelo, ¡ahora imprime otra vez! Y vuelve a llamar y firma... Ella [hermana] me ayudó a todo: a buscar; ella tampoco sabía cómo moverse en la página, pero aprendió. Ya me decía: 'Ah, pues, mira, dice que no sé qué tanto. Te voy a imprimir esto y ahora tienes que hacer esto otro...', y así. (R03, entrevista, febrero de 2021)

Entrar a la página, leer o descargar la convocatoria; registrarse, generar, pagar, imprimir y enviar por correo electrónico un primer recibo de inscripción; asistir a pláticas informativas, entrevistas o interlocuciones análogas; enviar por correo y/o presentar documentación que, en muchos casos, requiere de hasta 10 documentos personales constituyen, de forma genérica, los primeros pasos a seguir si se quiere cumplir esta etapa.

Es claro que si no se apuesta por la admisión de personas en situación de discapacidad visual, como supondría la función social de una institución con tan elevados valores, no tiene sentido preguntarse qué ajustes y medidas se toman para garantizar no sólo el acceso sino la autonomía de todas aquellas personas que aspiran a formar parte de la vida universitaria.

El laberinto tramitológico da continuidad a una amenaza concreta: la discriminación. Aquí es gracias a las ariadnas encarnadas en las hermanas, las maestras y sobre todo las mamás de cada una de las aspirantes que se logra sortear este entramado

creado deliberadamente para no permitirles el acceso. Entonces, ¿cómo le hiciste para reconocer, juntar y entregar todos los papeles que te pedían?, se les preguntó: “Ah, porque iba con mi mamá” (R03, entrevista, febrero de 2021).

¿Esto significa que si no se va con la mamá entonces mejor ni pararse por ahí?
¿Qué sucede cuando no hay mamá ni sucedánea o cuando las hay, pero no pueden ni quieren facilitarle nada a nadie? ¿Dónde están aquellas personas que no están?

5.3 Proceso de admisión, etapa 2: Propedéutico o examen equivalente

El objetivo general de los cursos propedéuticos, como su nombre lo indica, es el de preparar a las aspirantes en las materias básicas para las carreras de su elección, así como introducirles en el campo y el desempeño profesional correspondiente. Fue en esta etapa que una de las personas entrevistadas quedó fuera. ¿Qué dijo al respecto?:

Este, yo sé que tal vez no están, como, preparados. Pero, yo siento que deberían como, hablar, más o menos con los alumnos para ver qué pueden hacer y qué no. Fuera de eso tratarlos como a todos los demás, ¿no? O sea, preguntar eso; igual adaptar, en la mayoría de lo posible, las cosas, pero, pues, igual... que se les trate como a todos. No sé: que nos califiquen igual. O sea, con todo y todo... (R06, entrevista, 2022)

Si de igualdad se trata está más que visto, a partir de sus respuestas, que tal fenómeno no está al alcance de la universidad. La pregunta reiterada es si no lo está porque no puede o porque no quiere. Durante años observamos que la comunicación institucional de la UAQ, en materia de discapacidad, educación e inclusión se sirvió de un sólo representante que salía en cada foto siempre sonriente con su botón de “Soy Ciego” y su bastón blanco.

Hacer de él la sinécdoque de la inclusión y exhibirle por todas las vías no sólo intentaba encubrir un gran vacío institucional y su correlativa deuda histórica, sino que en sí misma tal exhibición representaba una violación a su derecho a la dignidad. Si de inclusión se trata tenemos una botarga, parecían decir desde la universidad.

¿Qué tal mejor diseñar y aplicar unos protocolos que cumplan sus obligaciones en materia de discapacidad, educación e inclusión? El desconocimiento general, la torpeza manifiesta y la simulación son el mecanismo que enmascara el verdadero trasfondo de la cuestión: el desprecio por todos aquellos que no se ajusten a la norma.

Los cursos propedéuticos son atribución de las facultades y sus programas educativos ya que además de preparar a las aspirantes en tales o cuales materias les permite identificar a los aspirantes que mejor se ajusten a sus respectivos perfiles de ingreso. Si como ya se dijo antes, el perfil de ingreso fija sus ideales en una comprensión normativa y modélica de estudiante, aquí surge una formidable oportunidad para intervenir si se quiere dejar la simulación atrás.

Cumplir al menos con el 80% de asistencia a las clases sabatinas que duran, como mínimo, 6 semanas otorga el derecho a la aplicación del examen que evalúa lo aprendido durante el curso propedéutico. En la mayoría de los casos, como requisito colindante, se tiene que presentar y aprobar el examen psicométrico para seguir adelante con el proceso de admisión, esto es, para tener derecho a la aplicación del examen Excoba.

“¿Crees que la UAQ cumplió sus obligaciones en el propedéutico?”. Es fue lo que se les preguntó y se decidió consignar, como en todos los casos, una respuesta paradigmática:

No. Yo siento que no porque igual ponían las diapositivas, pero, pues, no recuerdo que... Una licenciada, no recuerdo cuál era su nombre, ella sí. Yo le comenté desde el principio y ella me decía: 'Voy a tratar de ser lo más descriptiva posible. Todo lo que esté en las diapositivas, eh, lo voy a decir y lo voy a explicar para que tú sepas qué se está proyectando'. Pero no sé. Otros profesores como que no. O sea, nada más ponían ahí, o sea, sí decían lo que aparecía en la diapositiva y explicaban, pero, pues, no. Eh, como que fue todo muy visual. (R03, entrevista, febrero de 2021)

“Muy visual”. ¿Le caben matices a esta respuesta? Quizá le quepan si en lugar de hacer de la universidad una casa abierta para todas, se propongan inventarlos. A juzgar por la investigación documental que se hizo páginas atrás, sí que se han invertido recursos como el tiempo, por no hablar del dinero, en crear una fantasía a propósito de la inclusión: programas y coordinaciones van, modelos y comités vienen, pero las respuestas de las personas entrevistadas no varían. En algún momento convendrá revisar escrupulosamente los números.

Las voluntades individuales, aisladas y fortuitas les ayudan siempre que la maestra en turno tiene un mínimo de empatía así los como los recursos necesarios para describir la diferencia entre el color rojo y el naranja. Tales son los facilitadores consignados en esta etapa.

Aun con todo lo dicho hasta el momento en relación al curso propedéutico, conviene repetir que esta etapa no es la más difícil de superar. Entrevistados y entrevistadas se acercan al momento de presentar el examen Excoba con gran incertidumbre. Lo que esperan de tal aplicación esta conformado por informaciones imprecisas y vagas, cuando no completamente falsas.

Si acaso la UAQ no es un completo fracaso en materia de acceso a la educación es gracias a estas voluntades individuales a las que rara vez se le reconoce cuando además de reconocimiento legítimo son sujeto de incentivos y de consulta para

mejorar los desempeños en el aula, así como para aprender de su práctica. ¿Dónde están aquéllas que no están?

5.4 Proceso de admisión, etapa 3: Examen Excoba

La última etapa del proceso de selección, la prueba final antes de poder considerarse parte de la Universidad Autónoma de Querétaro, ha llegado: las que no llegan son, al menos, una de cada 4 personas en situación de discapacidad visual que lo intentan y a las que se les obstaculizó por completo en las etapas previas.

La aplicación del examen de admisión, como se mostró en el capítulo anterior, es un momento importante en la vida de todas las personas que quieren estudiar la universidad. Uno cargado de expectativas que derivan en fantasías luminosas y autocomplacientes de logro o en aquéllas oscuras y autoculpabilizantes de fracaso. Lo que sea que sucede supone un hito en relación a lo que estas personas piensan de sí mismas.

El examen Excoba hace de su aplicación un ritual desprovisto de consideración, empatía o humanidad. En honor de su pretendida objetividad y en concordancia con sus objetivos, todos, del orden instrumental, apenas se les permite hablar a las personas que se presenten el lugar y el día señalados para su aplicación.

La larga cita consignada en el capítulo previo¹⁸ constituye una descripción puntual de la ritualidad de la que se rodea el gran momento del proceso de admisión: su evaluación final. A estas alturas ha quedado claro de dónde sale esta concepción ridícula, maquinal y excluyente de la evaluación como un momento clave de la escolarización.

¹⁸ Pp.115-116.

Sin embargo, conviene traer a cuento las palabras de quien se atribuye la invención de los exámenes de gran escala, como el Excoba, para hacerse de una comprensión completa que ayude, en el futuro inmediato, a interpelar y combatir esta idea antiética e inhumana de la educación:

Todo proceso educativo busca alcanzar la meta final de formar a los individuos para que desarrollen sus capacidades, se realicen como seres humanos y se conviertan en ciudadanos productivos que contribuyan a mejorar el país donde viven. Independientemente del modelo pedagógico que se utilice, la evaluación es un componente consustancial del proceso educativo, pues representa la forma idónea de comprobar en qué medida las metas de aprendizaje se han alcanzado por cada uno de los estudiantes y, con base en esta información, retroalimentar su ejecución durante el curso escolar y certificar la adquisición de sus habilidades y conocimientos al final de este. (Backhoff, 2016, p.307)

¿Capacidades de las que, certificación de por medio, depende la realización como seres humanos? La arrogancia de la escuela no conoce límites. Ya se evidenció qué es lo que entienden por “capacidades” así que poco más hay que agregar respecto a la vocación excluyente del proceso de admisión.

Ahora bien, ¿con qué tanta vehemencia abraza esta verdad quien relató su experiencia? Si acaso no ha quedado claro, citemos a esa persona que logró salir airosa del proceso:

Si estuve dentro de la universidad fue por mi logro. O sea, no fue porque la universidad me haya dicho: ‘Ay, discapacitado... bueno, que obtenga el conocimiento; órale, va pa’dentro’. No, o sea, se nos aplicó; en mi caso se me aplicó como cualquier alumno regular. O sea, creo que fue un logro personal y familiar. (R02, entrevista, febrero de 2021)

No hay contradicción alguna. ¿Cómo no sentirse airosa si con todo en contra logró entrar? Más allá de la retórica con que se narre el fenómeno, no deja de tener ese carácter heroico en tanto que se logró atravesar un proceso que claramente está diseñado para dejarle en el camino. Los conceptos que lo erigen, las condiciones en que se aplica, los resultados que estigmatizan así lo dicen.

En todo caso, la crítica se dirige especialmente a la escuela y no tanto a quien hace de ella su salvación. Se cita a quienes lo lograron, pero, ¿quién escucha a las que no? Las “fracasadas” nunca están invitadas a la celebración. Pero son esas personas, sobre todo, quienes pueden dar testimonio relevante si algo se quiere cambiar; si alguien, dentro de la escuela, tiene un afán sincero de volverla menos peor:

Pues qué va pasar con mi examen Excoba porque Psicología no se hace responsable, ¿no? En ese momento hablé con una señorita que nomás me acuerdo cómo se apellida: Pineda o Pichardo, y hablando con ella, pues, ya me dijo: ‘Vamos a ver qué hacemos’. En ese momento le hablaron a este hombre que se llama Edgar Hiroshi: ‘¿Qué vamos a hacer con R05?’. Y ya empezaron una lluvia de ideas (lo dice con sarcasmo) de que: ‘No, pues, le vamos a dar el tiempo ilimitado para hacer su examen’... Me dijeron que, si yo duraba 12 horas haciendo el examen, las 12 horas me iban a dar, ¿no? Pero fueron palabras. O sea, literalmente, fueron palabras. Y las preguntas que fueran muy visuales, se iban a descontar de mi puntaje: si eran 150 preguntas y 10 eran muy visuales como para que yo las contestara, me iban a exentar esas 10; e iba a bajar la cantidad de preguntas, ¿no? O sea, eran muchas cosas que ¡guau!, ¡qué chido!, ¡qué emoción! Pero no (ríe a carcajadas). No. Nada de eso pasó. Nunca se me buscó nuevamente para saber qué onda. No sé. Fue algo como bien críptico. (R05, entrevista, febrero de 2021)

Personas que brillan por su ausencia, promesas que no se cumplen, exámenes inaccesibles. Las primeras se ausentan aun cuando es su obligación, como parte de las instancias que la universidad creó para la atención a estudiantes en situación de discapacidad, resolver la problemática; promesas que sin rubor hace el funcionario en turno o se rubrican en el Plan Integral de Desarrollo; exámenes que descaradamente exhiben su talante capacitista. Honor a quien honor merece.

Del examen Excoba conviene describir su genealogía para entender cabalmente dicho talante:

Ante la necesidad de contar con grandes bancos de reactivos, desde los años sesenta, se han hecho diferentes intentos para poder automatizar (y, así, abaratar los costos y facilitar los procesos) la manera de construir una gran cantidad de preguntas; campo al que hoy se le conoce como Generación Automática de Reactivos (GAR) [...] En la Primera Guerra Mundial, los *tests* de inteligencia se empezaron a utilizar en el sector militar para identificar aquellos reclutas que tuvieran las capacidades necesarias para incorporarse a los trabajos de la milicia. Igualmente, estas pruebas se empezaron a utilizar masivamente en el sector educativo de los Estados Unidos, con el objeto de poder ubicar a los estudiantes en los distintos cursos escolares de acuerdo con sus capacidades intelectuales. (Backhoff, 2016, p.308)

Que esta argumentación automática y capacitista encuentre sus orígenes en la excreción belicista sólo afianza su herencia deshumanizante: que el origen de estos exámenes se relacione directamente con la necesidad de crear ejércitos desnuda por completo su voluntad. Si la escuela insiste en formar ejércitos de alienados tendrá que redoblar esfuerzos para enmascarar su verdadera pretensión o, simplemente, dejarse de discursos fatuos y aceptar lo que hace si quiere rescatar lo que le quede de credibilidad.

El doble formato del examen Excoba es algo que surge una y otra vez en las entrevistas. Por un lado, se alude a una primera “versión”, anterior a 2013, llamada coloquialmente como “de opción múltiple” y una segunda que exigirá “respuestas semiconstruidas” (Backhoff, 2016). La experiencia con la más reciente, que es la versión que presentó el grueso de las personas entrevistadas, ilustra sin matices cómo se enfrenta una persona en situación de discapacidad visual a ella:

A mí me tocó esta versión que es la más nueva, que tiene una pregunta como para 5 respuestas o para relación de columnas; estos enunciados de: ‘Acomódalos en estas filas’, y era así, súper pesado porque la amiga que me acompañó era de que: ‘Te voy a poner un ejemplo burdo: flora y fauna. Acomoda esta lista de animales y de plantas en esas 2 columnas’. Y yo de: ‘¿Cuál era la de fauna?... Apunta esa; apunta la otra’. Esa es la opción fácil, pero había temas más complicados con 3 o 4 columnas de temas más amplios; y era de: ‘Es que se me olvidó de qué era la primera. ¿Me la repites?... Ah, ok. Pon este enunciado. No, ahora pon este otro. Y ¿cuál era la columna que habías dicho?’. Era de estarle preguntando mucho. Me dieron 5 horas para hacer el examen, no las 24 horas que me habían prometido (todas ríen). Y fue muy pesado. Esa ocasión había alcanzado a completar 110 preguntas. No me acuerdo si eran 180 o 150, pero sí, de las que yo alcancé a contestar, 80, 85 estaban bien. No me acuerdo con exactitud porque hasta mí amiga me dijo: ‘¡No manches! Contestaste súper bien el examen para las que contestaste’. Y yo así de: ‘Ah, pues qué bien, pero eso no va a hacer que me quede’. Y, pues, setenta y algo, no alcanzaba el límite para entrar. O sea, literalmente, no me quedé. (R05, entrevista, febrero de 2021).

En efecto, son 180 preguntas las que ordinariamente contiene el Excoba. En el mismo caso se exigió el remplazo de una versión por su anterior ya que se la consideraba más accesible:

Había planos cartesianos, pero, igual: '¿Qué punto es este?, ¿qué coordenadas tiene el punto tal?'. Y yo así de: '¡No chingues! ¿¡Qué pedo con ésas!?. Entonces yo le expliqué todas esas cosas a Secretaría Académica: 'A mí me serviría más un examen que dijera «a», «b», «c», «d»; que hubiera una sola respuesta a toda la pregunta'. Y, pues, ya me dijo: 'Ah, es que la versión anterior era así. ¿Te sirve esa versión para que la presentes?'. Y yo dije: 'Pues sí'. Y el protocolo fue: 'Ok, yo te autorizo, pero necesito que la facultad la autorice también'. En la Facultad de Psicología fue donde, te digo que hubo como que, pues, no sé si desconocimiento, o qué onda. O si literalmente desconocen qué es Excoba, pero lo dudo. Yo dije: 'O sea, no me estás ayudando en nada'. Si yo me hubiera quedado con la respuesta de Psicología en ese momento, no estuviera ahí, literalmente, porque su respuesta fue: 'No puedo hacer yo nada. O sea, lo que se tenía que hacer se hizo, ¿no? De todo lo que tuvo que ver con el propedéutico, aquí en Psicología, te lo facilitamos. Lo demás no nos toca'. O sea, esa fue su respuesta y si yo me hubiera quedado con esa, no estaría ahí. (R05, entrevista, febrero de 2021).

Y si era más accesible, ¿por qué no facilitarles esta versión a las personas en situación de discapacidad visual desde el principio? La empatía se sabe que no la conocen, ¿pero tampoco el sentido común? Lo que sí conocen es el apremio por cerrarle las puertas a quien no cumple con la capacidad más valorada de todas: la de cruzarse de brazos frente a la injusticia.

Es el propio creador del examen quien pondera sus argumentos para justificar la transición entre una versión y otra:

El GenerEx se terminó de desarrollar en 2013, cinco años después de que inició su diseño. Su antecedente inmediato es el Sistema Computarizado de Exámenes (SICODEX) que se desarrolló, en 1993, con el propósito de administrar exámenes de opción múltiple por computadora, como fueron los

casos del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA) y del Examen de Egreso del Idioma Inglés del nivel intermedio (EXEDII). Para superar las limitaciones del formato de opción múltiple, avanzar en el uso de la evaluación asistida por computadora y facilitar la generación automática de reactivos, en 2008 se inició el desarrollo de manera conjunta del GenerEx y del Examen de Competencias Básicas (Excoba). Con estos nuevos desarrollos se buscó alcanzar tres metas: evaluar las competencias básicas que se definen en los planes y programas de estudio de la educación obligatoria mexicana; evaluar estas competencias de la manera lo más auténtica posible, es decir, procurando que los estudiantes, en vez de seleccionar las respuestas, las construyeran; y, generar una infinidad de reactivos isomorfos y, en consecuencia, de versiones de exámenes equivalentes. (Backhoff, 2016, p.315)

En todo caso, quienes piensen que la escuela puede ser un verdadero lugar de cambio, podrán centrar sus esfuerzos en crear no un Generador Automático de Reactivos, sino uno de empatía. El reto es enorme en tanto que lo consignado aquí muestra un panorama, por decir lo menos, descorazonador. El único facilitador consignado a partir de los relatos es el otro o, dicho con más exactitud, la otra: la mamá, la maestra o la que encuentra las puertas cerradas y decide abrirlas de una patada.

6. REFLEXIVIDAD: YO NO ERA SU IGUAL

Las personas en situación de discapacidad somos sujetos históricos indeseables, raros, inferiores. Siempre víctimas del fracaso cuando no del mérito personal que le permite a la colectividad esquivar sus responsabilidades para con nosotras. En tanto sujetos, reaccionamos en consecuencia. Personalmente, una buena parte de mi vida encarné el estereotipo de ese sujeto histórico que, de tan inferior, el mínimo gesto de discernimiento suscitaba el aplauso. Fue raro llegar a la universidad, encabezar esta tesis y egresar de Sociología. Este capítulo es un intento por desprenderme del aplauso, de la victimización y de los estereotipos que pesan sobre las personas en situación de discapacidad.

A continuación relato mi experiencia haciendo esta tesis de licenciatura que lleva por título: "Barreras y facilitadores identificados por estudiantes en situación de discapacidad visual en el proceso de admisión a la educación superior: El caso de la UAQ". Esta perorata sólo quita el aliento y provoca dolor de oídos a quien pregunta. Personas ciegas investigadas por una investigadora ciega, y su pareja. En realidad, la gente no comprende esto: se limitan a felicitarme por hacer algo "de provecho". Otros, en la esfera académica, coinciden en que mi relato es valioso: por inédito, porque no es el lugar habitual para una chica ciega, porque también son susceptibles ante las historias faciloides, inspiracionales, ejemplarizantes.

¿Yo? Estoy contrariada. Por un lado, me pinto sola para contar cosas. No es casualidad que me haya hecho un lugar entre la fauna de elevadísimos escritores de ficción y de no-ficción. Por otro lado, ¿a alguien le sirve que yo cuente esta historia? Temo convertirla en pura egolatría; en transformar una tesis medianamente aceptable en un manifiesto sobre mí misma. Bourdieu sugeriría resistirse a "las tentaciones mundanas, a las 'fuerzas del 'mundo social' que amenazan con disuadir la voluntad del estudioso halagando su *libido dominandi*" (en Vázquez, 2006, p.94). Espero ser leal a mí misma y equilibrar la balanza. Voy a contar todo lo que me da el tiempo y las ganas mientras que me acompaño de un mínimo sustento teórico.

Aquí va una aproximación al concepto de reflexividad del sociólogo francés:

No es la adquisición de un estatuto científico, imitando el canon epistemológico de las ciencias duras, lo que lleva a liberar de prejuicios la mirada del sociólogo. A la inversa: es la emancipación lograda a través de la reflexión entendida como objetivación colectiva de los propios objetivadores lo que eleva el grado de autonomía del saber sociológico acortando la distancia que lo separa de los campos científicos más exigentes. (p.88)

Todo empezó con una carta de motivos que me pedían en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. ¿Por qué sociología? Sin herramientas para llamar a las cosas por su nombre, fue complicado y lamento no conservar ese documento para reírme de mí un buen rato. Era una chica de 19 años con confusiones numerosas y significativas. Quería venir a la universidad por tradición familiar, por salir de casa con un buen pretexto; y, sobre todo, porque siempre me supe diferente y no me hallaba. No creía casi en nada: la religión, los “buenos modales” y mi papel de “pobre cieguita indefensa” eran para mí un juego. Un acto que representaba voluntariamente a cambio de aceptación. Entonces no sabía porqué mi entorno desaprobaba mis aspiraciones de ir a la universidad. Mi entorno tampoco tenía las herramientas para explicarme que yo pretendía ser un actor social incompatible con mi estatus de “persona inferior”.

Entonces, lo primero en mi carta de motivos fue ese montón de vacíos. Necesitaba conseguir las herramientas para comprender mi vida. Necesitaba saber por qué las convenciones sociales, que sí aplicaban para mis hermanas, se diluían cuando se trataba de mí. En los cursos propedéuticos trabajamos con el concepto de “fenómeno social”, así que escribí: “Me gustaría estudiar sociología para comprender la discapacidad como fenómeno social, entender qué significa cuando me dicen que nací ciega y que nací ‘especial’ y que fue porque así lo quiso Dios; porque mis padres son pecadores, porque una bruja me echó sal en los ojos”. Claro

que mis hermanas, todas mayores, dijeron que eso no era correcto ni formal y borraron la mitad.

Ahora ya no me sorprende enterarme que esas percepciones de la discapacidad son puro mecanismo social. Si fue la bruja, el pecado o Dios lo que importa es que ya hay un culpable. A las personas en situación de discapacidad, luego, se nos enseña que somos especiales. No importa si es para bien o para mal. Eso copta una visión más penetrante, amplia y colectiva. Es fácil quedarse con ese discurso y engordar el ego: soy especial. Como actores sociales nos convertimos en veletas: somos la víctima más sufriente, la criatura más sagrada, el luchador más incansable. Soy especial.

En cuanto entré a la universidad quise poner manos a la obra. El pequeño problema fue que mi facultad, igual que la UAQ entera, no tenía líneas de investigación sobre discapacidad. Claro que la formación general en Ciencias Sociales y Sociología me daba un piso teórico importante, pero un buen rato tuve que sumarme al montón de estudiantes arreados hacia el estudio de los pueblos originarios, la sociología urbana y la creciente fama de algunas diversidades entre las que no estaba la discapacidad.

La universidad no esperaba mi llegada. Mucho menos existía un protocolo de atención a estudiantes en situación de discapacidad. Dependí de voluntades, empatías y afectos individuales. Las barreras actitudinales llegaron pronto. Una total ironía tratándose de sociólogos y sociólogas que ostentan consciencia y apertura hacia la diferencia. Recuerdo 2 episodios especialmente dolorosos.

En mi primer día como estudiante universitaria no terminaban las presentaciones cuando una maestra irrumpió, fue al frente de la clase y en tono molesto y desafiante les recordó a todos que la peculiaridad de nuestra generación era mi presencia. Una estudiante “con capacidades diferentes” que la facultad no estaba preparada para recibir. Con cierta ironía me deseó suerte, se dio la vuelta y se esfumó.

La segunda ocasión ocurrió a mitad de carrera. Una compañera que yo consideraba amiga cercana confesó lo siguiente frente al grupo: que me vio en los propedéuticos y deseó que yo no consiguiera ingresar; todo con el mismo argumento de no estar preparada para tener una compañera ciega. Sonaba más preocupada por la manera en que yo podría obstaculizar su proceso educativo que por cuestionar esa inercia colectiva de dejar a ciertas personas al margen.

Puede que ambos reclamos estuvieran dirigidos a las autoridades de la facultad y no a mí. La maestra tendría que arreglárselas con una estudiante ciega y a mi compañera nadie le dijo que la sociología se trataba de vivir y estudiar sucesos concretos y no sólo de alzarse el cuello con un libro gordo bajo el brazo. Lo cierto es que saberse al margen de los afectos, de las dinámicas sociales juveniles y de las dinámicas académicas construye subjetividades. Muy pronto fui consciente de que yo no tenía amigos o amigas, sino cuidadores y cuidadoras. El contexto, el sujeto histórico que representaban ellos y el que era yo, estaba separado por una línea bastante clara. Yo no era su igual. Se ocuparon de construir sus avatares de súper sociólogos antes que comprender cabalmente la realidad.

En mi campus había sólo otra persona ciega. Un hombre a media treintena cautivado por la alabanza pública, que también es una forma de marginación. Esta persona no era sino un símbolo andante de superación. Nadie sabía quién le habitaba. A pesar de ser tan inferior, conseguía ir y venir con autonomía, aprobar algunas materias y que su fotografía saliera en un desfile constante de medios locales. Entonces creyeron que la consecuencia lógica era que yo me adhiriera a ese símbolo. Quisieron presentármelo, sentarme a comer con él y fotografiarme a su lado, por lo menos, una docena de veces. Acepté las primeras, vi de qué iba la onda, me llamó una madrugada y corté el contacto.

En el segundo semestre conocí a Víctor y nos hicimos pareja. La facultad se escandalizó porque no concebían que yo fuera una persona con sexualidad y que

me gustaran los señores. Luego, cuando él empezó su propia licenciatura, nos volvimos un dueto inseparable y los demás terminaron por alejarse del todo. Nunca supieron cómo tratarme, nunca tuvieron interés real de hacerlo y que yo tuviera pareja les ayudó a creer que había cuidador oficial. Ellos nunca necesitaron de mí y ahora yo tampoco necesitaba sus cuidados. La única forma de acercarse a personas en situación de discapacidad es desde arriba, una verticalidad consciente o interiorizada que asegura la prevalencia de la mirada asistencialista; la sola prevalencia de unos sobre otros.

El reducido grupo que se quedó conmigo estuvo de acuerdo con que había un problema visible: en la UAQ los estudiantes en situación de discapacidad visual brillaban por su ausencia. Ingenuos, emocionados y sedientos de reconocimiento decidimos formar el Colectivo Punto Ciego. Empezamos con un equipo de 8 personas y pronto quedamos reducidas a 3. Se hizo evidente que las empatías y sensibilidades individuales no bastan, sobre todo cuando es tan sencillo e incluso lícito olvidar una incomodidad y una problemática que no se vive en primera persona. Es entonces cuando los protocolos deberían entrar en juego para evitar que esas acciones llamadas “afirmativas” no dependieran de la voluntad personal.

Con todo y desintegración organizamos algunas actividades como Punto Ciego: talleres de sensibilización que los estudios críticos en discapacidad harían pedazos después; la participación en un congreso de sociología que resultó más emotivo que útil puesto que no había otros estudiantes en situación de discapacidad visual; y lo que fue nuestro mejor momento, la participación en el Seminario Permanente sobre Discapacidad organizado por la UNAM, un espacio donde por fin vivimos el encuentro con otras personas en situación de discapacidad; todo lo anterior sin olvidar ese ejercicio caprichoso e intermitente de publicaciones en las redes sociales del colectivo.

En este ir y venir sumado a larguísimas conversaciones entre Víctor y yo, fue que se nos metió la idea en la cabeza: queríamos investigar formalmente por qué no

había estudiantes ciegos en la UAQ. Ya sólo éramos un colectivo de 3 personas: una de mis compañeras de clase y nosotros 2. Los 3 en los primeros semestres de Sociología y Docencia del Arte, pero con el objetivo de cambiar al mundo. Claramente nos advirtieron sobre nuestro poco *expertise* y obviamente desoímos. Ya nos fastidiaba bastante su cantaleta: “¿De verdad creen que es pertinente estudiar la discapacidad en esta universidad? Pero si ni hay población con esas características”. Nos indignamos, nos reímos y lo intentamos. Metimos el protocolo al proyecto FOPER, pero no ganamos. Lo intentamos por la libre y ninguna hicimos lo suficiente para pasar del protocolo al trabajo de campo porque estábamos más ocupados en nuestros procesos personales. Caímos en la cuenta de que tenían razón: éramos 3 novatas jugando al investigador y a nadie le interesaba nuestro tema.

Más tarde viví una pérdida:

En primer semestre algún maestro nos dijo que los sociólogos éramos semidioses: nadie estaba a nuestra altura. Fue difícil recuperarse de tal intoxicación. El desengaño ocurrió una tarde que tocaba reunirnos en equipos para trabajar un protocolo de investigación cualitativa. Yo propuse el tema de la discapacidad y absolutamente nadie quiso estar en mi equipo, ni siquiera mi compañera del colectivo. Siempre fue una niña buena incapaz de enemistarse con nadie. No se despedía de nuestro inoperante Colectivo Punto Ciego, pero tampoco le interesaba el tema: al menos no tanto como para profesionalizarse en esa línea de investigación y no tratar nuestras actividades, en el mejor de los casos, como voluntariado o actividad de tiempo libre. Un montón de maestros me preguntó una y otra vez: “¿Tú crees que de verdad es pertinente estudiar la discapacidad?”. Y ahí simplemente perdí lo que quedaba de mi idealización de esa sociología que lo analiza todo y todo lo comprende con su pretendida superioridad. Yo me negué a trabajar los temas de siempre y los demás se negaron a reconocer mis intereses como temas válidos y susceptibles de análisis sociológico.

Así pasé de ser una chica obediente, ingenua e ilusionada por mi futuro universitario a vivir ese proceso amargo del despertar y por fin comprender que yo no era “especial” en un buen sentido, que en realidad era algo más profundo y oscuro a lo que se referían al llamarme así; que vivir en situación de discapacidad es un fenómeno social construido a la perfección para mantener separados a unos de otros. Las personas en situación de discapacidad no tenemos herramientas para comprender y rechazar las asimetrías sistémicas. Pero los demás tampoco tienen herramientas para actuar de otro modo. La desigualdad, el rechazo y la discriminación se traducen en barreras insertadas hasta la médula. Es necesario romper con lo que haya que romper para combatirlas y no todo el mundo puede, necesita o está dispuesto a basar su vida en una ruptura.

Pronto se habló de las diferentes formas de titulación y la tesis como figura me era conocida por mis hermanas mayores. Ellas estudiaron ingenierías en agronomía, pero sabía que hacer una tesis significaba investigar. Esa investigación ya la traía entre manos desde el inicio. Víctor me acompañaba e, incluso, compartía mi indignación. Conté con aliados y voluntades empáticas o que tenían un mínimo de sentido común. Tomaron el asunto en sus manos y me acompañaron en el camino. Claro que cambié de tutor docente porque el primero dijo no estar dispuesto a respaldarme en mi reclamo a la institución. Un gesto de lo más sincero que me dio, por primera vez, la sensación de que mi objetivo era serio.

Por eso no puedo decir que empecé esta investigación por solidaridad con el colectivo de personas en situación de discapacidad. Una subjetividad que ni siquiera estaba presente en mi vida. No, lo hice por insolencia porque llevaba 4 años furiosa, porque me motivaba la venganza contra la institución. Quise exhibir sus contradicciones, su pasividad ante la discriminación, su apoyo implícito a proyectos mediocres que lucran con la discapacidad dentro de la universidad misma. Se trataba de mí y de mi proceso personal.

El simple hecho de decidir titularme con una tesis estuvo empalmado con otros procesos personales. Por un lado, me ocupé conscientemente de reconstruir mis lazos afectivos. Dejé de aceptar tutela y desvalorización a cambio de compañía y ayudas momentáneas. Me negué a aceptar de nuevo el control familiar y eso implicó una ruptura completa. Me negué a vivir en la dependencia pasiva y obligada. Así fue como me quedé sin amigos, pero eso es otra historia.

Por otro lado, ese montón de personas que sin protocolos de por medio decidieron acompañarme, consiguieron que yo me fuera de movilidad académica. Y en España conocí a quienes se convertirían en mi círculo rojo. Un grupo de personas ciegas y no ciegas que me cambiaron la vida. A fuerza de experiencia eliminé ese prejuicio de que todas las personas en situación de discapacidad aceptan, reproducen y abrazan el lugar que la sociedad les ha dado. Con ellos salí sola a la calle sin miedo por primera vez. Hablamos de sexo sin que nadie me apartara discretamente mientras decía con pena: “Ay, siento que te estoy pervirtiendo”. A mucha gente no le gustó que me fuera de repente a vivir sola a otro país y aunque nunca quise demostrarles nada, sí me demostré a mí misma la existencia de esas condiciones que yo exigía y gracias a las que podía desenvolverme tan autónoma y adulta como cualquiera. Además, la desigualdad quedó en evidencia: resultó que yo era la primera persona ciega que pedía y efectuaba la movilidad internacional y nadie sabía cómo actuar al respecto.

Después de eso, sí puedo decir que mis motivaciones fueron colectivas. No se trataba de mí porque, a fin de cuentas, yo ya tenía más que resuelto mi acceso a la educación superior. Se trataba de desmenuzar el funcionamiento de un engranaje que no estaba permitiendo la entrada de un grupo puntual de personas. Entonces vinieron las dificultades del orden práctico. Queríamos asegurarnos de entrevistar a una cantidad representativa de personas ciegas que hubieran atravesado el proceso de admisión a la UAQ, pero nadie nos pudo dar estadísticas. No sabían cuántas personas había, cuántas se quedaron fuera, cuántas llegaron hasta la titulación.

Y ahí nos quedamos atorados un tiempo. Mi actual tutor docente, Mauricio Olivares, nos ayudó y fue así como conseguimos unas cifras aproximadas. La tensión entre nosotros y Atedi era más que evidente. Mi lectura autocomplaciente de la situación implica que fue nuestra constante presión y señalamiento, nuestras nuevas alianzas con algunas personalidades de la facultad las que les obligaron a hacer un primer censo. Claro, lo más probable es que fuera una necesidad tan obvia que simplemente lo resolvieron y nosotros no tuvimos nada que ver. Lo cierto es que en el momento que mis protestas se convirtieron en investigaciones formales, ocurrieron cambios importantes.

Pedimos informes y se escudaron detrás de la confidencialidad. Pedimos estadísticas y respondieron que no podían darnos datos privados de los estudiantes. Así es. Las personas en situación de discapacidad visual ni siquiera éramos un número para la institución. Para lo que sí contábamos era como objeto del asistencialismo y como botarga a la que podían fotografiar de vez en cuando para colgarse medalla tras medalla. Recurrimos a redes sociales y pronto tuvimos una lista de 9 personas a quienes entrevistar.

Cabe destacar que durante el último año de la licenciatura mi compañera de clase y yo llevamos a cabo 2 proyectos distintos a la tesis conjunta con Víctor: un proyecto de intervención social sobre inclusión sustantiva y normativa con los integrantes de Atedi; nuestras prácticas profesionales también fueron ahí. Nos preparamos una receta para el desastre que resolvimos relativamente solas.

Para la tesis, no obstante, sí fue necesaria la guía de un o una directora. En este sentido, el último año de clases de sociología resultó determinante. Por un lado, estaba aquella maestra de mi primer día. Después de 3 años aprendimos a tolerarnos, a ignorarnos, a respetarnos; y mentiría si no reconozco que al final se volvió de mis maestras favoritas. Considero que más del 50% de lo que sé en materia de investigación y análisis sociológico es pura responsabilidad suya. Pero

también es cierto que esa afinidad y cierto afecto no era suficiente como para pedirle que fuera nuestra directora de tesis.

Por otro lado, estaba la Dra. Sulima García Falconi. Mi historia personal con ella es curiosa. Yo estuve antes en una clase suya sobre Género. Recuerdo estar impresionada ante su perfil académico, pero en su clase casi nada era accesible para mí. Exponía con diapositivas e imágenes, nos dejaba tareas en una plataforma que yo no podía manejar y era complicado atraparla al término de las clases para pedirle la sustitución de tareas. Me sentí molesta y decepcionada de su clase. Hablé con Mauricio Olivares y además de prometerme trabajar en ello, me señaló que, si alguien tenía la formación para trabajar temas de discapacidad conmigo, era ella. Llegué nerviosa a la próxima clase y sí, ahí estaban un montón de ajustes. Más tarde, efectivamente, encontraríamos eco en cuanto a nuestras inquietudes y el tono para expresarlas. Estaba el añadido que Víctor se sumó a sus clases como oyente. Era el espacio donde estábamos el equipo completo.

Hablando brevemente (a veces me sale) sobre los proyectos paralelos a la tesis, diré: el proyecto de intervención pintaba mal, se desarrolló mal y salió mal. Claramente nos pidieron intervenir en un espacio donde fuéramos bienvenidas y nadie obstaculizara nuestro trabajo, pero me aferré y elegí un lugar sin tomar en cuenta la sugerencia. Eso no siempre es divertido, útil o correcto. Sobre todo, cuando eres tan principiante en tu profesión y lo habitual es entregarte a tus impulsos en vez de planear estrategias medianamente racionales. Mi compañera de clase simplemente accedió a ir conmigo y a mí me vino bien su condescendencia. Al final estuvimos obligadas a presentar resultados sobre lo mal que salió y punto.

En nuestras prácticas profesionales ocurrió otro tanto. Ella se involucró más con el equipo de Atedi y aprendí a manejar una situación recurrente y orgánica en ella: planear, decidir y hacer por su cuenta. Asegurar su bienestar y, luego, cuando ya todo está hecho, hablar conmigo y contármelo como si fueran planes concertados: acciones que están perfectamente justificadas y motivadas por el bien, lo que sea

que eso signifique. Pero en lo que a mí respecta, me ignoraron todo el semestre y al final estuve participando en el primer monitoreo durante el examen Excoba. Había que identificar a los aspirantes en situación de discapacidad que se presentaran, redirigirlos con Atedi y presenciar cómo les pedían de malos modos su diagnóstico médico para asegurarse de que existía una discapacidad y garantizarle algunas adaptaciones. Ella estuvo conmigo varios días y no sé qué más hizo antes ni después.

Volviendo a la tesis, los primeros 6 meses transcurrieron entre la revisión de literatura y la redacción de nuestro protocolo. Estábamos emocionadas y dejamos pasar nuestras diferencias. Considero que las 3 somos personas inteligentes y eso fue positivo. Pronto encontramos fortalezas y nos apoyamos en las otras para subsanar nuestras posibles debilidades. Víctor se ocupó de editar nuestras redacciones inconexas para construir textos coherentes, de mantener el malhumor a raya y de esforzarse para no preguntar más de 10 veces conceptos de investigación que entonces él no comprendía (y creo que ahora tampoco). Mi compañera de clase se ocupó de que no nos faltara ninguna entrega del semestre, de trabajar con tablas y datos estadísticos, de hacer un esfuerzo por emocionarse con un tema que en realidad no era de su interés. Yo estuve a cargo de la metodología, de recordarles la estructuración general del trabajo y de estresarme sobre manera porque ellos no trabajaban con la velocidad que yo quería cuando lo cierto era que yo tampoco trabajaba.

Me indigné al darme cuenta que en el contexto próximo no había ningún estudio que nos sirviera de referencia. Consultamos 30 documentos entre capítulos de tesis y artículos académicos y la mayoría eran de Sudamérica y Europa. Pero la revolución emocional llegó con las entrevistas. Fue un proceso exigente, caótico y desgarrador. Lo viví de tal forma que terminamos de entrevistar y yo, a cargo explícitamente de liderar la tesis, la dejé caer. Tardamos mucho en transcribir todo, tardamos mucho en volver a trabajar juntos: tardé mucho en recuperar la distancia segura para separar mi proceso personal del de cada relato de vida. Lo positivo de

todo esto es que esas páginas nos dieron para aprobar las materias de ambas carreras, para que la Dra. Sulima aceptara dirigir nuestra tesis y para atravesar otros tantos procesos personales que contribuyeron a marcar la vida de cada cuál.

Entrevistamos a lo tonto, a lo medianamente aceptable y finalmente con comodidad para ambas partes. Todas las entrevistas fueron virtuales y eso fue determinante: al menos Víctor y yo no teníamos las mejores condiciones en casa. El contacto con los entrevistados requirió más tiempo para asentarse y nos obstaculizó cierto contacto personal que, en más de un caso, hubiera sido deseable. Yo hice la mayoría de entrevistas. Era evidente la diferencia en la interacción entre personas que comprenden las vivencias de la otra y aquéllas que sólo siguen una guía de entrevista. Aun así, yo solía frustrarme porque quería compañeros de trabajo dispuestos a corregirme, a debatir conmigo antes de decidir y confiar que el trabajo estaría perfecto aun si yo lo dejaba por completo en sus manos. Y ellos no lo eran: Víctor venía de una carrera que no privilegia la investigación y más bien éramos de cierto modo sus formadoras; mi compañera de clase no discutía conmigo y yo me quedaba atorada con unas emociones que salían en forma de acusaciones y regaños velados.

En las grabaciones de las entrevistas es evidente cómo me altero por intentos de suicidio, niñas pequeñas sin otra opción que ir a internados, chicas indiferentes que aseguran no ser objeto de discriminación mientras que Víctor, presente al inicio de la entrevista, termina por irse a leer un libro y mi compañera de clase se pone a mensajear por *WhatsApp*. Yo intento obligarles a participar preguntando si tienen algo que señalar y la mayoría de veces me responden que no, incluso cuando yo he cometido errores importantes. Pero cuando es alguno de ellos quien lleva la entrevista se me puede escuchar a mí interrumpiendo para reformular preguntas y recordar otras que se les han olvidado. A veces se me escucha interrumpiendo para pedirle a Víctor que se dé prisa en una entrevista que sí, fue muy larga, pero también de las mejores en cuanto a una interacción horizontal y de confianza. En conclusión, considero que se me complicó trabajar en equipo.

En esos 6 meses de entrevistas ocurrieron otros eventos significativos con la institución. Al inicio aceptaron ser entrevistadas 2 personas en situación de discapacidad visual empleadas en distintas áreas de la UAQ. Personalmente me pareció raro que aceptaran porque sin duda ellas y yo teníamos antecedentes no muy amigables, pero me gustó que no se cerraran en banda. En el orden de las metas sociales, se considera que una persona en situación de discapacidad no puede alcanzar dicho estatus. Ellos se conciben como seres que deberían estar agradecidos por unas condiciones que, por lo general, no llegan ni al mínimo de dignidad. En cuanto alcanzan una meta social, ocurre un fenómeno de lo más abrumador:

Nadie esperaba que estas 2 personas llegaran a ser administrativos de la Universidad. Cuando ocurrió los subieron a un pedestal del que no pueden ni quieren bajarse. A estas personas se les dice que son luchadoras excepcionales y exitosas y se lo creen. La institución les mantiene cautivas de su propio éxito y estas personas corresponden con esa lealtad sin fisuras que bien podría llamarse de otro modo. Así resuelven las necesidades básicas de su vida y se garantizan su puesto de trabajo. El primero de ellos nos canceló a los 30 minutos de empezada la entrevista y la segunda persona simplemente cortó el contacto. Me enojé. Para mí, que intento observar desde afuera, es evidente el papel de botargas que les obligan a representar y me parece insólito que estén bien con eso.

Más tarde, observando mi propia situación económica y la de un montón de personas en situación de discapacidad, me permití leer los hechos y no mi opinión. No traicionan a la institución por simple y pura supervivencia: pan o mendicidad. Esto puede transformarse en un esquema de valores compartidos, o no, pero en un principio se protegen como lo haría cualquiera. La mayoría de personas en situación de discapacidad no está por la labor de desafiar a nadie: están más ocupadas en garantizarse un piso mínimo y eso no significa que sean las culpables. En realidad,

se trata de hechos que simplemente dejan al descubierto el engranaje para quien esté en posibilidades de observarlo.

Después de las entrevistas vino un trabajo titánico de transcripción. Y, según mis propias conclusiones (y alguna de Víctor), primero yo tenía toda la energía para continuar a buen ritmo, pero mi compañero y mi compañera estaban interesados en otras cosas; luego fue al contrario: ellos quisieron continuar el trabajo y yo recién empezaba mi propio proyecto de escritura literaria y así que seguí mi propio ritmo. Así que nos graduamos con toga y birrete, hicimos promesas sobre transcribir cada cuál una parte, y enseguida olvidamos nuestras promesas.

Varios maestros me hablaron en la carrera de ese estado emocional: “ya tienes toda la información, pero no sabes qué demonios hacer con ella”. Como investigadora debutante me enfurecí, me indigné y lloré varias veces; lo siguiente era transcribir 300 páginas de unas historias que me removían por dentro. Simplemente no pude. Recuerdo prometiéndome a mí misma trabajar a la mañana siguiente, para luego postergarlo y dormir días enteros; o transcribir una hora y volverme a distraer por días. Se hizo evidente que necesitaba una forma de desahogo. Víctor ya me había arrastrado a su oscuro mundo de la escritura de ficción y me deje caer de lleno.

Por varios meses (tal vez demasiados) él y yo nos ocupamos de nuestras horas de escritura a solas o en sesiones de taller y las publicaciones posteriores. Mientras tanto, mi compañera de clase empezó junto a su nueva pareja una historia y se mudó de la ciudad. En ese tiempo, cada vez que recordaba lo que no estaba haciendo de la tesis, me convertía en una cosa rara e intratable. El corazón se lanzaba a una carrera sin meta fija, mi estómago dolía y mis manos tanteaban el espacio en su intento por agarrarse de una excusa convincente. Me sentía traidora con quienes aceptaron regalarnos una parte de su vida, me sentía al borde del fracaso, sentía que estaba haciendo exactamente lo mismo que Atedi. Hoy en día me esfuerzo por recordarme que fue una transición necesaria, que aprendí un montón de cosas y que me permití una escritura que tenía atorada. Todo eso me

permitió recordarme que, aún con tesis terminada y título en mano, yo no soy la suprema salvadora de nadie, y eso está bien.

Aproximadamente un año después nuestras circunstancias de vida cambiaron. Víctor y yo decidimos que no habría más plazos ni empresas que eclipsaran lo importante que siempre fue esta tesis para ambos. Así que, al arrancar notamos con espanto nuestro olvido de conceptos y nos obligamos a hacer una revisión exhaustiva de nuestro propio trabajo. Fue en este proceso de rebobinar y actualizarse que mi compañera de clase abandonó el proyecto. Según sus palabras su computadora se descompuso y perdió la tercera parte de las transcripciones que le correspondía hacer; además necesitaba el título cuanto antes y listo, adiós.

A lo largo de nuestra relación hubo un constante: ahora estoy, ahora surgió algo más importante y me voy. Ella trabajaba a mi lado siempre y cuando no le surgieran mejores oportunidades. Y eso mismo ocurrió la última vez. Aceptó el ritmo del equipo hasta que le ofrecieron algo mejor y no dudo en irse. Tengo un trauma serio con que la gente se quede conmigo hasta que encuentra algo que sí le interesa. Me abandonan en los momentos realmente críticos y decisivos de sus vidas. Yo sólo entro en sus vidas cuando están en su tiempo libre o las cosas están calmadas. Lo positivo es que ahora trabaja junto a su pareja en temas que creo que sí le apasionan (eso espero).

Tal vez sólo debí decir que me dolió.

En realidad, yo soy la única de los 3 que no podría titularme por promedio. Le pregunté a Víctor si quería irse también, pero se negó. En modo investigador o en modo persona, siempre se necesitan cómplices. De no ser así, es fácil dejarse llevar por una primera impresión o por las subjetividades propias que se vuelven invisibles o por la ridícula convicción de que una es autoridad en tal o cual materia. Me alegró que por lo menos nos quedáramos 2 personas que estuvimos en las entrevistas y

encarnamos, además, 2 perspectivas diferentes. De lo contrario este trabajo sería una calca de mi propio proceso cognitivo y no una construcción más compleja.

Nos tocó rehacer el trabajo perdido y planear lo que vendría. Enseguida de la transcripción de entrevistas, nos esperaba la sistematización. Nos enfrentamos al deseo ingenuo de hacer una tesis estupenda y ceñirnos a los recursos que teníamos a mano. Para empezar, la mayoría de los *softwares* para tales efectos no son accesibles para investigadoras ciegas. Una extraña casualidad. Luego descubrimos que otros se adquieren por medio de licencias pagadas. Además de que sencillamente no somos buenos con las tecnologías (y de que ese era el fuerte de nuestra tercera integrante del equipo), sufrimos un espectacular episodio de “investiguitis”: quisimos averiguar si la academia da por hecho que las personas en situación de discapacidad no van a llegar a sus jardines y por eso no se ocupa de que los motores de búsqueda o los programas para sistematizar sean accesibles; o qué pasa con la supuesta conciencia social de las y los investigadores; qué tal saber si sirve de algo que personas ciegas accedan a la universidad cuando lo que sigue es pan con lo mismo.

Junto a nuestra directora de tesis decidimos un sistema más sencillo. Además de que tendría que ser Víctor quien se ocupara de todo porque yo, materialmente, no lo podría hacer. Me volví a encontrar con esta soledad. No conozco a casi nadie en igualdad de condiciones que esté en los mismos procesos. Mis amigos que conocí en España también lo resuelven como pueden y hacemos del pedir ayuda un deporte: socializas, sustituyes un trabajo de hacer por uno de pedir, sonrías mientras reprimes tus ganas de matar.

Otra situación que surgió fue que las entrevistas significaron tanto, trabajé tantas horas en ellas y subrayamos de antemano tantas frases potentes que a la larga se hizo muy interesante esta parte de la tesis. En realidad, sistematizamos para asegurarnos de que no olvidamos nada y que no se nos escapaban cosas relevantes (que de todos modos sí se nos escaparon). Lo único que ahora me pone

nerviosa es la respuesta de las personas entrevistadas. No todas ellas tienen las herramientas y recursos para comprender que esto no se trata de malos contra buenos. Temo cómo puedan reaccionar ante una descripción más-menos objetiva del rompecabezas. Algo que inevitablemente desmitifica sus logros, los vuelve mundanos y los aterriza, o debiera hacerlo. No pretendemos despertar la conciencia de nadie sino organizar y describir sus relatos de vida. Pero no se trata de una descripción endulzada, sino crítica y, en lo posible, objetiva y científica.

Finalmente conseguimos terminar nuestra tesis de licenciatura. En resumen, fue un buen trabajo formativo: inexperiencia e ingenuidad, retos y aprendizajes. En redes sociales las autoridades en investigación sostienen que esto es un simple entrenamiento (algo que sin duda hemos conseguido) aunque no me encanta esa percepción porque para algunas personas que participamos del proceso, sí que nos hemos involucrado en serio y hemos intentado hacerlo con decoro. Fue entrenamiento en el sentido de los haceres de la investigación sociológica y, en mi caso, fue el hecho de cerrar un ciclo. Ya puedo palomear metafóricamente cada uno de los enunciados de aquella carta de motivos: implicó relacionarme directamente con un grupo de personas ciegas del que no suelo ser parte y encontrarme en sus alegrías, sus frustraciones y sus enojos. Y si la tesis no sirve más que para conseguir el título de licenciatura, espero que para las personas entrevistadas haya significado al menos una conversación de las buenas.

Por estos tiempos me he dado cuenta de que, ahora sí, no encajo en ninguna parte. Para el rancho en el que nací soy totalmente ajena, un recuerdo, en cualquier caso. Para el gremio de científicos sociales soy la chica ciega que incomoda y los exhibe como simples mortales. Y tampoco pertenezco a ese grupo social complejo y enredado de personas en situación de discapacidad visual porque tiendo a la grosería del análisis sociológico antes que a compartir sus sentires.

7. CONCLUSIONES

El número de las personas en situación de discapacidad visual que estudia en la UAQ es ínfimo. En la población en general la proporción entre las personas que no ven y las que sí no se observa la interior de la UAQ. Esa ausencia fue la razón principal que motivó esta investigación que además se vio fortalecida por la experiencia personal de quien la encabezó. En la génesis se formularon las hipótesis que una a una se fueron comprobando y no sólo eso: las entrevistas a profundidad arrojaron luz sobre otras dimensiones de importancia para el fenómeno de estudio y subrayaron un aspecto clave cuando se habla de educación, discapacidad e inclusión: es la percepción social de la discapacidad la principal barrera que enfrenta este sector de la población y no empieza en la universidad sino que está presente a lo largo de sus vidas. Lo que sucede en la educación superior no es más que una extensión de lo que el grueso de las personas piensa sobre la discapacidad y de las personas que la viven. Tal percepción redundante en actitudes poco gloriosas como la discriminación o el desprecio y que dibujan de cuerpo entero a la Universidad Autónoma de Querétaro, a sus programas de atención a grupos vulnerables, a su planta docente y a la población estudiantil en general.

A continuación se consignan cada una de las categorías que a través de la contrastación entre hipótesis y hallazgos derivaron en estas conclusiones. También figuran otras que por fuerza de la repetición se abrieron paso en esta tesis y se destacaron e inscribieron en este capítulo.

7.1 Barreras y facilitadores: percepción social de la discapacidad

Conocer las barreras y facilitadores que identifican los estudiantes en situación de discapacidad visual a propósito de la percepción social de la discapacidad, durante el proceso de admisión a la UAQ, fue uno de los 2 objetivos específicos de esta investigación al que se ha dado cumplimiento sobradamente. Por consecuencia, las hipótesis, más allá de comprobarse, se han afinado lo que permite hablar en toda regla de un diagnóstico inicial susceptible de convertirse en la génesis de un proyecto

de intervención pertinente, viable y con impacto real. Las hipótesis así como las conclusiones respectivas están disponibles a continuación para su fácil consulta: ya nada más falta la suma de voluntades que hará posible el cambio.

- Barreras:
 - Permanece la idea de que las personas en situación de discapacidad visual no pueden ni deben elegir cualquier carrera.

El futuro está en nuestras manos salvo cuando no lo está. Quienes respondieron a las entrevistas enfrentaron franca resistencia y se les obligó a elegir una licenciatura distinta a su deseo original. ¿Qué estudia poco más de la mitad de la muestra? Música. ¿Sobreviene la imagen del ciego o la ciega que tocan algún instrumento y/o cantan en las calles de esta ciudad? Sólo podrá negarlo quien no pasee por las calles del centro o visite los tianguis de la periferia.

- La información no está disponible en formatos accesibles.

“Engorroso”, dice una de las personas entrevistadas al respecto: “no pude”, dice otra al intentar subir una tarea a tal plataforma. En numerosas páginas se encuentran respuestas paradigmáticas sobre esta cuestión en particular. La potestad de las personas en situación de discapacidad visual siempre quedará en manos de terceros y serán las mamás, las hermanas o el buen samaritano quienes, cuando así lo consideren, intervendrán para superar momentáneamente esta barrera.

- Los espacios comunes no cuentan con una organización definida ni mucho menos aluden a la noción de diseño universal para que las personas en situación de discapacidad visual puedan desplazarse de forma segura, efectiva y autónoma.

Ciertos errores en el procedimiento no permiten afirmar esta hipótesis: sin bien esas barreras están allí fue en la sistematización en donde se terminó por perderlas de vista. Futuras investigaciones pueden subsanar este vacío y enfocar sus esfuerzos en, al menos, dos frentes: la sola y enorme barrera que suponen los espacios que debiendo atenderlo ignoran el diseño universal¹⁹ y, por otro lado, los procesos de enseñanza-aprendizaje de, por ejemplo, la materia de Metodología de la investigación cuya didáctica es abrumadoramente visual. Los errores cometidos en el procedimiento son, sin embargo, responsabilidad de las autoras de esta investigación.

- No existen rutas podotáctiles u otras herramientas para orientar a las personas en situación de discapacidad visual dentro de las instalaciones.

Una cosa es ir a la escuela, otra distinta es llegar y un tercera es desplazarse dentro de ella. El sentido común da por hecho que cualquiera que tiene interés en la escuela simplemente va. Los relatos contienen respuestas de tal cualidad que hacen ver al sentido común como una entidad execrable. Si las personas en situación de discapacidad visual quieren ir a la escuela y llegan, se encuentran con que aún en los nuevos edificios rara vez se considera la instalación de una rampa, de rutas podotáctiles o la señalética en braille.

- Las personas en situación de discapacidad visual se ven obligadas a acudir con un acompañante para realizar cualquier trámite, lo cuál implica que se relacionen menos con el resto de las personas y se atente contra su autonomía.

¹⁹ Actualmente está en desarrollo la ampliación de la Facultad de Artes, adscripción de una de las autoras de esta tesis, y no figuran en sus espacios remodelados o nuevos los aspectos clave de dicho diseño, a saber: a) Igualdad de uso; b) Flexibilidad, uso simple y funcional; c) Información comprensible, o bien; d) Cuerpo en forma; e) Comodidad; f) Conciencia; g) Inclusión o; h) Personalización, etcétera (Ciudad accesible, 2022).

El acompañamiento, cuando no el tutelaje o el control encuentran su ceba en esta obligación impuesta a las personas que no ven. Si se quiere que el contacto directo con los otros y su potencial político se desarrollen se tiene que tomar en seria consideración esta cuestión. La seriedad con que se toma actualmente, sin embargo, declara sin ambages qué se piensa al respecto.

- El personal involucrado en el proceso de admisión no tiene la formación necesaria para trabajar y tratar con personas en situación de discapacidad visual.

La muletilla del personal es no. O bien porque no están preparados o porque no les corresponde a ellos atender puntualmente esta cuestión o porque no hay recursos o simplemente porque no. Si bien siempre media cierta interpretación de las respuestas, conviene preguntarse qué tanta interpretación le cabe a un no: o a muchos.

- Fuera y dentro del aula se usan términos y formas de dirigirse a las personas en situación de discapacidad visual que implican discriminación, por ejemplo, falta de sensibilidad y empatía al interactuar.

El silencio es una forma de decir mucho sin decir nada. Las experiencias recogidas en esta investigación dicen que el silencio es una respuesta habitual al interactuar. Si el interlocutor en turno pasa a hurtadillas, o no habla, quizá la persona en situación de discapacidad visual ni se entere su presencia. Claro que no todo es así. A veces la torpeza y la grosería son tales que sí se prefiere que al interactuar se diga lo menos posible o mejor nada.

- No siempre se canaliza a las personas en situación de discapacidad visual al área de Atención a Estudiantes con Discapacidad (o al programa correspondiente en turno).

A veces Atedi aparece en el horizonte, a veces no. Y sólo en el caso de los estudiantes que intentaron ingresar o bien ingresaron recientemente hay constancia de alguna interacción con esta área. Esta interacción, no obstante, no tiene incidencia en los resultados del proceso de admisión. Sí que existe una asignación de recursos, unos espacios y un personal destinados para la atención de estudiantes con discapacidad, así como un robusto despliegue de promesas, pero los resultados son los mismos.

- Las personas en situación de discapacidad visual han sido relegadas de la educación superior y de otras metas sociales.

Las personas entrevistadas lo dicen: ser relegadas de la educación superior no empieza a las puertas de la educación superior, pero eso poco importa porque así es en todos lados. En otras palabras, se percibe a la Universidad Autónoma de Querétaro como una escuela más. Amén de su vulgaridad, de igual forma hay que intentarlo tantas veces como se pueda porque de no entrar existe el riesgo de terminar en la calle pidiendo limosna. Si bien en la UAQ nadie está preparado para la atención de este sector de la población, hay que intentarlo una y otra vez. No es una sorpresa, dicen en las entrevistas. Aún cuando les rechacen abiertamente, no es nada nuevo.

- No se llevan a la práctica las políticas universitarias sobre accesibilidad como tampoco todo lo relacionado con la educación inclusiva.

Políticas en materia de inclusión y atención a grupos vulnerables hay. Y muchas. Al menos desde 2010 la UAQ puso manos a la obra. O, más bien, se dio a la tarea de redactar documentos de distinta índole (planes, informes, discursos) para atender la cuestión. Los resultados están en el papel: pero es papel mojado. Decirle alto contraste al fenómeno que se da al cotejar las políticas institucionales y las

respuestas consignadas en esta investigación, es abusar de la corrección política e infringirles un abuso más a las personas que respondieron a tan exhaustivas entrevistas.

- La comunidad universitaria muestra desinterés y/o desconocimiento frente a la discapacidad visual y a las personas que viven con ella, lo cuál redundará en actos de exclusión y discriminación.

“Críptico”, dice sarcásticamente alguna de las entrevistadas al describir el proceso de admisión. Lo cierto es que lo que empieza con desinterés o desconocimiento se convierte en actos sistemáticos y flagrantes de exclusión. Tal parece que a las personas en situación de discapacidad visual se les percibe como algo incomprensible, extravagante y, por tanto, indeseable. Todo esto si no han sido de antemano designadas como inferiores.

- Facilitadores:
 - En la comunidad universitaria existen personas con grados más altos de empatía y/o sentido común lo cuál permite facilitar el proceso de admisión de las personas en situación de discapacidad visual de forma espontánea.

Algunas personas ponen manos a la obra para sortear barreras. Si bien hay predominio de mujeres, la muestra aporta evidencia de que también hay hombres que se suman a este trabajo. Hay algo que sin embargo elimina el diferencial entre a unos y otras: actúan, por lo general, desde el anonimato. Si no tienen nombre tampoco tienen las pretensiones asociadas a él. La coordinadora, el maestro, la licenciada, así, sin apellidos, estuvieron a la hora correcta en el lugar correcto.

- A pesar de que no promueva la autonomía de las persona en situación de discapacidad visual, en algunas ocasiones se les permite la presencia de un acompañante.

No lo permiten: lo necesitan. No lo tolera: la UAQ reconoce implícitamente que si no es por la acompañante en turno, no hay manera de intervenir efectivamente en el proceso de admisión para las personas en situación de discapacidad visual. En la lectura de esta tesis se encontrará evidencia suficiente no sólo para sustentar la presente hipótesis sino para allanar el camino hacia otra de mayor especificidad: en cuestiones de accesibilidad e inclusión, la capacitación docente y en general la planeación y el diseño de políticas institucionales encontraría un importante yacimiento en las experiencias de familiares, acompañantes y cuidadoras de las personas en situación de discapacidad y, especialmente, en las propias personas en tal situación.

- Existen actitudes de apertura que se traducen en becas y otros apoyos para las personas en situación de discapacidad visual.

En 300 cuartillas de transcripciones no hubo manera de encontrar sustento a esta hipótesis. Si, por el contrario, se consulta el capítulo de Políticas en materia de inclusión y atención a grupos vulnerables²⁰, se encuentra evidencia documental sobre las becas. Si bien es cierto que éstas se entregan en etapas distintas al proceso de admisión, es pertinente preguntarse qué tanto podrían aportar para facilitar un proceso que ya de por sí supone un sinfín de barreras.

- Las acciones del área de Atención a Estudiantes con Discapacidad (o del programa correspondiente en turno).

Sólo en 2 de los relatos de vida irrumpe Atedi y se consignan las cualidades de esta irrupción. ¿Los resultados? Los mismos de siempre. Con base en las

²⁰ p.34

experiencias relatadas por las personas en situación de discapacidad visual, no hay manera de soportar esta hipótesis. Ante la abrumadora evidencia, cualquier universidad que se diga accesible e inclusiva tiene la obligación de intervenir inmediatamente para corregir, rectificar y, de ser necesario, reformular sus prácticas.

7.2 Barreras y facilitadores: ámbito educativo y su expresión en el aula

Conocer las barreras y facilitadores que identifican los estudiantes en situación de discapacidad visual propios del ámbito educativo y su expresión en el aula, durante el proceso de admisión a la UAQ, fue uno de los objetivos específicos de esta investigación al que se ha dado cumplimiento. Por consecuencia, las hipótesis, más allá de comprobarse, se han afinado lo que permite hablar en toda regla de un diagnóstico inicial susceptible de convertirse en la génesis de un proyecto de intervención pertinente, efectivo y con impacto real. A continuación se enlistan las hipótesis así como las conclusiones respectivas para facilitar su consulta.

- Barreras:
 - Los recursos didácticos como pizarrones, proyectores, centros de cómputo y de copiado, bibliotecas, etc., están enfocados y dirigidos a atender sólo a personas sin discapacidad visual.

Nadie espera sinceramente que una niña ciega vaya más allá de la educación básica o media. Si acaso alguna llega a la universidad no encuentra nada nuevo: a) Planeación de clases basadas en materiales didácticos esencialmente visuales; b) Maestros sin la mínima preparación, sentido común o empatía para solventar la tarea; c) La ausencia de pedagogías surgidas desde el colectivo de personas en situación de discapacidad visual; d) Discriminación.

- La mayoría de los entregables en el proceso de admisión no se aceptan en formatos utilizados por personas en situación de discapacidad visual (braille y macrotipo).

Más de una cita ejemplifica una práctica común en el aula: subir tareas a tal o cuál plataforma. ¿Acaso esas plataformas son accesibles? ¿Los docentes se lo preguntan alguna vez? ¿Alguien en el aula ha oído hablar de la accesibilidad? ¿Las prácticas pedagógicas y su deriva didáctica que no toman en consideración la diversidad y, por tanto, a las personas en situación de discapacidad visual, revelan lo que la UAQ entiende por educación?

- En el aula se usan términos y formas de dirigirse a personas en situación de discapacidad visual que implican discriminación, por ejemplo, falta de sensibilidad y empatía al interactuar.

Los significados tienen sus significantes y en relación a la discapacidad, su expresión en el aula no se hace esperar: se trata de una expresión por ausencia, es decir, aquello que está lejos o simplemente no está. En numerosas páginas se pueden encontrar respuestas elocuentes sobre la empatía, es decir, sobre su total y absoluta ausencia.

- La planta docente no está capacitada para atender a la población estudiantil en situación de discapacidad visual.

Las personas en situación de discapacidad visual llevan años y años de educación escolarizada y la mayoría no espera que las cosas en la universidad sean distintas. Las citas evidencian cómo la falta de capacitación de la planta docente se suple, en el mejor de los casos, con la improvisación cuando no francamente con el descuido, la omisión y la exclusión.

- El uso de lenguaje no es accesible para todas las personas, por ejemplo, para las actividades de los cursos propedéuticos y las instrucciones para la aplicación del examen Excoba.

La inexistencia de una versión accesible así como la total falta de preparación para atender a las personas en situación de discapacidad visual reconvierten un simple instrumento de evaluación en la gran barrera de todo el proceso en donde los bajos puntajes y por consecuencia el no ser admitidas son el resultado. Las páginas 115-116, etc., consignan una doble cita sobre el Excoba a las que no le caben matices. Si este es el gran momento del proceso de admisión, ¿qué se puede esperar de las etapas previas?

- La generalidad de los recursos utilizados en el examen Excoba son visuales.

El examen Excoba se revela como la etapa crítica del proceso de admisión a la Universidad Autónoma de Querétaro: su marcado carácter visual inspirado en un modelo hegemónico de estudiante, el rigorismo que acompaña su aplicación y, en síntesis, su esencia instrumental lo vuelven un examen irresoluble para quien que no ve. Tres cuartas partes lograron superarlo sólo hasta el segundo intento.

- No se llevan a la práctica ajustes razonables.

La universidad no implementa ajustes razonables en su proceso de admisión: si la ley dice algo sobre accesibilidad e inclusión eso no parece ser de su incumbencia. Adaptarse al proceso de admisión es la estrategia que siguen las personas en situación de discapacidad visual para entrar a la universidad. Los relatos de vida dicen que enfrentar un sinnúmero de barreras para ejercer su derecho a estudiar una carrera es, *de facto*, la única ley.

- Facilitadores:

- Hay docentes con grados más altos de empatía, preparación y/o sentido común para afrontar la diversidad en el aula.

A cada tanto se conoce alguno o alguna docente que responde empáticamente ante la diversidad. Mantenerse a una distancia segura de la doctrina pedagógica en turno y de toda esa verborrea instrumental que domina las prácticas en el aula es lo que le distingue. Su actitud abierta y dispuesta al aprendizaje, al desaprendizaje y al reaprendizaje marcan su práctica y, por extensión, la experiencia de sus estudiantes.

- Actitudes de apertura que se traducen en actividades de sensibilización y capacitación.

No fue posible aportar evidencia testimonial sobre esta última hipótesis. Si bien se documentó en otros capítulos las políticas que la UAQ implementa para la atención de grupos vulnerables, entre los testimonios no surgió alguno que sustentara dichas políticas. Si la UAQ atiende o no a los grupos vulnerables, los estudiantes en situación de discapacidad visual nada dijeron sobre actitudes de apertura hacia ellos o que en las clases se reflejara alguna actividad de sensibilización o capacitación al respecto entre los docentes. Aún cuando algunas dijeron conocer el Área de Atención a Estudiantes con Discapacidad, ninguna persona dijo nada espontáneamente sobre ella y cuando se les preguntó de forma expresa sobre su incidencia en el proceso de admisión, la respuesta fue la misma: nada.

En síntesis, la universidad planea de espaldas al colectivo y esto redundará en la redacción de planes que rara vez se aplican o cuya aplicación deja en evidencia las carencias y los fallos en su desarrollo. Si acaso un impulso externo obliga a revisar estas cuestiones, se hará en estricto apego a la práctica institucional: redactar planes con una relativa actualización conceptual de cara a la evaluación en turno, certificarse en el papel y zanjar la cuestión.

Incidir en la formación de profesionales del propio colectivo de personas en situación de discapacidad visual para que tomen las riendas de estos asuntos, ni por accidente es la respuesta. A la Universidad Autónoma de Querétaro le basta con convocar a algún estudiante ciego para que haga las veces de botarga y aparezca en todas las fotos siempre que se trate de discapacidad, educación e inclusión. De no ser por las herramientas que les proveyó la educación especial, las personas que integran la muestra no hubieran tenido el privilegio de alcanzar el proceso de admisión a la educación superior en el cuál fueron abiertamente rechazadas.

7.3 Familias

En el contexto observado los grupos familiares se componen de madre, hermanas y hermanos. Los padres, las tías, tíos, abuelas y abuelos rara vez aparecen en los relatos. Se desconoce si esta composición familiar es el patrón en todos los grupos en los que aparece alguna característica asociada a la discapacidad en alguno de sus miembros. Lo cierto que quienes acceden al proceso de admisión a la educación superior, en su amplia mayoría, vienen de familias monoparentales. Las figuras femeninas juegan un papel central. Suelen ser las madres quienes se quedan, asumen la crianza de un niño o niña ciega y acompañan todos sus procesos vitales. Tal acompañamiento se hace desde el afecto y aunque no se caracteriza por la consciencia social, precisamente, sí es el facilitador principal. En contraparte, salvo un par de excepciones, los padres directamente no aparecen en el universo familiar ni en sus correlatos. Y los hermanos son actores sociales rara vez involucrados y de los que se decide hablar poco. Las historias familiares sí hablan de ausencias y, en algunos casos, éstas se traducen en los primeros rechazos efectivos consignados. Está claro que no todas las familias son núcleos de apoyo incondicional; no todas tienen consciencia sobre la discapacidad; no todos los miembros de una familia actúan del mismo modo frente al fenómeno en cuestión: la familia, casi siempre, es una representación en pequeño de lo que la sociedad le depara a las personas en situación de discapacidad visual.

7.4 Género

Las recientes discusiones a propósito del sistema sexo/género parecen ser sofisticaciones a la que una persona ciega tampoco puede acceder. Una intersección a medio camino entre el tabú y la improcedencia. Son pocas las personas en situación de discapacidad visual que consiguen apartarse del sentido principal de su existencia para sumarse abiertamente a esta discusión. En un entorno social donde cualquier manifestación temprana o no normativa de la sexualidad está prohibida para una persona ciega, la posibilidad de explorar y aprender queda alarmantemente reducida si se la compara con las posibilidades al alcance de casi cualquier otro actor social. Esta represión surge de las familias, la escuela y todos los flancos posibles, de modo que una discusión frontal al respecto es posible sólo para el “mal discapacitado”, la rebelde, el degenerado. En esta investigación se contó con el relato de vida de una mujer trans. Durante la primera infancia, la adolescencia y los primeros estadios de la edad adulta su experiencia vital fue un vaivén problemático y complejo entre su identidad de género y el hecho de vivir en situación de discapacidad. Aunque por momentos una realidad relegaba a la otra, en conjunto le garantizaron una discriminación estable, fija y persistente. Fueron excepcionales los casos en que se habló tanto de género como de sexualidad en general. A menos que la persona haya asumido y aceptado esta posición de “mal discapacitado”, que multiplica los estigmas y redundante en discriminación, estos temas se mantuvieron en el orden de lo privado.

7.5 Contexto geográfico

La UAQ es una universidad pública con presencia en todo el estado. Un porcentaje importante de su matrícula se compone de personas originarias de otras ciudades o estados distintos. Por factores contextuales que no alcanza esta investigación, todas las personas en situación de discapacidad visual entrevistadas provienen de entornos rurales o semiurbanos. Esta movilización a la ciudad no suele ser la primera en su trayectoria vital. De hecho, se trata de un sujeto histórico obligado a desplazarse grandes distancias en búsqueda de entornos menos hostiles para

desempeñar las actividades más ordinarias. Desde los niveles de educación primaria, se volvieron extranjeros. Las afortunadas excepciones vivían en zonas relativamente cercanas a conocidos centros de educación especial, de tal modo que se insertaron al sistema educativo sin grandes alteraciones en las dinámicas familiares. No obstante, para la mayoría fue necesaria una alteración completa que resultó en la separación temporal de los grupos familiares y en la suma de dos factores igualmente adversos: ser una persona diferente a la mayoría y aprender a desarrollarse en entornos desconocidos y caóticos como son las ciudades. Aunque éstas ofrecieron herramientas mínimas, también dejaron al descubierto una comprensión más global de la discriminación y uno de sus más grandes generadores: el individualismo. Estos extranjeros en situación de discapacidad terminaron por convencerse y aceptar el papel al que se les relegó. Un número considerable de ellas esperan volver a su lugar de origen en cuanto sea posible. La ciudad ofrece más opciones, pero éstas no son necesariamente mejores.

7.6 Autopercepción

La autopercepción de la discapacidad está estrechamente relacionada con las ideas generales al respecto. La observación caso por caso permite vislumbrar matices, ligeras variaciones de significado y cómo éstas se reflejan en el discurso con que se comunican. Se sabe, a partir de los relatos de vida, que el encuentro con barreras sistemáticas es constante mientras que los facilitadores existen, pero son producto de decisiones personales. Tal persistencia de barreras determina la definición de discapacidad y de quienes reciben este mote. Desde la lengua viva hasta los textos de carácter formal, las palabras “deficiencia”, “falta”, “dificultad” afloran a la menor provocación. Son las mismas personas entrevistadas quienes traducen sus características fisiológicas como una dificultad. Esta problemática va más allá del discurso: es la realidad que todos y todas hemos construido. De tal modo que los relatos de vida no pueden narrar vivencias en consonancia con una definición de discapacidad más políticamente correcta. Salvo para los expertos, pierde relevancia tal corrección. El sentido y la actitud con que cada actor social se autodesigna,

cambia: los matices van desde las personas que usan el término como una simple denominación para aclarar a toda prisa que decirse “con discapacidad” es como reconocerse inútil o derrotado, pasando por aquellas personas que aceptan cualquier denominación, siempre y cuando no perciban que ésta se emite desde la conmisericordia; también están quienes simplemente no lo problematizan. En tanto que la denominación la deciden terceros y no los propios sujetos, diversas entidades han teorizado sobre la discapacidad y hoy se conocen 5 paradigmas al respecto: paradigma tradicional o de la prescindencia; paradigma médico asistencialista; modelo social o paradigma de derechos humanos; modelo de la diversidad funcional; y los recientes estudios críticos en discapacidad. No obstante, las experiencias observables no responden a un tipo ideal de construcción teórica y más bien se acercan al asistencialismo y a una noción difuminada de derechos humanos. En tanto que la gran mayoría de personas en situación de discapacidad no estudian, ni están obligadas a trabajar estos temas desde la escuela, parece poco realista un cambio de autopercepción. Más bien es justamente el hecho de que se consideren luchadores, que constantemente demuestran sus fortalezas, lo que podría impulsar la transición hacia un nuevo paradigma. Si este empuje alcanza para apropiarse de la denominación, la representación y la gestión de sus asuntos, el cambio tendrá más posibilidades de permear tanto en el discurso como en las prácticas institucionales. Sin embargo, para esto es necesario que surja en ellas y su colectivo la necesidad de comprender el fenómeno en toda su dimensión.

7.7 Educación especial *versus* educación inclusiva

El tránsito entre la educación especial y la educación inclusiva involucra directamente a la Declaración de Salamanca²¹. Sus 5 principios articulan la práctica de quien esté interesado en trabajar con este marco referencial. Ni qué decir de quien está obligado. El derecho a la educación y su correlato en la escuela son el primero de esos principios. Al respecto la UAQ cumple en apego a sus intereses y como consecuencia cumple mal. El automatismo burocrático se echa a andar y los

²¹ Pp.28-29.

resultados no dejan lugar a dudas de cómo y porqué las cosas se hacen como se hacen. Saber que las personas tienen necesidades de aprendizaje propias no se traduce en nada que vaya más allá de unas cuantas cláusulas pobremente comprendidas y prolijamente vociferadas sobre canales y estilos de aprendizaje. De este modo, el segundo principio de la Declaración no encuentra resonancia en su expresión áulica. La UAQ dispone de un número de recursos nada transparente para la creación de instancias e instrumentos que atiendan a las personas en situación de discapacidad visual, pero los resultados no han variado en los 12 años que la universidad ha tenido acceso a estos recursos. Cubrir toda la gama de necesidades y diferencias de quienes aspiran a participar del sistema educativo, según reza el tercer principio, resulta ser lo que más dificultades presenta a la hora de volverlo realidad. La escuela no tiene lugar para todas las personas de modo que se ve obligada a discriminar, esto es, a separar a sus aspirantes idóneos de quienes no lo son. En este sentido el proceso de admisión a la UAQ cumple eficazmente. El perfil de estudiantes que la universidad espera queda de manifiesto al revisar escrupulosamente sus mecanismos de admisión. Quien no se ajusta a esta prescripción queda fuera. El cuarto principio dice que las personas que tengan necesidades educativas especiales no deberán ser segregadas de la escuela ordinaria y que sus necesidades se cubrirán mediante una pedagogía basada en los estudiantes. No obstante, si esta pedagogía asoma la nariz siempre tiene como modelo un estudiante que antes que demandar adaptaciones y ajustes, es él a quien se obliga a adaptarse a la práctica corriente de la universidad. Que los relatos de vida valoren positivamente las experiencias vividas en escuelas de educación especial y no así las que tienen que ver con la escuela ordinaria lo dice todo sobre esta cuestión. Las escuelas con un enfoque inclusivo/integrador son una medida eficaz, dice el último principio, para combatir la discriminación además de garantizar una educación de calidad con costos razonables. Está claro que los supuestos de la Declaración no versan sobre lo acontecido en la Universidad Autónoma de Querétaro. O si es que se basa en ello, existe una clara contradicción. Tal parece que la realidad está ahí para desafiar todo lo que el papel diga de ella. En lo concerniente a la escuela y la discapacidad este carácter desafiante es

marcadamente obstinado. La experiencia integradora e inclusiva no existe en los relatos de vida consignados en esta investigación. Las personas en situación de discapacidad prefieren educarse con otros ciegos y ciegas antes que probar suerte en el mar de gente de la escuela ordinaria. El papel (mojado) dice mil cosas elocuentes pero su materialización aún está lejos de ser una realidad. Si se fracasa en el proceso de admisión dicho fracaso pertenece al ámbito de lo personal y lo privado. Si algunas personas logran ser admitidas en la universidad, con ellas se toman la foto y así justifican los recursos millonarios que se destinan a la atención incompetente de esta problemática.

8. RECOMENDACIONES

Si bien crear un modelo de atención a los estudiantes en situación de discapacidad visual no está entre los objetivos de esta investigación, sí que hay una lista de recomendaciones surgidas de entre los y las propias estudiantes que enfrentan mil y un barreras al ejercer su derecho a la educación. En más de un caso estas recomendaciones son una clara refutación a las prácticas que la UAQ pregona y que rara vez materializa o que bien materializa pero en apego estricto a su visión distorsionada del fenómeno.

8.1 Recomendaciones generales:

- Priorizar las iniciativas en materia de discapacidad, educación e inclusión surgidas del colectivo de personas en situación de discapacidad.
- Analizar la pertinencia de las iniciativas en materia de discapacidad, educación e inclusión que no surjan del colectivo de personas en situación de discapacidad.
- Promover a las personas en situación de discapacidad a las áreas de toma de decisiones ponderando a aquéllas que tengan el perfil idóneo para la investigación, la intervención, el desarrollo y la aplicación de políticas de alcance real y sustantivo en materia de discapacidad, educación e inclusión.
- Generar las condiciones que faciliten la autonomía, la autogestión y la agencia de las personas en situación de discapacidad.
- Auditar el área de Atención a Estudiantes con Discapacidad, el Comité Universitario de Inclusión y cualquier otro proyecto análogo al que se les asignen recursos para la atención de estas problemáticas.
- Generar las condiciones para la investigación e intervención en materia de discapacidad, educación e inclusión en cada programa educativo, cuerpo académico y grupo colegiado.

- Garantizar la organización y difusión de encuentros, simposios y seminarios cuyo eje sea la discapacidad, la educación y la inclusión.
- Frenar toda acción que tenga por objeto suplantar las voces, la autoridad, la representación y autorepresentación de las personas en situación de discapacidad.
- Fomentar, asimilar y divulgar la diversidad de voces que surgen desde el colectivo de personas en situación de discapacidad.
- Crear un protocolo de accesibilidad e inclusión análogo a los que ya existen en materia de violencia de género.
- Convocar a la Rectoría, al Comité Universitario de Inclusión y al área de Atención a Estudiantes con Discapacidad para conocer de primera mano su postura frente a estas recomendaciones.

8.2 Recomendaciones particulares:

- Crear ferias de orientación vocacional accesibles para las personas en situación de discapacidad visual allá donde estas personas se encuentren.
- Garantizar un proceso de admisión autónomo para las personas en situación de discapacidad visual.
- Crear entornos virtuales accesibles empezando por la página *web* de la UAQ.
- Modificar los perfiles de ingreso que basan sus prácticas en el discurso capacitista.
- Acompañar antes, durante y hasta la conclusión del proceso de admisión (transporte escolar, rutas podotáctiles, señalética en Braille en la periferia y al interior de todos los campus de la UAQ y apoyos económicos) a las personas en situación de discapacidad visual y emitir un informe final caso por caso.
- Capacitar en materia de discapacidad, educación e inclusión a todo el personal involucrado en el proceso.

- Garantizar clases accesibles durante los propedéuticos (materiales en braille y/o aptos para su lectura por lectores de pantalla así como docentes capacitados en materia de discapacidad, educación e inclusión).
- Diseñar mecanismos de evaluación (exámenes, etc.) accesibles.
- Generar una versión accesible del Excoba así como de todos los ajustes que sean necesarios para su aplicación: tiempo, espacio, interacción, etc.
- Llevar a la práctica las acciones consignadas en todo acuerdo de colaboración firmado con instituciones cuyas prácticas se apeguen no sólo a las leyes sino a las mejores prácticas en materia de discapacidad, educación e inclusión.

REFERENCIAS

- Abelló, L.I. (2009). *La investigación en ciencias sociales: sugerencias prácticas sobre el proceso*. Investigación & desarrollo; vol. 17, no. 1.
- Aquino, S., García, V. e Izquierdo, J. (2012). *Inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso*. (tesis doctoral). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Tabasco, México.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de:
https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Backhoff, E. (2016). *Introducción a la generación automática de ítems*. Coordinación de Universidad Abierta Innovación Educativa y Educación a Distancia. Recuperado de:
<https://cuaieed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/pdf/Capitulo-19-INTRODUCCION-A-LA-GENERACION-AUTOMATICA-DE-ITEMS.pdf>
- Bocci, F., Dimasi, E. Guerini, I. y Travaglini, A. (2019). Diversità e disabilità, come gli insegnanti percepiscono l'inclusione. En P. Lucisano (Ed.), *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze II Tomo: Sezione SIPesS* (pp.73-83). Roma, Italia: Pensa MultiMedia.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2020). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_080520.pdf
- Cataño, G. (2004). *Max Weber y la educación*. Espacio abierto; vol. 13, No. 3.
- Ciudad accesible (2020). *¿Qué es el diseño universal? Siete principios, 8 objetivos*. Recuperado de:
<https://www.ciudadaccesible.cl/que-es-el-diseno-universal/>
- Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos. (s.f.). *Glosario de términos sobre discapacidad*. Recuperado de:
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/9638/glosario_terminos_sobre_discapacidad.pdf
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2018). *La Convención*

sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. Recuperado de:

<https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/201905/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>

Consejo Nacional para Prevenir y Eliminar la Discriminación (Conapred). (2013). *Educación inclusiva*. Recuperado de:

http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/LSD_III_Educacion_INACCSS.pdf

Consejo Nacional para Prevenir y Eliminar la Discriminación (Conapred). (2016).

Nada sobre nosotros sin nosotros. La Convención de Naciones Unidas sobre discapacidad y la gestión civil de derechos. Recuperado de:

<http://sindis.conapred.org.mx/wp-content/uploads/2018/09/Nada-sobre-nosotros-sin-nosotros-Ax.pdf>

Corchete, S. (2020). *Ineficacia educativa para las personas invidentes y de baja visión, occidente de Guatemala y el estado de Yucatán México* (tesis de grado). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

Cotán, A. (2015). *Enseñanza superior y educación inclusiva: múltiples miradas desde las historias de vida de estudiantes con discapacidad* (tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.

D'Angelo, C. G. (2012). *El desafío de hacer accesibles los materiales educativos visuales y audiovisuales*. Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior, (4).

Datta, P., Halder, S., Talukdar, J. y Aspland, T. (2019). *Barriers and Enablers to Inclusion of University Students with Disabilities in India and Australia*. En S. Halder and V. Argyropoulos (eds.). *Inclusion, Equity and Access for Individuals with Disabilities*.

Ferreira, M. A. V. (2011). *Discapacidad, globalidad y educación: ¿una nueva "política del cuerpo"?* Recuperado de:

<https://www.um.es/discatif/documentos/disgloedu.pdf>

Fuller, M., Healey, M., Bradley, A., y Hall, T. (2004). *Barriers to learning: a systematic*

- study of the experience of disabled students in one university. Studies in Higher Education, 29(3).*
- Fuster, D. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones. Enero-Abril 2019, Vol. 7, No. 1. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.*
- Goode, J. (2006). *"Managing" disability: early experiences of university students with disabilities. Disability & Society, 22(1).*
- Hernández, M. A. y Fernández, M. T. (2016). *Nada de nosotros sin nosotros.*
Recuperado de:
http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Nada%20sobre%20nosotros%20sin%20nosotros-Ax.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación.* McGraw-Hill.
- Illich, I. (2013). *La sociedad desescolarizada.* El Rebozo.
Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *Discapacidad en México.* Recuperado de:
<https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/discapacidad.aspx>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021). *Comunicado de prensa. Estadísticas a propósito del Día Internacional de las Personas con Discapacidad (datos nacionales).* Recuperado de:
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_Pe rsDiscap21.pdf
- Kuhn, T. (2014). *Paradigmas de la investigación sobre lo cuantitativo y lo cualitativo.* Ciencia e Ingeniería Neogranadina, (10).
- Lois, I. (2020). *Feminismos latinoamericanos en perspectiva colonial e interseccional.* Margen, Vol. 99. Recuperado de:
<https://www.margen.org/suscri/margen99/Lois-99.pdf>
- López, J. (2008). *Paulo Freyre y la pedagogía del oprimido.* Revista Historia de la Educación Latinoamericana, no. 10.
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M. y Rivera, C. (2013). *Percepción de*

facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Santiago, Chile.

Mendizábal, N. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa Editorial.

Monje, Á. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Programa de comunicación social y periodismo. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Morrison, T. (2012). *Beloved*. Random House Mondadori.

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH). (s.f.) *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx>

Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2022). *Salud visual*. Recuperado de: [https://www.paho.org/es/temas/saludvisual#:~:text=A%20nivel%20mundial%2C%20se%20estima,millones%20son%20ciegas%20\(1\).](https://www.paho.org/es/temas/saludvisual#:~:text=A%20nivel%20mundial%2C%20se%20estima,millones%20son%20ciegas%20(1).)

Rodríguez, Z. (2006). *Un marco teórico para la discriminación*. Consejo Nacional para prevenir la discriminación. Recuperado de: https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/marco%20teorico%20para%20la%20discriminacion-Ax.pdf

Salinas, M., Lissi, M., Medrano, D., Zuzulich, M. y Hojas, A. (2013). *La inclusión en la educación superior desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad* (artículo de revista). Revista Iberoamericana de Educación, Santiago. Chile.

Sanz, H. (2005). *El método biográfico en investigación social: Potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales*. Asclepio-Vol. LVII-1-2005. Recuperado de: <https://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/view/32/31>

Sardá, N. (2012). *Discapacidad y educación superior en México: análisis sobre*

- factores contextuales y personales desde la perspectiva del estudiante* (tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (s.f.). *Glosario Educación Superior*. Recuperado de:
http://dsia.uv.mx/cuestionario911/material_apoyo/glosario_911.pdf
- Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS). (2017). *Glosario*. Recuperado de
https://www.senadis.gob.cl/pag/310/827/pag/669/1265/sobre_el_ii_estudio_nacional_de_la_discapacidad
- Toboso, M. (2021). *Afrontando el capacitismo desde la diversidad funcional*. Revista Dilemata, año 13, no. 36.
- Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). (2023). *Convocatoria para el ciclo escolar enero-junio, 2023*. Recuperado de:
<https://dsa.uaq.mx/convocatorias/Convocatoria-2023/CONVLic231FinL.pdf>
- Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). (s.f.). *La UAQ incluye a todos. Proyecto de Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad*. Recuperado de:
<https://planeacion.uaq.mx/docs/piee/Folleto - PIEE UAQ.pdf>
- Universidad Autónoma de Querétaro. (2022). *Perfil de Ingreso*. Licenciatura en Música. Facultad de artes. Recuperado de:
<https://fa.uaq.mx/index.php/perfil-de-ingreso-lm>
- Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). (2007). *Plan Institucional de Desarrollo 2007-2012 (PIDE)*. Recuperado de:
<https://www.uaq.mx/planeacion/pide/pide2007-2012.pdf>
- Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). (2013). *Plan Institucional de Desarrollo 2013-2015 (PIDE)*. Recuperado de:
<https://www.uaq.mx/planeacion/pide/PIDE2013-2015.pdf>
- Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). (s.f.). *Plan Institucional de Desarrollo 2015-2018 (PIDE)*. Recuperado de:
file:///Users/externo/Downloads/PIDE_UAQ_2015-2018.pdf
- Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). (2019). *Plan Institucional de Desarrollo 2019-2021 (PIDE)*. Recuperado de:
<https://planeacion.uaq.mx/docs/pide/PIDE-UAQ-2019-2021.pdf>

- Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). (s.f.). *Plan Institucional de Desarrollo 2021-2024 (PIDE)*. Recuperado de:
https://planeacion.uaq.mx/docs/pide/DOCUMENTO_PIDE_2021-2024.pdf
- Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). (2013). *Primer Informe que presenta ante el Consejo Universtario el rector Gilberto Herrera Ruiz*. Recuperado de:
<https://www.uaq.mx/rectoria/1ErInformeDrGilberto/PrimerInformeGilbertoHerreraRuizl.pdf>
- Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). (2014). *Segundo Informe que presenta ante el Consejo Universtario el rector Gilberto Herrera Ruiz*. Recuperado de:
<file:///Users/externo/Downloads/2doINFORMEDRGILBERTOHERRERARUIZ.pdf>
- Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). (2015). *Tercer Informe que presenta ante el Consejo Universtario el rector Gilberto Herrera Ruiz*. Recuperado de:
https://www.uaq.mx/docs/informes_rectoria/3er_informe/3er_Informe_GHR.pdf
- Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). (2016). *Cuarto Informe que presenta ante el Consejo Universtario el rector Gilberto Herrera Ruiz*. Recuperado de:
https://www.uaq.mx/docs/informes_rectoria/4o_informe/4o_Informe_Dr_Gilberto_Herrera_ruiz.pdf
- Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). (2017). *Quinto Informe que presenta ante el Consejo Universtario el rector Gilberto Herrera Ruiz*. Recuperado de:
https://www.uaq.mx/docs/informes_rectoria/5to_informe/5to_Informe_Dr_Gilberto_Herrera_Ruiz.pdf
- Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). (2018). *Sexto Informe que presenta ante el Consejo Universtario el rector Gilberto Herrera Ruiz*. Recuperado de:
https://www.uaq.mx/docs/informes_rectoria/6to_informe/6to_Informe_Dr_Gilberto_Herrera_Ruiz.pdf
- Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). (2019). *Primer Informe. Dra. Teresa García Gasca*. Recuperado de:
file:///Users/externo/Downloads/1er_InformeDra.Margarita_Teresa_de_Jesus_Garcia_Gasca.pdf

- Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). (2020). *Segundo Informe. Dra. Teresa García Gasca*. Recuperado de:
file:///Users/externo/Downloads/2do_Informe_UAQ_booklet_Dra_TGG.pdf
- Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). (2021). *Tercer Informe. Dra. Teresa García Gasca*. Recuperado de:
file:///Users/externo/Downloads/3er_informe_extenso.pdf
- Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). (2022). *Cuarto Informe. Dra. Teresa García Gasca*. Recuperado de:
file:///Users/externo/Downloads/4toInforme_Extenso_TGG.pdf
- Universidad de Alicante. (2022). *Accesibilidad Web*. Recuperado de:
<http://accesibilidadweb.dlsi.ua.es/?menu=introduccion>
- Universidad de Jaén (2022). *Enfoque cualitativo*. Recuperado de:
http://www.ujaen.es/investiga/tics_tfg/enfo_cuali.html
- Vázquez, F. (2006). *El problema de la reflexividad en Pierre Bourdieu. De la epistemología a la ética*. Revista Opinión Jurídica, vol. 5, no. 10.
- Velarde, V. (2012). *Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico*. Revista Empresa y Humanismo, 15(1).
- Victoriano, E. (2017). *Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Piave-UC*. Revista Estudios Pedagógicos, Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.
- Villafañe, G., Corrales, A., y Soto, V. (2016). *Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: desafíos de la inclusión*. Revista Complutense de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.