

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**Política institucional inclusiva para personas con diversidad funcional en  
una universidad de Lima Metropolitana**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**

**AUTOR**

José Alejandro Bárcenas Freyre

**ASESOR**

María Elizabeth Salcedo Lobatón

Marzo, 2021

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación es conocer la implementación de la política institucional inclusiva para personas con discapacidad en la universidad en estudio. Para tal efecto se analizó dicha política, los procesos de implementación y el rol de la comunidad educativa en el proceso. Asimismo, se busca aportar al mejoramiento de dicho proceso y promover la cultura inclusiva universitaria. Esto permitirá a los estudiantes con diversidad funcional de la región y el país alcanzar la formación profesional con equidad y poder aportar a la sociedad desde la diversidad.

Se partió de un enfoque cualitativo y de nivel descriptivo para llevar a cabo un estudio de caso intrínseco. La recolección se fundamentó en la revisión documental y la entrevista a directivos, autoridades responsables y docentes colaboradores del proceso de implementación. De los hallazgos se destaca la identificación y valoración de las buenas prácticas inclusivas, que antes del inicio formal de la implementación de la política sentaron las bases para su desarrollo. Estas acciones han sido respuesta a las necesidades de los estudiantes con discapacidad y a las exigencias de la normativa nacional e internacional sobre inclusión educativa.

También se debe resaltar el impulso que se ha dado a la política a partir del año 2018 desde la gestión rectoral y el trabajo que se ha desarrollado en cuanto a la vigilancia y el respeto a los derechos de los estudiantes con diversidad funcional desde la Facultad de Derecho en la universidad en estudio. Esta redactó la documentación de la política institucional publicada, el reglamento para la inclusión de estudiantes con discapacidad y el plan de acción de la comisión sobre discapacidad en preparación. Los hallazgos permiten concluir que, aunque la implementación de la política no contó en sus inicios con la planificación y la organización adecuadas, las acciones propuestas desde el 2018 representan una posibilidad de progreso.

## AGRADECIMIENTOS

*A la Fundación Yon Kanto que me ha permitido investigar en la tercera edad y en plena pandemia.*

*A mi asesora, que ha sabido lidiar sabiamente con todas mis limitaciones, todo mi agradecimiento.*



## DEDICATORIA

*A todos aquellos que con sus aciertos y errores sembraron en mí el compromiso con la inclusión educativa de las personas con diversidad funcional.*

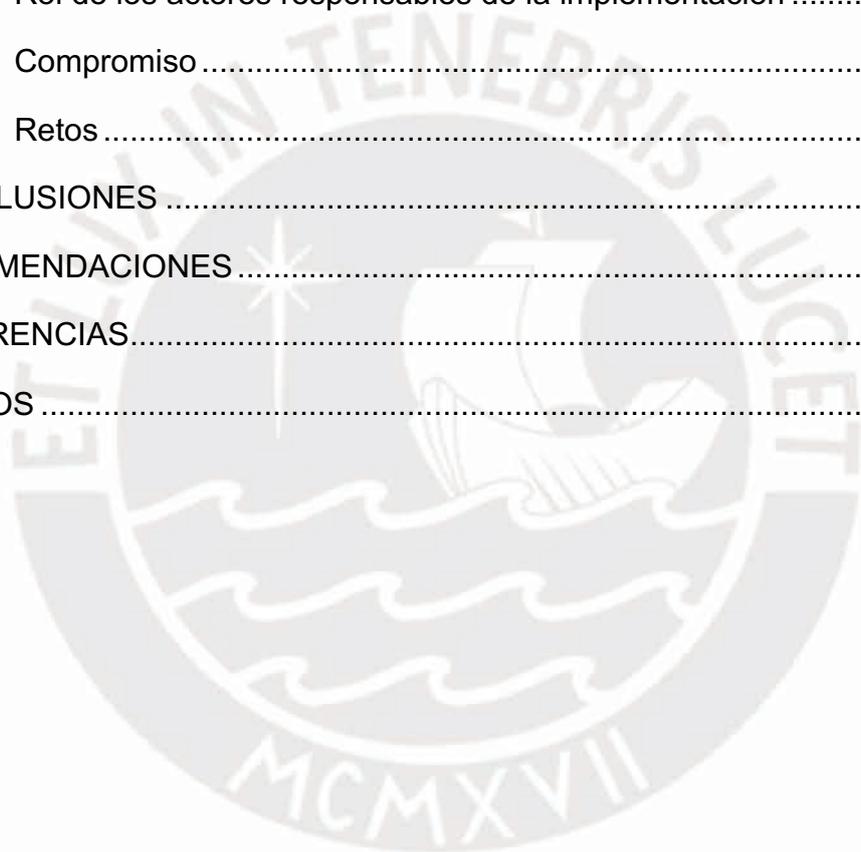


## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	1
1 MARCO CONCEPTUAL .....	4
1.1 ENFOQUE DE INCLUSIÓN SOCIAL .....	4
1.1.1 Inclusión social como derecho de las personas .....	4
1.1.2 Inclusión social .....	6
1.1.3 Diversidad funcional .....	7
1.1.4 Persona con discapacidad .....	8
1.1.5 Persona con diversidad funcional .....	10
1.2 EDUCACIÓN INCLUSIVA .....	12
1.2.1 Concepto de educación inclusiva .....	12
1.2.2 Políticas educativas inclusivas .....	13
1.2.3 Políticas educativas inclusivas en educación superior .....	14
1.3 POLÍTICA INSTITUCIONAL UNIVERSITARIA PARA PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL .....	17
1.3.1 Concepto de política educativa institucional .....	17
1.3.2 Proceso de implementación de la política institucional .....	18
1.3.3 Participación de la comunidad educativa .....	22
1.3.4 Estado del conocimiento sobre políticas de educación inclusiva de personas con diversidad funcional en las universidades .....	23
2 MARCO CONTEXTUAL .....	28
2.1 LA EDUCACIÓN INCLUSIVA UNIVERSITARIA EN EL PERÚ .....	28
2.1.1 Marco normativo sobre la inclusión de personas con diversidad funcional .....	29
2.1.2 Marco normativo sobre la inclusión educativa de personas con diversidad funcional en el Perú .....	32

2.1.3 Marco normativo sobre la inclusión educativa de personas con diversidad funcional en la educación superior en el Perú.....	33
2.1.4 Acciones institucionales para la educación inclusiva de las personas con diversidad funcional en universidades de Lima Metropolitana.....	34
3 METODOLOGÍA .....	38
3.1 EL PROBLEMA .....	38
3.2 OBJETIVOS.....	39
3.2.1 Objetivo general .....	39
3.2.2 Objetivos específicos .....	39
3.3 ENFOQUE Y MÉTODO .....	39
3.4 INFORMANTES Y FUENTES DOCUMENTALES .....	41
3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS .....	42
3.6 PRINCIPIOS ÉTICOS Y CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	44
3.7 PROCEDIMIENTOS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS.....	45
4 HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	47
4.1 POLÍTICA DE INCLUSIÓN PARA LOS ESTUDIANTES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LA UNIVERSIDAD EN ESTUDIO .....	48
4.1.1 Antecedentes de la política de inclusión en la universidad de estudio	49
4.1.2 La identificación del problema.....	51
4.1.3 El proceso de toma de decisiones .....	55
4.1.4 Las acciones propuestas.....	57
4.1.5 El enfoque que orienta la política .....	59
4.1.6 El alineamiento al marco legal .....	60
4.2 PROCESOS DE IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA INCLUSIVA PARA ESTUDIANTES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LA UNIVERSIDAD EN ESTUDIO .....	62
4.2.1 La planificación y organización .....	63

4.2.2 El presupuesto y la financiación.....	65
4.2.3 Adaptaciones estructurales y equipamiento.....	66
4.2.4 Ajustes razonables .....	67
4.2.5 Capacitaciones.....	69
4.3 ROLES, COMPROMISOS Y RETOS DE LOS ACTORES PARA LA INCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LA UNIVERSIDAD EN ESTUDIO .....	70
4.3.1 Rol de los actores responsables de la implementación .....	71
4.3.2 Compromiso.....	72
4.3.3 Retos.....	74
5 CONCLUSIONES .....	76
6 RECOMENDACIONES.....	82
7 REFERENCIAS.....	84
8 ANEXOS .....	92



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Conocimiento existente sobre políticas de educación inclusiva de PDF en las universidades.....	23
Figura 2. Investigación empírica .....	27
Figura 3. Procedimiento de procesamiento y análisis.....	46
Figura 4. Línea de tiempo de los servicios y acciones políticas inclusivas sobre discapacidad en la universidad en estudio.....	51
Figura 5. Línea de tiempo de acciones propuestas .....	58
Figura 6. (Infografía) Ficha de ajustes razonables.....	67



## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Acciones institucionales para la inclusión educativa universitaria en Lima Metropolitana.....	35
Tabla 2. Las categorías de estudio .....	40
Tabla 3. Informantes entrevistados para la investigación .....	41
Tabla 4. Documentos revisados para la investigación .....	42



## LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Formato de solicitud de consentimiento informado.....	92
Anexo 2. Matriz para el análisis documental.....	94
Anexo 3. Guía de preguntas .....	95
Anexo 4. Matriz para el análisis de entrevistas .....	96



## INTRODUCCIÓN

En la historia antigua de la humanidad, el tratamiento al “diferente” ha estado marcado por una nítida situación de exclusión social y educativa (Neves y Araujo, 2017). Sin embargo, ya en la historia contemporánea, las sociedades en general han manifestado su preocupación por el colectivo de personas con discapacidad. La Organización Mundial de la Salud (OMS) en el año 2011 describió la discapacidad como un concepto que abarca todas las deficiencias desde una visión enfocada en las limitaciones para la realización de actividades que implica una participación social empobrecida. Esta visión de la discapacidad está enfocada en lo negativo de la interacción entre la persona que tiene una condición de salud y el contexto ambiental y personal en el que se desenvuelve.

A partir de la década de 1960 el movimiento de la *Filosofía de Vida Independiente*, surgido en los Estados Unidos, ha postulado que la discapacidad se entiende como un tema de opresión social, por lo que su lucha se relaciona con la reivindicación de derechos y el reconocimiento de una ciudadanía plena de esta población (Rodríguez y Ferreira, 2010). Es por esto que la presente investigación se desarrollará desde el enfoque de los derechos humanos, en el entendimiento de que el ejercicio de estos derechos es condición esencial para el logro de una vida socialmente plena y digna basada en el hombre y su naturaleza.

Con el paso de los años y la evolución de los contextos sociales el concepto sobre la población con discapacidad se ha redefinido: pasaron de ser personas aisladas de la sociedad a ser sujetos de derecho y motivo de estrategias de integración. Por lo mismo, en la actualidad estas personas son usuarias de programas de inclusión

social (Huamán, 2015). El enfoque de derechos humanos justifica la necesidad de su integración e inclusión y da cuenta de la condición de las personas con discapacidad en el contexto de una dinámica socialmente tensa, que incluye tanto a los discapacitados como a los no discapacitados. Es una realidad que lejos de fomentar la convivencia en igualdad de oportunidades, mantiene limitados los derechos del colectivo (Victoria, 2013; Huamán, 2015; Martins et al., 2015).

Existen diferentes clasificaciones de la discapacidad relacionadas con el origen de esta y el grado de intensidad en el que afecta a las personas. Se pueden identificar tres grandes grupos: física o motora (falta de miembros o problemas en la función motora), sensorial (visual o auditiva en diferentes grados) e intelectual (problemas para la comprensión y el aprendizaje) (Ley N.º 27050, 2012, p. 1). En este caso el estudio se centrará en la implementación de la política inclusiva para estudiantes con discapacidad sensorial y motora en la universidad en estudio.

Al revisar la bibliografía académica se han encontrado repetidos intentos por reducir la discriminación que genera la nominación de *personas con discapacidad* y en el intento de hacer una mejora se ha propuesto llamarlas *personas con habilidades diferentes*, *personas con necesidades diferentes*, *personas con necesidades diversas* y *personas con diversidad funcional*. Todas estas alternativas tienen la intención de eliminar el matiz negativo y rescatar de manera positiva la diferencia, sin señalar la carencia o deficiencia de la persona. Esta investigación asumirá el término de *personas con diversidad funcional* (PDF) en un intento por reducir la estigmatización que implica el señalamiento de la dificultad y por aportar un sentido positivo cada vez que el colectivo sea mencionado en el texto. También se considera la diferencia entre las personas como un valor individual y social que debe ser respetado, lo que apela a la solidaridad en la búsqueda de una sociedad basada en la confianza.

Asimismo, se asume el modelo biopsicosocial para la comprensión de las PDF (Aparicio, 2009). Este fue planteado por la OMS y asumido por la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF) en el 2001, que es un sistema universal de medidas para explicar y entender la discapacidad y su funcionamiento. En el modelo se comprende la discapacidad como una condición en interacción con el contexto, que puede ser limitante y restrictivo. En otras palabras, se plantea que las causas

que originan las discapacidades son, en gran medida, de origen social. Desde esta perspectiva son importantes “las concepciones sobre persona y sujeto” (Muñoz, s.f., p. 39), y a partir de los derechos humanos se argumenta la salida de los límites del discapacitado para “ubicarlo dentro de la sociedad como un actor social” (p. 39). El *problema* del discapacitado ya no estaría en el individuo sino en el contexto social que puede rechazarlo o acogerlo (Victoria, 2013).

Este estudio aborda la inclusión de personas con diversidad funcional en el marco de la política educativa de una institución de educación universitaria de Lima Metropolitana con 13 Facultades y un promedio de aproximadamente 30,000 estudiantes matriculados. Se entiende por política educativa a “un conjunto de líneas de acción diseñadas, decididas y efectivamente seguidas por la autoridad educativa en el ámbito de su competencia” (Mancebo, 2001, p. 3), con el fin de integrar contenido y proceso. Este proyecto se basa en un análisis de los procesos de implementación de dicha normativa, con el propósito de conocer si una organización puede conjugar recursos humanos y materiales en forma coherente y organizada, y logra, además, que sus operadores sean capaces de alcanzar los objetivos explicitados por la organización (Williams, 1975).

Para el análisis de la implementación de la política inclusiva se tomaron en cuenta algunos de los elementos discutidos por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) desde el Grupo Operativo de Universidades Chilenas (CINDA, 2019) y el aporte de diversas investigaciones que señalan la persistencia de dificultades para la implementación de las políticas educativas inclusivas en las universidades latinoamericanas a pesar del desarrollo de la normativa inclusiva vigente (Cruz, 2016; Delgado-Sanoja y Blanco, 2016; dos Reis et al., 2010). El caso en estudio corresponde a una universidad privada de Lima y busca responder a la pregunta: ¿cómo se implementa la política inclusiva para las personas con diversidad funcional en la universidad en estudio? Por tanto, se enmarca dentro de la línea de investigación “La Escuela como Organización Educativa”, propuesta por la maestría de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en el eje de “Micropolítica”.

## **MARCO CONCEPTUAL**

### **CAPÍTULO 1**

En el presente capítulo se presentan los enfoques, conceptos y un estado del conocimiento sobre políticas de educación inclusiva de PDF en las universidades, así como las posibles relaciones que existen entre ellos. En particular, se aborda, por un lado, el enfoque de inclusión social para comprender la perspectiva de la diversidad funcional en relación con el concepto de persona con discapacidad, la educación inclusiva y la política inclusiva institucional.

#### **1.1 ENFOQUE DE INCLUSIÓN SOCIAL**

##### **1.1.1 Inclusión social como derecho de las personas**

La inclusión social es la forma en que se concreta la participación de las personas en la vida democrática. En otras palabras, se trata de la implementación de políticas públicas que vinculan a los miembros de la sociedad en una convivencia beneficiosa para todos. Una sociedad inclusiva intenta satisfacer las necesidades sociales, económicas, de salud, políticas y culturales de todos sin discriminación. Se relaciona con el derecho humano a la igualdad en el acceso a la vida comunitaria, sin excepción por raza, credo, color, opción sexual, afinidad política, etc. En una sociedad democrática e inclusiva se debe asegurar el acceso a las oportunidades y recursos para una vida plena para todos. Bajo el enfoque de

inclusión se estudian las políticas referidas a preservar los derechos de diversos grupos históricamente excluidos entre los que se encuentran las PDF (Akel et al., 2013).

Según Cuenca (2012) “la dignidad humana depende de la capacidad de los individuos para establecer y perseguir sus propios planes y proyectos de vida” (p. 105) y la discapacidad se vincula con el alcance de capacidades, autonomía o *agencia moral* para sentir, comunicarse y razonar en lo que se refiere al diseño de ese proyecto de vida.

En su investigación se discute la validez del atributo de derecho de las PDF que la sociedad otorga en función de la posibilidad de un esperado cumplimiento social. Igualmente, se señala que los derechos humanos debieran promover una sociedad en la que se pueda dar y recibir confianza en lugar de gestionar la expectativa de la utilidad social de las personas. También se plantea que la identidad de la persona es una construcción social condicionada fuertemente por el entorno y que las personas que tengan o no alguna discapacidad tienen concepciones personalizadas que pueden no haber sido explicitadas, pero que igual merecen consideración y respeto. La autora sugirió que “el modelo de los Derechos Humanos debe orientarse a establecer un nivel estándar de capacidades básicas” y que “justificar la obligación de dotar de recursos que permitan que todas las personas puedan desarrollar su propio potencial y sus talentos” (Cuenca, 2012, p. 125).

Por otra parte, Blanco (2006) en el marco de los derechos humanos y la educación de las personas discapacitadas, señaló que en América Latina existe una clara situación de inequidad en la distribución de los saberes, puesto que un alto porcentaje de la población no podrá insertarse activamente en la sociedad actual y acceder a empleos productivos y dignos por carecer de las herramientas necesarias. La situación descrita genera, con el paso del tiempo, la reproducción intergeneracional de la pobreza. Es decir, que no se desarrollan los mecanismos para aprovechar los beneficios que la sociedad ofrece a través de la educación, por lo cual tampoco se consiguen mejoras laborales y económicas. Sobre la educación inclusiva la autora recalcó la importancia de una educación en la igualdad sin que

se tienda a la uniformidad; abogó por la valoración de las diferencias comprendidas como un aporte enriquecedor para la sociedad.

### **1.1.2 Inclusión social**

La inclusión social es un proceso que debe garantizar las oportunidades y recursos necesarios para la completa participación de las personas que viven en riesgo de pobreza y exclusión social en la vida económica, social y cultural. Se trata de garantizar el derecho de las personas a tener una vida de integración social y normalidad en la sociedad en la que viven (Comisión Europea, 2010). El enfoque de inclusión social ofrece un marco conceptual para el diseño de estrategias que garanticen la reducción de la pobreza, el acceso al empleo y salario dignos, el desarrollo personal, la promoción de la salud y una vida digna de las poblaciones tradicionalmente excluidas, entre ellos las personas con diversidad funcional.

En el estudio de los caminos para hacer posible la cohesión social en la región latinoamericana se encuentran las claves para comprender la inclusión social, una consecuencia de esta cohesión tan deseada como inalcanzable (CEPAL, 2007). La inclusión, por otra parte, es un sistema que apoya, sostiene y promueve la participación en lo social y, como tal, debe garantizar el ejercicio de los derechos fundamentales de las poblaciones víctimas de exclusión social (Huamán, 2015).

Un aporte significativo para la comprensión de la inclusión social corresponde a Estivill (2003). Su planteamiento dice que desde que el hombre convive en comunidad existe, en diferentes niveles, la condición de exclusión/inclusión como resultado de la organización social misma; de manera que siempre se puede estar incluido y excluido de algo o de alguien. El origen de la concepción de exclusión social está relacionado con la condición de quedarse fuera de algunos sectores de la población, debido a los beneficios de una economía boyante en los inicios de la Revolución Industrial en Europa.

Con el paso del tiempo y los cambios en el panorama económico y laboral el concepto de excluidos cambió para hacer referencia a quienes no se lograban incorporar en el mercado neoliberal y no se beneficiaban del llamado Estado de Bienestar, que garantizaba ingresos, salud, y condiciones de vida dignas al común de las personas. Más adelante, desde la década de 1950 la exclusión social empezó

a vincularse a la condición de dependencia de los países del *tercer mundo*. En estos planes de crear una vía autónoma de desarrollo político y económico fracasan, y crean relaciones reales de intercambio cada vez más dependientes, con burocracias y oligarquías que no están interesadas en la promoción de los recursos locales ni en las economías autóctonas o en las relaciones bilaterales regionales.

Hoy en día al hablar de la exclusión social se sabe que su base es la desarticulación y la fragmentación social, la dificultad de construir nuevos núcleos de identificación y la falta de respuestas colectivas y transversales que superen estos distanciamientos, que se normalizan con el tiempo. Así pues, se intenta comprender la inclusión social desde un panorama en el que la exclusión significa la falta de acceso a una importante cantidad de bienes materiales, servicios sociales, condiciones sanitarias mínimas, educación de calidad, protección social y un inmenso número de decisiones que condicionan la vida propia y la del entorno más inmediato de las personas.

### **1.1.3 Diversidad funcional**

A más de 50 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en el año 2005, Lena Saleh, exdirectora de Educación Especial de la UNESCO París, reafirmó la tarea pendiente de atender las necesidades de millones de discapacitados que se mantenían limitados o negados en sus derechos como seres humanos (Unicef, 2005). Es probable que la situación haya mejorado poco, dado que la historia de las PDF ha sido una secuencia de actos de segregación y olvido. Saleh aseguró, también, que esta población son un desafío para el resto de la sociedad y que la discapacidad “entendida en su contexto social” (p. 9) es una experiencia de diferencia y frecuentemente de “exclusión y opresión” (p. 9).

El modelo social de la discapacidad debe gestionar las diferencias e integrar la diversidad de las personas, centrándose en la dignidad del ser humano y enfocándose, si fuera necesario, en las características médicas. En este esquema el individuo es el “centro de todas las decisiones que le afectan” (Victoria, 2013, p. 1110), por lo cual se sitúa “el problema principal fuera de la persona, en la sociedad” (p. 1110). La tarea principal que se propone desde esta perspectiva es descubrir las capacidades alcanzadas por el individuo y garantizar el acceso a las

condiciones que puedan generar el desarrollo de dichas capacidades (Victoria, 2013).

Esta historia de exclusión ha generado el repudio, la degradación, la explotación y la cosificación de las personas discapacitadas a través de la historia. En consecuencia, se han desarrollado algunas políticas de protección, provisionamientos médicos y programas de rehabilitación. Con el paso del tiempo la forma de comprender a esta población ha provocado la normalización, la integración, la identificación de barreras físicas y actitudinales, entre otros. Dichas acciones configuran un conjunto de esfuerzos de la sociedad para aliviar las condiciones adversas creadas por un intercambio social tenso entre las personas en la convivencia y el colectivo de discapacitados (Unicef, 2005).

En todo caso, aún hacen falta actitudes sociales positivas, políticas y normativas integradoras adecuadas, acciones institucionales beneficiosas, inserción laboral y profesionales calificados para la atención de las necesidades de las personas con diversidad funcional, que garanticen la igualdad de oportunidades y el desarrollo social, educativo y humano del colectivo. La lista de derechos que se deben garantizar incluye el reconocimiento igualitario ante la ley, el derecho a la igualdad y no discriminación, a la movilidad, a la salud y rehabilitación, a la educación y al trabajo (Unicef, 2005).

#### **1.1.4 Persona con discapacidad**

Más allá de la consideración de la inclusión de las personas con discapacidad como un derecho, están las actitudes respecto a estas en sus procesos de socialización. Una de las dificultades para la aceptación de la diferencia se debe al temor a lo desconocido, que genera inseguridad y desconfianza, y da lugar a prácticas de exclusión social justificadas por conceptualizaciones teóricas elaboradas a partir de esos temores. Desde el modelo biopsicosocial se comprende la discapacidad como una condición en interacción con el contexto, que puede ser limitante y restrictivo (Aparicio, 2009).

Así mismo, existen posturas que consideran la convivencia con la diferencia como una experiencia de enriquecimiento social, si se piensa la diferencia como un valor. Lejos de ser considerada una amenaza, la convivencia con la diferencia es posible

siempre y cuando se le perciba como una ventaja para el desarrollo de valores que deben impregnar las relaciones humanas, como la solidaridad, el apoyo al otro, la aceptación, etc., en camino a una sociedad más inclusiva (Brazão, 2005).

La OMS en el año 2011 definió de forma genérica el término discapacidad, que incluye todas las deficiencias que se refieren a las limitaciones en las actividades y restricciones en la participación, lo cual resalta el lado negativo de la vinculación entre una persona con una dificultad en su salud y el contexto ambiental y personal con el que se relaciona (OMS, 2011). Existen diferentes clasificaciones de la discapacidad que están relacionadas con su origen y el grado de intensidad en el que afecta a la persona. Se pueden identificar tres grandes grupos: física o motora (falta de miembros o problemas en la función motora), sensorial (visual o auditiva en diferentes grados) e intelectual (problemas para la comprensión y el aprendizaje) (Ley N.º 27050, 2012).

Por otro lado, desde la sociología se pueden distinguir tres discursos sobre la discapacidad: dos de ellos, el del “modelo médico-rehabilitador y el del modelo social-emancipatorio” (Rodríguez y Ferreira, p. 290), asumen una denominación en negativo, y el tercero, que es el de diversidad funcional, “abandona dicha nominación negativa” (p. 290). La limitación de fondo, común a las tres opciones, en lo que Hughes y Paterson (2008) llaman *el olvido del cuerpo*, es “la naturalización del substrato fisiológico, en la que el cuerpo es reducido a receptáculo neutro de la existencia humana sobre el que supuestamente no opera ningún tipo de condicionamiento social” (Rodríguez y Ferreira, 2010).

Para Foucault (1992) las estratégicas políticas de normalización eran aquellos procesos de aprendizaje que se inscriben sobre los cuerpos como normas de ordenamiento de la vida, mandatos referidos a la mayoría y a lo esperado. Bajo esta mirada, en el caso de las PDF son las “directrices normalizadoras estipuladas por la ciencia médica” (Gómez, 2014, 399) las que establecen una vinculación firme entre discapacidad y enfermedad; hay una normalización médica que aleja a estas personas de la salud al concebirlas como sujetos exigidos de funcionalidad y eficiencia.

La discapacidad pasa, según este análisis, de ser asumida como consecuencia de un designio divino a ser *cientifizada*, es decir, se traslada la causalidad de lo divino

a lo médico-científico. Esto implica que el discurso de los expertos científicos, vinculados al poder político, dictaminan las normas o verdades que deberán ser cumplidas como ejercicio del sometimiento social (Foucault, 1992), como se puede percibir en la definición de discapacidad emitida por la CIF y la OMS en el año 2001. En ambas declaraciones se percibe claramente el discurso oficial construido sobre los conceptos de las deficiencias, limitaciones y restricciones. El prestigio del saber, entonces, se convierte en poder político excluyente que busca la normalización de sus enunciados.

A partir del surgimiento del movimiento por una Vida Independiente en España en el año 2001 se instauró el concepto de diversidad funcional, que pretende nominar o calificar no partiendo de una carencia, sino señalando un desempeño cotidiano, una funcionalidad, que no establezca una diferenciación a lo que es usual. Esa nominación asume que la diferenciación es discriminatoria y desde una perspectiva ideológica propone un cambio en la denominación.

#### **1.1.5 Persona con diversidad funcional**

La transición respecto a los anteriores esquemas radica en desentenderse de la nominación que señala la no participación en las personas con discapacidad y reivindicar la presencia del sujeto y la riqueza para todos en la diversidad. El discurso de la diversidad funcional deberá agregar en su elaboración del concepto de discapacidad la exigencia de una categorización *desmedicalizada*. Esto hará posible la integración de la diversidad interna del colectivo a partir de una redefinición de las capacidades y discapacidades humanas según criterios sociológicos, políticos y culturales. De este modo habrá una apropiación del sentido de la salud más allá del estricto discurso de la ciencia médica (Rodríguez y Ferreira, 2010).

En la sociedad el conocimiento científico es un saber sacralizado, considerado incuestionable y superior al saber intuitivo y popular. Gracias a esa posición es que se instala la normatividad en relación con la salud en cuanto a lo que debe ser, como ideal posible, y lo que es promedio en la población, en función de las demandas de eficacia del sistema sociopolítico actual. Si los conceptos de norma y promedio deben tratarse como diferentes, la salud o normalidad, asumida como

una experiencia humana del propio cuerpo, es relativa e individual, y es consecuencia de la experiencia formadora sensorial, activa y emocional.

El presente estudio asume la diferencia entre las personas como un valor individual y social que debe ser considerado y respetado en la búsqueda de una sociedad basada en la confianza. Se reitera que se comprende a las personas con discapacidad como personas con diversidad funcional (PDF) desde una mirada no sancionadora de la carencia ni estigmatizadora de la falta. Así mismo, esta investigación se fundamenta en el modelo social para la comprensión de las PDF, por lo que se plantea que las causas de las discapacidades son, en gran medida, de origen social. Desde esta perspectiva son importantes las concepciones de persona y sujeto, y sumado a su visión respecto a los derechos humanos se justifica la salida de los límites del discapacitado (Victoria, 2013) para “ubicarlo dentro de la sociedad como un actor social” (Muñoz P. , s.f.). El “problema” del discapacitado ya no estaría en el individuo, sino en el contexto social que puede rechazarlo o acogerlo (Victoria, 2013).

En términos generales, las PDF crecen arrastrando limitaciones en sus procesos educativos desde la etapa escolar, lo que genera en el colectivo un marcado abandono luego de la secundaria, al momento de acceder a la educación superior (Belzunegui y Puig, 2016). La conquista de los derechos de las personas con diversidad funcional se describe como un largo camino de exclusiones, pues históricamente a las personas con diversidad funcional se les ha mantenido aisladas de los espacios donde se imparte conocimiento. De ahí que la educación inclusiva se considere una cuestión de derechos humanos, pues ninguna persona debe ser segregada por sus discapacidades (Rodríguez y Ferreira, 2010).

Un objetivo deseable en relación con el alcance de los derechos de las PDF es que tengan acceso a una educación verdaderamente inclusiva y a una convivencia en la tolerancia que beneficie a todos (Morilla, 2016). Sin embargo, hoy en día las limitaciones de esta población se traducen en dificultades para la educación, el empleo, el justo acceso a la información y a un adecuado cuidado médico, así como en obstáculos para su desplazamiento e integración social (Antunes et al., 2013; del Águila, 2007; Huamán, 2015; Morilla, 2016 y Quispe, 2018).

## **1.2 EDUCACIÓN INCLUSIVA**

El sistema educativo es el motor principal de la movilidad intergeneracional, que permite el acceso al desarrollo humano y laboral, el cual si se mantiene en el tiempo puede generar desplazamientos para poder salir de la pobreza y la exclusión. No obstante, este mismo sistema de movilidad social puede ser un instrumento de exclusión social y mantener la desigualdad, si en su actuar se reproducen los privilegios dentro de los grupos históricamente favorecidos.

La revisión sobre el concepto de discapacidad indica que la inclusión del colectivo en el ámbito educativo no siempre ha sido una norma y que esta ha llegado más bien en la época reciente. No se puede permitir la educación segregada, no puede ser un asunto de libertad de elección y no puede haber discriminación por razones de recursos económicos, porque aquello sería una suerte de desdén disfrazado. Si la educación especial fuera una opción, esto no aseguraría los derechos de los niños con diversidad funcional, que serían luego adultos de educación superior sin espacio social. La educación inclusiva beneficia no solo a las PDF, sino que cumple un rol importante entre las personas en sociedad, al convertirse en una oportunidad de aprendizaje del valor de la diversidad y del fomento de la solidaridad, que es el mejor camino hacia una sociedad inclusiva (Constantino, 2017).

El marco normativo propuesto por la UNESCO establece que “la educación superior es un bien público estratégico” (Conferencia Internacional de Educación, 2008), esencial en las sociedades democráticas como impulso para el logro de la equidad, la justicia y la solidaridad, en la búsqueda de la cohesión social. La UNESCO también señala que aun más importante que la incorporación en las convenciones, es el hecho de haber adoptado el acceso, la no discriminación, la permanencia, el avance y progreso educativo a lo largo de la vida como elementos fundamentales y de reconocimiento universal, es decir, la educación inclusiva (Unesco, 2019).

### **1.2.1 Concepto de educación inclusiva**

La educación inclusiva fue definida por Ainscow (2019) como un proceso que responde a la diversidad, reduce la exclusión e incrementa la participación en los procesos e instituciones educativas. Así, se propone una educación de calidad sin

diferencias ni discriminación, en la que se trata de lograr una experiencia de aprendizaje exitosa que requiere de cambios estratégicos significativos en las instituciones. Para CINDA (2019) esta educación debiera ser garante del acceso, permanencia y egreso de los estudiantes que forman parte de los grupos históricamente segregados por su condición de vulnerabilidad social, pobreza, identidad de género, orientación sexual, condición de inmigrantes o situación de discapacidad.

Por su parte, Constantino (2017) expresó que la “educación inclusiva influye en la formación de las personas sin discapacidad al ayudar a inculcar valores como la solidaridad y la inclusión” (p. 112), que aportan a la construcción de una sociedad más inclusiva, formada por individuos con y sin discapacidad. La concepción de educación inclusiva que asume esta investigación, es una que comprende tanto el reconocimiento de la diversidad sin diferencias ni discriminación como la garantía de la integración de los estudiantes con diversidad funcional (EDF) a la educación, en condiciones de igualdad. Esto implica, además, el beneficio de la convivencia con los estudiantes sin diversidad funcional para la generación de valores en la ruta de la construcción de una sociedad más integradora.

### **1.2.2 Políticas educativas inclusivas**

Los tratados internacionales describen la educación de la siguiente forma:

Un derecho que les corresponde a todas las personas, independientemente de sus diferencias culturales, sociales, económicas, étnicas, religiosas, de género, idioma, condición de discapacidad o estilos de aprendizaje. Toda institución educativa debe brindar el servicio educativo para todas las personas, sin ningún tipo de discriminación. (Defensoría del Pueblo, 2019, p. 20)

Una de las premisas de la atención a la diversidad en la educación es el deber de garantizar el derecho a la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de los procesos educativos en todas las etapas de la vida (Ruiz, 2014), así como la convicción de que todas las personas pueden estudiar y aprender juntas. Alineados con los enunciados de la Cumbre del Milenio (Nueva York, 2000), los Estados miembros de las Naciones Unidas se comprometieron a “lograr la plena protección y promoción de los derechos civiles, políticos,

económicos, sociales y culturales de todas las personas” (Defensoría del Pueblo, 2019, p. 30). En función de esos principios se han diseñado e implementado políticas educativas inclusivas basadas en la responsabilidad de todos los Estados de “respetar y defender los principios de la dignidad humana, la igualdad y la equidad” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2000, p. 1) a nivel mundial.

La educación inclusiva está vinculada con la educación en democracia, que no excluye ni discrimina y es un derecho para todos. Desde este enfoque se diseñan las políticas que parten del hecho de que “la educación inclusiva es un modelo que implica que en toda aula el profesor respete la diferencia, las necesidades y los retos de cada uno de sus estudiantes, y que los prepare para la vida” (Mayo et al., 2015, p. 9).

### **1.2.3 Políticas educativas inclusivas en educación superior**

Con la creciente movilidad social y la revolución tecnológica, el modelo de universidad elitista y selectiva ha quedado atrás. Se han abierto las puertas a estudiantes provenientes de diversas realidades, que se movilizan gracias al acceso a la información y a las ventajas de la vida globalizada, y que han cambiado el perfil del estudiante universitario de décadas pasadas para ser hoy más heterogéneos. En las últimas décadas las instituciones de educación superior se han visto en la necesidad de asumir dicha heterogeneidad mediante políticas inclusivas que requieren la elaboración de estudios diagnósticos de la realidad y sus contextos, presupuestos suficientes, docentes capacitados para la inclusión, infraestructuras adecuadas y una planificación estratégica que pueda responder a las necesidades del día a día.

Una de las demandas sociales de mayor presión para los Estados es la relacionada con los derechos en la educación, porque “son una herramienta para el desarrollo de los pueblos” (Avendaño et al., 2017, p. 3). Recientemente se han incrementado las manifestaciones públicas en toda la región latinoamericana que exigen a los gobiernos la creación e “implementación de políticas educativas para la educación superior que hagan” (p. 3) efectivo ese derecho. Las políticas públicas son un mecanismo de participación ciudadana; desde la sociedad civil, representada por

el Estado, se generan las propuestas para el conjunto de la sociedad en general. En palabras de Avendaño (2017):

La base de la construcción y diseño de las políticas públicas debieran ser las necesidades, intereses y requerimientos de la sociedad civil y de los grupos o sectores que la componen, especialmente lo que se encuentran en desventaja, inequidad o pobreza. (p. 5)

CINDA (2019), en lo que se refiere al diseño de políticas inclusivas en la educación superior, recomienda establecer objetivos generales en periodos temporales posibles de controlar, a partir de los cuales se puedan generar objetivos específicos, indicadores de resultados y balances de impacto. También indica que estos deberían guardar correspondencia con la misión institucional y con la normativa nacional e internacional vigente. Las políticas, según el mismo documento, deben contar con presupuesto suficiente para su continuidad en el tiempo, disponer de recursos técnicos (personal, equipos e infraestructura) y económicos para su implementación y mantenimiento, ser flexibles y adaptables a los cambios posibles en el tiempo, y deben poderse evaluar en su impacto (ídem). Así mismo, se debe considerar la importancia de la realización de un diagnóstico previo al diseño de una política de inclusión, el reconocimiento de las fortalezas y debilidades de la institución respecto al tema, su particularidad, la misión y visión sobre la que se desarrollan sus acciones y el modelo educativo, con la idea de formar una cultura inclusiva que perdure (ídem).

De acuerdo con Gómez y García (2017) la educación superior inclusiva es un fenómeno social que hace posible la interacción entre sujetos que se caracterizan por ser diferentes. Los autores plantearon que los sistemas educativos deben desarrollar propuestas que atiendan a esa diversidad en espacios formativos, en aras de lograr la participación plena de las personas en todas las dimensiones de la vida humana, a partir de una educación de calidad, sin discriminación, con la que se resuelvan las dificultades de acceso y se aliente la cohesión social.

En esa línea, el CINDA (2019) ha indicado que las instituciones de educación superior son de los pocos espacios que generan el encuentro en la diferencia entre personas de orígenes, culturas y trayectorias diversas, que unidas por el interés de su desarrollo académico pueden construir redes y superar las barreras sociales que

en la actualidad moldean a la sociedad. La implementación de las políticas inclusivas es un proceso de adecuación progresiva que debe considerar las realidades particulares de cada institución y conocer sus fortalezas y debilidades en cuanto a la inclusión.

El compromiso de garantizar la igualdad de oportunidades para la educación de personas tradicionalmente excluidas, como las PDF o los grupos segregados por género, multiculturalidad o diversidad sexual, demanda a las “instituciones de educación superior proporcionar contextos de equidad” (CINDA, 2019), en los que los estudiantes puedan participar de la vida académica y universitaria según sus intereses y en igualdad de condiciones para todos en un espacio de sana convivencia. La garantía de igualdad de oportunidades puede cuestionarse con base en las ideas filosóficas de Derrida (2008) y su idea de hospitalidad incondicional.

Respecto a las políticas educativas inclusivas se debe considerar la no condicionalidad en el proceso de inclusión del diferente y la no configuración de un mundo a la medida de la norma social a la que los discapacitados deban adecuarse. La importancia de esta reflexión reside en el peligro de caer en procesos de hospitalidad que lejos de ofrecer espacios para desarrollar la voz diversa, se conviertan en oportunidades para establecer más barreras. Según el autor de esta forma se crea la posibilidad de hospedar la diversidad en las instituciones educativas sin proponer un cambio, por lo cual los conceptos siguen moldeándose en la normalidad.

## **1.3 POLÍTICA INSTITUCIONAL UNIVERSITARIA PARA PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL**

### **1.3.1 Concepto de política educativa institucional**

El presente estudio vincula el concepto de políticas públicas al de política educativa institucional, puesto que las universidades generan procesos de creación e implementación de políticas educativas institucionales del mismo modo que los gobiernos democráticos implementan las políticas públicas. En resumen, ambas normativas están organizadas con base en una escala de valores y en función de la identificación de problemas que deben ser resueltos. Las instituciones construyen su institucionalidad de forma tangible escribiendo políticas que formalizan sus prácticas presentes o futuras y que controlan cualquier posible conflicto en su entorno interno o externo.

Las políticas institucionales se relacionan con la cultura organizacional y son el resultado de la toma de decisiones sobre qué se debe explicitar, cuáles de estas políticas son de carácter público y cuáles son restrictivas, etc. (Sime, 2008). Las políticas institucionales, al igual que las políticas públicas, son un conjunto de objetivos, decisiones y acciones que se orientan a la resolución de problemas que se han identificado y que se consideran de urgente solución. En el ámbito educativo, con frecuencia, se refieren a la creación de servicios y el impacto que se pretende lograr por lo general está incluido en los objetivos planteados. Las metas son los resultados que se intentan alcanzar a partir de las acciones propuestas (Delgado, 2009).

Según Mancebo (2001) “se entiende por política educativa a un conjunto de líneas de acción diseñadas, decididas y efectivamente seguidas por la autoridad educativa en el ámbito de su competencia, integrando contenido y proceso”. El contenido, de acuerdo con el autor, está conformado por una serie de líneas de acción o inacción (que también pueden constituir una política) orientadas normativamente por principios y valores. Estas se pueden materializar en formato de leyes, reglamentos o resoluciones institucionales. Las políticas institucionales educativas se diferencian por los principios que orientan sus contenidos y por los niveles educativos a los que están destinadas.

Para el análisis de la política de educación inclusiva institucional, la presente investigación considerará el desarrollo del método del *ciclo de política* (Roth, 2002), que propone una secuencia de cinco fases. Este ciclo comienza por la identificación del problema, seguido por la formulación de soluciones, la toma de decisiones, la implementación y finaliza por la evaluación. Es un modelo suficientemente amplio y general que permite conocer el por qué y el cómo de la política institucional inclusiva para PDF.

Cabe destacar en este punto un aporte de la experiencia mexicana reciente que, al analizar la llamada “apropiación de la política educativa” en las universidades públicas mexicanas (Salas et al., 2019, p. 33), indicó que la “valoración del grado de efectividad de los programas públicos no puede ser atribuido a un insumo en particular” (Salas et al., 2019, p. 33). Por eso, propuso conceptualizar una combinación de factores, de modo que los supuestos de ambigüedad e incertidumbre se vuelven fundamentales para la comprensión del nivel de *apropiación de la política*. Así, desaparece la idea de la clasificación para la valoración del desempeño y se pasa a buscar de “manera multidimensional el grado en el que las instituciones han incorporado” (Salas et al., 2019, p. 33) a sus dinámicas “elementos asociables a los principales programas” (Salas et al., p. 33) de las políticas implementadas. Por consiguiente, se entenderá la política institucional universitaria como un marco de intenciones que incluye no solo la normativa respectiva, sino también el proceso de toma de decisiones y la implementación de las acciones concretas orientadas al logro de los objetivos.

### **1.3.2 Proceso de implementación de la política institucional**

Esta investigación se centra en el análisis de la fase de implementación de la política, que es la etapa en la que se generan las condiciones para que la política se pueda ejecutar. Una vez tomada la decisión de la política, el siguiente paso es crear las condiciones para esta pueda concretarse y para eso se crea un plan de acción, se asigna la implementación a un órgano que lo pueda ejecutar, se establece la normativa necesaria y se asigna un presupuesto para que las acciones planteadas se puedan realizar. De acuerdo con Aguilar (2000), quien a su vez recupera ideas de William (1975), este análisis supone revisar si una institución es

capaz de articular “recursos humanos y materiales en una unidad” (p. 532) de planificación y organización coherente, y “si puede motivar a los operadores para que sean capaces de llevar a cabo los objetivos explícitos de la organización” (p. 532).

La fase de implementación de una política inicia después de que el problema central que se pretende resolver ha sido identificado y analizado; y luego de haber tomado la decisión de resolverlo o de participar en su solución. Generalmente, la decisión es refrendada por una norma, pero entre la aprobación de esta y la ejecución real hay un conjunto de procesos institucionales que deberán efectivizarse de manera coordinada y sistemática. Se trata de la etapa en la que deben generarse todas las condiciones necesarias para que esa decisión se convierta en acciones o servicios concretos. Por eso, se dice que existe una importante diferencia entre la fase de implementación y la fase de ejecución de la política. La primera crea todas las condiciones técnicas, materiales y financieras para hacer posible la segunda.

Esta investigación tiene como objeto de análisis el proceso de implementación de la política institucional de inclusión para los EDF, es decir, el proceso de generación de las condiciones para que los objetivos de la política institucional se puedan cumplir. Para diversos autores (Muñoz, 2014; Rodríguez y Ferreira, 2018; Navarro, 2016) el estudio de la implementación de las políticas es decisivo para entender el funcionamiento y resultados de una política, pero también es un proceso sobre el cual se sabe poco. Aguilar (2000) aseguró que este desconocimiento obedece a la suposición ingenua de que luego de que una entidad tome la decisión esta necesariamente será realizada con éxito y se mantendrá el mismo espíritu e interés de los tomadores de decisión.

Adicionalmente, los investigadores empíricos identifican fallas en los procesos de implementación de las políticas educativas inclusivas, en parte porque ocupan el último lugar en la preocupación institucional. Por el contrario, destacan el trabajo de las ONG, que suplen la labor del Estado (Fajardo, 2017). En todo caso, el problema viene de atrás, del ámbito de la educación básica: se generan dificultades de inclusión educativa en la primaria, se produce el abandono escolar en la secundaria, lo que deviene en el poco acceso a la educación superior por la carencia de un sistema educativo capaz de generar una experiencia global y

continua de no discriminación y de inclusión en toda la experiencia educativa de las PDF (Conferencia Internacional de Educación, 2008).

En lo que se refiere a las políticas educativas inclusivas institucionales el reto es poder responder a la heterogeneidad en el ámbito de la educación superior mediante la mejora de las condiciones de implementación, no solo en el tránsito desde la escolaridad, sino también al eliminar las barreras que no favorecen el mantenimiento y egreso de los EDF hacia la universidad. Para lograrlo hace falta información estadística y una estrategia de detección de problemas relacionados con la diversidad funcional temprana, mecanismos de financiación, campañas de sensibilización, difusión, adaptación curricular y estructural, formación docente, entre otros elementos (Lissi et al., 2009; Belzunegui y Puig, 2016).

Así las cosas, el CINDA (2019) considera necesario “diseñar políticas institucionales sostenibles, y consistentes con una conceptualización de la inclusión” (p. 116), y, además, plantea como urgente revisar el proceso que permitirá concretar estas decisiones institucionales. En el presente estudio, ante la escasa literatura que se ocupa del tema en el ámbito universitario, se recurrió a la referencia conceptual de la implementación en cuanto fase de la política pública. Algunos elementos que se analizan como parte de la implementación son:

- a) *La planificación institucional* universitaria. Fase del proceso de implementación que permite vincular “la toma de decisiones a los valores y objetivos de las organizaciones, así como establecer metas y objetivos mensurables” (Arroyo y Schejtman, 2012, p. 43). Igualmente:

La planificación mejora las posibilidades de lograr los objetivos que se proponen las organizaciones porque al ser un proceso que se desarrolla en continuo permite ajustar los objetivos, actividades y procedimientos para mejorar así la calidad de la gestión de las políticas públicas. La planificación transforma la intención en acción. (p. 44).

El plan estratégico como producto del proceso de planificación define su especificidad según el nivel institucional desde el que “se planifica e implementa, el horizonte temporal que se tiene en cuenta a la hora de planificar, la materia específica sobre la cual se planifica y los diversos niveles de complejidad propios del proceso de planificación” (p. 45). El plan estratégico debe incluir la planificación

de actividades (planificación operativa) a través de las cuales se desarrolla la política institucional.

- b) *La organización*. Proceso que define la estructura orgánica más adecuada y pertinente para concretar las acciones planificadas. Comprende la creación de órganos responsables, asigna personal para el desarrollo de la política y decide la creación de servicios. “Las organizaciones son formas sistémicas creadas por la sociedad, con el propósito de alcanzar los objetivos definidos para los sistemas funcionales como el sistema económico, el sistema político, el educativo, la religión o la ciencia” (Paulus, 2006, como se citó en Muñoz, 2018, párr. 7). Con el tiempo la organización ha evolucionado y ha generado procesos para el logro de los objetivos para los que fue creada, en los que se integra a diversos actores y se crean interacciones de interés para la sociedad, que ve en esos desarrollos su propia evolución (Muñoz, 2014). En palabras de Montañó (2004) citado por Silva (2015):

La organización, en tanto espacio social complejo, puede ser entendida como un punto de encuentro donde se entrecruzan diversas lógicas de acción –política, cultural, afectiva, racional, etcétera–, múltiples actores que propugnan por diversos proyectos sociales y, por lo tanto, distintas interpretaciones del sentido institucional, reflejando intereses particulares, pero también ilusiones, fantasías y angustias. (p. 4)

- c) *La financiación*. Se dispone de presupuesto para el personal y la adquisición de recursos virtuales, que cubre, además, los costos de las actividades de capacitación y acciones positivas.
- d) *La adecuación estructural*. Esta, a través de modificaciones arquitectónicas, permite un mejor acceso a las PDF en la universidad al implementar rampas, ascensores y baldosas podó táctiles, ampliar ingresos y módulos de asistencia, y adecuar los estacionamientos y baños.
- e) *La capacitación*. Con talleres y cursos de formación se fomenta la cultura inclusiva para un mejor desarrollo de la política institucional. Diversos investigadores han señalado, en especial, la carencia en la formación de los docentes para el logro de buenas prácticas en los procesos de implementación de la política inclusiva en las universidades. La capacitación es importante dado que el personal administrativo cumple roles centrales en los procesos de adecuación de los trámites de incorporación, acceso a la información, orientación

sobre las aulas, entrega de materiales con anticipación, entre otros. La capacitación docente se refiere al desarrollo de adaptaciones curriculares relacionadas, por ejemplo, con el acceso a la información en el aula o a modificaciones en las condiciones de las evaluaciones; en resumen, para que sean capaces de realizar ajustes razonables y hacer uso de recursos informáticos para PDF en su educación (Rossetto, 2014; Huamán, 2015; Alcaín y Medina-García, 2017; CINDA, 2019).

### **1.3.3 Participación de la comunidad educativa**

La inclusión como tarea de la comunidad educativa implica la participación de todos sus miembros, pues la inclusión es mucho más que la mera incorporación de las personas en los ámbitos ya existentes. Se trata de crear contextos nuevos que representen mejoras y beneficios generales; una tarea en la cual es necesaria la participación de todos en la construcción de una cultura de inclusión. Se han investigado diversas estrategias para la identificación de buenas prácticas inclusivas en el personal directivo de una comunidad educativa, así como para el diseño de intervenciones transversales para la sensibilización y capacitación docente, estudiantil y administrativa para el trato adecuado de las PDF (Tapia et al., 2016; Gairín et al., 2015).

Una manera de lograr la participación de la comunidad educativa en la construcción de una cultura inclusiva en la educación superior es generando espacios de capacitación para el manejo de situaciones propias de la vida estudiantil universitaria. Aguilar et al. (2019) han detectado dificultades a nivel de la planificación del proyecto docente desde los principios del diseño universal (una metodología para todos) y una falta de estructuras de apoyo al estudiante discapacitado en la prestación de servicios académicos y administrativos adaptados.

Según los mismos autores la mayoría de los docentes no se sienten informados ni formados para atender las necesidades de los EDF, lo cual podría modificarse “a través de la participación en los procesos de implementación de la política de inclusión institucional” (Moliner et al., 2019, p. 34). Pensar en la participación de la comunidad educativa en el espacio de la educación superior es pensar que la

política inclusiva debe contar con el aporte de todos y estar referida tanto a los aspectos relacionados con la cultura (valores) como a la organización institucional (normativas, servicios y recursos disponibles) para garantizar el acceso, integración y desempeño de todos los estudiantes por igual, y a la acción docente (orientada al diseño universal del aprendizaje) (Moliner et al., 2019).

### 1.3.4 Estado del conocimiento sobre políticas de educación inclusiva de personas con diversidad funcional en las universidades

La exploración de la literatura tiene como objetivo, según Guirao (2015), el conocimiento de las teorías, conceptos e ideas clave en el tema de investigación; reconocer las cuestiones principales y controversias sobre este; obtener la información de cómo se estructura y organiza dicho conocimiento; identificar cuáles son las cuestiones que ya han sido investigadas; y obtener a través de la aproximación a todo lo anterior un incremento de la comprensión y apropiación del tema seleccionado. Para explorar el estado del conocimiento empírico sobre políticas de educación inclusiva de PDF en la educación superior en este estudio en primera instancia se revisaron numerosas investigaciones dentro de las bases de datos Dialnet, Redalyc y Scielo, según ciertas palabras descriptoras y sus combinaciones, como se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Conocimiento existente sobre políticas de educación inclusiva de PDF en las universidades



Fuente: elaboración propia

En ese orden de ideas, sobre educación inclusiva, discapacidad y educación superior se encontraron investigaciones que tratan:

- a) La importancia del rol docente. Existen trabajos sobre la historia de la discapacidad y la necesidad de formación docente especializada en discapacidad (Sardá, 2012; dos Reis et al., 2010) como un factor que influye en el acceso y, sobre todo, en la permanencia de los EDF en la educación superior (Cotán, 2015), Igualmente, se ha abordado la calidad del vínculo entre docentes y alumnos con diversidad funcional en cuanto al empoderamiento o desmotivación que se puede generar (Rebello et al, 2014). También se ha estudiado la necesidad de incorporar temas de inclusión en la formación profesional de los docentes universitarios (Yupanqui et al., 2014).
- b) La satisfacción de los usuarios respecto a los docentes y otros estudiantes sin discapacidad; investigación que sirvió como punto de partida para la revisión sobre inclusión educativa universitaria (Díaz y Funes, 2016).
- c) Las llamadas representaciones positivas hacia la discapacidad, un concepto que describe la aceptación de la diversidad que en algunos casos se acompaña de la negación de la realidad de los EDF (Mansilla e Isaacs, 2014; Cruz, 2010).
- d) Los aspectos relativos al desarrollo histórico de la inclusión; la identificación de semejanzas, diferencias, necesidades y carencias entre los EDF de México y España; la calidad de los programas que se implementan y los factores que persisten y limitan estos programas en ambos países (Palmeros y Gairín, 2016).
- e) La tensión en la defensa del derecho a la inclusión educativa y su problematización en Argentina (Misischia et al., 2020).

Los aspectos controversiales de este grupo de investigaciones se refieren al impacto de las intervenciones en la práctica docente con EDF en el nivel superior y la inclusión educativa como un derecho y diseño de un modelo de implementación replicable. En esta búsqueda no se han encontrado investigaciones sobre procesos censales o estrategias de registro de EDF en la universidad, aspecto de importancia para el diseño de una política inclusiva eficaz.

Ahora bien, sobre políticas inclusivas y educación superior la búsqueda arrojó investigaciones que abordan:

- a) Los modelos para la formación de universidades inclusivas (Herrán et al., 2016), los programas de servicios directos para la creciente población de EDF que se pueden implementar en estas universidades (Irizarry y Rivera, 2013), la creación de universidades para sordos (Ariza, 2014) y la creación de escuelas de normalización de la diversidad bajo el modelo de la escuela para todos (Escarbajal et al., 2012).
- b) La verificación desde el modelo de investigación empírica de la poca correspondencia entre la normativa y la realidad: exclusión en las prácticas reales (Tenorio y Ramírez-Burgos, 2016; Valenzuela, 2016; Fajardo, 2017). Llama la atención la comprobación de que a pesar del incremento del acceso de EDF en la educación superior, la exclusión se mantiene (Valenzuela, 2016).
- c) Las posibilidades, desde la sociedad del conocimiento, de generar espacios promotores de la inclusión (de la Cruz, 2012), el carácter asistencialista institucional que genera prácticas excluyentes (Delgado y Blanco, 2016) y la definición de la discapacidad como objeto de estudio (Ocampo, 2018).
- d) Desde el llamado estado social y el derecho a la diferencia (Montánchez, 2015) se estudia la discapacidad como derecho y se ha estudiado comparativamente la normativa sobre discapacidad en Brasil y Portugal (de Lima et al., 2019).

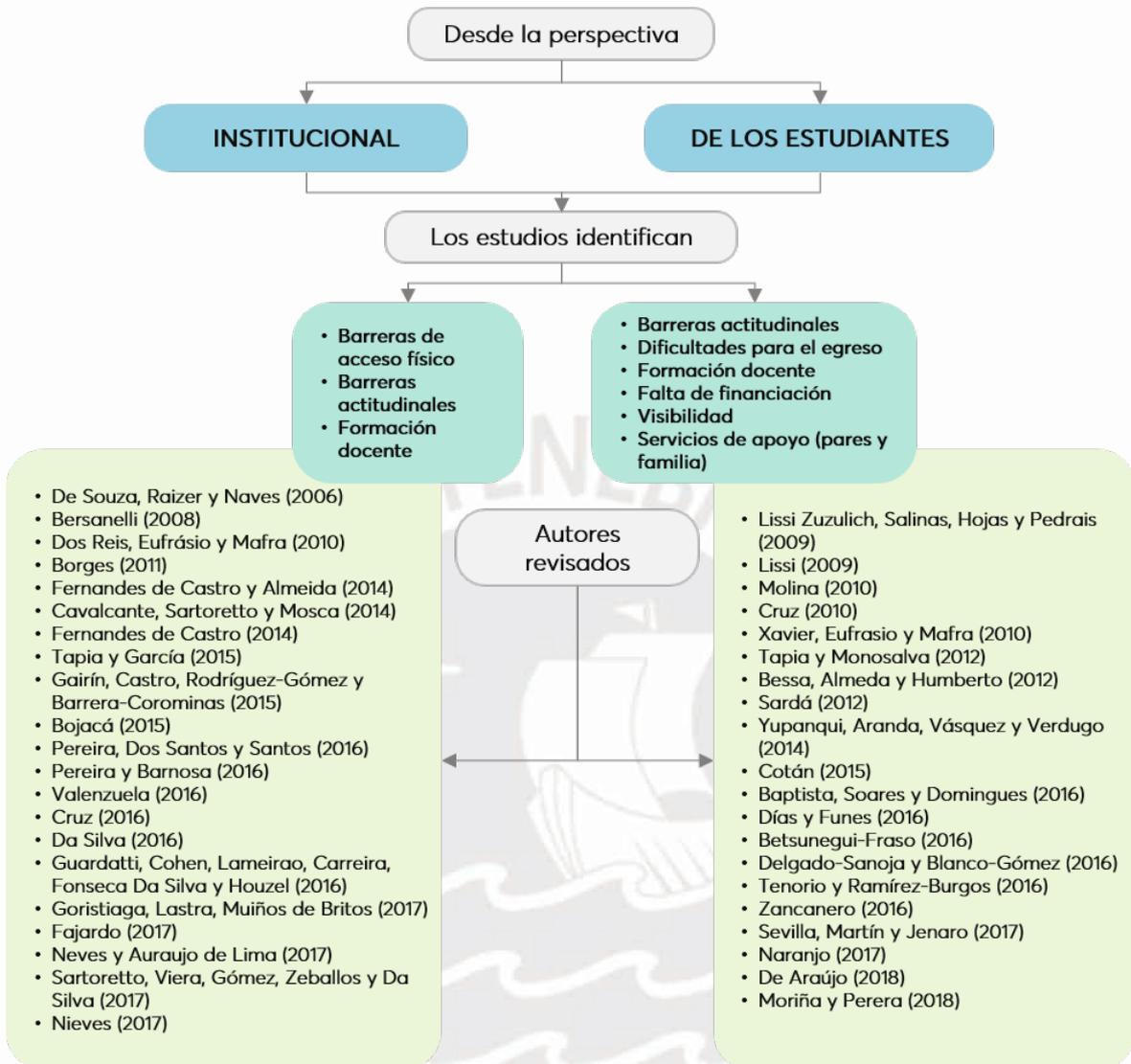
La controversia principal en este grupo de investigaciones se centra en la definición conceptual de la discapacidad y la generación de espacios para el desarrollo educativo con equidad de los EDF. Cabe destacar la falta de estudios que describan procesos de implementación de políticas institucionales inclusivas en educación superior, interés de esta investigación. Las pocas investigaciones encontradas se refieren principalmente a los siguientes aspectos:

- a) Las características de un modelo de implementación que aspira a ser un referente para su réplica, construido a partir de la revisión documental de informes, reportes de experiencias y propuestas de trabajo en Costa Rica, que se caracteriza principalmente por hacer más visible la presencia de los EDF en la universidad (Palma-Picado, 2017).

- b) Se analizan también los recursos de las universidades para el desarrollo de programas de inclusión más efectivos y la negligente falta de atención a estos (Molina, 2010; Cruz, 2016).
- c) Desde la mirada institucional se describen las orientaciones y dificultades para la atención de los EDF (Ferreira et al., 2014) y las barreras, dificultades y alternativas para ellos en las universidades brasileras (Castro y Almeida, 2014; Borges, 2011).

Se observa una contradicción entre las barreras planteadas por las dificultades actitudinales de los docentes, la manifiesta aceptación de la diversidad y la desatención de la tarea inclusiva. En un segundo paso y a partir de la literatura consultada se diferenciaron dos grupos (ver Figura 2): las investigaciones empíricas que estudian el tema desde la perspectiva institucional y aquellas que lo estudian desde el punto de vista de los estudiantes. En las primeras, los investigadores han descrito la persistencia de las barreras tanto físicas como actitudinales, la necesidad de formación docente, la urgencia de que los estados cumplan su función en la tarea inclusiva y el análisis del concepto de la educación inclusiva como una experiencia beneficiosa para todos. El segundo grupo describe en términos generales procesos en los que la realidad de la implementación no corresponde con lo planteado en la normativa. Algunos investigadores han señalado la convivencia de múltiples y diversas realidades, en muchos casos contradictorias, de los EDF e indican que esto se debe a profundas dificultades “entre las políticas públicas y las prácticas reales de inclusión” (Fajardo, 2017, p. 1).

Figura 2. Investigación empírica



Fuente: elaboración propia

## **MARCO CONTEXTUAL**

### **CAPÍTULO 2**

#### **2.1 LA EDUCACIÓN INCLUSIVA UNIVERSITARIA EN EL PERÚ**

Es innegable que los contextos políticos y sociales condicionan la vida de las personas, el desarrollo humano de los individuos y, por ende, el desarrollo de la educación en general. En Latinoamérica con el final de las grandes dictaduras en Brasil (1984) y Chile (1990), y la llegada al poder de gobiernos con ideas revolucionarias en Argentina (2003) y Ecuador (2007) surgieron iniciativas educativas innovadoras, que se alinearon con los grandes acuerdos supranacionales y los objetivos de desarrollo de la región, y fueron acordes con el perfil democrático que se instaló en cada territorio. Si bien no se alcanzaron acuerdos sobre temas de colaboración regional en educación, en cada uno de estos países se desarrollan normativas que orientaron la acción educativa hacia un perfil inclusivo, más justo y equitativo.

La revisión de los antecedentes y el contexto normativo de algunos países de la región, como Chile y Brasil, permite una mejor comprensión de los procesos de avance y elaboración de políticas educativas inclusivas, y las características de su implementación. En Perú la Defensoría del Pueblo en su Portal de Transparencia el día 19 de setiembre del 2020, a propósito de la emergencia sanitaria por el COVID-19 (periodo en el que se realiza esta investigación) hizo público un pedido

a la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) para que cumpliera con la vigilancia de la implementación de todos los servicios para la plena inclusión de las PDF, estipulado en el artículo 129 de la Ley Universitaria y en el reglamento de la misma superintendencia.

La Defensoría evidenció con una muestra de 207 estudiantes con necesidades especiales asociadas o no a la discapacidad una carencia en la prestación del servicio educativo durante la contingencia. El 88 % de los estudiantes provenientes de universidades públicas refieren que no fueron “incorporados en alguna nómina de beneficiarios para la subvención del servicio de internet y/o dispositivos informáticos y/o electrónicos” (Guzmán, 2020, párr. 3, p. 1).

Asimismo, 63 % de estudiantes de universidades privadas registró que no se les brindaron facilidades relativas a la conectividad virtual para realizar sus clases bajo la modalidad no presencial. En tanto un 89 % del total de estudiantes con discapacidad auditiva encuestados informó que en los contenidos, medios y/o herramientas para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje virtual no se implementó la interpretación de lengua de señas. (Guzmán, 2020, párr. 4-5, p. 1)

Por su parte, el Ministerio de Educación (MINEDU) informó que en el período 2020-I “se matricularon 4674 estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas diferentes, de los cuales 3308 tienen discapacidad visual, 245 discapacidad motora, 155 discapacidad auditiva y 966 otros tipos de discapacidades” (Guzmán, 2020, párr. 8, p. 1). En vista de las cifras porcentuales y los datos complementarios ofrecidos por el MINEDU, la Defensoría considera que “hay una desatención por parte de las universidades licenciadas a los estudiantes con discapacidad para que puedan acceder, en igualdad de condiciones, a una educación inclusiva de calidad” (párr. 9, p. 1).

### **2.1.1 Marco normativo sobre la inclusión de personas con diversidad funcional**

Se puede afirmar que diversos hitos internacionales han marcado el camino hacia la inclusión como se entiende hoy en día. Por ejemplo, la Convención de los Derechos Humanos en 1948, la Conferencia Mundial de París de 1960 o la

Declaración de los Derechos de los Impedidos en 1975. Así mismo, el Informe Warnock en 1978 (Aguilar, 2009) marcó la clara diferenciación entre la integración y la inclusión, al reunir a todos los actores en la construcción del proceso de educación de las PDF y convertirlo en una responsabilidad social. También, el Parlamento Europeo se pronunció en 1981 “sobre la integración económica, social y profesional de los discapacitados en el territorio común europeo” (Parlamento Europeo, 1981, p. 27).

Igualmente, se pueden mencionar la Conferencia de Salamanca de la ONU de 1994, al Tratado de Ámsterdam de la Unión Europea en 1997 y la Convención Internacional para la Eliminación de Toda Forma de Discriminación contra las Personas con Discapacidad de la ONU acordada en 1999. Otras iniciativas relevantes en este siglo fueron el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar del año 2000; el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de la ONU para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Unesco; la Convención de los Derechos de las PCD de 2006, así como el Informe Mundial sobre Discapacidad del año 2001, elaborado por el Banco Mundial y OMS (Conferencia Internacional de Educación, 2008).

Como parte del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), los Estados miembros adoptaron desde el año 2015 la tarea de eliminar la pobreza en el mundo, por lo cual se elaboraron objetivos mundiales, que, de forma integrada, todos los gobiernos se proponen alcanzar, llamados Objetivos de Desarrollo Sostenible. De los 17 objetivos para el año 2030, son parte del presente análisis el ODS4 sobre educación de calidad y el ODS11 sobre ciudades y comunidades sostenibles, pues se considera que de estos se derivan ciertas políticas internacionales que luego deben concretarse en propuestas institucionales.

Sobre la educación de calidad (ODS4) se propone “asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (ONU, 2015, p. 13). Este objetivo apunta a una educación en la que se eliminen las disparidades de género y que sea garantizada en particular a las personas vulnerables (PDF, pueblos indígenas e infancia). A su vez, el ODS11 plantea la implementación de transporte público accesible para todos (ODS 11.2), el desarrollo de una urbanización inclusiva (ODS

11.3), la existencia de espacios públicos inclusivos y accesibles (ODS 11.7) y el incremento de “ciudades y asentamientos humanos que adopten e implementen políticas y planes integrados para promover la inclusión” (ODS 11.b) (ONU, 2015, p. 1).

A lo largo del tiempo, la atención de las organizaciones y los Estados a las demandas de las PDF han evolucionado. Se ha ampliado la perspectiva de sus acciones que se fundamentaban en una mirada asistencialista, centrada en las necesidades de infraestructura y acceso físico, y se ha llegado, desde hace varias décadas, a la promoción de la convivencia en procesos de real inclusión que beneficien a todos.

En lo que se refiere a la legislación vinculada a las PDF se observan algunas diferencias entre los países de la región. Chile y Brasil, por ejemplo, como países miembros de la ONU, debieron alinear sus políticas a la Convención de las Naciones Unidas, que desde diciembre del 2006 en su Asamblea General aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En concordancia con los contenidos de dicha convención y los acuerdos derivados de esta, los Estados han generado diferentes leyes a favor de las PDF en el marco de los ODS-2030.

En Chile desde la promulgación de la Ley 15.720 del año 1964 se sucedieron iniciativas legislativas “para lograr la igualdad de oportunidades efectivas en alumnos del sistema educativo público nacional” (Vásquez y Alarcón, 2016, p. 1). En los años 1990, 1994, 1998 y 2005 se promulgaron distintas leyes que iban en la misma dirección; Chile fue asumiendo e incorporando las directrices de cada uno de los convenios internacionales sobre inclusión hasta la promulgación de la Ley 20.422, que estableció normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión de las PDF. Dicha ley fue promulgada en el año 2010, y fue complementada por la reciente Ley 21.015, promulgada en el 2017, que promueve la inclusión de las PDF en el ámbito laboral.

Por otra parte, en Brasil, a partir de las luchas por los derechos humanos, desde la década de 1960 se inició la discusión con el objetivo de unir la educación especial con la educación regular (Pereira, dos Santos y Santos, 2016), la cual terminó con una propuesta de integración escolar para los EDF en la década de 1990. Al mismo

tiempo, se fueron dando avances en la visibilidad del problema a nivel internacional. El debate en Brasil fue acercándose a una concepción más inclusiva, que se concretó en normativas como la Ley de Directivas y Bases de la Educación de 1996 (Ley 9.34/96); sin embargo, fue recién en el 2003, con los cambios políticos y la entrada de nuevos funcionarios, que se pudieron implementar iniciativas como el PAEE (Promoción del Acceso Escolar) y otras. Estos avances legislativos configuran el marco del desarrollo actual de la accesibilidad para los estudiantes universitarios con necesidades especiales en Brasil y representan, en parte, los avances en la región latinoamericana.

### **2.1.2 Marco normativo sobre la inclusión educativa de personas con diversidad funcional en el Perú**

Una escuela inclusiva es aquella que genera oportunidades de participación y aprendizaje para todos los estudiantes. La escuela inclusiva apuesta por entornos en los que todas las niñas y los niños aprenden juntos, independientemente de sus condiciones personales sociales o culturales. (Fundación Wiese, 2020, párr. 2)

En los últimos años en el ámbito de la política educativa para la educación primaria y secundaria se han desarrollado importantes iniciativas con el objetivo de promover una educación inclusiva de calidad de los alumnos con funcionalidades diversas. La tarea es compleja dado que la conceptualización de la educación especial se ha modificado con el tiempo y en la actualidad es un tema de derecho de los estudiantes, variación que implica una serie de modificaciones en la actitud docente y un cambio de visión desde las políticas en las instituciones educativas.

Es así como a partir del año 2015, en correspondencia con los acuerdos internacionales firmados en alianza con la Red Intergubernamental Iberoamericana de Necesidades Educativas Especiales (RIINEE) y la AECID, se han desarrollado una serie de cursos virtuales, que han certificado a más de 1500 docentes en diversos temas sobre adaptación curricular y han beneficiado a 3218 instituciones educativas en la atención de EDF. Estas capacitaciones han estado acompañadas de inversiones significativas en el sector. También se han incorporado intérpretes de lenguaje de señas y materiales en lenguaje Braille y relieve (Minedu, 2020).

Una larga lista de normativas nacionales e internacionales constituyen los antecedentes legales de la política educativa inclusiva en el Perú actual, a juicio de

los supervisores de la Defensoría del Pueblo en su Informe sobre el Derecho a la Educación Inclusiva elaborado en el año 2019. Con base en esta, en junio del 2018 se promulgó una importante Ley de promoción de la Educación Inclusiva (Ley N.º 30797), que tiene como objetivo garantizar el enfoque inclusivo en la educación en todas sus modalidades. Esta ley establece en su artículo 19-A que “la educación es inclusiva en todas sus etapas, formas, modalidades, niveles y ciclos” (Ley 30797, 2018, ar. 19), por lo cual representa un contexto normativo de interés para la presente investigación.

### **2.1.3 Marco normativo sobre la inclusión educativa de personas con diversidad funcional en la educación superior en el Perú**

La legislación sobre la educación superior nacional debería promover la creación de un entorno que garantice el acceso a ella de todas las personas, pero aunque se han producido importantes avances, queda todavía mucho por hacer para que sea efectiva la formación profesional igualitaria de las PDF. El Congreso de la República del Perú en el año 2012 promulgó la Ley N.º 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad, que dicta:

Las universidades, instituto y escuelas superiores, públicos y privados, realizan ajustes razonables para garantizar el acceso y permanencia de la personas con discapacidad, incluida la educación de sus procesos de admisión. Estas instituciones reservan el 5 % de las vacantes ofrecidas en sus procesos de admisión por especialidad profesional para la postulación de personas con discapacidad, quienes acceden a estos centros de estudio previa aprobación de la evaluación de ingreso. (art. 38)

En todo caso, es evidente que el concepto de *ajustes razonables* incluido en el texto de la Ley 29973 es insuficiente para abarcar la complejidad de las adaptaciones tanto estructurales como funcionales que se requieren para garantizar el acceso a la educación de las PDF en la universidad. Del mismo modo, la referencia únicamente al acceso y la demanda de adecuación en las evaluaciones de ingreso deja sin atención, desde esta legislación, al proceso de mantenimiento y egreso de esta población en las universidades del Perú.

Por otro lado, la Ley 053-2017 de Licenciamiento Institucional en la Educación Superior, implementada por la SUNEDU, a partir de la Ley universitaria N.º 30220, promulgada en el año 2014, contempla aspectos relacionados con la producción

científica y la revisión de planes académicos, sistemas de información, procesos de admisión, gestión de la calidad, líneas de investigación, condición y capacitación docente, servicio de salud y servicio social. En el rubro de servicio social se menciona la inclusión de la población de EDF. No obstante, no se manifiesta la promoción de una política inclusiva ni mayor detalle en la descripción de la inclusión que la referida a la promoción de la accesibilidad y adaptabilidad del servicio educativo, la solidaridad y el impulso de un llamado “nexo ético y común” para las personas que conforman un entorno social.

De la revisión de la legislación se deduce que los procesos de licenciamiento gestionados por la SUNEDU no consideran la importancia de la educación inclusiva en general y mucho menos la inclusión de las PDF. Es decir, en la gestión universitaria del país la educación inclusiva no es una exigencia a pesar de la existencia de la ley que lo regula. Además, se observa una falta de articulación entre las legislaciones existentes, puesto que la obligatoriedad de reservar el 5 % de las vacantes de ingreso para las PDF de acuerdo con la Ley N.º 29973 no es promovida.

#### **2.1.4 Acciones institucionales para la educación inclusiva de las personas con diversidad funcional en universidades de Lima Metropolitana**

Es evidente que, a pesar de la normatividad existente, la realidad muestra pocos avances en lo que a educación inclusiva universitaria se refiere, a decir de la Defensoría del Pueblo (Defensoría del Pueblo, 2020). La SUNEDU si bien ha emitido su normativa, ha dejado a criterio de las universidades, en virtud de su autonomía, la decisión de en qué medida ofrecer las condiciones mínimas para la atención de las necesidades de los EDF y no se han hecho las supervisiones necesarias para el cumplimiento de la accesibilidad para estos. Ninguna universidad de Lima Metropolitana ha desarrollado políticas educativas institucionales para EDF como para reconocer en ella una cultura inclusiva, como es el caso de la Pontificia Universidad Javeriana en Colombia o la Universidad Técnica de Manabí en Ecuador. La Tabla 1 ofrece una idea del estado de la cuestión en el entorno elegido para esta investigación. La información ha sido

recuperada de las páginas institucionales de las universidades publicadas en internet.

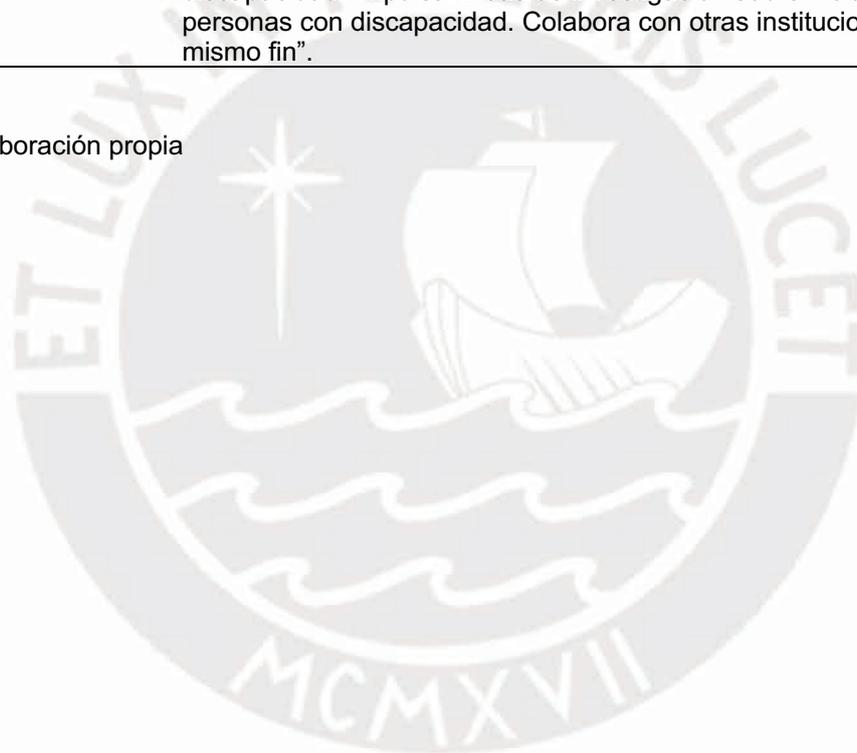
Tabla 1. Acciones institucionales para la inclusión educativa universitaria en Lima Metropolitana

<b>Universidad</b>	<b>Acciones institucionales</b>
<b>Universidad de Lima (ULima)</b>	A través del Grupo de Investigación en Derecho Civil del IDIC de CRIS ULIMA se ofrece asistencia para los EDF en accesibilidad y sencillez, ajustes razonables, personas de confianza, apoyos y salvaguardas. Desde la facultad de ingeniería y arquitectura se han desarrollado acciones relacionadas con las adaptaciones estructurales para las PDF y estos contenidos se desarrollan en los cursos.
<b>Universidad Nacional de Ingeniería (UNI)</b>	A partir de un convenio con el Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS) y el Instituto Nacional de Capacitación de Telecomunicaciones del Perú (INICTEL), firmado en el año 2011, se llevan a cabo en Arequipa esfuerzos que tienen como propósito coordinar y ejecutar acciones conjuntas que permitan fortalecer las capacidades de la población con diversidad funcional. En la presente situación de pandemia por el COVID-19, por ejemplo, en Cajamarca, se están dictando en modalidad virtual cerca de 45 cursos de ofimática (adaptación de la tecnología al trabajo de oficina) a PDF.
<b>Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM)</b>	2005: ofreció vacantes para PDF en cumplimiento de la Ley 27050. 2018: en un convenio con el CONADIS se realizaron capacitaciones sobre discapacidad para los docentes de la universidad. 2019: desde la Dirección General de Responsabilidad Social (DGRS) se empezó a implementar el programa “Fortalecimiento multidisciplinario al equipo SAANEE (Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención a las Necesidades Educativas Especiales), atendiendo a los niños de un colegio de educación especial. (continuación) A través del servicio que ofrece la Oficina General de Bienestar Universitario (OGBU) y en convenio con el CONADIS, entre otros muchos eventos, en el año 2019 se ofreció la feria artesanal que bajo el nombre Discapacidad no es Incapacidad brinda una campaña de salud y una charla sobre el tema de derechos de las PDF.
<b>Universidad del Pacífico (UP)</b>	Según el reporte de sostenibilidad 2014-2015, “se ha realizado el diseño y acondicionamiento de la infraestructura y de las tecnologías de información para promover la inclusión de personas, especialmente en los casos de alumnos con algún tipo de” diversidad funcional. “Así, la UP ha construido rampas y puentes con señalización adecuada, habilitó señales en lenguaje Braille, instaló ascensores y plataformas de circulación vertical, y adquirió equipos” salva-escaleras, “entre otras facilidades. La infraestructura de la institución se ha diseñado y acondicionado” de acuerdo con las exigencias normativas, las cuales incluso en muchos casos sobrepasa.” Esto se ha llevado adelante para que todas las personas –y, en particular, los alumnos con algún tipo de diversidad funcional– puedan acceder a las aulas universitarias, pero también a servicios como estacionamientos, baños, cafeterías y bibliotecas”.
<b>Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM)</b>	En los exámenes de admisión la universidad ofrece una modalidad especial para las PDF (PCD-Modalidad), dirigida a los que acrediten reconocimiento del CONADIS de su condición, según lo establecido en la Ley N.º 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad. El instrumento de evaluación que deberán rendir es la entrevista. 2017: se realizó el II Seminario Psicología y Personas con Discapacidad. 2018: se publicó la investigación <i>Las adaptaciones curriculares individuales y el logro del aprendizaje en niños y jóvenes con discapacidad en el CEBE Anta-Cuzco</i> .

Universidad	Acciones institucionales
	2018: se publicó la investigación <i>Aulas abiertas para el logro de aprendizaje de estudiantes con discapacidad intelectual severa</i> .
<b>Universidad Científica del Sur (UCSUR)</b>	La Universidad Científica del Sur ofrece el Diplomado en Calificación de la Invalidez e Incapacidad Laboral. En octubre del 2019 La Universidad Científica del Sur recibió un reconocimiento de Buenas Prácticas en Edificación y Equipamiento Accesible durante la jornada de conferencias por el Día Nacional de las Personas con Discapacidad, organizada por el Consejo Nacional del Colegio de Arquitectos del Perú y la Subcomisión Nacional de Accesibilidad y Arquitectura para Todos.
<b>Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC)</b>	<p>La UPC expresa en un documento (<i>Políticas de discapacidad para alumnos</i>) los lineamientos sobre la educación inclusiva en su institución y detalla la delegación de responsabilidades asignada a diversas unidades de gestión institucional. En este se menciona que “La Universidad es responsable del bienestar de los EDF, así como de fomentar activamente la inclusión en la universidad. Estas responsabilidades son delegadas por la Dirección de Calidad Educativa a los Directores Académicos de Campus, los Coordinadores de Calidad Educativa de Campus, Directores Académicos y Área de Desarrollo y Gestión Docente”.</p> <p>Así mismo, cuenta con un programa de acompañamiento para alumnos con algún tipo de diversidad funcional, al cual se puede acceder enviando un correo a cada uno de los coordinadores de calidad educativa en el campus donde se estudia. El programa cuenta con tutores que ayudan en la adaptación a la universidad y recogen las necesidades específicas de acuerdo con la condición de que presente el estudiante.</p> <p>También existe el Programa para la Atención de la Diversidad e Inclusión (PADI). Se trata de un espacio de acompañamiento que brinda un soporte emocional al proceso de adaptación del alumno con algún tipo de diversidad funcional. “Busca promover la adecuada adaptación e inserción del EDF que decide seguir una carrera universitaria, pues no solo tendrá que enfrentar el reto de responder a la demanda académica, sino que también deberá enfrentar un ambiente nuevo, para lo cual es necesario potenciar sus recursos personales. Para ello se le brindará un espacio tutorial de orientación y soporte personal y académico. El programa se ofrece a todo alumno con diversidad funcional, sea esta de tipo motor, físico, sensorial (visual, auditivo) o cognitiva” (UPC, 2020, p. 1).</p> <p>En pregrado la UPC ofrece el curso libre “Discapacidad e Inclusión” para todas las carreras, con el objetivo de hacer visibles a los estudiantes los problemas y retos que demanda la discapacidad en la sociedad (silabo, 2020-2).</p>
<b>Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH)</b>	<p>En su página de Normas y Reglamentos suscribe la Ley de la Persona con Discapacidad (29973), por lo que implementa un sistema que permite el uso de computadoras personales a estudiantes con discapacidad visual.</p> <p>En el reglamento del proceso de admisión al pregrado aparece el siguiente texto (art. 9): “Las personas en condición de discapacidad solo pueden postular por la modalidad de exonerados al proceso de admisión. Asimismo, acepta someterse a las evaluaciones que permitan evaluar su capacidad potencial para el logro del perfil de egreso y por ende ejercer su profesión; así como sus posibilidades de adaptabilidad a la institución. En caso postularan por otra modalidad sin haber declarado su condición de discapacidad y la universidad detecte la misma, su postulación, admisión y matrícula serán anuladas sin perjuicio de las sanciones que le pudiera corresponder”.</p>
<b>Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE)</b>	En esta universidad los principales aportes se realizan desde la formación académica: se ofrece la carrera de Educación Especial en la especialidad de Discapacidad Intelectual y Multidiscapacidad, además de cursos de formación continua sobre adaptación de accesibilidad de espacio e infraestructura en centros educativos inclusivos. Adicionalmente, en la

<b>Universidad</b>	<b>Acciones institucionales</b>
	<p>página web de la UNIFE, correspondiente a la carrera de Derecho, aparecen las normas por las que se rige la institución en relación con las PDF: la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Declaración por los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, entre otras.</p>
<p><b>Universidad Marcelino Champagnat (UMCH)</b></p>	<p>En su reglamento manifiesta que “fiel al modelo educativo humanista, en el que la persona humana es el valor fundamental, se compromete a desarrollar en toda la comunidad universitaria una cultura de inclusión y de respeto por las diferencias”. Para ello “salvaguarda la igualdad en el trato y la no discriminación asegurando la protección de los más vulnerables. Asigna, de acuerdo a ley, un porcentaje de sus vacantes para postulantes con discapacidad. Incorpora la perspectiva de discapacidad en los planes de estudios de sus carreras. Asegura que sus ambientes, instalaciones y mobiliario sean accesibles para las personas con discapacidad. Facilita servicios de atención, orientación y apoyo al bienestar del estudiante con discapacidad. Impulsa líneas de investigación sobre inclusión y atención a personas con discapacidad. Colabora con otras instituciones orientadas al mismo fin”.</p>

Fuente: elaboración propia



## **METODOLOGÍA**

### **CAPÍTULO 3**

#### **3.1 EL PROBLEMA**

Los investigadores señalan que las limitaciones de las personas con discapacidad se traducen hoy en día en dificultades para la educación y el empleo, para el justo acceso a la información, para un adecuado cuidado médico y en dificultades para su desplazamiento e integración social. Siendo la educación un importante motor de movilización social y más allá de que en Latinoamérica se ha avanzado con políticas y regulaciones para las PCD, la mayor parte de universidades latinoamericanas no han definido políticas para estudiantes con discapacidad y menos aún las han implementado.

Esta investigación se ocupa de las políticas de educación inclusiva en la educación superior con el interés de conocer si lo que la política propone se traduce, a partir de los procesos de implementación, en la realidad del estudiante discapacitado en la universidad en estudio.

Con el fin de analizar en profundidad dichos procesos, se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera se ha implementado la política inclusiva para las personas con diversidad funcional en la universidad en estudio? De esta se desprenden las preguntas secundarias:

1. ¿En qué consiste la política institucional de inclusión para personas con diversidad funcional en la universidad en estudio?

2. ¿De qué manera se ha implementado la política inclusiva para personas con diversidad funcional en la universidad en estudio?
3. ¿Cómo ha sido la participación de la comunidad educativa en la implementación de la política de inclusión para personas con diversidad funcional en la universidad en estudio?

## **3.2 OBJETIVOS**

### **3.2.1 Objetivo general**

Analizar el proceso de implementación de la política institucional inclusiva para personas con diversidad funcional en una universidad privada de Lima Metropolitana.

### **3.2.2 Objetivos específicos**

1. Conocer la política de inclusión para personas con diversidad funcional en la universidad en estudio.
2. Analizar la implementación de la política de inclusión para personas con diversidad funcional en la universidad en estudio.
3. Describir la participación de la comunidad educativa en la implementación de la política de inclusión para personas con diversidad funcional en la universidad en estudio.

## **3.3 ENFOQUE Y MÉTODO**

La presente investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, que explora la comprensión de los fenómenos desde la perspectiva de los participantes y en relación con el contexto que los rodea (Hernández et al., 2010). Además, se desarrolló a través de un estudio de caso intrínseco, enfocado en comprender a profundidad el caso en particular por considerarlo valioso como unidad de investigación (Stake, 2006). Se trata de conocer todo lo que sea posible de la universidad elegida como sistema y como propuesta institucional en referencia a la educación inclusiva de las personas con diversidad funcional.

Por partir del enfoque cualitativo, el presente estudio busca comprender la experiencia del modo más cercano posible a como lo han vivido los participantes (Blaxter, 2000). En un estado de permanente reflexión se hizo un análisis desde el inicio hasta el final del proceso, que con el fin de asegurar la credibilidad se acompañó por la técnica de la triangulación de la información (Niño, 2011). De acuerdo con el marco disciplinar su propósito es un estudio descriptivo, que corresponde con los criterios establecidos por Stake (1995) y Creswell (2018) como se citaron en Mendivil (2020).

La investigación pretende dar respuestas al cómo y al por qué de la implementación de la política inclusiva en la universidad en estudio a partir de información no estructurada, pues indagó en las interacciones sociales institucionales, considerando el contexto y la cultura de dicha entidad. Del mismo modo, intenta comprender el proceso y la dinámica del cambio que propone la política inclusiva en la educación superior (Sánchez et al., 2020). Las categorías de estudio son:

Tabla 2. Las categorías de estudio

<b>Categoría 1</b>	<b>La política institucional de inclusión para estudiantes con diversidad funcional en la universidad en estudio</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Identificación del problema</li> <li>b. El proceso de toma de decisiones</li> <li>c. Las acciones propuestas</li> <li>d. Enfoque que orienta la política</li> <li>e. Alineamiento a políticas inclusivas en educación superior</li> </ul>
<b>Categoría 2</b>	<b>Procesos de implementación de la política inclusiva para estudiantes con diversidad funcional en la universidad en estudio</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Planificación</li> <li>b. Organización</li> <li>c. Financiación de la política institucional</li> <li>d. Adaptaciones estructurales</li> <li>e. Equipamiento</li> <li>f. Capacitación</li> <li>g. Acciones positivas</li> </ul>
<b>Categoría 3</b>	<b>Participación de la comunidad educativa en la implementación de la política inclusiva para estudiantes con diversidad funcional en la universidad en estudio</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Compromiso y participación en las adaptaciones curriculares y tutorías especializadas</li> <li>b. Compromiso y participación en las adaptaciones administrativas</li> <li>c. Participación estudiantil (apoyo de pares u otros)</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

### 3.4 INFORMANTES Y FUENTES DOCUMENTALES

Con el fin de recuperar información de relevancia a partir de las entrevistas, los criterios de elección de informantes fueron: la categoría del cargo de gestión o participación en el diseño e implementación de la política de inclusión para estudiantes con diversidad funcional en la universidad, la vinculación con el tema de interés, la calidad de la información que podían aportar, y la disponibilidad y acceso a ser entrevistados. Así pues, los informantes estuvieron conformados por dos directivos de la universidad (una autoridad universitaria de la gestión anterior y un miembro del rectorado de la gestión actual), la responsable de una dirección de atención a los estudiantes, el coordinador de un programa de atención a los estudiantes con discapacidad, un miembro de la comisión sobre discapacidad y especialista en discapacidad, una secretaria académica, una responsable de área y una docente de pregrado.

Tabla 3. Informantes entrevistados para la investigación

<b>Categoría</b>	<b>Cargo</b>	<b>Vinculación con el tema de interés</b>
Directivo 1	Miembro del rectorado de la gestión 2009-2018	Responsable del diseño e implementación de la política de inclusión.
Directivo 2	Miembro del rectorado de la gestión 2019	Responsable del diseño e implementación de la política de inclusión.
Administrativo 1	Responsable de una dirección de atención a los estudiantes	Responsable de la implementación de la política de inclusión.
Administrativo 2	Coordinador del programa para el apoyo en la inclusión de los EDF	Responsable de la implementación de la política de inclusión.
Administrativo 3	Miembro de la Comisión Multidisciplinaria sobre Discapacidad	Participante de la implementación de la política de inclusión.
Administrativo 4	Secretaría académica	Responsable de la implementación de la política de inclusión.
Docente	Docente y responsable de área	Colaboradora en la implementación de la política de inclusión.
Docente	Docente de pregrado	Colaboradora en la implementación de la política de inclusión.

Fuente: elaboración propia

En la elección de la documentación revisada para el presente estudio se tomaron como criterios la institucionalidad del documento, la temporalidad de su emisión, la pertinencia de su contenido y la posibilidad de acceso al mismo (sea por su publicación o por la remisión de parte de los informantes en el proceso de

entrevista). Se eligieron para dicho análisis documental cinco documentos como se muestra en la tabla siguiente.

Tabla 4. Documentos revisados para la investigación

<b>Código</b>	<b>Documento</b>	<b>Fecha de emisión</b>	<b>Medio</b>
D1	Documento diagnóstico sobre inclusión y discapacidad	2014	Documento de política
D2	Documento de política sobre discapacidad	2014	Documento de política
D3	Plan Estratégico Institucional	2018	Documento de política
D4	Reglamento sobre inclusión de estudiantes con discapacidad	2019	Documento de planificación
D5	Acta de conformación de la comisión sobre discapacidad	2020	Documento de organización

Fuente: elaboración propia

### 3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

En el marco del estudio de caso y en el interés de hacer una triangulación de la información obtenida se seleccionaron dos técnicas de estudio. La primera técnica utilizada para la recolección de información fue el análisis documental, que es “un proceso sistemático de indagación, acopio, organización, análisis e interpretación de datos respecto a un determinado tema” (Rizo, 2015, p. 22). En este el conocimiento se construye a través de la lectura, el análisis, la reflexión y la interpretación de la información (Rizo, 2015), en la búsqueda de la propia comprensión de lo documentado, que se complementa con el proceso de triangulación con otras fuentes. En su aplicación, de acuerdo con Niño (2011), se han seguido las siguientes fases:

1. Recuperación (acopio de lo publicado en internet y eventualmente, de ser necesario, se solicitará a las administraciones de las universitarias el envío de documentos no publicados).
2. Revisión (comprende la clasificación de los documentos de acuerdo a criterios pertinentes establecidos).
3. Organización de la data (proceso de discriminación de las fuentes por forma, contenido y pertinencia para la investigación).
4. Procesamiento (revisión y elaboración de la matriz de contenidos).

5. Análisis de la información (organización de los hallazgos de acuerdo a las categorías de estudio y los aspectos de interés, triangulación de la información recuperada de la revisión documental con la información recogida a partir de las entrevistas realizadas, para obtener una mayor validez en la elaboración de conclusiones y recomendaciones.

Posterior a la revisión documental se realizaron entrevistas virtuales a los ocho informantes, con las que se espera enriquecer y confrontar la información obtenida de la revisión documental. Con el fin de realizar una triangulación de la información, las entrevistas se hicieron de forma semiestructurada, es decir, con una lista de temas definidos previamente, pero con la libertad de incluir nuevas preguntas según cómo se desarrolló el encuentro para poder precisar contenidos y obtener así mayor información sobre algunos aspectos relevantes para la investigación (Hernández et al., 2010).

Dichas entrevistas deben recoger la narrativa de la experiencia real del entrevistado, comprender el significado de los temas centrales que se están investigando, animar al entrevistado a compartir su sentir sobre el tema, recoger descripciones más que opiniones sobre los hechos, centrarse en cuestiones particularmente importantes, generar un clima abierto de libre expresión, dar espacio a la ambigüedad y la contradicción en el discurso del entrevistado, acoger el eventual descubrimiento de nuevos matices y nuevos significados y generar una interacción que convierta el encuentro en una experiencia positiva y enriquecedora (Kvale, 2011). Por tanto, las entrevistas tenían como objetivo recabar la descripción, percepción y comprensión de los actores involucrados en los procesos de implementación y garantía de acceso a la educación inclusiva.

Para la realización de las entrevistas se diseñó una matriz con base en las categorías de estudio, sobre las cuales se redactaron las preguntas que conformarían la guía para el entrevistador (ver Anexo 2). Dado que se contó con diferentes tipos de informantes, a cada uno le correspondía una guía o cuestionario diferente, con las preguntas más pertinentes según su responsabilidad en el diseño, implementación o colaboración con las políticas de inclusión. Las entrevistas fueron grabadas en audio para su posterior digitalización. La información recolectada de la fuente documental y las entrevistas fue triangulada con el fin de obtener una

mayor comprensión del objeto de estudio (Aguilar y Barroso, 2015), sin perder de vista las adecuaciones que pudiera demandar el desarrollo del proyecto, como lo señaló Yin (2003) al describir las características dinámicas de los estudios de caso para el investigador.

### **3.6 PRINCIPIOS ÉTICOS Y CONSENTIMIENTO INFORMADO**

De acuerdo con las indicaciones del Vicerrectorado de Investigación se evaluó la viabilidad de la investigación en el contexto actual de emergencia sanitaria, por lo cual se estableció que la recolección de información de fuentes directas debía realizarse por medios virtuales. Se consideró posible garantizar el respeto a las personas (de sus derechos y libertades fundamentales), la responsabilidad en el cuidado de la calidad de la investigación e integridad en el tratamiento de la información, así como la confidencialidad en el tratamiento de la información obtenida.

Para el desarrollo de las entrevistas, como primer paso, se solicitó el consentimiento informado a cada participante de acuerdo con el formato adjunto (Anexo 1). El consentimiento fue solicitado por medios virtuales y fue retornado con las firmas correspondientes por la misma vía. En él se señalaba el carácter libre de la participación, la garantía de la protección de la información obtenida y su carácter confidencial. Del mismo modo, en este se aclaró que la información obtenida no podrá ser utilizada para ningún otro propósito que el acordado y que su destrucción se hará inmediatamente después de la transcripción de los contenidos.

A la universidad elegida se le solicitó en el momento oportuno y por medios remotos, el consentimiento informado institucional para la validación de los documentos recuperados de internet, pertinentes para el estudio, con el compromiso de respetar el anonimato, la privacidad y la confidencialidad de la información institucional. En el consentimiento informado se incluyó que la recuperación de la información se realizaría de manera virtual y que esto no afectaría la naturaleza de la participación libre, la confidencialidad de la información ni su almacenamiento.

### **3.7 PROCEDIMIENTOS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS**

El primer paso del procesamiento y análisis de la información fue la selección y clasificación de los contenidos de interés para la investigación desde los documentos revisados. En esta selección se tuvieron en cuenta tres criterios: la pertinencia del documento (su vinculación con el ámbito de la política sobre discapacidad), el nivel de institucionalidad del documento (se eligieron solo documentos oficiales e institucionales) y su vigencia. Se elaboró una matriz de revisión documental (Anexo 2) en la que se asignaron códigos para la identificación de los documentos y se consideraron las categorías y subcategorías previamente establecidas como guía para el análisis de los contenidos. Los contenidos seleccionados fueron transcritos literalmente de los documentos originales.

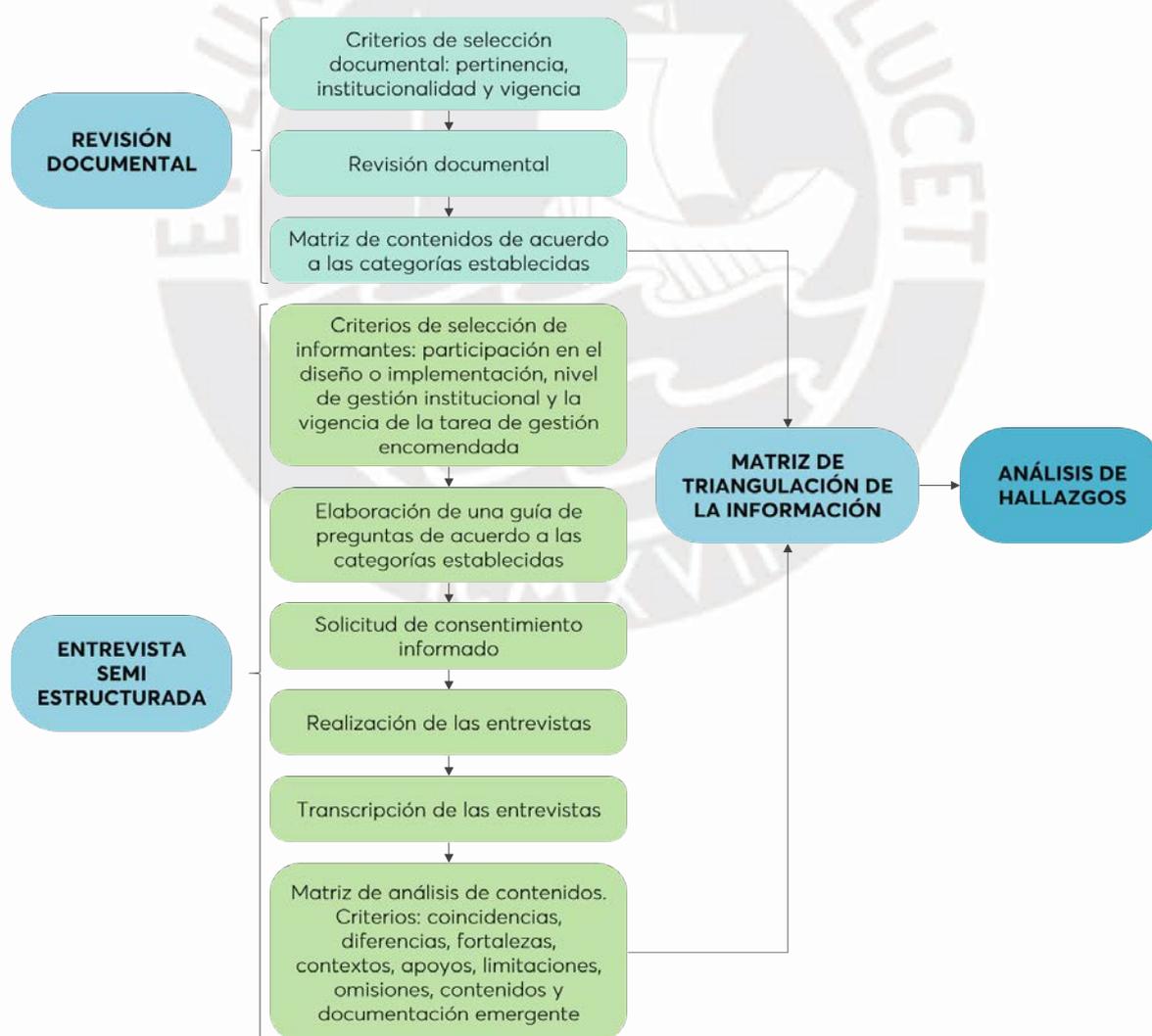
El procedimiento de recolección de información a partir de las entrevistas inició con la selección de los informantes, para lo cual se utilizaron los siguientes criterios: la responsabilidad o participación en los procesos de diseño e implementación de las políticas inclusivas para estudiantes con discapacidad en la universidad, el nivel de gestión institucional y la vigencia de la tarea de gestión encomendada. A continuación se elaboró una guía de preguntas para las entrevistas a partir de las categorías y subcategorías previamente establecidas (Anexo 3). Las preguntas de las guías fueron diferenciadas en función del cargo y responsabilidad de cada informante, y de su área de experiencia y participación en el proceso de diseño o implementación de las políticas en cuestión. Los documentos de solicitud de consentimiento informado fueron enviados con tiempo suficiente para la coordinación de la entrevista. Una vez que las entrevistas se llevaron a cabo se procedió a la transcripción digital de los contenidos.

En esta fase se elaboró una matriz para la recuperación de la información generada en las entrevistas según los temas de interés a partir de las categorías y subcategorías previamente establecidas (Anexo 4). Para el análisis de la información recogida en la matriz de contenido de las entrevistas se siguieron los siguientes criterios: las coincidencias (la mayoría de los informantes coinciden en la percepción, opinión o descripción de los hechos), las diferencias (no existe coincidencia en la mayoría de los informantes sobre algún tópico sobre los que se les ha preguntado o sobre el que se han expresado libremente), los contextos, los

apoyos, las limitaciones, las omisiones, la aparición de información emergente (información no considerada en el planteamiento de la entrevista, pero que resulta relevante y esclarecedora para las categorías o subcategorías del estudio) y la aparición de documentación emergente.

El siguiente paso fue la integración de las dos matrices (de revisión documental y de contenido de los informantes) en una matriz doble para generar la triangulación. En este proceso de triangulación se produce un diálogo entre la información sobre la discapacidad en el ámbito de la universidad plasmada en la documentación y las manifestaciones de los actores de la implementación de las políticas en la universidad. La Figura 3 ilustra el procedimiento de procesamiento de información llevado a cabo:

Figura 3. Procedimiento de procesamiento y análisis



Fuente: elaboración propia

## **HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **CAPÍTULO 4**

De la información obtenida en las entrevistas se pudieron recuperar los antecedentes de la política institucional sobre discapacidad que implementa la universidad en estudio actualmente. Se puede afirmar que desde el año 2012 son evidentes los esfuerzos institucionales formales e informales para la atención de las necesidades de los EDF. Sin embargo, a partir del año 2018 se reconoce la existencia de una política institucional real y activa sobre discapacidad. Si bien desde el año 2014 existe un texto publicado que se refiere a una política institucional sobre discapacidad, este no implicó una toma de decisiones ni el inicio de acciones de implementación, como la creación de órganos responsables o la oferta de servicios específicos de atención a los EDF. Cabe recordar que una política institucional no solo consiste en la redacción y publicación de un manifiesto de intenciones, sino también en la toma de decisiones a partir de las cuales se concretan las acciones que hacen posible el logro de los objetivos propuestos.

Los hallazgos que se presentan a continuación están organizados en cuatro subcapítulos. En el primer apartado, que corresponde a los antecedentes, se describen y analizan los hechos previos a la política propiamente dicha. En el segundo se pone el foco en la política de inclusión, por lo que se describe cómo ha sido el proceso de identificación del problema, cuáles han sido las decisiones que se tomaron, qué tipo de acciones se propusieron inicialmente, desde qué enfoque

conceptual se ha comprendido la discapacidad y las normas legales que se han tenido en cuenta tanto a nivel nacional como internacional.

El tercer subcapítulo se centra en los procesos de implementación, que comprenden la planificación, la organización, el presupuesto y la financiación; las adaptaciones estructurales, que incluyen adecuaciones en las edificaciones para facilitar el acceso de los estudiantes con diversidad funcional; el equipamiento tecnológico, que permite la apropiación de la información; y las capacitaciones a docentes y personal administrativo para el desarrollo de buenas prácticas inclusivas. Por último, se trata el papel cumplido por los miembros de la comunidad educativa de la universidad en la implementación de la política. Este contiene la descripción del rol que cumplen los actores del proceso como responsables o colaboradores en la implementación de la política, el compromiso que están dispuestos a asumir y los retos que pueden identificar en el proceso de la implementación y sus particularidades.

#### **4.1 POLÍTICA DE INCLUSIÓN PARA LOS ESTUDIANTES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LA UNIVERSIDAD EN ESTUDIO**

Toda política institucional debe partir de una información diagnóstica que permita conocer las dimensiones y características particulares que tiene el problema que se intenta resolver. Luego se podrán tomar las decisiones adecuadas para llevar a cabo las acciones que deriven en una planificación y organización que permita el logro de los objetivos propuestos. Este proceso se da en el marco de un enfoque o paradigma que define los valores y principios éticos que todos los miembros de la comunidad educativa, en este caso, deben compartir para una positiva implementación institucional de la política. A lo anterior se suma el conocimiento y consideración de la normativa vigente a la cual deben alinearse estas acciones.

En este subcapítulo se describen los hallazgos referidos al proceso que antecede a la política misma; la realidad de los registros de EDF; las estrategias y dificultades para la obtención de la información censal, que es fundamental para el diseño de las acciones inclusivas; el desarrollo del proceso de toma de decisiones: las características de las acciones propuestas; el enfoque desde el cual se comprende la inclusión de las personas con discapacidad y el alineamiento a la normativa

nacional e internacional vigente. Este análisis permite conocer el perfil único y particular de la política de inclusión para EDF en la universidad en estudio a través de los procesos previos a la ejecución de la política.

#### **4.1.1 Antecedentes de la política de inclusión en la universidad de estudio**

Desde el año 2012 hasta el 2014 se identificaron una serie de hechos que anteceden a la política inclusiva propiamente dicha y que constituyen lo que podría llamarse el periodo de gestación de la política institucional. La atención a las necesidades de las PDF en Perú ha sido impulsada por dos hitos normativos fundamentales: la Ley de la Persona con Discapacidad (29973) promulgada en el 2012, cuyo reglamento se aprueba en el 2014, y la Ley Universitaria (30220) del 2014, que crea la SUNEDU y que, a su vez, supervisa el alineamiento de las universidades a los requerimientos de la Ley de la Persona con Discapacidad. En el año 2012, probablemente a partir de la promulgación de la Ley de la Persona con Discapacidad y la presión de su obligatoriedad, en la universidad en estudio empezaron:

- 1) Las adaptaciones estructurales (construcción de rampas e instalación de ascensores).
- 2) Las actividades de asesoría legal para estudiantes con discapacidad desde la Facultad de Derecho.
- 3) Las adecuaciones en los procesos de admisión para los postulantes con discapacidad.
- 4) La implementación de un protocolo de atención para PDF.
- 5) Las actividades de la mesa de trabajo sobre discapacidad.

La mesa de trabajo sobre discapacidad se replicó hasta el año 2015 y en su versión del 2014 se presentó una investigación diagnóstica sobre inclusión y discapacidad. En ese mismo año se publicó la política institucional sobre discapacidad, que fue revisada en el año 2018. En el año 2014, dos hechos importantes impulsaron la inclusión institucional: primero, la publicación del diagnóstico elaborado por la Facultad de Derecho con el apoyo de un órgano de la universidad encargado de la promoción de actividades de responsabilidad social; por el otro lado, la publicación

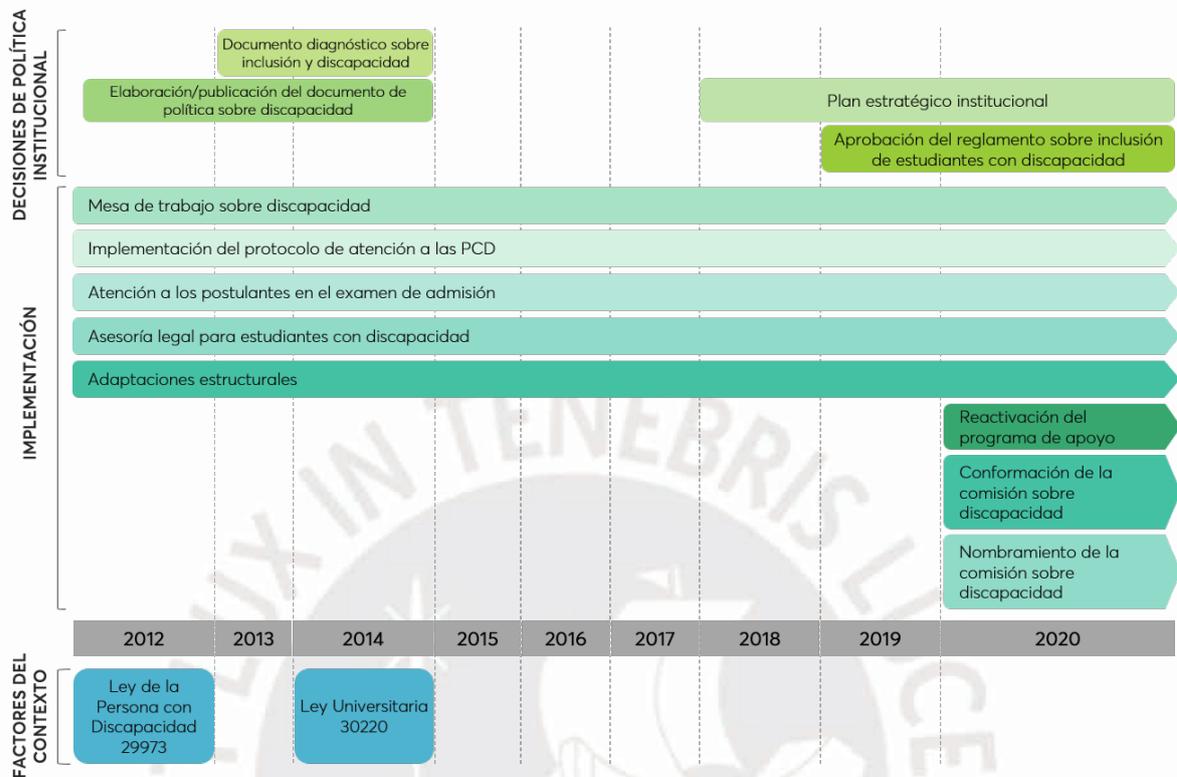
del documento de política Institucional sobre discapacidad, generado a partir de las actividades de la mesa de trabajo.

Los antecedentes muestran que la presencia de EDF, el compromiso individual de los involucrados en la atención directa de sus necesidades y la presión de la normativa nacional llevaron a la institución, en un proceso reactivo, al diseño, la publicación y la implementación de la política inclusiva para EDF. En el año 2013 desde la Facultad de Derecho de la universidad, en vista de la atención de los estudiantes con discapacidad y con el deseo de dar un salto cualitativo y sumar esfuerzos, comenzó la investigación sobre discapacidad en la universidad. Simultáneamente, surgió la necesidad colectiva de contar con un ente especializado, por lo cual empezó la elaboración del reglamento para la inclusión de los EDF, que fue aprobado finalmente en el 2019 y llevó a la conformación y nombramiento de una comisión sobre discapacidad en el año 2020. El siguiente testimonio describe como se fue estableciendo esta ruta:

Si íbamos a hablar de discapacidad en la vida universitaria, pues teníamos que empezar por casa. Y entonces, trabajamos este diagnóstico en el año 2013 y 2014. [...] Y arrojó que éramos una universidad que estaba queriendo hacer cosas pero que sin duda le faltaba mucho; y planteaba un poco cuál era la ruta que había que seguir [...] que se podían estar haciendo cosas, pero de las que no se tomaba nota, y eso hace que uno se ponga a pensar en la necesidad de tener un ente especializado [...] hay muchas universidades en el mundo que tienen una oficina de inclusión de estudiantes con discapacidad, entonces dijimos: “tenemos que tener una” y de ahí se empezó a elaborar el reglamento. (E5)

En la Figura 4 se muestra gráficamente la aparición de los servicios a partir del 2012 y las acciones de política a partir del 2018. Si se consideran todos los servicios y protocolos institucionales activos para la atención de los estudiantes con discapacidad en el año 2020, se puede ver que la implementación se gestó desde el 2012, y se vio impulsada en el 2018 con la aprobación del reglamento para la inclusión de los EDF.

Figura 4. Línea de tiempo de los servicios y acciones políticas inclusivas sobre discapacidad en la universidad en estudio



Fuente: elaboración propia

#### 4.1.2 La identificación del problema

Para el desarrollo de una política institucional se requiere la elaboración de un diagnóstico a partir del cual se pueda identificar y definir el problema por resolver. Este será un diagnóstico que ayude en la determinación de la misión y visión institucional y que pueda orientar todas las acciones mediante el reconocimiento de su realidad particular y su contexto. Como se mencionó, en el año 2014, con el auspicio de una dirección académica, se publicó el primer diagnóstico sobre la situación de los estudiantes con discapacidad en la universidad (D1). Si bien esta publicación constituye la primera evidencia concreta de la gestación de una política inclusiva en la universidad en estudio y en el momento de su publicación ya estaban activos algunos servicios para la atención de los estudiantes con discapacidad, hace falta que la universidad precise el número de EDF que están matriculados.

Este es un dato central para la identificación del problema, dado que determina las dimensiones de este para la institución. El documento diagnóstico (D1) identifica algunas de las dificultades para la realización de un registro de los EDF en la universidad. Por ejemplo, la estrategia de obtención de la información se limita a las manifestaciones de los estudiantes que solicitan ayuda en el proceso de admisión a la universidad. Quienes no se manifiestan por temor a la estigmatización o por considerar que sus dificultades no son lo suficientemente serias para comprometer su actividad como estudiantes universitarios, entre otros, no son considerados. Del mismo modo, quedan fuera de los registros los estudiantes que adquieren alguna condición de discapacidad en los años posteriores al inicio de sus estudios. La documentación corrobora esta afirmación:

A nivel interno la universidad no cuenta con un registro propio de estudiantes, docentes o trabajadores con discapacidad. No obstante, la implementación de nuevos protocolos de atención de personas con discapacidad, han permitido contar con cierta información sobre el universo de estudiantes con discapacidad, aunque, vale la pena reiterarlo, no hay registro definitivo ni oficial. (D1)

En el documento diagnóstico publicado se describe la existencia de un registro a partir de los procesos de admisión, como ya se ha referido, del cual se reconocen ciertas limitaciones:

[...] Debe tenerse en cuenta que este registro tiene dos limitaciones i) solo toma en cuenta alumnos admitidos por ingreso regular (lo cual excluye otras modalidades como ingreso directo); ii) solo consigna a aquellos alumnos que se declararon y acreditaron como personas con discapacidad, por lo que seguramente existirá una cifra de discapacidad oculta y iii) no se incluye a los estudiantes que adquieren la discapacidad luego del ingreso. (D1, pp. 27-28)

Como iniciativa de la Facultad de Derecho y en los espacios de trabajo sobre discapacidad que genera el órgano encargado de la inclusión en la universidad se ha discutido la factibilidad y el modo de levantar un registro de estudiantes con discapacidad, debido a las dificultades que el manejo de esa información implica. El siguiente comentario describe la posición de los responsables respecto al cuidado de la información:

Una de las cosas que siempre se discuten en los espacios de discapacidad y universidades [es] si hay que crear o no crear un registro. Y yo digo que sí, que no me parece mal crear un registro, pero hay que tener en cuenta que la discapacidad es un dato sensible y que forma parte de la esfera de intimidad de la persona. (E5)

Desde el año 2012 hasta el primer semestre del año 2018, con la gestión rectoral anterior, se asumía como segura una información registral muy limitada:

En cuanto se presentan a la postulación se sabe si tienen esos temas porque había una inscripción, tú tenías que decir si tenías alguna limitación y allí se ponía. Eso sí se hacía automáticamente y por ejemplo para los exámenes de ingreso se los ayudaba. Yo diría que cada año hubo una docena, como máximo. (E1)

Algunos de los informantes de la gestión actual (segundo semestre de 2018 en adelante), que fueron consultados sobre la forma como la universidad identifica a los EDF, manifestaron que las estrategias que utilizan son la consulta a la oficina de admisión y a las distintas facultades. De esa manera van logrando llegar a un mayor número de EDF y a la información sobre el tipo de diversidad funcional que presentan. El siguiente testimonio lo confirma:

[...] Tenemos en total 35 estudiantes, un estudiante con espectro autista, seis estudiantes con enfermedades que no se definen con claridad, tres con discapacidad auditiva, catorce con discapacidad motora, once con discapacidad visual. (E3)

Para este semestre (2020-2) ya tenemos 42 chicos con discapacidad [...] las mismas facultades me han ido pasando los datos. Luego de cada examen yo pregunto [a la oficina de admisión] si ingresó alguna persona con discapacidad y me pasan la información y así es como la base se va completando (E4)

Los registros se han ampliado al contener información complementaria de importancia sobre la condición médica de los estudiantes y el tipo de diversidad funcional, además de haber incrementado claramente el número de EDF identificados y, por lo tanto, atendidos. Sin embargo, estaría pendiente la consolidación de la información de los registros y un incremento de la identificación de los EDF matriculados, para hacer más claras las dimensiones del registro. Así se podrá evitar que por temor de los informantes a la estigmatización en la universidad o por dificultades para la aceptación de su condición los datos no correspondan con la realidad. En sus testimonios los responsables de la implementación expresan las dificultades que tiene la recolección de esta información por las estrategias que utilizan, el hermetismo de los EDF y las condiciones del contexto.

Dichas estrategias han progresado y mientras ese proceso avanza se van desarrollando también las condiciones favorables para el diseño e implementación de una política institucional sobre discapacidad. Desde el año 2018 el estilo institucional para la identificación de los EDF ha sido reactivo: se actúa en la medida en que se van resolviendo las necesidades de los estudiantes, conforme se van presentando las demandas. No obstante, esto no resulta suficiente pues la información sobre el número de EDF no refleja aún la realidad de esta población en la universidad en estudio. Uno de los informantes afirmó: “Yo estoy 100 % convencido de que hay más personas con discapacidad que no tenemos en base” (E4). Esto puede complementarse con lo dicho por otro de los informantes:

Creo que no podemos pretender tener un censo estadístico certerísimo y que además la confianza para el registro, también hay que generarla, porque muchas personas podrían no querer estar”. [...] yo creo que la línea que hay que trabajar es una línea de anticipar las acciones o la inclusión. (E5)

En cuanto a las condiciones del contexto para realizar un buen registro sobre discapacidad en la universidad, dado que es un dato íntimo de carácter sensible desde la perspectiva del derecho, se entiende que una comunidad educativa más inclusiva podría transformar la situación de la información actual, como explicó este testimonio:

La universidad, mientras más inclusiva se vuelva, va a generar una comunidad de más confianza para personas con discapacidad. Muchos no se quieren mostrar porque uno, les da vergüenza, les da miedo, y dos, no aceptan que tienen una discapacidad, entonces nosotros, cuando seamos una comunidad más inclusiva, estas personas irán sintiéndose más cómodas, más segura de poder mostrarse como tales. (E4)

Los informantes también señalaron que actualmente se cuenta con una red integrada por los aliados del programa de atención para la inclusión de EDF, conformada principalmente por decanos y secretarios académicos, a los que se ha contactado e informado de la importancia del registro de casos para su atención. Un buen registro de los EDF es esencial para una buena política inclusiva, puesto que conocer el número de personas y sus especificidades hará posible un diseño adecuado a la realidad particular institucional y, por ende, conllevará un buen servicio. Zuzulich et al. (2014) hicieron hincapié en la importancia de promover

estos registros en las universidades y agregaron que esta información en general suele ser escasa en el ámbito universitario de la región latinoamericana.

En la Universidad de Guayaquil, Ecuador, se realizaron entre el 2016 y el 2018 censos de EDF que ofrecen abundante y detallada información. Cabe resaltar que Ecuador cuenta con un sistema nacional de estadísticas muy desarrollado y a través del portal “Estadísticas de Discapacidad” presenta información detallada información sobre esta población en coordinación con el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. Recientemente en Brasil Cavalcante et al. (2018) plantearon en una investigación un mapeo de los EDF a partir de los datos obtenidos en tres universidades estatales a lo largo de tres años. Los bajos índices obtenidos, además de describir las dificultades para la obtención de la información, podrían ser un indicio del incumplimiento de la normativa para la inclusión de EDF en dichas universidades. Por lo tanto, un diagnóstico que parta de un registro adecuado permitirá un seguimiento realista de los avances en el desarrollo de una cultura inclusiva institucional, y todavía no se cuenta con este en la universidad estudiada.

#### **4.1.3 El proceso de toma de decisiones**

Con la publicación de la política institucional sobre discapacidad en el año 2014 se evidenció la decisión de la universidad de tomar acciones para la inclusión de los EDF. Dado que la toma de decisiones es una fase relevante en el ciclo de la política (Roth, 2002), al hacer posible la implementación y el logro de los objetivos que se propone la política, resulta pertinente su análisis en este caso en estudio. Se considera que la toma de decisiones para la implementación de la política educativa inclusiva sobre discapacidad en la universidad en estudio ocurrió de forma gradual y se refleja en el desarrollo de un conjunto de acciones inclusivas, descritas en la línea de tiempo representada en la Figura 4.

Dichas acciones se originaron desde el ámbito académico con la instalación de la mesa de trabajo sobre discapacidad y la activación del servicio de apoyo legal para alumnos con discapacidad de la Facultad de Derecho. Con el inicio de estas iniciativas académicas se generaron espacios significativos para la discusión, investigación y difusión de los temas relacionados con las necesidades de los EDF

en la universidad. La labor docente mediante la defensa de los derechos de los estudiantes con discapacidad que se desarrolló también desde la Facultad de Derecho de la universidad incentivó la conciencia en la comunidad educativa y puso en evidencia la necesidad de asumir una postura institucional respecto al problema de la inclusión.

La mesa de trabajo sobre discapacidad, al ser en sí misma una iniciativa difusora, en sus eventos anuales hasta el año 2015 ofreció un espacio para la socialización de la investigación y los avances sobre temas de inclusión en el ámbito de la responsabilidad social institucional.

De forma paralela, desde la actividad administrativa y en otra modalidad de acción, la labor de adecuación y asistencia en los procesos de admisión ha aportado un importante bagaje de experiencia sobre las buenas prácticas en el trato con los EDF. Esto se ha extendido a la aplicación del protocolo que orienta el tratamiento inclusivo para estudiantes, docentes y administrativos con diversidad funcional, que busca evitar malas prácticas y generar cambios actitudinales respecto a la discapacidad en la comunidad universitaria en su conjunto; tal vez la tarea más compleja todavía pendiente,

En lo que se refiere al área de infraestructura, con las adaptaciones estructurales, como la construcción de rampas de acceso, la instalación de ascensores y la implementación de estos en la biblioteca, entre otros, se han proporcionado las condiciones que permiten mayor accesibilidad en los espacios físicos a los EDF en el campus. Estas adecuaciones son descritas en detalle en el documento diagnóstico (D1). Resulta relevante mencionar que la obligatoriedad legal hace posible un avance significativamente mayor en infraestructura en comparación con las otras áreas académicas y administrativas.

Es probable que estos tres flujos de acción, que aparecen y toman la iniciativa en actividades concretas y en forma constante, hayan presionado desde dentro de la institución para la toma de decisión de implementar una política inclusiva institucional. Del flujo académico surgió el diagnóstico institucional sobre discapacidad, el texto de la política institucional sobre discapacidad y el reglamento para la inclusión de EDF. De la actividad administrativa se crea conciencia sobre la importancia de realizar adaptaciones en los procesos para estos estudiantes y con

el flujo de adecuaciones físicas se provee con mejores condiciones de acceso para la vida universitaria en el campus.

Sin importar si se responde a la presión normativa externa o se actúa de forma no planificada, en el espacio universitario estudiado se van consolidando las bases para el desarrollo de una política inclusiva. Por consiguiente, el alineamiento a la normativa nacional e internacional, el avance de la inclusión en las universidades de la región, así como la exposición social de otras minorías excluidas que han logrado visibilidad a través de su activismo, sientan las bases para el desarrollo a largo plazo de una comunidad educativa más diversa e inclusiva.

#### **4.1.4 Las acciones propuestas**

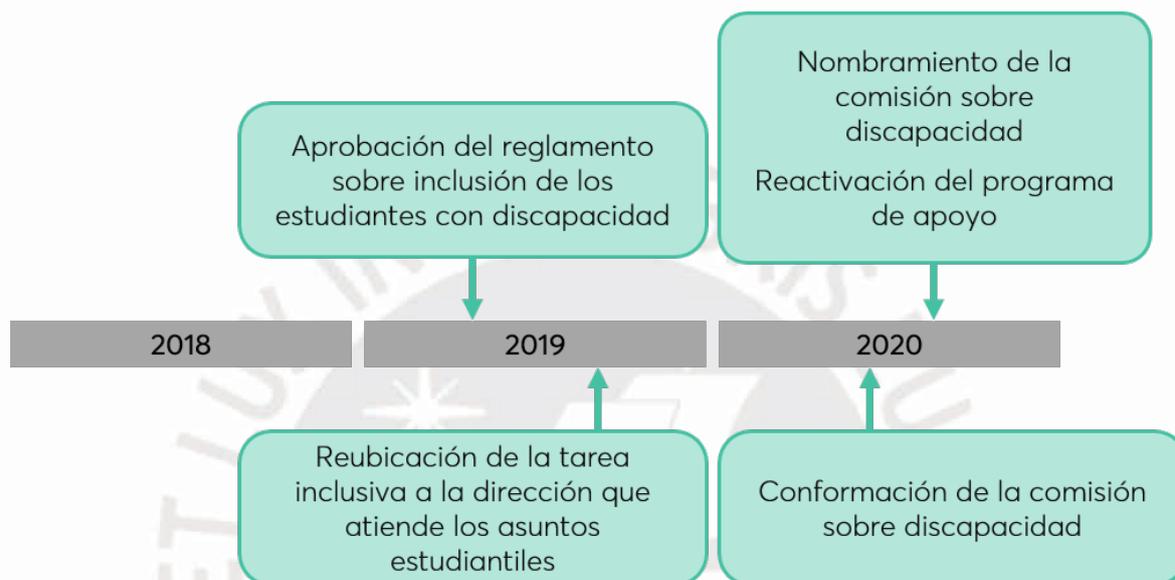
En el año 2012 se creó una mesa de trabajo para la divulgación e investigación sobre discapacidad y para la promoción de la inclusión de las personas con discapacidad, que luego, en el 2015, pasó a ser una dirección de inclusión y discapacidad en el área de desarrollo organizacional de la dirección de Responsabilidad Social. En el 2016 esta coordinación se refirió a la diversidad y ciudadanía, con lo que amplió su campo de interés a la diversidad en general, entre esta la discapacidad. Luego de este recorrido y cambio de nominaciones y tareas, en el Plan Estratégico Institucional publicado en el 2018 se mencionó someramente el carácter inclusivo institucional en el ámbito de la responsabilidad social universitaria. Esta breve mención evidenció el poco interés por desarrollar una implementación seria y profunda de la política institucional sobre discapacidad publicada en el año 2014.

Por el contrario, con el nuevo equipo rectoral, que entró en funciones a mitad del año 2018, se dio un impulso decidido a la tarea inclusiva institucional. Una decisión importante a este respecto fue la reubicación de la tarea inclusiva del área de la responsabilidad social a la de la atención de los asuntos estudiantiles. Este cambio estuvo acompañado con la reactivación del programa de apoyo para la inclusión de estudiantes, que reforzó el desarrollo de las acciones de dicha área.

Resulta evidente que el impulso a la implementación de la política inclusiva en la universidad en estudio ha dependido de la sensibilidad de los directivos en los temas relacionados con la discapacidad. Esta situación debería llamar a la reflexión

sobre cómo lograr que la agenda pendiente con la inclusión de los EDF sea permanente, más allá de las personas que ocupan los cargos decisivos en la dirección de la institución. En el periodo de cambios y reorganización de la universidad, generado por el inicio de la gestión rectoral, se resaltan las siguientes acciones:

Figura 5. Línea de tiempo de acciones propuestas



Fuente: elaboración propia

La aprobación del reglamento para la inclusión de los EDF es una acción que demuestra la voluntad política de atender los derechos de estos para el acceso a una educación de calidad. Esta contempla en su conformación la presencia de representantes administrativos, un profesor principal experto en el tema de discapacidad, un representante estudiantil ante la asamblea universitaria, el coordinador del programa de apoyo para la inclusión de estudiantes y un secretario de la comisión, con lo cual se cubren las funciones requeridas para el cumplimiento de sus objetivos.

De lo anterior se deduce que es necesario el establecimiento de una política inclusiva activa y consistente en el tiempo, que parece posible a partir de la aprobación del reglamento y la conformación de la comisión. Se cumple, además, con lo que se mencionó en el marco conceptual de esta investigación, acerca de que toda política educativa (Mancebo, 2001) está conformada por una línea de acciones que en su implementación integra contenido y proceso. La tarea a más

largo plazo sería la de establecer condiciones perdurables para que más allá de quienes sean los gestores de turno y sus sensibilidades, se puedan orientar todas las acciones en la dirección que señala la política. Se puede afirmar que con las decisiones implementadas en el periodo entre el 2019 y el 2020 quedan sentadas las bases para ese desarrollo.

#### **4.1.5 El enfoque que orienta la política**

Con la publicación de la política institucional sobre discapacidad la universidad en estudio expresó con claridad el enfoque que enmarca su visión de la inclusión para las PDF y los compromisos que ha decidido asumir:

En este marco, la (universidad), sobre la base de un enfoque social y de derechos acerca del concepto de discapacidad, reconoce que las personas con discapacidad (PCD) constituyen uno de los grupos de población que experimenta mayores dificultades y desventajas para desarrollar sus capacidades e incluirse social y económicamente. Es así que considera de vital importancia desplegar acciones y cambios institucionales a favor de la inclusión e igualdad de oportunidades de las PCD, generando y fortaleciendo acciones a favor de su comunidad universitaria con discapacidad y, al mismo tiempo, promoviendo sinergias con el gobierno y con la sociedad civil. (D2)

También se compromete, en términos generales, a promover la igualdad de oportunidades y la participación del colectivo en todos los aspectos de la vida universitaria, y a la “eliminación de todas las formas de discriminación” (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, s.f., párr. 18), y para tal efecto plantea “constituir el comité multidisciplinario para el desarrollo de un plan de acción sobre discapacidad” (Blanco, 2006, p. 6). Dicho comité será una unidad de monitoreo que trabaje sobre el diagnóstico de accesibilidad, la adaptación de procedimientos administrativos, el apoyo al bienestar y desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad, e impulse la investigación y la generación de soluciones innovadoras.

En las manifestaciones de los informantes se distinguen dos enfoques sobre la discapacidad desde los cuales se piensa la inclusión. Por un lado, el enfoque social de la discapacidad, que centra el problema no en la condición de la PDF, sino en el entorno social que lo condiciona (OMS, 2011). Por otro lado, el enfoque en relación con la inclusión social de la PDF, que reconoce su derecho universal a la participación social y la plena garantía de oportunidades para la integración social

y la educación de calidad, de acuerdo con la CEPAL (2007) y la Comisión Europea (2010). En ese sentido, se citan dos de los testimonios recolectados:

[...] Me parece que el énfasis en la sensibilización tiene que estar más en nuestra responsabilidad como agentes sociales para eliminar las barreras o los obstáculos que están impidiendo que esta persona se incluya plenamente. (E5)

Pero desde la (dirección encargada de la responsabilidad social en la universidad) me familiaricé con esta idea de los ajustes razonables, del enfoque social de la discapacidad, de que las barreras no son de las personas con discapacidad sino que la misma sociedad las coloca. (E6)

La importancia de conocer el enfoque desde el cual se comprende la discapacidad reside en el hecho de que este enfoque, que implica la filiación a un tipo de paradigma, ética y valores, puede condicionar las decisiones que se toman en la implementación de la política o el sentido de estas. El enfoque que orienta la política determina las expectativas, en el caso de las PDF, sobre su desarrollo y aporte a la sociedad. El enfoque social de la discapacidad, explicitado en la universidad en estudio, pone énfasis en las contribuciones del colectivo de PDF, siempre y cuando las circunstancias sean iguales que para las demás y se valore la inclusión y el respeto de la diversidad. Esto se “relaciona con los valores relevantes que son fundamento “de los derechos humanos, como la dignidad, la libertad personal y la igualdad” (Victoria, 2013, p. 32), y se procura la desaparición de las barreras al aportar a la inclusión y la autonomía personal, como lo señaló Victoria (2013).

La universidad en estudio asume el enfoque de derechos y el enfoque de inclusión social de la discapacidad y sobre ellos construye su política institucional y orienta sus acciones.

#### **4.1.6 El alineamiento al marco legal**

En la revisión documental realizada se encontraron referencias a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006), la Ley general de la Persona con Discapacidad y su Reglamento (Ley 29973, 2012) y la Ley Universitaria (Ley 30220, 2014), por lo cual es a este conjunto de normativas a las cuales se alinea la política en estudio. A continuación, se citan algunos fragmentos relacionados con la normativa del estudio diagnóstico sobre la discapacidad en la universidad en estudio publicado en el 2014. En estos se hace

referencia a la importancia de la educación superior, a la educación inclusiva y a la accesibilidad para las PDF:

[...] El Derecho Internacional de los Derechos Humanos ha establecido ciertos estándares con respecto a las obligaciones que tendrían los estados para la educación superior. (D3)

Podemos mencionar, en primer lugar: la accesibilidad universal a la educación superior [...] Como señala la Observación General N.º 13: “La educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos”. En ese sentido, desde su dimensión individual, el derecho a la educación favorece el desarrollo del individuo. En el caso de las personas con discapacidad, la educación permite el desarrollo y una mejor participación en la sociedad dado que fortalece el ejercicio de otros derechos. (D3)

La accesibilidad es posiblemente la faceta de la inclusión que más ha sido desarrollada en la PUCP. Si bien gran parte del trabajo realizado al respecto surge a partir de la iniciativa de ciertos profesores, ha sido la existencia de una norma legal, la Ley 27639 – “Ley que modifica el artículo 44 de la Ley 27050, Ley General de la persona con discapacidad”<sup>58</sup>, referente a la accesibilidad de las personas con discapacidad en espacios públicos, lo que ha llevado a la universidad a actuar con determinación sobre dicha problemática (D3)

El hecho de que solo una de las personas entrevistadas declare conocer el marco legal en el que se basan las acciones institucionales sobre la inclusión de los estudiantes con discapacidad, es un indicador de la poca importancia que se pone a las regulaciones y de la poca concientización que se hace sobre la normativa, incluso entre los comisionados. Es posible pensar que se podría estar actuando al margen de la ley sin saberlo y se entiende que la tarea de vigilar los aspectos legales ha sido depositada en la especialista, miembro de la comisión y abogada, para todos los efectos.

Actuar al margen de la normativa, en la ignorancia de los derechos de los estudiantes con discapacidad de la universidad, puede tener como consecuencia la desatención de estos derechos, ignorados tanto por los responsables como por los estudiantes discapacitados.

La difusión de la normativa relativa a los derechos de los estudiantes con discapacidad facilitaría la toma de conciencia por parte de los estudiantes con y sin discapacidad e impulsaría el desarrollo de una cultura inclusiva para beneficio de todos. Considerando que la existencia de la ley no garantiza los derechos, la poca difusión de las mismas limita las demandas para su cumplimiento. Agregado a lo anterior, la falta de supervisión para el cumplimiento de los derechos de los

estudiantes con discapacidad estaría dejando el desarrollo de la implementación supeditado a la solicitud de los propios estudiantes discapacitados, actuando sólo de manera reactiva.

#### **4.2 PROCESOS DE IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA INCLUSIVA PARA ESTUDIANTES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LA UNIVERSIDAD EN ESTUDIO**

Los procesos de implementación constituyen el paso de la intención de la política a la acción que lleva al logro de los objetivos planteados. Una secuencia ordenada y lógica de estos procesos debería contener la planificación, la organización, la elaboración de presupuestos y la financiación. No obstante, la realidad, que no siempre corresponde con la teoría, puede llevar a una implementación incompleta de estos procesos, en desmedro de la calidad de la política planteada.

Se evidenció que en la universidad en estudio en los últimos diez años se han llevado a cabo procesos simultáneos en los que sin una planificación progresiva ni una organización definida se ha colaborado en el desarrollo de una política de inclusión para los EDF de la universidad. Se han organizado e implementado las siguientes acciones:

- a) La atención de las necesidades de los EDF en los exámenes de ingreso que se realiza desde el año 2012.
- b) La investigación diagnóstica financiada por la dirección encargada de la responsabilidad social sobre inclusión en la universidad, publicada en el 2014, que es el único documento existente al respecto.
- c) La elaboración del reglamento para la inclusión de los EDF, aprobado en el año 2019 y que permite actuar sobre la base de un criterio común y promueve el diseño de un plan de acción para la discapacidad.
- d) La asignación de la dirección que atiende los asuntos estudiantiles como unidad de soporte y orientación de las otras unidades académicas para el logro de la plena inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad desde el ciclo 2019-2, que ha dinamizado las tareas de inclusión.

- e) El nombramiento de la comisión de trabajo sobre discapacidad, que es la concreción de las intenciones expresadas en la política institucional.
- f) La activación del programa de apoyo para la inclusión de EDF, que es el “brazo técnico” de la comisión, el cual tiene tareas específicas de acción para que dicha inclusión ocurra (E2, E3, E y E5).

Cada uno de los pasos mencionados representa un avance sólido hacia la construcción de una cultura inclusiva. La presente investigación no encuentra en la información recuperada el derrotero recomendado por los expertos de CINDA (2019), considerado como el marco conceptual para la implementación de una política inclusiva en la educación superior. Sin embargo, es innegable que las decisiones se encaminan hacia la desaparición de las barreras que impiden la plena inclusión de los EDF en la universidad.

#### **4.2.1 La planificación y organización**

En el Plan Estratégico Institucional (D3) publicado en el año 2018 aparecen algunas referencias generales relacionadas con el reconocimiento positivo de la diversidad en forma de metas e indicadores como objetivos por cumplir en el 2022 en el rubro de Responsabilidad Social Universitaria. Estos estaban a cargo de la dirección correspondiente, que en ese periodo tenía la tarea de desarrollar la inclusión de los EDF en la universidad. Se asume al revisar el documento que la discapacidad está considerada entre la diversidad, puesto que solo aparece en un listado en el marco de la responsabilidad social universitaria.

En el inicio del proceso de planificación de la implementación de la política inclusiva en la universidad en estudio, en el año 2019, la gestión rectoral que asumió en el 2018-2 aprobó el reglamento, documento que se venía trabajando en la Facultad de Derecho. Con base en esa decisión, en los meses siguientes, ya en el 2020, fue conformada y nombrada una comisión responsable de la inclusión de los EDF en la universidad. A la par con la aprobación del reglamento, a partir del segundo semestre de 2019, se produjo la reubicación de la tarea de la inclusión de EDF, que pasó de estar ubicada en la dirección de Responsabilidad Social de la universidad a estar en la dirección que atiende los asuntos estudiantiles. Desde esta dirección se coordinan las acciones en directa vinculación con los estudiantes. Para esta

reorganización se cuenta con la experiencia adquirida en los años anteriores desde la oficina de admisión.

El reglamento es un instrumento de planificación que establece las medidas para lograr la inclusión integral de los EDF. En este se define, con el objetivo de unificar el enfoque desde el que se debe actuar, qué es la accesibilidad, los ajustes razonables, la discriminación por discapacidad y la PDF. A su vez, indica el modo en que deben desarrollarse las interacciones entre los órganos administrativos, financieros y de comunicación, así como la biblioteca, la dirección de Tecnología de la Información y la oficina central de registro, entre otros, para cumplir el objetivo de hacer a la universidad más inclusiva. El documento en su artículo primero da cuenta de la función de regular y vincular a las distintas unidades de la universidad en la tarea inclusiva:

El presente reglamento regula la actuación de los órganos encargados de promover la igualdad de oportunidades entre estudiantes con discapacidad y las demás personas; así como la interacción de estos órganos con estudiantes, docentes, colaboradores administrativos y otras unidades de la PUCP, de conformidad con la Ley 29973, Ley General de Discapacidad; la Ley 30330, Ley Universitaria; y la Política Institucional sobre Discapacidad de la PUCP (D4).

Respecto a la organización de la implementación de la política inclusiva, una de las principales tareas de la comisión multidisciplinaria es el desarrollo e implementación de un plan de acciones. Se espera que dicho plan esté terminado y aprobado al final del año 2020. En el 2019-2 se produjo la reactivación del programa de apoyo para la inclusión de estudiantes, programa que ejecuta, identifica, vincula y gestiona todas las acciones para la integración de los EDF. Lo anterior aparece descrito en el texto del reglamento así: “La comisión sobre discapacidad es la encargada de desarrollar y liderar un plan de acción para la inclusión de estudiantes con discapacidad. Para ello, tendrá como brazo técnico y operativo al programa de apoyo” (D4). La comisión también tiene la tarea de resolver los pedidos de ajustes razonables que se presenten e informar a las unidades correspondientes para la realización de las adecuaciones necesarias para la implementación de lo solicitado, incluyendo su financiación.

La reactivación del programa de apoyo para la inclusión de estudiantes, como brazo técnico de la comisión, permitió entre noviembre del 2019 y octubre del 2020 la implementación de una serie de actividades de coordinación y promoción de la

inclusión para los EDF de la universidad. Según su coordinador se han establecido contactos y compromisos con la mayoría de decanos de la universidad y se han realizado talleres de sensibilización sobre el enfoque social de la inclusión con el que se propone trabajar el tema. El reglamento, la conformación y el nombramiento de la comisión han permitido la gestión e implementación de los ajustes razonables solicitados por los estudiantes con discapacidad a través del programa de apoyo en el año 2020. El siguiente testimonio describe la importancia del reglamento y las funciones de la comisión:

“Creo que hay dos grandes ámbitos de ese reglamento: por un lado, la ruta para pedir ajustes razonables, lo cual garantiza una decisión institucional de que hay medidas que adoptar; cuando esas medidas incluso irrogan dinero; hay un respaldo presupuestario para adoptarlas; pero, por otro lado, el reglamento plantea medidas en general de sensibilización y de implementación de medidas de accesibilidad más allá de los ajustes educativos”. (E5)

Cabe mencionar que las acciones de sensibilización programadas desde el mes de abril del 2020 se tuvieron que suspender por la emergencia sanitaria mundial por el COVID-19. En todo caso, en el contexto de la educación virtual, como modalidad única, iniciado en el semestre 2020-1 no se han detenido las atenciones ni registros de EDF y el programa se mantiene activo.

Se concluye que no existe aún una organización claramente definida que asuma la conducción y gestión de una política inclusiva en el marco del planeamiento institucional.

#### **4.2.2 El presupuesto y la financiación**

El aspecto presupuestal y financiero de la política institucional sobre discapacidad está integrado al sistema general de gestión presupuestal de la universidad. El mecanismo de financiación de la política consiste en que al final de cada periodo académico se solicitan los montos necesarios para cubrir las necesidades del siguiente. En la presente gestión, luego de la conformación de la comisión, se cuenta con un representante de alto rango del área administrativa, con quien se determinan directamente los montos para la implementación de los ajustes razonables solicitados por los EDF de la universidad. Para la solicitud de estos

ajuste existe una ruta que orienta al alumno en la gestión de su solicitud (ver Figura 6).

Si bien el presente estudio se propuso conocer información precisa sobre presupuesto y financiación, esto no se logró. En todo caso, se conoció que hay procedimientos que permiten a cada unidad contar con recursos según lo solicite. La instalación de la comisión ha incluido la presencia de un alto funcionario del área administrativa del rectorado, que tiene funciones de coordinación con el área financiera de la universidad para gestionar el presupuesto necesario para las adaptaciones solicitadas. El tema de presupuesto y financiación estaría cubierto, para casos concretos, con el monto por alumno para los ajustes razonables, que es considerado suficiente por los informantes. De las adaptaciones estructurales se encarga otra dirección especializada en coordinación con la comisión.

También se entiende que no existe un presupuesto para el desarrollo de la política inclusiva institucional como tal, que pudiera cubrir capacitaciones, acciones positivas, promoción, etc. Existe un fondo, que parece funcionar a modo de cuotas o partidas para atender los ajustes razonables solicitados por los estudiantes con discapacidad y aprobados en la comisión, con un monto máximo limitado por alumno, y, a su vez, es posible el acceso a recursos para realizar adaptaciones estructurales que proviene de otra dirección de la universidad. Una vez más, manteniendo la modalidad reactiva, este mecanismo asegura únicamente la cobertura de las necesidades planteadas por los mismos estudiantes.

#### **4.2.3 Adaptaciones estructurales y equipamiento**

“[...] Esto comenzó cuando yo era vicerrector administrativo, porque salió una Ley según la cual debíamos tener, por ejemplo, rampas en toda la universidad y la universidad no tenía rampas”. (E1)

El diagnóstico elaborado en el año 2014 (D3) plantea que si bien la universidad ha cumplido con la mayor parte de las adaptaciones exigidas en la implementación de facilidades de acceso en aulas, edificios, baños, bibliotecas y cafeterías, todavía queda mucho por hacer. Se han realizado adaptaciones para la accesibilidad de los EDF, como rampas y ascensores en la totalidad del campus universitario, pero hay

un acceso pendiente en los espacios con los que la universidad cuenta fuera del campus principal.

Del mismo modo, se analizaron las implementaciones en equipamientos electrónicos virtuales y la adaptación de las características de la intranet de la universidad. En las bibliotecas se han puesto a disposición de los EDF programas especializados que permiten mayor accesibilidad. Hoy la financiación de los requerimientos en tecnología los administra la comisión y la implementación de adaptaciones estructurales está a cargo de la dirección de infraestructura de la universidad. En general, las adaptaciones físicas son las primeras en ser cubiertas en atención a la obligación legal que impone la normativa y el equipamiento tecnológico se resuelve conforme se van presentando las demandas a partir de las limitaciones que los EDF van encontrando en su vida universitaria.

#### 4.2.4 Ajustes razonables

En la gestión actual para la solicitud de ajustes razonables, instrumento técnico importante para la adaptabilidad, existe una ruta que debe ser iniciada por el mismo estudiante, como se muestra en la siguiente figura.

Figura 6. (Infografía) Ficha de ajustes razonables



Fuente: Programa de apoyo para la inclusión de estudiantes con discapacidad

Al seguir esta ruta el estudiante podrá ejercer su derecho a solicitar un ajuste razonable, que la universidad tiene la obligación de evaluar. Una de las virtudes de este procedimiento es que crea en el estudiante la responsabilidad del seguimiento de su trámite, al hacerlo corresponsable de su aprobación. Los informantes del área administrativa encuentran en los ajustes razonables y en la ruta planteada un procedimiento eficaz para el apoyo a la inclusión:

Se envían a todos los docentes los protocolos para solicitar ajustes razonables, por parte de los estudiantes con discapacidad [...] luego se les descarga un manual de video por zoom [...] también se hace una ficha de ajustes razonables para que el docente pueda en realidad saber hasta dónde llegar. (E3)

Me comunico con (un docente) para comentarle cuál es el procedimiento para abordar, como trabajar con los ajustes razonables y esta propuesta de la universidad que me parece bien. Es para generar agencia en los estudiantes, para que el ajuste se inicie por motivación del estudiante y no necesariamente del docente. (E6)

Son unas medidas excepcionales que necesita una persona cuando, por ejemplo, las medidas de accesibilidad dadas no le sirven. (E5)

Contar con una infografía que ilustra el procedimiento que el EDF debe seguir para obtener la implementación de un ajuste razonable ayuda a la accesibilidad a la información y lo involucra de manera activa en el proceso de adaptación inclusiva institucional. La infografía como recurso, además de mostrar la información de manera directa y a través de imágenes, da una idea clara del proceso de tramitación que se inicia en cada solicitud, los términos del tiempo que será necesario esperar y las personas involucradas, lo cual reduce la burocracia en la gestión y aporta transparencia administrativa. Sin embargo, vale la pena señalar que la modalidad reactiva de atender únicamente las demandas de los estudiantes que así lo gestionan, si bien es un avance en la transparencia y responsabilidad del estudiante, podría dejar fuera la atención de los derechos de otros estudiantes discapacitados que no realicen la gestión ni expresen su necesidad, por múltiples razones.

#### **4.2.5 Capacitaciones**

La investigación realizada por Cotán (2015) resaltó la necesidad de la capacitación docente para la eliminación de las barreras actitudinales en la interacción con los EDF. Por eso, la capacitación del personal docente y administrativo es una cuestión central en el proceso de implementación de una política institucional inclusiva, pues en estos espacios, sean cursos o talleres, se generan procesos de sensibilización y se transmite información indispensable para la generación de buenas prácticas en la tarea inclusiva. El contacto humano que generan las actividades presenciales de capacitación, sean talleres o cursos teóricos, permitirá conocer las actitudes de los participantes respecto a las PDF. Este es un espacio privilegiado para el conocimiento de un enfoque adecuado con el que los docentes y administrativos se puedan relacionar con la discapacidad y también para transmitir la mirada que la política institucional quiere desarrollar.

En la universidad en estudio, más que capacitaciones, entendidas como actividades informativas, talleres participativos o cursos conceptuales sobre temas relacionados con la inclusión de los EDF, lo que se ha implementado en la gestión actual es una atención personalizada a los docentes. Esta se enfoca en la mejor manera de hacer las adaptaciones para el acceso a los materiales de los cursos, la flexibilización de los tiempos en las evaluaciones o las entregas de los trabajos o la manera adecuada de relacionarse con el estudiante desde la labor docente. Sin embargo, con las atenciones personalizadas a los docentes no se propicia el sentido de pertenencia a una comunidad educativa inclusiva que se podría incentivar en los espacios de capacitación grupales. También, la coordinación del programa de apoyo desde el 2019-2 ha establecido contacto con la mayoría de las unidades académicas de la universidad y ha realizado intervenciones breves dirigidas a docentes y estudiantes con la coordinación de los secretarios académicos.

Lamentablemente, la realización de un proceso de sensibilización cuyo objetivo principal era generar un mayor compromiso de la comunidad universitaria con la tarea inclusiva se tuvo que interrumpir al inicio de la emergencia sanitaria. Sin embargo, la coordinación del programa de apoyo ha propuesto actividades de capacitación utilizando diferentes estrategias para cada grupo de actores, dado que

“para cada grupo se tiene que trabajar de manera distinta, porque los administrativos necesitan talleres sobre qué es discapacidad, como tratarlos, o cuál es el lenguaje inclusivo [...]. Por ejemplo, “los docentes buscan más practicidad y resolución de problemas, “si me viene un estudiante con discapacidad visual, ¿qué puedo hacer?” [...] con los estudiantes es intervenir por medio de las clases y llegar a ellos con el tema teórico” (E4).

En la información recogida de las entrevistas se ha evidenciado la necesidad y el deseo que tienen los docentes y administrativos de contar con estrategias para el desarrollo de buenas prácticas inclusivas. Según los informantes a pesar de que aún existe desconocimiento en este tema, la comunidad está abierta a aprender y brindar sus servicios:

He conversado desde diciembre con cada facultad, con cada secretario académico, con cada decano, con alumnos, con docentes, y todos, tienen una muy buena actitud hacia la recepción de esta información, y quieren atender a sus estudiantes con discapacidad, y tienen todas las ganas y preocupación de querer abordarlos de la manera que corresponde [...]

Hay mucho desconocimiento y eso a veces nos puede llevar a tomar malas decisiones, o decisiones que quizás no están completas, o que no son las mejores para el estudiante. (E4)

#### **4.3 ROLES, COMPROMISOS Y RETOS DE LOS ACTORES PARA LA INCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LA UNIVERSIDAD EN ESTUDIO**

De acuerdo con García-Cano et al. (2017) para el desarrollo óptimo de la implementación de una política inclusiva a nivel universitario es necesario el desarrollo de nuevas competencias en los actores de la comunidad educativa, las cuales contribuyen a la calidad institucional desde el rol y el compromiso que cada uno sea capaz de asumir. “Los líderes de las instituciones competentes para la diversidad” (p. 26) son “líderes con un profundo compromiso con la diversidad y una visión que impregna la cultura institucional” (p. 25). Algunas de estas competencias se relacionan con la capacidad para la identificación de barreras institucionales y el registro de situaciones potencialmente excluyentes a las que se pueden ver expuestos los EDF. La promoción de la participación activa en la comunidad académica y las acciones de acompañamiento que puedan garantizar

la permanencia de los estudiantes requieren de un compromiso firme y un interés activo en conjunción con valores éticos y una clara comprensión de la tarea inclusiva (Benet-Gil, 2020).

Esta investigación considera importante el análisis del rol y el compromiso de los diferentes actores del proceso de implementación de la política inclusiva, puesto que la calidad de la participación que cada uno asume en el proceso de implementación y el nivel de compromiso con el que se enfrenta la tarea serán la medida en la que esa política se incorporará en la comunidad educativa de la institución. Así mismo, con base en ambos se valora la capacidad de asumir dentro del proceso y de ahí se plantearán los desafíos o retos en relación con la tarea emprendida, que demostrarán el nivel de motivación para el desarrollo de la labor inclusiva.

#### **4.3.1 Rol de los actores responsables de la implementación**

El interés de este apartado es describir, según la organización de la implementación y lo manifestado por los informantes, qué rol cumplen los actores de la implementación desde la dirección, la docencia o las labores administrativas en la universidad en estudio. Desde la labor directiva a partir del año 2018 se han reorganizado las responsabilidades en la tarea inclusiva en la institución, se han concretado decisiones que se tenían pendientes y se han asignado tareas de responsabilidad en la gestión de la inclusión. Se puede decir que, en resumen, se han gestionado las condiciones para que la implementación de la política institucional sobre discapacidad se pueda desarrollar. En el ámbito de la normativa institucional, el reglamento adjudica los roles y las responsabilidades en la planificación y organización de las unidades comprometidas, y se encarga de la creación de órganos y servicios para la tarea inclusiva.

El siguiente testimonio expresa el reconocimiento del rol de los administrativos, en la medida de que cumplen una función de enlace entre los docentes y los estudiantes en la facilitación de las adaptaciones académicas y las gestiones necesarias para el acceso igualitario a una educación de calidad:

Yo creo que los secretarios académicos son pieza clave acá...son los que tienen el contacto directo con los estudiantes, con sus dificultades, entonces ellos hacen malabares para atender, para coordinar, porque son como un enlace entre los

chicos y los profesores o las autoridades [...] son como la puerta que van a tocar los estudiantes, más accesible, más directa. (E2)

De la misma manera, se percibe la importancia de la participación activa de las familias de los estudiantes con discapacidad, que queda evidenciada en el siguiente testimonio: “[...] Realmente el rol para el logro finalmente, del éxito en la educación superior para estos casos, lo tiene la familia”. (E3) Sería deseable que cada uno de los actores de la comunidad educativa universitaria pudiera colaborar con el proceso de inclusión desde su rol. Sin embargo, aunque se entiende que existe la disposición de hacerlo, por el momento cada uno desempeña su papel sin una propuesta que articule todas las acciones.

#### **4.3.2 Compromiso**

Para Zárate-Rueda et al. (2017) el compromiso con la tarea inclusiva en la educación superior se relaciona con la disposición para la preparación de un entorno adecuado para el desarrollo de las clases, rutinas, ejercicios, y de material de clase o estudio especial en el lenguaje y tamaño adecuados para el aprovechamiento de todos. La disposición para todas estas tareas hace posible la apropiación del conocimiento para todos sin distinción, desde el rol que a cada uno le ha tocado cumplir.

Se quiso conocer el tipo de compromiso que los actores de la comunidad educativa son capaces de asumir, dado que de esto dependen la calidad de la implementación, la atención que se ofrece a las necesidades de los estudiantes con discapacidad y el posible desarrollo, a largo plazo, de una cultura inclusiva institucional. Se identificó que cada uno de los informantes reconoce el compromiso de los otros actores desde el ángulo de visión que le permite la experiencia de su participación en la inclusión de los EDF. También se evidenció que no se han generado espacios para la socialización de las experiencias inclusivas que se están desarrollando desde los distintos roles, por lo que se queda en cada uno lo que se va logrando y se cuenta solo aquello que se ha visto. No se percibe la presencia de una comunidad educativa inclusiva, sino el desarrollo de tareas individuales ante problemas particulares.

Por lo mismo, los estudiantes, para algunos informantes, son los más comprometidos en el proceso de implementación de la política de inclusión, y se les reconoce empatía y valores positivos en relación con la discapacidad:

(Son los estudiantes) porque son estudiantes con discapacidad o porque tienen compañeros con discapacidad y las mismas familias porque tienen un sobrino, un hijo, un hermano, un papá, que tenga algún tipo de discapacidad. (E4)

Creo que en los últimos años el tema de la discapacidad ha estado más presente y entonces hay como más información y más conciencia de lo que significa y entonces creo que eso también ha hecho que nuestros estudiantes estén un poco más sensibilizados con esta situación. (E5)

La representación estudiantil de este año ha mostrado una preocupación mayor que la que pueden presentar docentes y administrativos. Cuando recién entramos a la virtualidad, los primeros que dijeron: oye, hay que saber cuántos alumnos con discapacidad se han matriculado o como los apoyamos, fueron ellos, los representantes estudiantiles. (E6)

Los chicos son bien empáticos, se preocupan mucho por las personas con discapacidad, por lo menos en mi curso, es lo que yo he podido palpar y conocer. Y en el mismo polideportivo, los mismos deportistas son formados con el tema de la empatía, de la igualdad, porque son temas de valores. (E7)

Por otro lado, desde la coordinación del programa de apoyo, si bien se reconoce el compromiso y trabajo constante en la vigilancia del cumplimiento de los derechos de los estudiantes con discapacidad por parte de la Facultad de Derecho, también se perciben problemas en la comunicación desde la comisión, que parece no definir con claridad su nivel de compromiso y deja la impresión de actuar solo por la presión de la normativa legal. Esta reflexión lo describe claramente:

Hay un tema con la comunicación. La universidad, si bien estableció el programa, y una comisión multidisciplinaria sobre discapacidad, se podría decir que le está dando importancia, pero entre comillas, se da una sensación más de que la universidad puso estos temas por un tema legal. A nivel nacional salieron leyes para los estudiantes con discapacidad y todas las universidades han implementado sus propios programas, pero no le están dando la suficiente importancia a nivel institucional para que salga una comunicación fuerte.

Centralizar es eficiente, pero sería bueno que poco a poco fuera volviéndose un equipo grande de trabajo; todavía hay mucha burocracia, muchas personas, autoridades que todavía no entienden muy bien el concepto de bienestar, inclusión, etc. Y si, hay una sensación de barrera. (E4)

Para los entrevistados en general, el nivel y la calidad del compromiso se percibe de muchas y diferentes maneras. Unos reconocen la buena acogida que el tema de la inclusión tiene en el estudiantado, que se entiende por la difusión que los temas de inclusión tienen en la sociedad, lo cual genera sensibilidad al respecto.

Otros señalan el valor de la empatía que demuestran algunos funcionarios administrativos y docentes de la universidad en estudio, personal que hace suya la tarea y que colabora en la facilitación de las condiciones de acceso e igualdad de oportunidades para los EDF. El modelo ideal debería promover la cultura inclusiva a nivel institucional, mediante espacios amigables a la inclusión de los EDF para el desarrollo de su vida universitaria, que también garanticen bienestar en el egreso. Este modelo de universidad no existe todavía en el país.

### **4.3.3 Retos**

Un reto se puede definir como un objetivo que supone un desafío tanto a nivel personal como grupal, en ocasiones de carácter social o institucional. Es también un ideal por alcanzar que organiza las acciones o una misión que cumplir para lograr una meta. En la universidad en estudio, en lo que se refiere a la política institucional sobre discapacidad, el reto compartido es el logro del compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa con la inclusión educativa. Esta unidad en el compromiso y los ideales de la educación inclusiva no se ha concretado en la realidad, aunque se plantea como principal necesidad: asumir la tarea inclusiva como una tarea de todos:

Pero difícilmente vamos a lograr estar en un campo verdaderamente inclusivo si es que el tema de la discapacidad no se atomiza, digamos, en todos los actores del campus. Creo que recién vamos a poder lograrlo cuando sea tema de todos. [...] Una de las cosas que queremos justamente trabajar desde la comisión, si bien el mandato es para la inclusión de estudiantes, también queremos trabajar en línea de ver cómo están funcionando las adaptaciones y ajustes para docentes y personal administrativo". (E5)

La mayoría de los informantes expusieron que el mayor reto en relación con la implementación de la política inclusiva es la sensibilización de la comunidad educativa en su conjunto al respecto. Con matices en sus expresiones, en el fondo todos manifestaron que conseguir la comprensión y el compromiso de todos los actores es la tarea más compleja en esta etapa del proceso. Así mismo, expresaron que las mayores dificultades las han tenido con los docentes de las carreras de ciencias y con el personal administrativo, que en general muestra todavía resistencias, y se convierten, en algunos casos, en barreras para la inclusión.

También mencionaron la necesidad de mejorar la comunicación, así como de activar el programa de capacitaciones y buscar la manera de lograr que la información focalizada sobre la inclusión no se pierda entre la cantidad de información que la universidad maneja y emite. Para los entrevistados resulta importante pensar:

Cómo llegar a sensibilizar o a promover esa empatía, en los administrativos y en los docentes, ante una diversidad y avalancha de temas que también son prioritarios. Hay como muchos desafíos presentes, entonces cómo le ponemos el foco, para que realmente cale, interpele, interese. Cómo poner el foco y hacer que realmente quienes tienen, porque tienen que hacerlo, capacitarse en el tema y sensibilizarse en el tema lo hagan, ante esta diversidad de estímulos y necesidades.  
(E6)

El reto de la transformación de la comunidad educativa universitaria en una comunidad educativa universitaria inclusiva depende también del compromiso que la propia institución esté dispuesta a asumir y que debe reflejarse en el apoyo a los programas y servicios, la manifestación clara del compromiso asumido, la disposición de recursos, el desarrollo de espacios para la participación y no para la imposición, la discusión y el debate sobre las experiencias, y la atención a la formación docente, tal como propusieron García-Cano et al. (2017). Mientras se perciba que el tema de la inclusión de las personas con discapacidad en la universidad es tarea de ciertos órganos o de algunas direcciones institucionales, y por lo tanto, solo de algunos grupos de personas, no se podrá tener una universidad proactiva en la inclusión.

## CONCLUSIONES

En general, el diseño de una política institucional es un proceso gradual que se nutre del esfuerzo de muchos en tareas que en su momento se realizan aisladamente y que luego pasan a ser elementos centrales de la implementación de la política. La presente investigación, a través de la reconstrucción de los antecedentes, ha podido recoger la evidencia de la intervención de diferentes actores de la comunidad educativa en acciones en pro de la inclusión. Es gracias a esta reconstrucción de los antecedentes que fue posible el conocimiento de las características particulares de la política institucional sobre discapacidad de la universidad en estudio, sus principales actores y los órganos y servicios que han llevado a la situación actual de franco desarrollo inclusivo.

### ***Sobre los antecedentes de la política institucional sobre discapacidad***

En la universidad en el año 2014, en el marco de las actividades de la mesa impulsadora y el trabajo desde la facultad de derecho, se gestó y se publicó el texto de la política institucional sobre discapacidad. El impulso más importante para la definición de la política institucional fue la realización y publicación del diagnóstico sobre discapacidad elaborado con el apoyo de un órgano institucional encargado de la responsabilidad social. Este documento aportó información detallada que permitió la definición del enfoque y los ámbitos que debía atender la política institucional.

Se considera que el proceso de gestación de la política inclusiva del caso estudiado inició alrededor del año 2012 con el trabajo constante del equipo de la oficina de admisión, el inicio de las adaptaciones estructurales en el campus, la aplicación del

protocolo de atención para personas con discapacidad, el desarrollo de las actividades de la mesa impulsadora y el inicio de las actividades de asesoramiento legal de la Facultad de Derecho (Figura 3). Estas iniciativas recibieron un impulso notable en el año 2018 con la aprobación del reglamento para la inclusión de EDF, instrumento de la política que activó su implementación. El diseño de la política institucional sobre discapacidad no responde a una estrategia de desarrollo de una cultura inclusiva pensada y planificada institucionalmente, sino a un proceso de respuesta individual de ciertos órganos involucrados que han intentado dar respuesta a la demanda de los estudiantes y a la presión de la normativa nacional e internacional.

### ***La política institucional sobre discapacidad***

En la política institucional sobre discapacidad la universidad manifiesta su compromiso con el “desarrollo inclusivo basado en la equidad y la igualdad de oportunidades para todos y todas y el reconocimiento positivo de la diversidad y la no discriminación” (Blanco, 2006, p. 5). Desde un enfoque social y de derechos acerca de la discapacidad, reconoce que el colectivo experimenta dificultades y desventajas para su desarrollo e inclusión social. Reconoce la importancia de la inclusión y la igualdad de oportunidades y se compromete a desplegar cambios institucionales para generar y fortalecer acciones a favor de su comunidad universitaria con discapacidad, buscando la promoción de sinergias con el gobierno y la sociedad civil. Se refiere también a la generación de estrategias pedagógicas y procedimientos académicos adecuados para los estudiantes con discapacidad.

En relación a los ejes de acción que plantea el documento, salvo algunos avances en cuanto a la promoción de la igualdad de oportunidades y la participación en la vida universitaria, la evaluación y difusión del impacto de las acciones realizadas están pendiente de realización.

Se explicita el compromiso de constituir un comité multidisciplinario que desarrolle, lidere y gestione un Plan de acción sobre discapacidad, que garantice el diseño universal para el acceso total, la adaptación de procedimientos y la creación de servicios de atención, orientación y apoyo al bienestar del estudiante con discapacidad. El Plan de acción aquí referido está en elaboración y se espera su aprobación para el año 2021, ya en curso. Se menciona además el compromiso a

impulsar la investigación, así como proyectos interdisciplinarios para solucionar la accesibilidad y la investigación para la mejora continua de la política sobre discapacidad de la institución, que se espera ver desarrollado en el futuro.

### ***Sobre la implementación de la política institucional sobre discapacidad***

Pese a la información diagnóstica generada en el año 2014, en el año 2020 se mantiene un importante vacío respecto a la identificación del número real de EDF matriculados en la universidad en estudio y no existe un sistema de registro amplio o un censo general veraz de toda la comunidad universitaria sobre discapacidad. Para el diseño de una política institucional para la inclusión de los EDF es necesario conocer con certeza la cantidad total de esta población, al igual que las características reales de esta; así, se conocerán las dimensiones y particularidades del problema por atender y se podrán diseñar las acciones y los objetivos por alcanzar. Aunque con el tiempo las estrategias de identificación han ido progresando, es seguro que aún no son suficientes y 100 % confiables.

Dado que el enfoque que orienta la política determina las expectativas de las PDF sobre su desarrollo y aporte a la sociedad, es importante señalar que tanto el enfoque social de la discapacidad como el enfoque de derechos, explicitados en la política institucional y asumidos por los responsables de la implementación, garantizan el desarrollo positivo de la inclusión en la institución investigada. Cabe resaltar algunos valores y perspectivas aportados por los entrevistados, como la celebración de la diversidad y el respeto por la dignidad humana, la libertad personal y la igualdad.

En cuanto al alineamiento a la normativa nacional e internacional, se puede afirmar que el avance de la inclusión en las universidades de la región, así como la exposición social de otras minorías excluidas que han logrado visibilidad a través de su activismo, están creando las condiciones contextuales para el desarrollo, a largo plazo, de una comunidad educativa más diversa e inclusiva en la universidad estudiada. De todas formas, si bien la política se alinea con la legislación nacional e internacional, los actores responsables y participantes de la implementación de la inclusión en general desconocen o dan poca importancia a las regulaciones, y delegan la vigilancia de los aspectos legales a una especialista.

Se puede argüir que con las decisiones implementadas en el período entre el 2019 y el 2020 quedan sentadas las bases para el desarrollo de una política inclusiva. Quedaría pendiente, además de la realización de un censo, configurar una agenda permanente sobre inclusión y completar el plan de acción para la implementación desde la comisión. El plan de acción debería establecer condiciones perdurables, para que sin importar quiénes sean los gestores de turno y sus sensibilidades, se puedan orientar todas las acciones en la dirección que señala la política.

Por otro lado, a partir de la aprobación del reglamento y la conformación y nombramiento de la comisión, ha sido posible la organización de la política, que ha permitido la gestión e implementación de los ajustes razonables solicitados por los estudiantes con discapacidad a través del programa de apoyo en el año 2020. No obstante, no se consiguió información sobre montos invertidos, rendición de cuentas ni procedimientos de transparencia financiera. Es probable que la falta de información en esta área se deba a que no existe vinculación estrecha entre los operadores de la política y el área financiera de la universidad. Se entiende que los gastos operativos se cubren con el presupuesto de cada unidad académica y que los gastos aprobados en la comisión multidisciplinaria sobre ajustes y adaptaciones los gestiona directamente el representante del área administrativa presente en dicha comisión.

Como en la mayoría de universidades, se percibe que las adaptaciones estructurales han marcado el inicio de las transformaciones institucionales, tal vez porque las adaptaciones físicas en general son las primeras en ser cubiertas en atención a la obligación legal que impone la normativa. En lo que se refiere al equipamiento tecnológico, este se resuelve conforme se van presentando las demandas según lo que los EDF enfrentan en el desarrollo de su vida universitaria. El espacio de las capacitaciones, si bien es un espacio privilegiado para el conocimiento y desarrollo de un enfoque adecuado con el que los docentes y administrativos puedan construir el vínculo con los EDF y transmitir la perspectiva de la política institucional, no es suficiente para el desarrollo de una cultura inclusiva. La construcción de una cultura inclusiva requiere no sólo del reconocimiento de la diversidad sino de la celebración de esta y de la promoción de la convivencia con el diferente para beneficio de todos, objetivos que para ser

logrados requieren de una mayor visibilidad de la diferencia de la que se aprecia en la universidad estudiada.

Se concluye entonces, que si bien el proceso de implementación de la política inclusiva está en marcha, el nivel de avance que muestra es escaso e insuficiente para cubrir las necesidades de una población que se intuye más numerosa. Es probable que el incipiente nivel de desarrollo de la implementación de la política se deba en parte a que todavía no se ha logrado un compromiso activo en la tarea inclusiva en las diferentes unidades académicas de la universidad, por falta de visibilidad del problema, entre otras razones.

### ***Sobre la participación de la comunidad educativa en la implementación de la política institucional sobre discapacidad***

Es posible afirmar que cada elemento del proceso descrito aporta a la construcción de una universidad más inclusiva, pues las decisiones tomadas se encaminan hacia la desaparición de las barreras que impiden la plena inclusión de los estudiantes con diversidad funcional en la universidad en estudio. Con base en los testimonios de los entrevistados se reconoce que, en general, se cuenta con la mejor disposición de los administrativos, docentes y estudiantes sin discapacidad para la implementación de la política de inclusión para los EDF en la universidad en estudio. Dado que es un reto compartido, según los desafíos expresados por los actores involucrados, se puede decir que existe un acuerdo de voluntades para hacer posible el avance de la política y mejorar su implementación. Sin embargo, a pesar de la buena disposición que hacia la inclusión muestran los miembros de la comunidad educativa de la universidad en estudio, este objetivo difícilmente se podrá lograr mientras las acciones inclusivas dependan únicamente de las demandas de los EDF. Es decir, mientras no cambie la estrategia de actuar solo de manera reactiva ante las necesidades de los EDF de la universidad.

Actuar de manera reactiva mantiene restringido el número de EDF identificados, e impide el desarrollo de estrategias más abarcativas. Se observa, por ejemplo, la falta de estrategias basadas en la difusión de las situaciones adversas en las que un estudiante con diversidad funcional se puede ver involucrado, que podrían permitir al propio estudiante identificar si el grado de su dificultad está considerado por la institución y pueda solicitar asistencia. Actuar de esta manera implica dejar

de esperar que el EDF se acerque y solicite ser atendido e identificado y en cambio salir a la búsqueda de todos aquellos estudiantes que experimentan dificultades en su vida universitaria, que pudieran mantenerse limitados en su desarrollo e ignorantes de sus derechos. Este cambio en la estrategia podría generar la intervención de otras instancias, servicios y personas, favoreciendo así la participación y compromiso de la comunidad universitaria en la tarea inclusiva.

Estudios posteriores podrían aportar en la investigación de estrategias eficaces para la promoción de la cultura inclusiva en la educación superior, que permita una mirada más amplia del problema, haciendo de las universidades espacios educativos de acceso total a una educación de calidad, posibilitando que la universidad pueda ser elegida por los EDF por sus características inclusivas.



## RECOMENDACIONES

### ***Para la mejora del diseño de la política***

- Establecer una política institucional inclusiva activa y consistente en el tiempo, que sea parte de una agenda institucional permanente y asegurar, así, su continuidad.
- Establecer y liderar una red de universidades locales para identificar estrategias que puedan facilitar la implementación de políticas institucionales de inclusión para estudiantes con discapacidad.

### ***Para la mejora del proceso de implementación***

- Ampliar y certificar el registro de EDF en la universidad para ajustar el diseño de la política a la realidad institucional.
- Estrechar la vinculación entre los operadores de la política y el área financiera de la universidad.
- Establecer alianzas institucionales con universidades de la región con experiencia en políticas de inclusión para PDF para sistematizar lo avanzado, difundirlo y favorecer el intercambio de la información.
- Promover a través de los decanos la creación de cursos y actividades inclusivas en las mallas curriculares en las diferentes carreras de la universidad.
- Realizar talleres sobre derechos de las PDF con la tarea de difundir la normativa internacional, nacional e institucional al respecto.

### ***Para mejorar la participación de los actores de la comunidad educativa***

- Desarrollar talleres de sensibilización mediante diferentes técnicas para explorar las actitudes hacia las PDF (talleres no presenciales mientras dure la educación virtual en forma exclusiva en la universidad y de manera presencial cuando se pueda volver al campus).
- Trabajar en el desarrollo de la calidad del compromiso que cada uno puede asumir desde el rol que le toca desempeñar en la tarea inclusiva. De acuerdo con los investigadores las barreras actitudinales son las que más persisten, directa o indirectamente, con mucha más intensidad y por mucho más tiempo en las instituciones.
- Realizar encuentros informativos en *webinar* sobre políticas educativas inclusivas para EDF en educación superior.
- Crear una red institucional de docentes y administrativos aliados del PAIE (informantes, colaboradores y desarrolladores de estrategias) para la atención de las necesidades de los EDF de la universidad.
- Aplicar estrategias de información sobre los derechos del EDF.
- Desarrollar acciones positivas de difusión y promoción de la inclusión dentro y fuera de la universidad para la formación a largo plazo de una cultura inclusiva universitaria que transforme a la institución elegible por los EDF.

## REFERENCIAS

- Aguilar, L. (2000). *El estudio de las Políticas Públicas*. Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.
- Aguilar, L. (2009). *Educación Especial, Informe Warnock, integración escolar*.
- Aguilar, N., Moriña, A., & Perera, V. (2019). Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-19.
- Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*(47), 73-88.
- Ainscow, M. (2019). *Documento de discusión preparado para el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan»*. Unesco.
- Akel, S., Baloira, K., & Bastos, J. (2013). *¿Qué es la inclusión social? Obtenido de La Inclusión Social como Derecho Humano: <https://sites.google.com/site/g113141dhsocial/home/-que-es-la-inclusion-social>*
- Alcaín, E., & Medina-García, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 4-19.
- Antunes, A., Araujo, L., & y Silva, C. (2013). A Dança como Fator de Desenvolvimento Pessoal e de Inclusão: Percepções de um Grupo de Dança Inclusiva. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 33-45.
- Aparicio, M. (2009). Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación. : *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*, 1, págs. 129-138.
- Ariza, W. (2014). Perspectivas de un modelo de educación inclusiva para sordos a nivel superior. *Tecciencia*, 9(1), 13-27.
- Arroyo, F., & Schejtman, L. (2012). *Planificación de políticas, programas y proyectos sociales*. Fundación CIPPEC.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2000). *55/2 Declaración del Milenio. Resolución aprobada por la Asamblea General*. Asamblea General de las Naciones Unidas.

- Avendaño, W., Paz, L., & Rueda, G. (2017). Políticas públicas y educación superior: análisis conceptual del contexto colombiano. *Revista Venezolana de Gerencia*, 22(79).
- Belzunegui, A., & Puig, X. (2016). El abandono de los estudios entre los jóvenes con discapacidad. *Conference: XII Congreso Español de Sociología*, (págs. 1-33).
- Benet-Gil, A. (2020). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia*, 27, 1-31.
- Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista Electrónica Sinéctica*(29), 19-27.
- Blaxter, L. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Editorial Gedisa.
- Borges, C. (2011). Ações afirmativas e inclusão sustentável de estudantes com limitações por deficiência na educação superior. *Motriz. Revista de Educação Física*, 17(3), 568.
- Brazão, W. (2005). Pessoas com deficiência são sujeitos de direito e eu quero ter o direito de conviver com eles em todos os espaços sociais: reflexão sobre a educação & cultura. En A. Barbosa, *Inclusões* (págs. 131-151). Fundação Banco do Brasil; Rede SACI.
- Castro, S., & Almeida, M. (2014). Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2), 179-194.
- Cavalcante, J., Sartoreto, E., & Mosca, C. (2015). Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(64), 95-122.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA]. (2019). *Educación superior inclusiva*. CINDA.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2007). *Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. CEPAL.
- Comisión Europea. (2010). *Ficha temática del semestre europeo. Inclusión Social*.
- Conferencia Internacional de Educación. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Unesco.
- Conferencia Internacional de Educación. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres*.
- Congreso de la República de Chile. (2010). Ley N° 20.422 del 2010. Ley Sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Santiago de Chile, Chile.
- Congreso de la República del Perú. (2012). Ley N.° 27050 del 24 de diciembre de 2012. [Ley General de la persona con discapacidad]. Lima, Perú.
- Congreso de la República del Perú. (2014). Ley N.° 30220 del 2014. [Ley Universitaria]. Lima, Perú.
- Congreso de la República del Perú. (2017). Ley N.° 29973 del 29 de noviembre de 2017. [Ley General de la persona con discapacidad]. Lima, Perú.
- Congreso de la República del Perú. (2018). Ley N.° 30797 del 21 de junio de 2018. [Ley que promueve la educación inclusiva, modifica el artículo 52 e incorpora los artículos 19-A y 62-A en la Ley 28044, Ley General de Educación]. Lima, Perú.

- Constantino, R. (2017). Juntos y revueltos: evolución, justificación y debates de la educación inclusiva en el derecho internacional de los derechos humanos. En VV.AA, *Anuario de Investigación del CICAJ 2016* (págs. 111-149). CICAJ-DAD.
- Cotán, A. (2015). *Enseñanza Superior y educación inclusiva: múltiples miradas desde las historias de vida de estudiantes con discapacidad*. Universidad de Sevilla.
- Cruz, M. (2010). Recursos que favorecen la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior según los docentes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 777-787.
- Cruz, R. (2016). Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades? *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*(23), 1-23.
- Cuenca, P. (2012). Sobre la inclusión de la discapacidad en la teoría de los derechos humanos. *Revista de Estudios Políticos (nueva época)*(158), 103-137.
- de la Cruz, G. (2012). nclusión en Educación Superior: de la atención a la diversidad al facultamiento del estudiantado. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 2(12).
- de Lima, R., Lopes, C., Lins, M., Rodrigues, G., Ferreira, T., de Carvalho, L., y otros. (2019). Capacidad funcional y apoyo social de personas afectadas por accidente cerebrovascular. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72(4), 917-922.
- Defensoría del Pueblo. (2019). *El derecho a la educación inclusiva. Barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas*. Defensoría del Pueblo.
- Defensoría del Pueblo. (2020). *Alcances sobre la situación de las personas con discapacidad en el contexto de las medidas adoptadas ante la pandemia por Coronavirus COVID-19*.
- del Águila, L. (2007). *El concepto de discapacidad y su importancia filosófica. Investigación sobre un aspecto fundamental de la condición humana*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Delgado, H., & Blanco, G. (2016). Inclusión en la educación universitaria. Las palabras y experiencias detrás del proceso. *Revista Electrónica Educare*, 20(2).
- Delgado, L. (2009). *Las políticas públicas. El ciclo de las políticas públicas. Clases de políticas públicas. Eficacia, legalidad y control. Indicadores de gestión*. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- Delgado-Sanoja, H., & Blanco, G. (2016). Inclusión en la educación universitaria. Las palabras y experiencias detrás del proceso. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-18.
- Díaz, V., & Funes, S. (2016). Universidad inclusiva. Reflexiones a partir de la experiencia de estudiantes con discapacidad de una universidad pública madrileña. *Prisma Social*(16), 450-494.
- dos Reis, M., Eufrásio, D., & Mafra, F. (2010). A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. *Educação em Revista*, 26(1), 111-130.
- Escarbajal, A., M. A., Maquilón, J., I. T., L. J., Orcajada, N., y otros. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135 -144.
- Estivill, J. (2003). *Panorama de la lucha contra la exclusión social. Conceptos y estrategias*. Oficina Internacional del Trabajo.

- Fajardo, M. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171-197.
- Ferreira, C., Vieira, M., & Vidal, J. (2014). La atención a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior. El caso de Cataluña. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 139-157.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. (2005). *Inclusión Social, Discapacidad y Políticas Públicas*. Gobierno de Chile.
- Foucault, M. (1992). *Genealogía de la moral*. La Piqueta.
- Fundación Wiese. (2020). *¿Qué es una escuela inclusiva y cómo promueve la igualdad de oportunidades?* Obtenido de Home: <https://www.fundacionwiese.org/blog/es/que-es-una-escuela-inclusiva-igualdad-de-oportunidades/#:~:text=Una%20escuela%20inclusiva%20es%20aquella,condicion es%20personales%2C%20sociales%20o%20culturales>.
- Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D., & Barrera-Corominas, A. (2015). *Acceso, permanencia y éxito académico de colectivos vulnerables en la Educación Superior*. EDO-SERVEIS.
- García-Cano, M., Buenestado, M., Gutiérrez, P., López, M., & Naranjo, A. (2017). *Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria*. Universidad de Córdoba.
- Gómez, V. (2014). Análisis de la discapacidad desde una mirada crítica: Las aportaciones de las teorías feministas. *Estudios pedagógicos*, 40(2), 391-407.
- Gómez, Y., & García, M. (2017). Hacia una Educación Superior Inclusiva. *ReiDoCrea*(6), 300-319.
- Guirao, S. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *ENE. Revista de Enfermería*, 9(2).
- Guzmán, J. (2020). *Defensoría pide inclusión plena a educación universitaria a estudiantes con discapacidad*. Obtenido de Noticias: <https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-universidades-deben-garantizar-la-educacion-inclusiva/>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Herrán, A., Pinargote, M., & Briones, V. (2016). Génesis de una universidad inclusiva en Ecuador. *Revista Iberoamericana De Educación*, 167-194.
- Huamán, R. (2015). *Análisis de la evolución en la concepción de la discapacidad en las experiencias inclusivas de gestión para estudiantes con discapacidad física en la educación superior*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Hughes, B., & Paterson, K. (2008). *El modelo social de discapacidad y la desaparición del cuerpo : hacia una sociología del impedimento*. Ediciones Morata.
- Irizarry, L., & Berríos, R. (2013). *Investigación cualitativa*.
- Korstanje, M. (2008). *Derrida, Jacques, La Hospitalidad*1.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morat.
- Lissi, R., Z. S., M., S., C., A., Hojas, A., & Pedrals, N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios: experiencia del PIANE UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Calidad de la Educación*(30), 306-324.

- Mancebo, M. (2001). *La larga mancha de una reforma exitosa: de la formulación a la implementación de políticas educativas*. Universidad de la República; Universidad Católica del Uruguay.
- Mansilla, L., & Isaacs, M. (2014). Representaciones Sociales Sobre Inclusión de Personas con Discapacidad en Educación Superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 117-130.
- Martins, D., Pereira, L., & Feitosa, C. (2015). Políticas públicas para el acceso de personas con deficiencia en la educación superior brasileña: un análisis de indicadores educativos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(89), 984-1014.
- Mayo, L., Cueto, S., & Arregui, P. (2015). *Políticas de inclusión educativa*. Consejo Nacional de Educación [CNE].
- Mendívil, L. (2020). El método de estudio de caso. En A. Sánchez, *Los métodos de investigación para la elaboración de la tesis de maestría en educación* (págs. 41-50). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social. (2017). Resolución Ministerial N° 053-2017-MIDIS del 5 de abril de 2017. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2020). *Home*. Obtenido de <https://www.gob.pe/minedu>
- Misichia, B., Angelino, A., & Méndez, M. (2020). Política pública universitaria y discapacidad. Sistematización, análisis y desafíos de la Red Interuniversitaria en Discapacidad en Argentina. *Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos*.
- Molina, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, 34(70), 95-115.
- Moliner, O., Yazzo, M., Niclot, D., & Philippot, T. (2019). Universidad inclusiva percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*(21), 1-10.
- Montánchez, M. (2015). Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas ante la inclusión educativa: un estudio exploratorio. *Revista Espacio I+D Innovación más Desarrollo*, 3(5).
- Montaño, L. (2004). *Los estudios organizacionales en México: cambio, poder, conocimiento e identidad*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Morilla, P. (2016). Relación entre la educación inclusiva y la calidad de vida. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 499-510.
- Muñoz, E. (2014). *Estudio de la implementación de política pública desde la perspectiva organizacional. El caso del Proyecto Estratégico de Seguridad Alimentaria en el Estado de Zacatecas, 2005-2013*. El Colegio de San Luis.
- Muñoz, M. (2018). Estudios Organizacionales Sobre la Universidad, Características y Frecuencia en su Investigación: Caso RVG. *Sapienza Organizacional*, 5(10).
- Muñoz, P. (s.f.). *Construcción de sentidos del mundo de la discapacidad y la persona con discapacidad. Estudio de casos*. Universidad de los Andes.
- Navarro, C. (2016). El estudio de las políticas públicas. *Revista Jurídica Universidad Autónoma De Madrid*(17).
- Neves, A. y Araujo de Lima, C. (2017). *A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão*. Revista Intertérios. Revista de Educação, Universidad Federal de Pernambuco, Caruaru, Brasil V. 3 .Nro 5.

- Niño, V. (2011). *Metodología de la Investigación. Diseño y ejecución*. Ediciones de la U.
- Ocampo, A. (2018). Educación Inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de los saberes diaspóricos para una epistemología heterotópica. *I Congreso Iberoamericano de Docentes*.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (s.f.). *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Resolución aprobada por la Asamblea General [sobre la base del informe de la Tercera Comisión (A/48/627)]*. Obtenido de Home: <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/PersonsWithDisabilities.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Objetivos Desarrollo Sostenible*. Obtenido de Home: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-desarrollo-sostenible/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2019). Educación inclusiva e interseccional a lo largo de la vida, para que nadie quede atrás: documento de referencia . *Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación*, (págs. 1-27).
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2011). *Resumen. Informe mundial sobre la discapacidad*. OMS.
- Palma-Picado, K. (2017). *Gestión de políticas universitarias para personas con discapacidad en el Instituto Tecnológico de Costa Rica: un modelo para el proceso de construcción*.
- Palmeros, G., & Gairín, J. (2016). La atención a las personas con discapacidad en las universidades mexicanas y españolas, desde la revisión de las políticas educativas. *Educación*, 25(49), 83-102.
- Parlamento Europeo. (1981). *Resolución del Parlamento Europeo del 11 de mayo de 1981. Sobre la integración económica, social y profesional de los minusválidos en la Comunidad*.
- Pereira, J., dos Santos, D., & Santos, V. (2016). Inclusão na educação superior brasileira: análise da produção científica. *Interfaces da Educao*, 7(19), 296-313.
- Quispe, A. (2018). Desafíos en Educación Superior: el caso de las personas con discapacidad intelectual en el Perú. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 5(1), 141-158.
- Rebello, E., Almeida, M., & da Silva, J. (2014). AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19(1), 31-60.
- Rizo, M. (2015). *Técnicas de investigación documental*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.
- Rodríguez, S., & Ferreira, M. (2010). Diversidad funcional: Sobre lo normal y lo patológico en torno a la condición social de la dis-capacidad. *Cuadernos De Relaciones Laborales*, 28(1), 151-172.
- Rodríguez, S., & Ferreira, M. (2018). Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de Dis-Normalización. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 68(2), 289-309.
- Rossetto, G. (2014). *Reflexões sobre a história das políticas educacionais no Brasil. Portal Educação (e-learning do Brasil)*. Obtenido de Educação e Pedagogia:

<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/reflexoes-sobre-a-historia-das-politicas-educacionais-no-brasil/57059>

- Roth, A. (2002). *Políticas públicas formulación, implementación y evaluación*. Ediciones Aurora.
- Ruiz, M. (2014). El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas. *Sinéctica*(43), 1-19.
- Salas, I., Buendía, A., & Pérez, A. (2019). La apropiación de la política educativa en las universidades públicas mexicanas: entre la ambigüedad y la diversidad. *Revista de la educación superior*, 48(191), 25-49.
- Sánchez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., y otros. (2020). Evaluación de la Inclusión en Educación Superior Mediante Indicadores. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*.
- Sarda, N. (2012). *Discapacidad y educación superior en México: análisis sobre factores contextuales y personales desde la perspectiva del estudiante*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Silva, M. (2015). Prepararse para gestionar: Una necesidad en las organizaciones. *Sapientia Organizacional*, 2(4), 3-8.
- Sime, L. (2008). *Pautas para el análisis de documentos de organizaciones educativas*.
- Stake, R. (2006). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Tapia, E., García, J., & Quintero, L. (2016). Educación superior accesible para todos con un enfoque diferencial frente a la diversidad. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(1), 250-260.
- Tenorio, S., & Ramírez-Burgos, M. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educación y Educadores*, 19(1), 9-28.
- Valenzuela, B. (2016). *La inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior chilena, factores favorecedores y obstaculizadores para su acceso y permanencia*. Universidad de Granada.
- Vásquez, B., & Alarcón, E. (2016). La inclusión en las universidades chilenas: del discurso a las interacciones prácticas, políticas y culturales. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), 1-19.
- Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Revista de Derecho UNED*(12), 817-833.
- Williams, W. (1975). Implementation Analysis and Assessment. *Policy Analysis*, 1(3), 531-566.
- Yin, R. (2003). *Case study research. Design and Methods*. SAGE Publications.
- Yupanqui, A., Aranda, C., Vásquez, C., & Verdugo, H. (2014). Educación inclusiva y discapacidad: su incorporación en la formación profesional de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 43(171), 93-115.
- Zárate-Rueda, R., Díaz-Orozco, S., & Ortiz-Guzmán, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21(3).
- Zuzulich, M., Achiardi, C., Hojas, A., & Lissi, M. (2014). Inclusión de estudiantes con discapacidad en universidades chilenas: mecanismos de admisión y recursos para su implementación. En I. Irrarzával, C. Pozo, & M. Letelier, *Concurso de políticas*

*públicas 2014: Propuestas para Chile* (págs. 55-88). Pontificia Universidad Católica de Chile.



# ANEXOS

## Anexo 1. Formato de solicitud de consentimiento informado

Mg. I  
Departamento de Artes Escénicas FARES PUCP  
Pontificia Universidad Católica del Perú,

El propósito de esta comunicación es informarle que nos encontramos realizando la investigación denominada "Política institucional inclusiva para personas con diversidad funcional en una universidad de Lima Metropolitana", que tiene por objetivo analizar la implementación de la política institucional inclusiva para personas con discapacidad en educación superior.

La presente investigación, es conducida por el Lic. José Bárcenas Freyre, estudiante de la Maestría en Educación, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Para llevarla a cabo, deseamos invitarla a participar como informante, en la medida que Ud. ha cumplido un rol importante en el desarrollo de dicha implementación.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una entrevista por video llamada, que tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Lo que usted relate durante la entrevista será registrado en audio, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que Ud. haya expresado.

La recuperación de la información se realizará de manera virtual y esto no afectará la naturaleza de la participación libre, la confidencialidad de la información ni su almacenamiento. Una vez transcritas las entrevistas, los archivos de audio de las grabaciones se destruirán. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas realizadas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

En caso de que Ud. acepte participar, le rogáramos nos indique el día y la hora de su preferencia para la cita y así poder hacer la programación de la reunión Zoom correspondiente.

Desde ya le agradecemos su participación.

Se despide atentamente,

.....  
Lic. José Bárcenas Freyre

Lima, 15 de octubre de 2020

NOMBRE

---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por el Lic. José Alejandro Bárcenas Freyre. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar la implementación de la política institucional inclusiva para personas con discapacidad en educación superior. Asimismo, he sido informado de que tendré que responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos.

Me han indicado también que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a José Bárcenas Freyre al teléfono celular 999 966 170.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será enviada por medios virtuales, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a José Bárcenas Freyre al teléfono anteriormente mencionado.

-----  
Nombre del Participante  
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha

## Anexo 2. Matriz para el análisis documental

### MATRIZ PARA EL ANÁLISIS DOCUMENTAL

Tabla de Documentos:

Código	Nombre del documento	Fecha de emisión	Medio
D1	Bregaglio, R., Constantino, R. y Cruzado, P. (2014). HACIA UNA UNIVERSIDAD PARA TODOS: propuestas para una PUCP inclusiva. Dirección Académica de Responsabilidad Social. PUCP. Recuperado de <a href="https://dehpucp.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2014/03/Diagnostico-Personas-con-Discapacidad-PUCP.pdf">https://dehpucp.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2014/03/Diagnostico-Personas-con-Discapacidad-PUCP.pdf</a>	2014	Digital
D2	Política Institucional Sobre Discapacidad (2017) Recuperado de <a href="https://facultad.pucp.edu.pe/biblioteca/wp-content/uploads/2017/10/politica-institucional-sobre-discapacidad-de-la-pucp.pdf">https://facultad.pucp.edu.pe/biblioteca/wp-content/uploads/2017/10/politica-institucional-sobre-discapacidad-de-la-pucp.pdf</a>	2017	Digital
D3	Plan Estratégico Institucional P.U.C.P. 2018-2022 (2018) Recuperado de <a href="https://s3.amazonaws.com/files.pucp.edu.pe/homepucp/uploads/2015/11/27/165728/PEI-2018-2022.pdf">https://s3.amazonaws.com/files.pucp.edu.pe/homepucp/uploads/2015/11/27/165728/PEI-2018-2022.pdf</a>	2018	Digital
D4	Acta de Conformación de la Comisión Multidisciplinaria sobre Discapacidad (2020) Transcripción N° 366/2020 de parte del texto del acta de la sesión del Consejo Universitario de fecha 15 de julio del 2020	2020	Digital
D5	Reglamento para la Inclusión de los Estudiantes con Discapacidad Artículo 3.- Comisión Multidisciplinaria sobre Discapacidad (2020)	2020	Digital
D6	Infografía: Ajustes Razonables (2020)	2020	Digital
D7	Apoyo brindado a estudiantes (2020) Presentación en PPT del PAIE	2020	Digital
D8	Pautas para docentes PAIE (2020)	2020	Digital

±

Aspecto	D 1	D 2	D 3	
Identificación del problema	(...) lograr la plena inclusión de las personas con discapacidad implica la superación de una serie de barreras en materia de acceso y permanencia.  el presente informe busca identificar dichas barreras, así como las buenas prácticas de superación de las mismas, en el contexto de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). (p.9)			
Decisiones institucionales		En virtud de ello, y en el marco del objetivo estratégico del Plan Estratégico Institucional que señala la necesidad de "incorporar en la universidad prácticas coherentes con el desarrollo humano", así como del Modelo Educativo que busca "implementar una formación superior de carácter integral, generando estrategias pedagógicas y procedimientos académicos adecuados para atender una variedad de demandas que incluyen desde políticas de inclusión social, hasta apoyo a los estudiantes talentosos", la PUCP se compromete a desarrollar una política sobre discapacidad en base a los siguientes	El Plan define metas e indicadores relacionados a la inclusión  <i>Meta 4.1.3. El 30% de la comunidad universitaria está comprometida con una convivencia equitativa e inclusiva que reconozca positivamente la diversidad. Indicador asociado:</i>  <i>Número de unidades que promueven acciones a favor del reconocimiento positivo de la diversidad. Responsables: DARS (p.39).</i>	Conformación de la Comisión Discapacidad.  El Secretario General recordó el Reglamento para la Inclusión Discapacidad establece que la Discapacidad es la entidad rectora de la inclusión.  Plan de Acción para la Inclusión Discapacidad: Para ello, teni

## Anexo 3. Guía de preguntas

### GUIA DE PREGUNTAS DIRECTIVO

Investigador: Lic. José Bárcenas Freyre

Título de la investigación: Política institucional inclusiva para personas con diversidad funcional en una universidad de Lima Metropolitana

Problema: Analizar la implementación de la política institucional inclusiva para personas con diversidad funcional en una universidad privada de Lima Metropolitana.

Objetivo General	Objetivo	Categoría :Definición	Aspectos a estudiar en cada categoría (subcategorías)	PREGUNTAS
Analizar la implementación de la política institucional inclusiva para personas con diversidad funcional en una universidad privada de Lima Metropolitana.	Conocer la política institucional de inclusión para los estudiantes con discapacidad en la universidad en estudio.	Categoría 1: Política de inclusión para estudiantes con discapacidad en la universidad en estudio.	Identificación del problema.	<b>Tema 1: La Política Institucional</b> Estamos desarrollando una investigación sobre los procesos de implementación de la política de inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior, referidas a las discapacidades sensoriales (auditivas, visuales y motoras) y la información que usted nos pueda proporcionar es de mucho interés.  1. ¿Cómo es la agenda de inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad? 2. ¿Cómo se les identifica y qué tipo de necesidades presentan los estudiantes con discapacidad en la universidad?
			El proceso de toma de decisiones.	
			Las acciones propuestas.	¿Se cuenta con alianzas estratégicas dentro de la institución o asesorías externas especializadas?  3. ¿Cómo se entiende el concepto de discapacidad desde la gestión de la universidad?
			Enfoque que orienta la política (de Derecho, sobre discapacidad, temas de inclusión).  Alineamiento a políticas inclusivas en educación superior (marco legal nacional e internacional sobre educación inclusiva y discapacidad).	4. ¿Qué políticas nacionales e internacionales orientan la política universitaria?
	Analizar la implementación de la política de inclusión para estudiantes con discapacidad en la universidad en estudio.	Procesos de implementación de la política inclusiva para estudiantes con discapacidad en la universidad en estudio.	Planificación (elaboración del diagnóstico de la situación, asesorías especializadas, alianzas estratégicas, diseño del plan de implementación para los niveles administrativo, docente y estudiantil).	5. ¿Qué características tiene el plan actual para la implementación de esta política en la universidad? 6. ¿Actualmente se realizan censos de los estudiantes con discapacidad en la universidad? 7. ¿Se está capacitando al personal administrativo para la implementación de la política inclusiva para los estudiantes con discapacidad en la universidad? 8. ¿Se está capacitando al personal docente para la implementación de la política inclusiva para los estudiantes con discapacidad en la universidad?
			Organización (creación de órganos responsables,	9. ¿Qué órganos tienen responsabilidad en el cumplimiento de esta política?

## Anexo 4. Matriz para el análisis de entrevistas

### MATRIZ PARA EL ANÁLISIS DE ENTREVISTAS

Código	Tipo de Informante
E1	Ex Vicerector Académico
E2	Vicectora Académica
E3	Directora
E4	Coordinador
E5	Administrativo
E6	Administrativo
E7	Docente
E8	Docente

Aspecto	E1	E2	E3
Identificación del problema	<p>esto comenzó cuando yo era vice-rector administrativo, porque salió una Ley según la cual debíamos tener, por ejemplo, rampas en toda la universidad y la universidad no tenía rampas. Entonces le estoy hablando de cuando, no tenemos ascensor y luego se generalizó el montacargas, por ejemplo, por ejemplo, en el edificio de Sociales, que es un edificio antiguo de tres pisos, que no tenía ascensor y entonces era todo un problema porque había un estudiante que tenía silla de ruedas. Entonces durante una temporada estubo con alguien que lo tenía que cargar, hasta que se pudo el montacargas y ahora bueno, que hay un edificio que está al costado, ya no hay problema.</p> <p>El tema de las discapacidades auditivas no me acuerdo, ahí no recuerdo de haber escuchado de temas auditivos, pero sí los temas de movilización y de ceguera.</p> <p>En cuanto se presentan a la postulación se sabe si tienen esos temas porque hay una, digamos, en la inscripción tú tienes que decir si tienes alguna limitación y allí se pone. Pero eso si se hace automáticamente y por ejemplo para los exámenes de ingreso se los ayudaba.</p> <p>Yo te diría que cada año hubo una docena, como máximo.</p> <p>Sí, mira, estas discapacidades sí, se han discutido, pero la más seria es la emocional, los problemas de salud mental!</p> <p>Es que una cosa lleva a la otra. Los temas de estrés, por ejemplo, terminan afectando el rendimiento. Hemos tenido casos dramáticos en relación a este tema.</p>	<p>Claro, funcionando, hay una red de comunicación que no... creo que se identifican cuando ingresan si es que es algo muy visible por el tema del examen de admisión, por ejemplo...</p>	<p>cuando yo llegue a la DAES, sabía de este "Programa de Atención de la Incl. Estudiantes" que Elena Franco que en ese momento estaba en OSOE, me dijo pero que no era claro como se llevaba adelante. Entonces en octubre (2019) incorporo a Alonso Cubas, de Psicología, como terna principal respons. programa, así se lo presenté a Cristina y él empieza a hacer un trabajo bien con todas las facultades, y en especial con la elaboración de documentos, se empieza primero a armar una data de cuántos jóvenes tenemos y con qu discapacidades, yo le puedo alcanzar ese PPT para que lo conozcas, y te comento, a ver cifras que él encuentra, encuentra que tenemos en total 35 un estudiante con espectro autista, seis estudiantes con enfermedades definen con claridad, tres con discapacidad auditiva, catorce con discap. motora, once con discapacidad visual.</p> <p>Sí, es el número de ahora, no sabemos si... igual la OCAI está ahora sí en con Alonso para que si hay un joven con discapacidad que se presente supervisando la tarea. Entonces también se ha hecho un nexo bien interés: Oficina de Admisión, para que esté al costado de estos jóvenes, que asegure razonables, que era algo que en realidad estaba quedando suelto. Entonces, hace esta barrida, por así decirlo, a nivel de diagnóstico, y ya en el 2020 comprueba que estos 35 estaban matriculados y se atienden en este se además con esta pandemia es un poco complicado, diez solicitudes de ajuste Ponte a pensar que en el 2019-2, Alonso llega como muy tarde al semestre, 4 solicitudes de esas fueron: "Oye, necesito más tiempo para dar mis evaluac solicitaciones pidieron contar con material audiovisual en PAIDEIA porque</p> <p>(¿con carnet de CONADIS?) A estos jóvenes sí, a estos 35 si se les pide tod</p> <p>La discapacidad cognitiva es la más compleja en realidad.</p>