

Percepciones sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en la Universidad Veracruzana

*Rodolfo Cruz Vadillo**

Resumen

El presente trabajo aborda las percepciones que existen sobre la discapacidad y la Educación Superior (ES). El punto de partida es una investigación sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad Veracruzana (UV). El propósito de este escrito es presentar cómo está configurado el campo perceptivo sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en una institución de ES. Se presentan los resultados de la aplicación de una encuesta cuyo propósito fue analizar las percepciones de la comunidad universitaria acerca de los alumnos con discapacidad. Las conclusiones fueron que, aunque hay una visión positiva sobre la inclusión de alumnos con discapacidad al nivel superior, coexiste con percepciones donde la imposibilidad, la carencia y la anormalidad están fuertemente presentes, fenómeno que se ha denominado exclusión simbólica.

Palabras clave

Discapacidad ; Educación superior ; Inclusión educativa ; Discriminación ; Exclusión

Abstract

This paper addresses the perceptions that exist about disability, Higher Education (HE). The starting point is an investigation on the inclusion of students with disabilities in the Universidad Veracruzana (UV). The purpose of this paper is to present how the perceptual field is set on the inclusion of students with disabilities in an institution of higher education. The results of the application of this survey are presented, the purpose of the project was to analyze the perceptions of the university community about students with disabilities. We conclude that, although there is a positive view on the inclusion of students with disabilities at higher level, it coexists with perceptions where the impossibility, shortage and abnormality are strongly present. This phenomenon has been called symbolic exclusion.

Key words

Disability ; Higher education ; Educational inclusion ; Discrimination ; Exclusion

* Profesor Investigador de tiempo completo en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

Introducción

LOS CAMBIOS en el siglo XV se debatieron entre dos posturas epistemológicas. Por un lado, la ciencia positiva, producto de una determinada concepción de científicidad. Visión desde donde la biología y la física presentaban su Método, una oportunidad de rigor y sistematicidad para aprehender los fenómenos sociales. Por otro lado, la entrada del reconocimiento de la pluralidad, de las estructuras abiertas, los inicios de eso que hoy podemos nombrar posmodernidad. En este contexto, las ciencias humanas se enfocaron en la definición y explicación del hombre. Este proceso dio paso a una subjetivación y objetivación de lo que somos, de las representaciones sobre nosotros mismos (Álvarez-Uría, 1996; Popkewitz, 2000; Foucault, 1963, 1964, 1979, 1999 y 2003; Fendler, 2000; Simola, Heikkinen y Silvonen, 2000).

Dicho positivismo sentó las bases para objetivar una mirada, para fundamentar un ideal de normalidad, aspecto que permitió la construcción de explicaciones ontológicas sobre nuestro cuerpo, nuestro ser y nuestro estado (Drake, 1998; Jacobo, 2012; Fulcher, 1998; Kipen y Lipschitz, 2009). El hombre fue objeto de estudio, de medición, de clasificación y, por ende, de separación (Baker, 2000; Foucault, 1976, 1990 y 1994 y Hultquist, 2000). El sujeto normal se hizo presente y con ellos estudios sobre esta categoría, trabajos que oscilan entre la instauración de un ideal y la aceptación de las diferencias, la diversidad y la discapacidad (Vallejos, 2009; Lionetti, 2012; De la Vega, 2010; Stern, 2005; Yarza, 2012; Padilla, 2012; Davis, 2009; Angelino, 2009; Flores, 2012 y OMS, 2011).

Personas diferentes, categorías que las explican, las definen, las clasifican y al final las excluyen, se fueron construyendo. La sociedad industrializada, en su ideal de orden y progreso, así lo pidió, la ciencia y la tecnología fueron una respuesta a esta sociedad del conocimiento. Es así cómo un sujeto promedio adquiere importancia, pero su paso homogeneizador dejó como resultado exclusión. Las personas con discapacidad fueron objetos y sujetos de esta situación excluyente. No fue hasta la llegada de un nuevo discurso, práctica que pretendió poner en el centro la dignificación de la persona, que aparece una mirada hacia el otro desde un nosotros. Los derechos humanos permitieron precisamente dicha resignificación.

Desde este nuevo paradigma, se busca la no discriminación de las personas con discapacidad (Barton, 2008) permitiendo su participación activa, haciendo a un lado barreras arquitectónicas y simbólicas. Reconociendo que la condición de posibilidad para que todos podamos convivir de

forma justa en lo social y equitativa tiene que ver con la respuesta contextual, con la accesibilidad.

Es entonces como podemos hablar de una resignificación de lo ontológico de la discapacidad, trabajos como los de Palacios (2008) y Brogna (2009) hacen referencia a esos cambios de modelos y aparatos conceptuales, procesos de reconstrucción importantes que hoy permiten construir nuevas explicaciones y miradas sobre el otro. Por tanto, en este trabajo se presenta en un primer momento un breve recorrido por dichos modelos y sus significados. Posteriormente, se muestra la ruta metodológica seguida para la recopilación y análisis de los datos, ya que este escrito es producto de una investigación que tuvo como referente empírico una comunidad universitaria. Se presenta también el análisis de los datos, producto de una encuesta aplicada a dicha comunidad. Aquí la revisión da cuenta de la percepción que se ha construido en un determinado grupo en torno a la inclusión de alumnos con discapacidad en una universidad. Para finalizar, se concluye con algunas consideraciones finales.

I. Reconstrucciones de la discapacidad: modelos representacionales para su inclusión en el nivel superior

Histórica y culturalmente hemos asignado el significante *discapacidad* para hacer referencia a una parte de la población que presenta algún déficit o que su condición no le permite ser *funcional* y operar de forma *normal* en la sociedad.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) con su Clasificación Internacional de la Deficiencia, la Discapacidad y Minusvalía (CIDDM) apuntó, según sus principios, a la disfuncionalidad, la cual tenía que ver con la enfermedad y sus consecuencias. Basándose en tres rasgos o criterios: primero, la enfermedad, también se rescata la minusvalía y la discapacidad. Se podría decir que de la idea o concepción del déficit, la discapacidad y la minusvalía son sus principales características.

Dicha institución en su intento por coadyuvar a la revisión, intervención y solución de este estado al que se nombra como *discapacidad*, ha intentado dar explicaciones diferentes. Desde lo que se menciona se podría decir que existen dos momentos significativos en su producción. Uno de ellos es el identificado en la CIDDM de 1980, donde se definió a la discapacidad como “toda disminución (restricción) o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro de un margen que se considera normal para un ser humano. La discapacidad sería así el resultado

de la incidencia de una deficiencia que restringe o anula las habilidades de una persona para desarrollar una actividad considerada normal dentro de su contexto socio-cultural”.

Otro momento puede rastrearse en la Clasificación Internacional de Deficiencias, Actividades y Participación (CIDAP 1), en donde al parecer desaparece este concepto de *discapacidad* para dar paso al de deficiencia, actividad y participación. Cabe señalar que, aunque ambas clasificaciones poseen diferencias conceptuales, fueron construidas desde los marcos referenciales del paradigma hegemónico, es decir, la ciencia biológica (médica), por ende, es desde este plano donde se enuncia la posibilidad de establecer diagnósticos para la intervención oportuna.

En este sentido, se hace necesaria una reconstrucción o deconstrucción a profundidad de los marcos referenciales y conceptuales en los que han sido sustentadas las clasificaciones en torno a las personas con discapacidad, pues si bien no se puede negar la existencia de algunas características físicas evidentes o no, es de reconocer que la persona con discapacidad no lo es sólo por portar dichas cuestiones, sino por las limitaciones que la sociedad le ha impuesto. Es decir, aquello que no es propio de la persona, que lo discapacita generando barreras para su participación y desenvolvimiento pleno en la sociedad. Oliver citado por Angelino menciona que “la producción de discapacidad es entonces algo así como un conjunto de actividades específicamente orientadas hacia la producción de una mercancía —discapacidad—, sostenida por una gama de acciones políticas que crean las condiciones que permiten que estas actividades productivas se lleven a cabo y amparada en un discurso subyacente que le da legitimidad a toda empresa” (2009: 50).

Lo anterior hace pensar sobre cómo conceptualizar la discapacidad, en la necesidad de realizar ese ejercicio deconstructivo donde ésta no sea algo objetivo y generado por el sujeto, sino una producción social construida a partir de una serie de parámetros y sistemas de razón positivistas y segregantes. Posicionamiento que será retomado a lo largo de este escrito.

Las revoluciones sociales, las luchas generadas desde las propias personas con discapacidad, movimientos como el de *Vida Independiente*, abonaron a la reconstrucción conceptual de la discapacidad. Dicha resignificación pasó por una serie de estadios o modelos, donde podía ser un evento trágico (tragedia personal), un problema y carencia personal y enfermedad, hacia su caracterización como un constructo social (Ferreira, 2008; Palacios, 2008; Juárez, Comboni y Garnique, 2010; Barnes, 2009; Booth y Ainscow, 2000;

Arnau, 2003; Toboso y Arnau, 2008; Edler, 2009; Courtis, 2009; Aguerrondo, 2008; De la Vega, 2010; Abberley, 1998; Barton, 1998; Oliver, 1998; Verdugo, 2009 y UNESCO, 2003 y 2007).

En el plano de la escolaridad también se han dado reconstrucciones significativas gracias a las visiones construidas a partir de los modelos anteriores. Pasando de la discapacidad vista como enfermedad a la significación de la posibilidad, del sujeto educable, cuestionando conceptos como el de normalidad/anormalidad. Intentando reconfigurar diagnósticos, conceptos, teorías que hoy por hoy muestran sus límites y errores. Aquí también puede ser rastreable el paso del modelo médico a uno social.

Por ejemplo, en el caso del retraso mental como lo menciona Skrtic (1996), la perspectiva clínica, la cual se podría decir proveniente de la medicina y el aspecto biológico, define como patológico lo normal/anormal de acuerdo con la ausencia y presencia de determinada sintomatología que puede ser nociva para la salud, es decir, se puede traducir en algo malo y poco deseable para el ser humano. Por otra parte, la psicología desde su estándar de normalidad/anormalidad más bien estadístico, se basa en una curva, en “una idea de que los atributos de un individuo se pueden describir por su posición relativa en una distribución de frecuencia de otras personas a las que se han medido esos atributos” (Skrtic, 1996: 39-40).

La normalidad aquí tiene que ver más con un plano en donde es representada por la mayoría, por ende, lo anormal implica la escasa existencia de determinado objeto, situación característica, etc. Lo anterior refiere entonces a dos posturas totalmente diferentes, la patológica y la estadística. Sin embargo, ambos modelos se han utilizado para definir el retraso mental: uno para valorar aquellas manifestaciones biológicas y el otro para las del comportamiento, dependiendo el tipo de retraso al que se hace referencia.

Cuando el retraso es leve o moderado, comúnmente no se puede hallar algún síntoma patológico y es aquí donde se recurre a lo estadístico y una baja puntuación en la prueba de inteligencia (cociente intelectual o CI). El problema se presenta cuando en la práctica ambos modelos son utilizados de forma conjunta sin tener el cuidado y rigor epistémico y metodológico para hacer la diferenciación oportuna y no transponerlos, convirtiendo lo que sólo hace referencia al comportamiento en un signo patológico.

Cuestiones como éstas, se han hecho visibles en nuevos estudios sobre la discapacidad. En este marco, algunos estudiosos del tema han indagado e intentado identificar las reconfiguraciones realizadas en el plano educativo. En México son escasos los estudios sobre discapacidad y educación superior,

ya que al parecer, la mirada y preocupación ha iniciado desde la educación inicial, dejando al final los cuestionamientos en la educación terciaria. Para efectos de este escrito, la referencia se hará principalmente en dos trabajos que, por sus características, pueden ilustrar el estado actual de las personas con discapacidad y las Instituciones de Educación Superior (IES).

Realizados en la Universidad Nacional Autónoma de México, el trabajo de López (2012) y el de Brogna y Rosales (2014) rescatan las experiencias y esfuerzos por llevar la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior y evidencian la falta de políticas institucionales desde una perspectiva de los derechos humanos que fomenten investigaciones donde el tema de la discapacidad sea central. Como conclusiones principales de ambos estudios, se reconoce la importancia de las subjetividades como pieza clave en las reconfiguraciones y resignificaciones. Los modelos siguen jugando en el tablero de lo social, las percepciones determinan muchas veces las acciones y la inexistencia de las políticas institucionales las refuerzan.

II. Método

Este trabajo corresponde a un estudio transversal, sincrónico y no experimental, cuyo alcance es principalmente descriptivo. Con base en los resultados de la aplicación de un cuestionario a través del método de encuesta se realiza una aproximación a la problemática planteada. Para ello se hicieron diversos cuestionamientos, los cuales partieron de la construcción de tres categorías presentadas en el Cuadro 1. En este análisis se intentan identificar esas valoraciones y percepciones que específicamente tienen que ver con la inclusión plena de alumnos con discapacidad en la universidad.

La pregunta que tenía que ver con las percepciones de la comunidad universitaria, dio pie al análisis. En un primer momento, se identificaron los conocimientos que la comunidad universitaria poseía en torno a esta temática, incluidos los alumnos identificados con discapacidad. Los ítems o tópicos seleccionados fueron obtenidos de la revisión teórica realizada. Para finalizar se diseñaron algunas preguntas que abordaran el campo perceptivo sobre la discapacidad, el conjunto de significaciones y valoraciones que en la misma comunidad estaban mostrándose a nivel simbólico.

El instrumento se conformó a través del diseño de categorías, sustraídas de la teoría. Una vez identificadas las categorías y definidas, se prosiguió a pensar en los ítems por medio del diseño de indicadores. Al final se construyeron 14 ítems, los cuales se presentaron en forma de afirmaciones negativas

Cuadro 1. Percepciones sobre discapacidad		
Categorías	Indicadores	Preguntas
Posibilidades / imposibilidades de los alumnos con discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de tareas - Rendimiento académico - Actividades escolares 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Considera que los alumnos con discapacidad están en desventaja académica? ¿Por qué? • ¿Cree que los alumnos con discapacidad tienen más dificultades para entregar tareas? ¿Por qué? • ¿Los alumnos con discapacidad tienen más dificultades para participar en clase? ¿Por qué? • ¿Los alumnos con discapacidad sacan notas más bajas en comparación con sus compañeros? ¿Por qué? • ¿Los alumnos con discapacidad reprobaban más fácilmente en comparación con sus compañeros? ¿Por qué? • ¿Los alumnos con discapacidad tienen más dificultades para egresar que sus compañeros? ¿Por qué? • ¿Los alumnos con discapacidad tienen más dificultades para titularse que el resto de los alumnos? ¿Por qué?
Creencias sobre normalidad/anormalidad en la discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> - Sujetos normales 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Considera que los alumnos con discapacidad son personas normales como el resto de los compañeros? ¿Por qué? • ¿Cree que los alumnos con discapacidad pueden realizar tareas o actividades normales como los demás compañeros? ¿Por qué?
Modelos sobre discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo social - Modelo de la tragedia personal - Modelo médico 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cree que la discapacidad es una enfermedad? ¿Por qué? • ¿Cree que la discapacidad representa muchas veces un problema para los familiares de las personas que la presenten? ¿Por qué? • ¿La discapacidad es una tragedia para la persona que la adquiere? ¿Por qué? • ¿La discapacidad está relacionada con un estado mental, físico y a veces transitorio? ¿Por qué? • ¿Cree que la discapacidad puede verse como una construcción social? ¿Por qué?

Fuente: Elaboración propia.

sobre la discapacidad. Esto con la finalidad de no inducir a las respuestas políticamente correctas. Para las respuestas se pensó en una escala que rescata el grado de acuerdo o desacuerdo con dichos enunciados. En algunos casos fueron apoyados por algunas preguntas abiertas con el fin de profundizar en el porqué de sus opiniones.

El escenario fue la Universidad Veracruzana (UV). Se trabajó con personal docente o profesores, personal administrativo y alumnos con y sin discapacidad. Encuestados: alumnos con discapacidad (13), alumnos sin discapacidad (40), docentes (30) y autoridades (28) o personal administrativo (26), se trabajó con aquellos que se encontraban relacionados con los

alumnos con discapacidad. El total de encuestas aplicadas fue de 137. El tipo de muestreo fue intencional. Los funcionarios, profesores, alumnos sin discapacidad y administrativos fueron seleccionados de acuerdo al lugar donde se encontraron los alumnos con discapacidad. Es decir, aquellos que tenían referencias de la inclusión presente, pues en sus aulas y facultades estaban los alumnos con discapacidad.

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo en aproximadamente seis meses. Se buscó a los participantes de Facultad en Facultad, primero identificando a los alumnos con discapacidad, para después seleccionar a los demás. El criterio de inclusión fue el de ser docente, funcionario o administrativo que tuviera contacto con algún alumno con discapacidad y en el caso de los estudiantes, que fueran compañeros de los mismos.

El análisis realizado para el caso de las preguntas cerradas fue estadístico descriptivo. Para las respuestas abiertas se realizó un análisis categórico y una codificación. Las respuestas de los alumnos se ubicaron con una “A”, los alumnos con discapacidad con “ACD” para el caso de los profesores una “P”, el personal administrativo una “AD” y los funcionarios una “F”. Todas las letras fueron acompañadas del número de encuesta realizada.

III. Una mirada al estudio de la percepción

Los estudios de percepción han cobrado fuerza en las últimas décadas, no sólo desde la psicología se reconoce su importancia, también desde otras disciplinas como la antropología, no obstante, su uso ha sido en muchas ocasiones indiscriminado, son tantas las referencias a este significante como significados adquiridos en el común andar.

Por ejemplo, desde la psicología, la percepción tiene que ver con un proceso cognitivo consciente que tiene como objeto la interpretación de aquella información que se recibe a través de los sentidos mediante las cuales nosotros elaboramos juicios y nos posicionamos (Vargas, 1994).

Allport apunta que la percepción es:

[...] algo que comprende tanto la captación de las complejas circunstancias ambientales como la de cada uno de los objetos. Si bien, algunos psicólogos se inclinan por asignar esta última consideración a la cognición más que a la percepción, ambos procesos se hallan tan íntimamente relacionados que casi no es factible, sobre todo desde el punto de vista de la teoría, considerarlos aisladamente uno del otro (1974: 7-8).

Otro elemento que debe ser tomado en cuenta es lo social, pues también impacta en las percepciones. Existen una serie de elementos y evidencias que lo señalan. La cultura y nuestra propia historicidad nos han enseñado que debemos poner atención a unas cuestiones excluyendo otras, es decir, existe en el campo perceptivo un proceso de inclusión y exclusión que está atravesado por nuestras representaciones sociales y nuestra cultura.

Un elemento que relaciona las percepciones con las creencias es el rescate de elementos vivenciales del propio ser humano. Estas disposiciones proporcionan un marco de referencia para interpretar la realidad del entorno que nos circunda. No obstante, la percepción subyace a la creencia, es el capital experiencial y cultural que permite realizar el juego interpretativo. Es decir, nos da una estructura estructurada, la cual a su vez estructura lo que percibimos e interpretamos.

Por tanto, rescatando el elemento cultural, social e histórico de las percepciones podemos identificar los juegos de inclusión/exclusión de las personas con la finalidad de ver las valoraciones y significaciones que circulan y que fundamentan sus creencias. En este caso el elemento a rescatar tiene que ver con el tema de la discapacidad y su inclusión en espacios institucionalizados como lo son las IES.

IV. Percepciones sobre la discapacidad en la UV

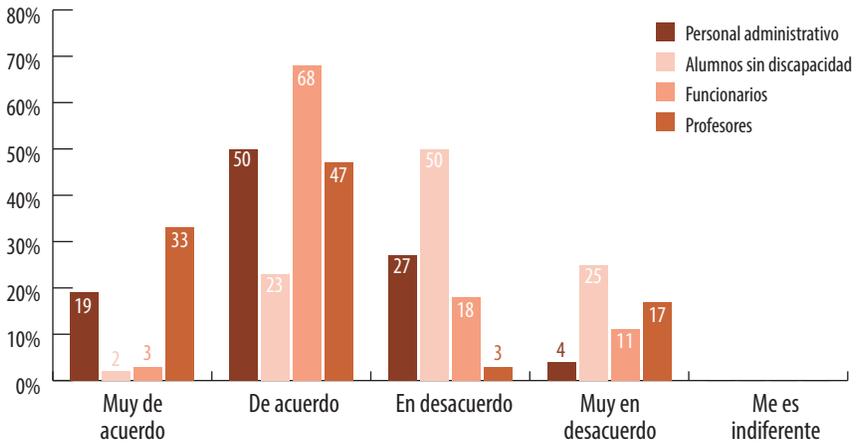
Como ya se había mencionado en apartados anteriores, al parecer existe una idea generalizada de que la discapacidad es algo que se porta, que se posee, es la señalización de la falta y la carencia, sin dejar de lado la imposibilidad. Por tanto, a partir de este esquema representativo y perceptual, se encuestó a la comunidad universitaria sobre: dificultades que ellos creen están presentes en los alumnos con discapacidad en su inclusión a la educación superior, pues si son éstos quienes tienen una condición deficitaria y son sujetos de la falta, podría sospecharse que también lo son de la imposibilidad de realizar algunas tareas comunes dentro de una institución educativa.

Es así como aparecen cuestiones como las tareas, las notas de los alumnos y su propia participación en la dinámica escolar. Por otra parte, es de reconocer que existe una percepción que es la condición de posibilidad para pensar desde la falta, es así como algunas cuestiones fueron pensadas para rescatar esos significados.

4.1 Posibilidades e imposibilidades de los alumnos con discapacidad

A continuación, se presentan los resultados de la encuesta aplicada que tiene que ver con las dificultades que se perciben de los alumnos con discapacidad. Para lograr este cometido, se planteó la siguiente cuestión que apunta precisamente a las dificultades de los alumnos con discapacidad para realizar y entregar tareas y trabajos.

Gráfico 1. Dificultad para entregar tareas



Fuente: Elaboración propia.

Una de las actividades principales que todo estudiante debe realizar es la elaboración de productos que puedan ser objeto de evaluación y dar una idea de los aprendizajes adquiridos en el día a día. ¿Qué características deben poseer dichos productos o evidencias para poder ser objeto de evaluación y, por ende, representen aprendizajes significativos?

Observando el Gráfico 1, se ve cómo la mayoría de la comunidad universitaria percibe que, ciertamente, la entrega de trabajos y tareas es una dificultad para los alumnos con discapacidad. Cada disciplina, de acuerdo a su naturaleza, representa ciertas tareas a realizar, a lo mejor algunas más complejas que otras o donde intervienen cuestiones que tienen que ver más con habilidades físicas o intelectuales.

El punto es que, si hablamos de inclusión, serían cuestionables no sólo las habilidades de los alumnos con discapacidad, sino el tipo de tarea que al no tener ciertos ajustes no está permitiendo la realización de las mismas.

Aspecto poco visible en los siguientes comentarios de sus profesores:

P12: Pues sus impedimentos físicos no les permiten realizar las tareas como los demás.

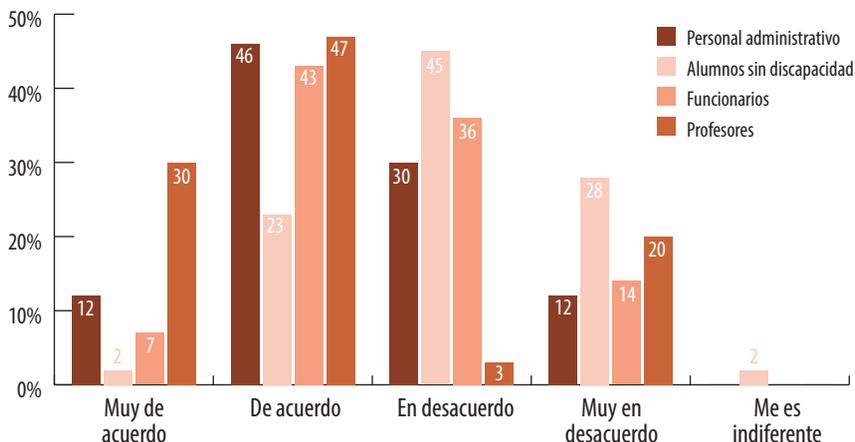
P4: Su incapacidad que tiene que ver con la posibilidad de hacer o no algo es su principal limitante.

P10: Su propia condición no les permite realizar las tareas.

Es la falta y la carencia en el cuerpo, la escasez de *normalidad* la principal limitación en los estudiantes, en nada juega un papel importante la accesibilidad, las adecuaciones y ajustes. En este sentido, cabe más bien repensar las prácticas de los docentes y la naturaleza de los productos, los cuales posiblemente pueden estar pensados desde sólo un tipo de sujeto. ¿Cómo pensar entonces la igualdad de oportunidades? ¿Qué cambios concretos en las prácticas se han realizado para no pensar en los alumnos como aquellos cuerpos frágiles, incompletos y para muchas cosas incapaces de realizar sus tareas como el resto de los *normales*?

En este sentido, viene al caso la siguiente cuestión donde las dificultades están presentes en los alumnos y no son elementos relacionales, sino desde una postura esencialista, características individuales, portables, incorporadas en los sujetos, donde lo contextual no tiene que ver, donde los ajustes

Gráfico 2. Dificultad para participar en clase



Fuente: Elaboración propia.

no son justos, apegados a la norma. ¿Tienen dificultades los alumnos con discapacidad para participar en clase?

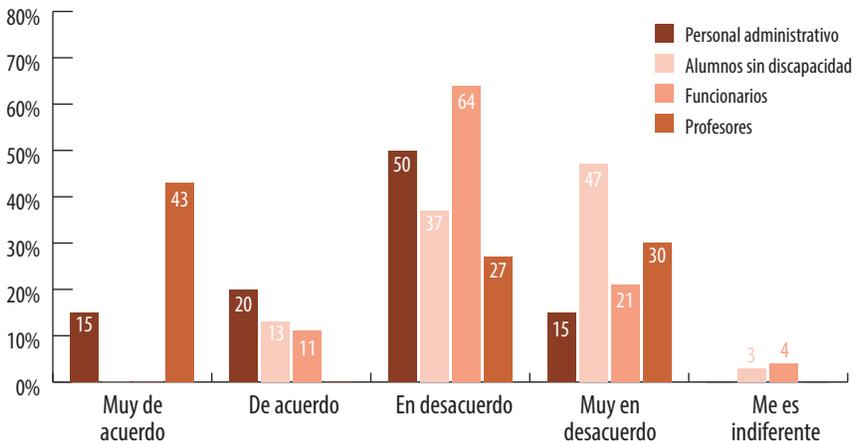
¿Qué dinámicas de participación se dan en las aulas? ¿Por qué se puede pensar en que participar es más problemático para los alumnos con discapacidad? Como podemos ver en el Gráfico 2, son las prácticas las que pueden dar cuenta de determinados *habitus* en la comunidad universitaria, donde se piensa, sobre todo por docentes, que la participación es menor ¿Qué ajustes se realizan a este tipo de actividades? ¿Cómo se considera al alumno con discapacidad: capaz o incapaz?

Seguimos pensando que el problema está en el sujeto, no en un afuera que lo constituye y lo objetiva; el pensamiento y la mirada se detienen en los cuerpos, no en las relaciones. Las actividades entonces tendrían que ser un reto para todos, no sólo para alumnos con discapacidad, pero un reto alcanzable que implique la movilización de las habilidades y destrezas que se poseen, lo cual requiere un conocimiento del alumno no de un sujeto promedio y normal inexistente.

En línea con lo anterior, se cuestiona también sobre las notas de los alumnos, donde se intenta destacar si, dentro de las percepciones que se tienen, se piensa que las notas son peores cuando son de alumnos con discapacidad o que son más propensos a reprobar.

Como se observa en el Gráfico 3, las percepciones en este punto cambian, salvo en el caso de los profesores, en su mayoría se apunta a que las notas no

Gráfico 3. Notas de los alumnos con discapacidad más bajas



Fuente: Elaboración propia.

son peores, es decir, el rendimiento de los alumnos es bueno. No obstante, existe cierta contradicción, pues cómo creer por un lado en la presencia de dificultades como la participación en clase y la entrega de las tareas partiendo de la incapacidad personal y, por otro lado, la presencia de un rendimiento aceptable, ¿en qué consiste su mejora a la hora de asignar una calificación?

Si bien no se expresa en el Gráfico 3, los comentarios realizados por algunos alumnos, compañeros de los estudiantes con discapacidad, apuntan a la presencia de un conjunto de prácticas donde lo caritativo como visión de la discapacidad entra en juego, donde las simulaciones están a la orden del día, donde la idea de apoyar a las personas con discapacidad se traduce en ayudas directas sin que medie una reflexión de las propias prácticas que deben realizarse para que dichos alumnos se puedan desempeñar, por ejemplo en el terreno laboral.

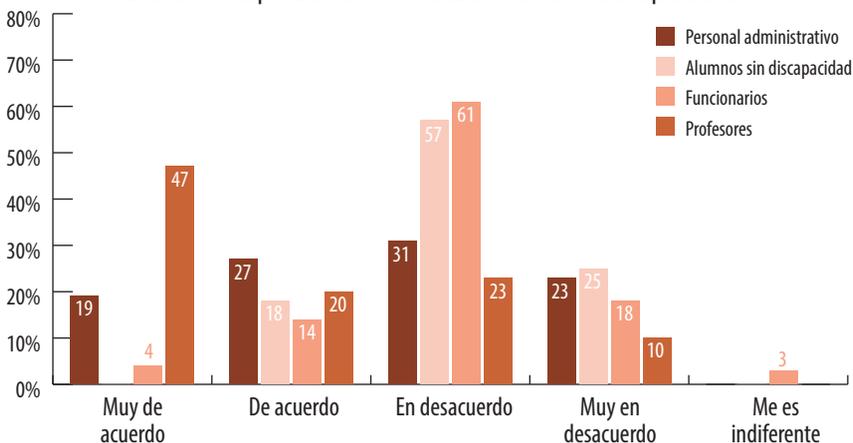
A14: Muchos maestros ayudan a los compañeros discapacitados para que no reprobren, los pasan o no les exigen lo mismo que a nosotros.

A26: Pues creo que a los profes no les agrada reprobarlos, creo toman en cuenta su esfuerzo y aunque vayan mal los ayudan.

A18: Es evidente que les tienen consideraciones, creo es bueno, pues si no cómo le hacen.

A3: Hay ayuda en las calificaciones finales.

Gráfico 4. Reprobación de los alumnos con discapacidad



Fuente: Elaboración propia.

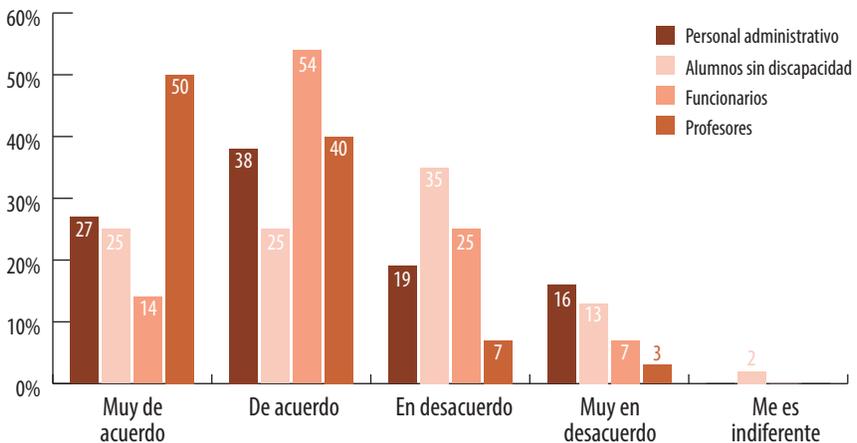
En este marco, las personas con discapacidad ¿serían capaces de incluirse laboralmente en igualdad de condiciones y oportunidades? ¿O sólo la escuela los entretiene y les da su derecho a estudiar sin que por ello se crea que en verdad van a poder ejercer profesionalmente? ¿Qué pasa con estas percepciones? ¿Cómo explicar esta contradicción?

En el caso de la idea de reprobación (ver Gráfico 4) ocurre algo similar, salvo en los profesores, los demás agentes apuntan a que en las prácticas esto no sucede, lo cual refuerza el punto anterior de las notas.

Uno de los puntos que puede ser clave para esa preparación profesional tiene que ver con las mismas prácticas que los alumnos tienen la oportunidad de hacer y cómo éstas los acercan a una realidad laboral. Y si esto es una actividad que casi en cualquier carrera tiene peso en la evaluación ¿qué sucede con los alumnos con discapacidad? Con base en este punto, se cuestionó si los alumnos con discapacidad presentaban mayores dificultades para realizar prácticas de campo.

Como se puede observar en el Gráfico 5, aunque es contradictoria con la idea presentada anteriormente, podemos identificar cuál es esa parte *dura* de la forma de mirar y percibir, pues ¿cómo son esas buenas notas construidas si elementos importantes como las prácticas son consideradas por la mayoría de la comunidad universitaria como un problema para los alumnos con discapacidad?, ¿es que en este punto se hacen los ajustes pertinentes?, ¿o de entrada no es elemento central en la evaluación de los alumnos con

Gráfico 5. Dificultades para realizar sus prácticas de campo

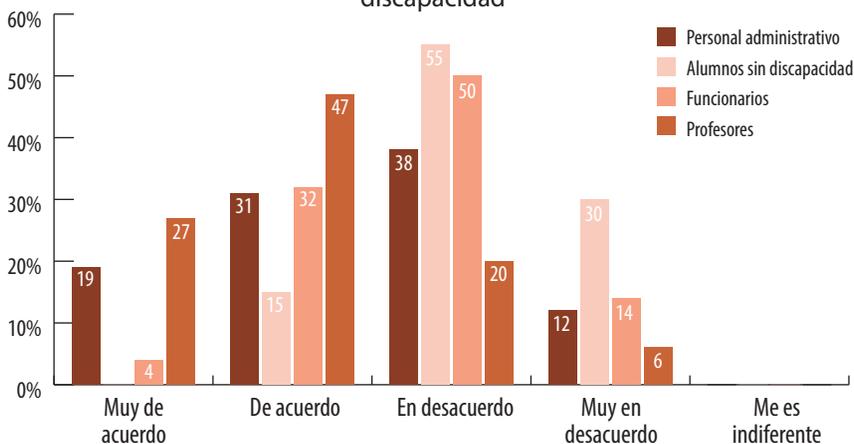


Fuente: Elaboración propia.

discapacidad? Lo anterior apunta hacia las posibilidades de inserción de los mismos a cuestionar la formación que están recibiendo.

Aunque no es claro cómo se realiza y evalúa esta parte, las visiones y modelos en torno a la discapacidad pueden apoyar en la interpretación, por ejemplo, si vemos a un sujeto de derecho, entonces las adecuaciones realizadas permitirán que las habilidades de los propios alumnos sean aprovechadas y, por ende, las prácticas realizadas no tendrían que ser una dificultad, pero cuando desde este *habitus* de *caridad* se apunta a la discapacidad, entonces lo importante no es que aprenda de forma significativa, sino apoyarlos por el hecho de que portan una discapacidad.

Gráfico 6. Dificultades para egresar por parte de los alumnos con discapacidad



Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior puede ser visible cuando nos planteamos si los alumnos con discapacidad tienen dificultades para egresar (Gráfico 6).

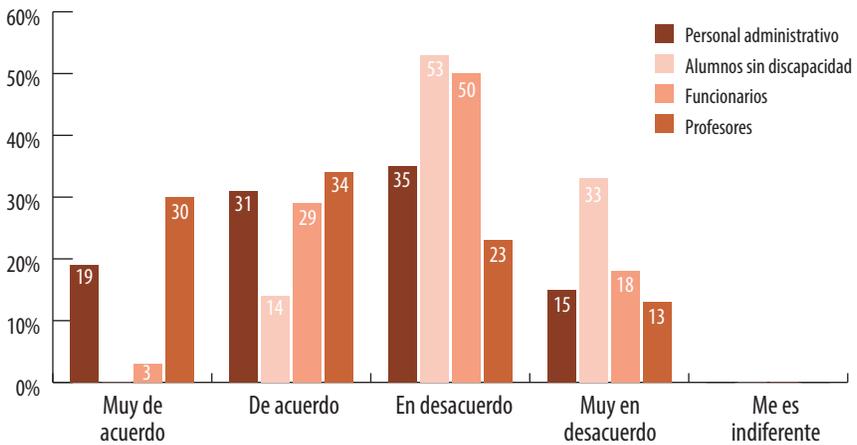
El egreso de los alumnos con discapacidad para la mayoría de la comunidad universitaria no es un problema, tampoco las notas, lo cual está íntimamente relacionado. La cuestión hasta aquí es lo contradictorio de ciertas percepciones y es entonces cuando podemos sospechar que dichas situaciones así son en la universidad, la cuestión aquí es interpretar por qué.

Un supuesto tiene que ver con las propias ideas que sobre la discapacidad se han construido y que son respuesta de un determinado *habitus* escolar. *Habitus* que refleja la exclusión simbólica de los alumnos a las prácticas y exigencias que permiten conformar su preparación. Si consideramos que

como persona con discapacidad sólo puede hacer unas cosas y otras no, lo cual es una realidad en muchos casos, hay dos opciones, o ajustamos nuestras intervenciones (situación ideal) o, por otro lado, omitimos elementos importantes por considerar *a priori* que no será posible que dichos alumnos los realicen. Es aquí donde se puede hablar de una exclusión/inclusión simbólica, es decir, se dice que se incluyen, pero a la vez se excluyen de situaciones y exigencias formativas que serán necesarias para poder desempeñarse a futuro en el terreno laboral.

Otro ejemplo lo podemos encontrar en el caso de la titulación, la cual tiende a ser un elemento problemático en general, no por nada se han buscado otras formas para realizarlo, no se considera (por la mayoría) que sea una dificultad para los alumnos con discapacidad en comparación con los demás alumnos.

Gráfico 7. Dificultades para titularse



Fuente: Elaboración propia.

En el Gráfico 7, en el caso de los profesores y el personal administrativo, la percepción apunta hacia lo problemático que resulta la titulación, lo cual tiene que ver con otro tipo de procesos que son homogéneos y en donde las estructuras son menos flexibles. Aquí el alumno debe demostrar que aprendió, sin embargo ¿qué pasa con las exclusiones de las que han sido objeto los alumnos con discapacidad? Claro que repercuten, pues las simulaciones realizadas no les ayudan a poder desarrollarse y si a eso le agregamos que posiblemente no existen ajustes que puedan realizarse con

base en las características personales, la situación se tornó significativamente preocupante.

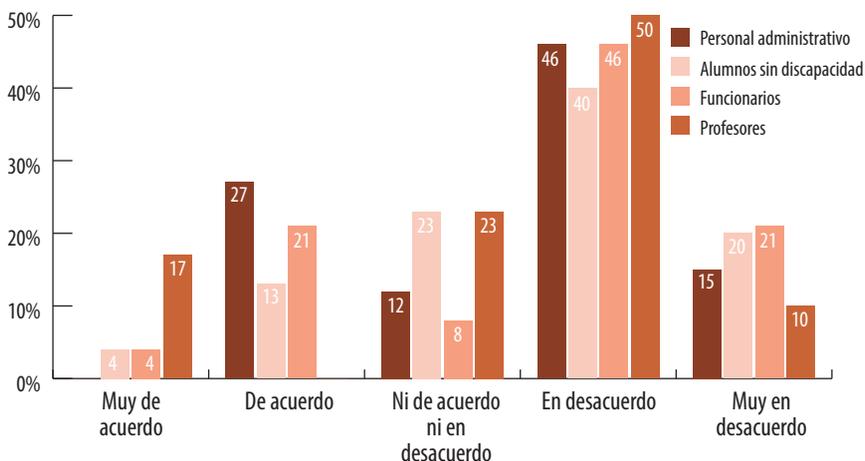
El problema con la *visión caritativa* es que de fondo no ayuda a la persona con discapacidad, sólo le da paliativos que a la larga se traducen en más exclusiones y en discriminación que no le permitirá tener una vida más digna. Por otra parte, no ayuda tampoco a la transformación del contexto como sujeto de derecho, pues sólo se ve a la persona frágil, incompleta y a la que se intenta ayudar, pero es el sistema y la estructura que al no moverse están generando exclusión social.

En este sentido, si en la ley se dice que las personas con discapacidad deben estar en igualdad de condiciones y oportunidades, si se respetan sus derechos, ¿por qué en la práctica son más propensos a desertar que los demás? ¿Qué está pasando con el sistema escolar que no está permitiendo la realización de trayectorias satisfactorias para todos?

4.2 Normalidad/anormalidad en la discapacidad

En las cuestiones que se presentan a continuación se intentó rescatar la percepción que sobre la idea de normalidad ha construido la comunidad universitaria. Por ejemplo, si creen que se les dificulta realizar actividades como los demás, estamos abordando una determinada idea de sujeto normal; si

Gráfico 8. Los alumnos con discapacidad no son *normales*



Fuente: Elaboración propia.

la discapacidad es una esencia que se posee y que se porta en lo individual, son los alumnos los sujetos de problemáticas.

Como se puede observar en el Gráfico 8, la mayoría refuerza un ideal de normalidad. Al parecer, el hecho de no considerarlos normales posiblemente no es bien visto o es incorrecto.

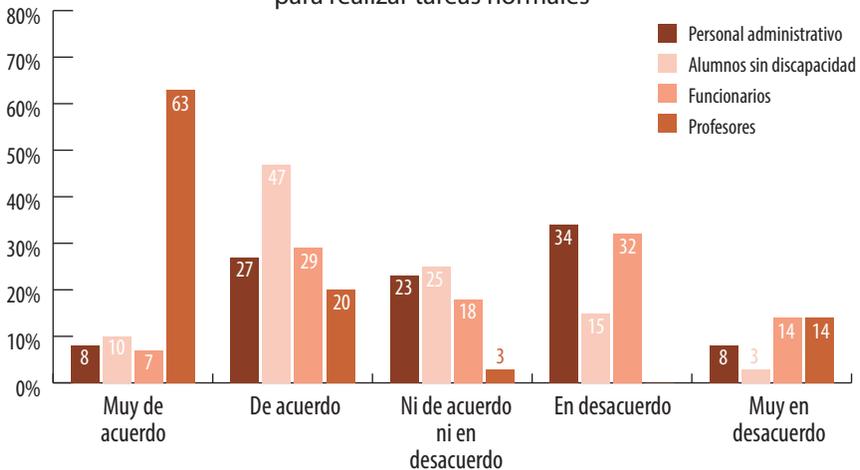
AD26: Son normales porque son seres humanos como nosotros, no son algo diferente y tienen derechos.

P19: Lo anormal no es bueno, en este caso ellos sí son gente como nosotros, personas con dificultades, pero semejantes a todos los seres humanos.

A32: Son ciudadanos con derechos no fenómenos de circo.

Es visible en los comentarios anteriores una representación de normalidad que tiene que ver con lo que tenemos de común todos los seres humanos, precisamente nuestra humanidad. Sin embargo, esto contrasta con las creencias de dificultades presentes, donde la existencia de anormalidad en torno a lo que pueden hacer o no genera una sensación de sujetos poco normalizados. Esto es más claro cuando la pregunta se aterriza en situaciones concretas. Por ejemplo, cuando se cuestionó sobre si los alumnos con discapacidad tienen problemas para realizar tareas normales, la situación cambia.

Gráfico 9. Los alumnos con discapacidad tienen problemas para realizar tareas normales



Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en el Gráfico 9 la mayoría está de acuerdo, hay un cambio perceptivo, cambio que no desmerece a la persona directamente, pero que pone en tensión esta idea de anormalidad, donde existe sospecha de la misma, aunque la palabra sea tan fuerte que no se permita usar haciendo referencia directa a los sujetos, pero sí en el terreno de las acciones que pueden realizar.

¿Existe o no anormalidad? ¿Qué es considerado normal y anormal? Obviamente en esta parte escolar, son las tareas que todos *deberían realizar*, así como los docentes o profesores las piden y le dan este estado de normalidad. En este sentido, si hablamos de la imposibilidad y dificultad de la realización de algunas de las actividades, como se vio en gráficas anteriores, podemos atribuir un juego de normalidad/anormalidad presente en las percepciones, donde una visión médica sigue siendo hegemónica, pues apunta a la falta, al cuerpo incompleto, enfermo, carente.

Así, se puede hablar de una relación también con el aspecto social, con el contexto inmediato y mediato, pero ¿quién debe adaptarse a quién? ¿es el contexto el que debe cambiar y el que discapacita? O ¿es la persona la que debe integrarse y adaptarse?

4.3 Modelos sobre discapacidad

Por otra parte, la cuestión sobre la propia percepción de la discapacidad no podía faltar para poder realizar un análisis de la misma. Como se había dicho, el instrumento también identificó con qué elemento teórico o modelo estaban relacionadas dichas percepciones: si era uno médico donde la enfermedad es central, si lo era como una tragedia personal donde la discapacidad tiene una connotación negativa, además de ser un problema para los familiares, o si se cargaba más a lo social donde la discapacidad es considerada una construcción relacional.

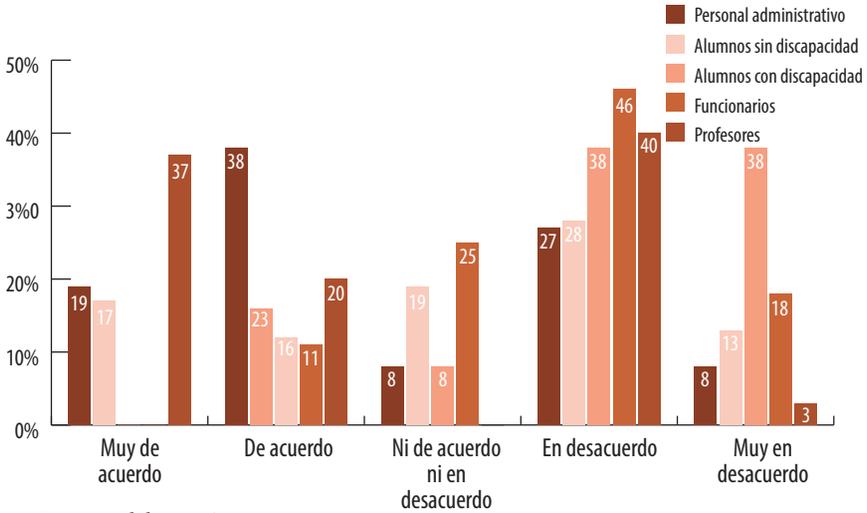
Aunque hay opiniones encontradas, se puede ver cómo la mayoría apunta hacia no admitir precisamente que la discapacidad sea sinónimo de enfermedad (Gráfico 10), pues en muchos casos no se encuentran comprometidas cuestiones que tienen que ver directamente con la salud.

ACD: No porque yo estoy bien, sólo no puedo caminar.

AD: Hay personas que conozco, alumnos que son muy sanos en realidad no están enfermos.

P: No, muchos casos nada más alejados de esta pregunta, la enfermedad puede estar presente en algunos casos, pero en el de nuestros alumnos no, por eso están aquí.

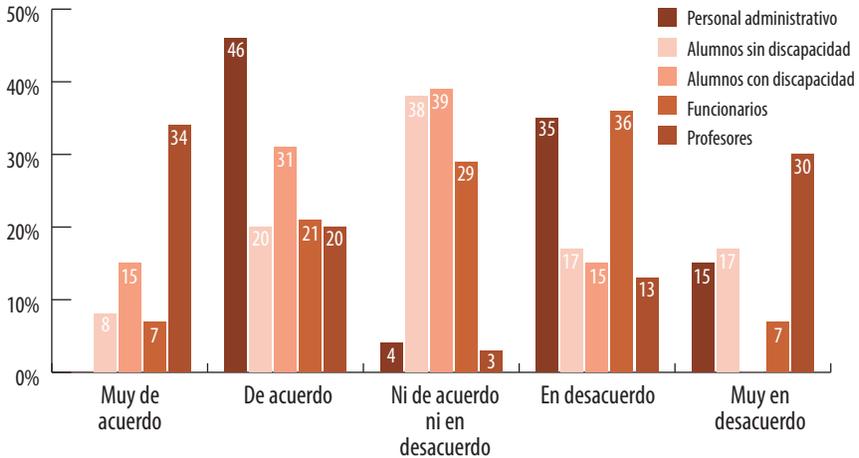
Gráfico 10. La discapacidad es una enfermedad



Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, si bien puede considerarse positiva la negación hacia una visión de la enfermedad, esto no parece serlo tanto cuando se plantea de otra forma, cuando se hace evidente que algo falta y que posiblemente no funciona como debería funcionar.

Gráfico 11. La discapacidad es un problema para los familiares

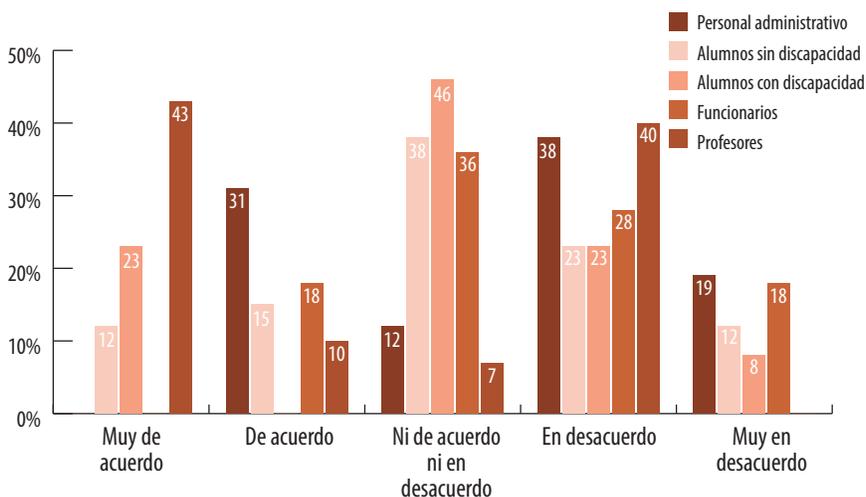


Fuente: Elaboración propia.

Si bien la discapacidad no es del todo sinónimo de enfermedad, existe una tendencia a considerarla, ya en un plano más práctico, un problema para los familiares (ver Gráfico 11). Aunque hay opiniones que se polarizan, es significativo apuntar a esta percepción, pues supuestamente la visión es positiva, pero el problema que representan es *real* para muchos. Hay normalidad, no hay enfermedad (siempre), pero al final no es una situación deseable.

Ejemplo de ello son los estudios actuales sobre genética que apuntan a la identificación de personas que puedan estarse formando en el vientre materno con algún defecto para que, en caso de comprobarse, puedan deshacerse del producto. Búsqueda incesante de normalidad y *salud*. En este marco es importante mostrar otra representación de la discapacidad.

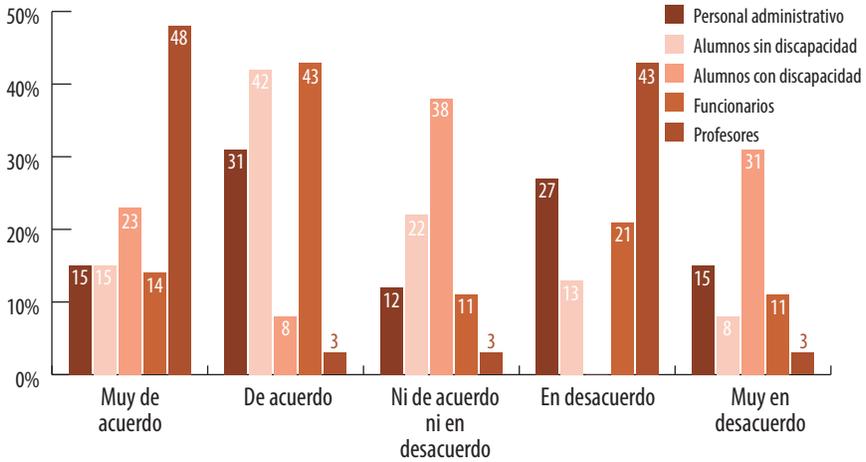
Gráfico 12. La discapacidad es una tragedia personal



Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse en el Gráfico 12, algo similar pasa con el tema de la tragedia personal, pues aunque la mayoría no lo considera como tal, las prácticas eugenésicas actuales no ayudan a pensar lo contrario, recordando que en este plano estamos trabajando otra vez a nivel de discurso, donde se reconoce la diversidad y el beneficio que trae la inclusión de personas con discapacidad, pero en la realidad no hay modificaciones significativas que permitan a dichas personas incluirse.

Gráfico 13. La discapacidad es un estado mental y/o físico permanente o transitorio



Fuente: Elaboración propia.

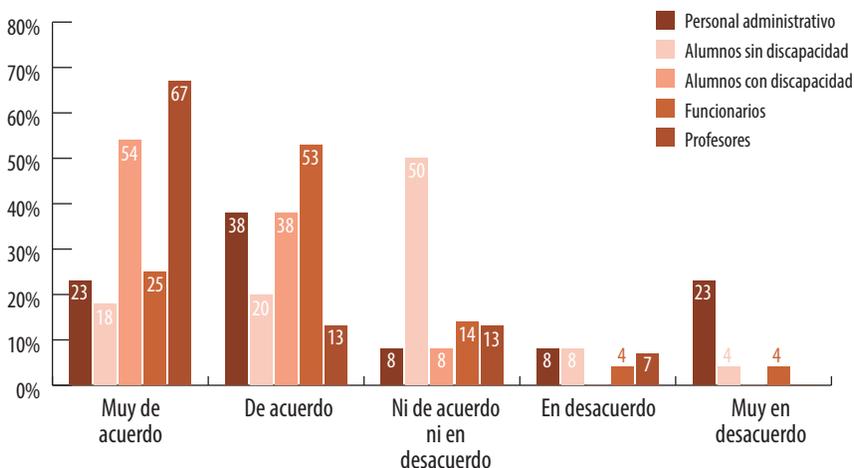
Una idea de rehabilitación subyace a esta concepción, es la ciencia médica y la tecnología las que permean también las ideas de la discapacidad desde este modelo biopsicosocial (visión predominantemente médica), donde el sujeto puede ser *normalizado*, donde la discapacidad puede ser pasajera pero al final se posee, se porta, lo cual se aleja del discurso de los derechos humanos y da cuenta de construcciones que se han realizado con la ayuda de un contexto globalizado donde la medicina y el médico son hegemónicos y construyen realidad.

En el Gráfico 14 se puede ver más claramente el discurso de los derechos humanos y también las contradicciones a las que se entra, pues si la discapacidad es una construcción ¿cómo es a la vez un atributo personal que se porta?

Consideraciones finales

A modo de cierre, no podemos negar las diferencias existentes, las cuestiones positivas pero también las negativas. En cuanto a la diferencias entre las percepciones es importante destacar aquí la existencia de un núcleo duro donde la idea de discapacidad, aunque en el discurso se torne más social y como construcción, en las prácticas es algo que se porta, que se ve en el cuerpo, que se mira. El hecho de decir que es una construcción social no ha ayudado del todo a que cambien las prácticas que se realizan día a día, donde

Gráfico 14. La discapacidad es una construcción social



Fuente: Elaboración propia.

la anormalidad se observa caminando por los intersticios menos visibles de los cuerpos *discapacitados*.

En este trabajo es visible la indecisión, lo indecible de la discapacidad, un juego con oscilaciones y vaivenes entre visiones y representaciones, entre la imposibilidad y la posibilidad, entre un cuerpo incompleto y frágil, y un cuerpo sano a la vez. Otro juego que va de la caridad al reconocimiento del derecho, de la dignidad, del ser persona ante todo. No cabe duda que el escenario es complejo, no sabemos si la labor realizada está llevándose a cabo de la mejor manera, lo que sí podemos reconocer es la posibilidad de estar siendo. Hoy hay alumnos con discapacidad en las aulas universitarias que conviven bajo percepciones no muy claras y concretas, sin embargo, es claro que se está construyendo una forma de mirar, elemento que sólo puede cambiar en la cotidianidad, en el intercambio diario con el otro. Inclusión y exclusión conviven, están imbricados, pero en la lucha por la hegemonía, las resistencias se hacen presentes.

En general, estas cuestiones en torno a las percepciones de la discapacidad sirven como nudo que atora un tipo de mirada perceptiva, donde todavía no está claro de qué estamos hablando cuando hablamos de discapacidad y mucho menos cómo debemos actuar cuando ésta irrumpe en lo establecido y mueve las fronteras de lo normal, lo cual es más evidente en las situaciones cotidianas que en otros aspectos. No hay consenso, sin embargo, ya inició un cambio paradigmático, aunque falta la modificación de los *habitus*.

Referencias

- Abberley, P. (1998). Trabajo, utopía e insuficiencia en L. Barton (comp.), *Discapacidad y Sociedad*. España: Morata, pp. 77-96.
- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para evitar la exclusión, en *Perspectivas Dossier: Educación Inclusiva*, vol. 38, núm 1, pp. 61-80. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf
- Allport, F. (1974). El problema de la percepción. Buenos Aires: Nueva visión.
- Álvarez-Uría, F. (1996). La configuración del campo de la infancia anormal, en B. Franklin (comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Pomares-Corredor, pp. 90-120.
- Angelino, M. (2009). Ideología e ideología de la normalidad, en A. Rosato y M. Angelino (coords.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc, pp.133-154.
- _____, (2009). La discapacidad no existe, es una invención. De quienes fuimos (somos) siendo en el trabajo y la producción, en A. Rosato y M. Angelino (coords.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 43-54.
- Arnau, M. (2003). Una construcción social de la discapacidad. Un Movimiento de vida independiente, en *Publicación electrónica de la Universitat Jaume I de Castelló*. Recuperado de: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79398/Forum_2002_11.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Baker, B. (2000). La infancia en el surgimiento y difusión de las escuelas públicas estadounidenses, en T. Popkewitz y M. Brennan (comps.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor, pp. 139-167.
- Barnes, C. (2009). Un chiste malo; rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita, en P. Brogna (comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: FCE, pp.101-122.
- Barton, L. (Comp.). (1998). *Discapacidad y Sociedad*. España: Morata.
- _____, (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. España: Morata.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje en las escuelas*. Bristol: CSIE.
- Brogna, P. (2009). Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes, en Brogna, P. (comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: FCE, pp. 157-187.

- Brogna P. y Rosales, D. (2014). Diagnóstico sobre el estado que guarda la temática de la Discapacidad en la Universidad Nacional Autónoma de México desde la perspectiva de los Derechos Humanos, México, Programa Universitario de Derechos Humanos. México: UNAM.
- Courtis, Ch. (2009). La implementación de políticas antidiscriminatorias en materia de discapacidad. Dificultades y desafíos, en P. Brogna (comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: FCE, pp. 111-130.
- Davis, L. (2009). Cómo se construye la normalidad. La curva de Bell, la novela y la invención del cuerpo discapacitado en el siglo XIX, en P. Brogna (comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: FCE, pp. 188-210.
- De la Vega, E. (2010). Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial. Buenos Aires: Noveduc.
- Drake, R. (1998). Una crítica del papel de las organizaciones benéficas tradicionales, en L. Barton (comp.), *Discapacidad y Sociedad*. España: Morata, pp. 161-180.
- Edler, R. (2009). La clasificación de la funcionalidad y su influencia en el imaginario social sobre las discapacidades, en P. Brogna (comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: FCE, pp. 137-156.
- Ferreira, M. (2008). La construcción social de la discapacidad: *habitus*, estereotipos y exclusión social. Nómadas en *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, vol. 17, núm 1, pp. 221-232. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA0808120221A/26443>
- Fendler, L. (2000). ¿Qué es imposible pensar? Una genealogía del sujeto educado, en T. Popkewitz y M. Brennan (comps.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor, pp. 55-79.
- Foucault, M. (1963). El nacimiento de la Clínica. México: Siglo XXI.
- _____, (1964). Historia de la Locura en la época Clásica. México: FCE.
- _____, (1976). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI.
- _____, (1979). Microfísica del poder. España: La Piqueta.
- _____, (1990). Tecnologías del yo. Barcelona: Paidós.
- _____, (1994). El poder, una bestia magnífica: sobre el poder, la prisión y la vida. México: Siglo XXI.
- _____, (1999). Los anormales. México: FCE.
- _____, (2003). El poder psiquiátrico. México: FCE.

- _____, (2004). *Nacimiento de la biopolítica*. México, FCE.
- Flores, A. (2012). Diagnósticos vs ética del sujeto en la discapacidad, en Z. Jacobo, S. Vargas y L. Meléndez (comps.), *Sujeto, Educación Especial e Integración*. México: UNAM, pp. 21-46.
- Fulcher, G. (1998). Entre normalización y la Utopía, en L. Barton (comp.), *Discapacidad y Sociedad*. España: Morata, pp. 181-204.
- Hultquist, K. (2000). Una historia del presente sobre el bienestar de los niños en Suecia: de Frobel a los actuales proyectos de descentralización, en T. Popkewitz y M. Brennan (comps.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor, pp. 111-137.
- Jacobo, Z. (2012). ¿De qué ética hablamos de la de inclusión o de la diferencia?, en Z. Jacobo, S. Vargas y L. Meléndez (comp.), *Sujeto, Educación Especial e Integración*. México: UNAM, pp. 47-66.
- Juárez, J., Comboni, S. y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva en *Argumentos*, vol. 3, núm 62, pp. 41-83. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v23n62/v23n62a3.pdf>
- Kipen, E. y Lipschitz, A. (2009). Demasiado Cuerpo, en A. Rosato, A. y M. Angelino (coords.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 117-132.
- Lionetti, L. (2012). Construcción del campo de la infancia anormal en Argentina. Discursos, representaciones y prácticas profesionales, en A. Padilla (coord.), *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo. Infancia anormal y educación Especial en los siglos XIX y XX*. México: Juan Pablos Editor y Universidad Autónoma de Morelos, pp. 61-96.
- López, A. (2012). La integración e inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel superior: el caso UNAM. México: UNAM. Recuperado de; http://www.ciencianueva.unam.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/94/17_integracion.pdf?sequence=1
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?, en L. Barton (comp.), *Discapacidad y Sociedad*. España: Morata, pp. 34-58.
- OMS (1997) *Clasificación Internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías*. Madrid: IMSERSO.
- _____, (2011). *Informe Mundial Sobre la Discapacidad*. (En línea). Recuperado de: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/index.html

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación (2011). Recuperado el 7 de septiembre de 2011 de: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/>
- Padilla, A. (2012). Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo. Infancia anormal y educación Especial en los siglos XIX y XX. México: Juan Pablos Editor y Universidad Autónoma de Morelos.
- Palacios, E. (2008) El modelo social de discapacidad: orígenes caracterización y plasmación en la Convención Internacional Sobre los derechos de las personas con discapacidad. México: Ed. Cinca.
- Popkewitz, T. y Brennan, M. (2000). Reestructuración de la teoría social y política en la educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares, en T. Popkewitz y M. Brennan (comps.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor, pp. 17-48.
- Simola, H., Heikkinen, S. y Silvonen, J. (2000). Un catálogo de posibilidades: historia foucaultiana de investigación de la verdad y la educación, en T. Popkewitz y M. Brennan (comps.). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor, pp. 81-107.
- Skrtic, T. (1996) La crisis en el conocimiento de la educación especial: Una perspectiva sobre la perspectiva, en B. Franklin (comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Pomares-Corredor, pp. 35-67.
- Stern, F. (2005). El estigma y la discriminación. Ciudadanos estigmatizados, sociedades lujuriosas. Buenos Aires: Noveduc.
- Toboso, M. y Arnau, M. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen, en *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, vol. 10, núm 20, pp. 64-94. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28212043004>
- UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia España (1994). Declaración de Salamanca. UNESCO.
- UNESCO (2003). Temario abierto de Educación Inclusiva. Santiago, Chile, Archivos Industriales y Promocionales Ltda.
- _____, (2007). Enfoques educativos para la diversidad, la inclusión y la cohesión social. Recuperado de: www.unesco.org.uy/educacion/es/areas-de-trabajo/educacion/temas/educacion-diversidad-e-inclusion.html
- Vallejos, I. (2009). La categoría de normalidad: una mirada sobre viejas y nuevas formas de disciplinamiento social, en A. Rosato y M. Ange-

- lino (coords.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 96-116.
- Verdugo, M. (2009). Prólogo, en P. Brogna (comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: FCE, pp. 11-14.
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción en *Revista Alteridades*, vol. 4, núm. 8, pp. 47-53.
- Yarza, A. (2012). Cursos de perfeccionamiento y de información pedagógica sobre enseñanza de anormales y pruebas mentales y de instrucción en Buenos Aires (Argentina) y Bogotá (Colombia), 1926-1939, en A. Padilla (coord.), *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo. Infancia anormal y educación Especial en los siglos XIX y XX*. México: Juan Pablos Editor y Universidad Autónoma de Morelos, pp. 125-144.