

Atención a la discapacidad en la educación superior

Joaquín Gairín Sallán y Josep María Sanahuja Gavaldà

INTRODUCCIÓN

Las sociedades democráticas que persiguen alcanzar cuotas de justicia social más elevadas consideran los procesos de inclusión educativa como irreversibles y necesarios en los sistemas educativos, económicos, políticos y sociales. La educación inclusiva es una cuestión de derechos humanos y la universidad, como institución que promueve la formación y el desarrollo personal y profesional de las personas para su inserción en la sociedad, no es ajena a esta situación.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), en su artículo 24, reconoce la necesidad de desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad para hacer posible que participen de forma efectiva en la sociedad. En este sentido, establece que los Estados deben asegurar que estas personas tengan acceso a la educación superior, la formación profesional, la educación de adultos y el aprendizaje a lo largo de la vida; que éste sea sin discriminación y en igualdad de condiciones con los demás, asegurando que se realicen los ajustes razonables.

Hoy en día se parte de un modelo social de la discapacidad en donde son las “prácticas, actitudes y políticas del contexto social las que generan las barreras y/o las ayudas que obstaculizan o

favorecen el acceso y participación de las personas con discapacidad en los distintos ámbitos —social, económico, formativo” (Colin Barnes, “La diferencia producida en una década. Reflexiones sobre la investigación ‘emancipadora’ en discapacidad”, en Len Barton (comp.), *Superar las barreras de la discapacidad*, Madrid, Morata, 2008, citado por Moriña y Molina, 2011: 2). Se subraya así que la discapacidad también se construye socialmente y “se revela como una cuestión relacional y relativa al ambiente” (Panzano, 2009: 2).

En la actualidad existe una preocupación por parte de las instituciones universitarias por garantizar la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la accesibilidad universal a las personas con discapacidad. Hasta ahora, los esfuerzos relacionados con los procesos de inclusión han estado concentrados en la educación obligatoria. En el nivel universitario los esfuerzos, todavía incipientes, se han dirigido al ingreso de las personas con discapacidad, la pertinencia de los programas formativos, la permanencia con calidad y el egreso efectivo. Siendo así, urge que las instituciones universitarias incorporen en su agenda acciones efectivas de tipo normativo, administrativo y formativo para este colectivo.

La presente aportación revisa la propuesta de la universidad inclusiva, abordando tanto la relación socioeducativa que la afecta, como la concreción de retos y propuestas que, al respecto, se pueden hacer en el momento actual; se cuestiona sobre la realidad de una universidad inclusiva que atiende a personas con discapacidad y se polemiza sobre algunas cuestiones que afectan su realización y al binomio de inclusión-exclusión.

LAS CUESTIONES DE FONDO

Tres cuestiones relacionadas con la universidad inclusiva se vinculan con la atención a las personas con discapacidad: su *realidad*, su *posibilidad* y su *deseabilidad*.

La realidad de la atención a la discapacidad

En la última década, las universidades han ido aumentando progresivamente las líneas de actuación para facilitar que los alumnos con discapacidad puedan estudiar en sus facultades (Palazón *et al.*, 2011). Aunque cada vez son más las personas con discapacidad que acceden a la formación universitaria, mayoritariamente lo hacen en las universidades abiertas o a distancia (Richardson, 2010). Además, existen diferencias significativas entre unas y otras instituciones, tanto en los apoyos que ofrecen a este sector de la población como en los programas que imparten (Izuzquiza, 2012). Son los países anglosajones, especialmente Australia y Canadá, los que están desarrollando un mayor número de programas de formación para personas con discapacidad intelectual en el ámbito universitario (Egido, 2010). En Europa la atención a estos estudiantes es un estándar de calidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, al incluir el acceso igualitario a los estudios superiores de las personas con discapacidad, así como la incorporación de las nuevas tecnologías y las adaptaciones de acceso a los planes de estudio para este colectivo.

La reserva de 5 por ciento que se da en algunos países —España, por ejemplo— es real para los estudiantes que tengan reconocido un grado de limitación igual o superior a 33 por ciento o padecan menoscabo total del habla o pérdida total de audición, así como para aquéllos con necesidades educativas especiales permanentes, asociadas a las condiciones personales de discapacidad que durante su escolarización previa hayan precisado recursos extraordinarios. Las actuaciones previstas se acompañan de la existencia de guías de recursos en los sistemas universitarios, por ejemplo, la Guía Universitaria para Estudiantes con Discapacidad,¹ o de actuaciones específicas de las propias universidades, como los servicios de apoyo que se comentan en el apartado “Barreras y ayudas a la inclusión

1 Ésta ofrece información sobre los recursos disponibles en las universidades para favorecer la inclusión de los universitarios con discapacidad: <<http://guiauniversitaria.fundaciononce.es/la-guia>>.

de estudiantes con discapacidad”, o la aplicación de planes y guías para el profesorado o las instituciones universitarias.²

Pero también es real que aún queda mucho camino por recorrer. La diferencia entre el número de personas con discapacidad y la población sin discapacidad en el acceso a los estudios superiores es abismal.³ Asimismo, las personas con discapacidad que acceden a la universidad han tenido que superar todo un proceso de escolarización no exento de dificultades, presentes desde sus primeros años, y que habrán podido salvar gracias a los recursos y apoyos educativos recibidos durante estas etapas educativas junto a una inversión inmensa de esfuerzo personal. De hecho, una de las principales razones de la escasa presencia de las personas con discapacidad en la universidad es el abandono precoz de los estudios por parte de estos alumnos en la etapa de educación secundaria posobligatoria:

En muchos casos, los jóvenes con discapacidad cursan sus estudios superiores gracias a la buena voluntad y al apoyo que les prestan algunos profesores, a la colaboración de sus compañeros o a los medios que cada cual se busca y costea para ello. Pero, también, hay otros muchos que, aun estando capacitados para acceder a esta formación, la desechan porque no cuentan con este tipo de apoyos (Peralta, 2007: 13).

Posibilidad de una atención real a la discapacidad

Las universidades suelen disponer de servicios de apoyo a las personas con discapacidad que ahí cursan estudios, donde se aglutan tanto las ayudas para dichas personas y la promoción del volun-

2 Ver, por ejemplo, los planes tutoriales centrados en la discapacidad (Gairín y Muñoz, 2013; Gairín *et al.*, 2013) o la guía dirigida al profesorado (Galán-Mañas *et al.*, 2011).

3 Para España el porcentaje se sitúa entre 1 y 2 por ciento (se hablaba de 1.3 por ciento en 2016 para estudios de grado y un porcentaje muy inferior —0.3 a 0.5 por ciento— para estudios de posgrado), mientras que en países como Estados Unidos o Canadá este porcentaje se sitúa entre 5 y 10 por ciento, según una noticia del diario *20 Minutos*, del martes 15 de agosto de 2017.

tarismo como el asociacionismo centrado en la discapacidad. Su función está orientada a la canalización e impulso de medidas de accesibilidad, ayudas técnicas, acompañamiento y otras acciones de apoyo personal para el estudiantado con discapacidad. Sin embargo, estas iniciativas institucionales requieren de la implicación de la comunidad universitaria ya que “se precisa un entorno favorable entre los compañeros con quienes los jóvenes con discapacidad han de compartir aulas” (Isabel Novo-Corti, “Attitudes toward disability and social inclusion: An exploratory analysis”, *European Research Studies Journal*, vol. 13, núm. 3, 2010, pp. 83-107, citado por Muñoz-Cantero, Novo-Corti y Espiñeira-Bellón, 2013: 104). De hecho, “la universidad inclusiva no sólo favorece a las personas con discapacidad, sino a todos los estudiantes en general” (Moriña y Molina, 2011: 5), puesto que la enseñanza superior es más eficaz cuanto más inclusiva es la institución.

Los ámbitos que marcan la atención a las personas con discapacidad se suelen estructurar en áreas que consideran los siguientes aspectos: recursos, medidas y actuaciones en el acceso a la universidad y permanencia en la misma, accesibilidad física, accesibilidad tecnológica, recursos de apoyo, adaptaciones en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación y otros programas de buenas prácticas. Podemos decir entonces que, en el mejor de los casos, hay apoyos, pero las personas con discapacidad no siempre los conocen o saben cómo aprovecharlos, más allá de considerar su suficiencia y la calidad del servicio que se presta.

De todas formas, no sólo se trata de apoyar los estudios, sino también de proporcionar ayudas a la integración social y laboral. Así, la convivencia diaria con los estudiantes con discapacidad en los espacios de ocio y en actividades educativas, culturales y deportivas puede contribuir a un cambio de mentalidad en la propia comunidad universitaria, que se refleja en modificaciones en intenciones y actitudes del resto del grupo (Egido, Cerrillo y Camina, 2009).

El acceso y la incorporación de las personas con discapacidad en la universidad, aunque sea numéricamente escaso, es irreversible y positivo, y en ello ha tenido mucho que ver el propio esfuerzo

institucional, asociativo y académico. Las resistencias a un mayor cambio y avance pueden proceder más de conceptualizaciones y actitudes erróneas que de condiciones objetivas-normas, recursos económicos o estructuras.

El largo camino hacia la normalización social y educativa

Las aportaciones anteriores apuntan a que, en la universidad, el paradigma de la integración debería ir cambiando hacia el paradigma de la inclusión, donde se proporcione el derecho inalienable de pertenencia a un grupo, el derecho a no ser excluido. Además, la universidad representa el ámbito de conocimiento y formación más apropiado para el acceso al mercado de trabajo en una sociedad altamente especializada y tecnificada, el cual debe facilitar la plena inclusión de las personas con discapacidad en esta sociedad. Según Moriña y Molina (2011), la propia universidad y los estudios universitarios son una ayuda en sí mismos, pues contribuyen al crecimiento personal e intelectual de estas personas, lo que en algunos casos se traduce en una mejora en el grado de autonomía dentro de su discapacidad.

Más aún, deberíamos de considerar seriamente que la meta no es la *universidad inclusiva* sino la *universidad normalizada*, en el sentido de que la universidad se centra en su actividad principal (generar y transferir conocimiento), siendo la sociedad desarrollada la que presta directamente las ayudas que los colectivos o individuos reclaman para conseguir su máximo desarrollo personal/profesional y su plena inclusión social.

La intervención ha de ser, en todo caso, integral, que huya de actuaciones de carácter asistencial hacia los estudiantes en situación de vulnerabilidad, y considere fundamental el contar con una gestión integral de los soportes institucionales disponibles, para reconocer la diversidad de necesidades, formas de atenderlas y de promover la permanencia y egreso de los estudiantes. De cualquier

modo, cabe tener claro que el escenario deseable y las condiciones favorables no garantizan la consecución del éxito. Se precisa de planes de intervención sistemáticos revisables. Su desarrollo debería de considerar el contexto de actuación, el modelo de intervención que se desea y las estrategias de trabajo que lo harán posible.

Con respecto del contexto universitario, y como ejemplo de intervención, podemos hacer referencia al sentido que tiene la universidad inclusiva en la inclusión social a partir de diferentes acciones que señala la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES):

- Ofrecer condiciones reales de oportunidad para los estudios universitarios, al constituirse como un espacio educativo fundamental.
- Impulsar la investigación, la creación y la difusión de conocimiento, para promover la inclusión y la equidad de oportunidades en la educación superior.
- Favorecer la responsabilidad social a partir de proyectos y políticas de largo plazo que promuevan el desarrollo del país y el bienestar de la población, a fin de aportar así elementos para la resolución de problemas en diferentes ámbitos (social, político, económico, ambiental).
- Formar profesionales con capacidad de crear, aplicar y transferir conocimientos pertinentes y de calidad, con sentido ético y de defensa de los derechos humanos y de valores democráticos (ANUIES, 2002: 28-29).

En lo concerniente al modelo de intervención y estrategias de apoyo, puede servir como referencia el Proyecto ACCEDES que proporciona un modelo y estrategias de intervención para colectivos vulnerables en diferentes publicaciones (Gairín, 2014; Gairín y Suárez 2014; Gairín, Castro y Rodríguez-Gómez, 2014; Gairín, Rodríguez-Gómez y Castro, 2012; UAB, 2017a).

BARRERAS Y AYUDAS A LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Aunque la respuesta institucional de la universidad para facilitar el proceso de inclusión es evidente, todavía queda un largo camino por recorrer para una inclusión plena que promueva el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad en los ámbitos formativos, culturales y deportivos desde el prisma de la igualdad de oportunidades y la equidad. El reto es complejo y requiere de una implicación precisa y eficiente de todos los estamentos universitarios ya que las barreras que encuentran los estudiantes con discapacidad los perjudican tanto en su ingreso, permanencia y egreso como en diferentes áreas formativas, sociales, culturales, etcétera:

La solución no radica en que en cada caso se busque la mejor forma de resolver sus dificultades, tampoco en delegar todo tipo de colaboración, más bien, consiste en prestar, desde la propia universidad, un apoyo decidido y permanente para que los jóvenes con discapacidad efectúen, en igualdad de condiciones, el programa y los contenidos propuestos (Fernández, 2011).

La heterogeneidad de los estudiantes universitarios con discapacidad requiere de adaptaciones y atenciones personalizadas por parte de la comunidad universitaria, muchas veces con la intervención de los servicios o programas específicos de atención existentes en cada institución. Esta atención personalizada comprende tanto la provisión de recursos técnicos o humanos, como la de aquellas herramientas o materiales que faciliten el acceso al currículum por parte del alumnado con discapacidad.

Peralta (2007), Fernández (2011), Moriña y Molina (2011), Álvarez (2012) y Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui (2014), entre otros, destacan que las barreras a las cuales se enfrenta el estudiante con discapacidad a lo largo de su proceso de ingreso, permanencia y egreso están relacionadas con la accesibilidad a los espacios, la comunicación y la información, las adaptaciones curriculares

—especialmente de tipo metodológico y evaluativo— y la nula o poca formación del profesorado universitario en relación con la inclusión.

La accesibilidad universal ha dejado de vincularse exclusivamente con la supresión de barreras arquitectónicas y se extiende a cualquier tipo de espacios, productos y servicios de tal manera que beneficia a toda la comunidad universitaria.

Las principales dificultades para un estudiante con discapacidad residen en el acceso a los espacios físicos, al transporte, a la comunicación y a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), a los espacios virtuales o a los servicios de todo tipo ofertados desde la institución universitaria.

En el entorno de los edificios se pueden encontrar todo tipo de barreras, tales como puertas inaccesibles, escaleras infranqueables, espacios que no permiten el giro, señalizaciones inadecuadas o inexistentes, mobiliarios no adaptados y otros elementos. Las barreras existentes adquieren una especial relevancia, más allá del espacio concreto de las aulas porque, con frecuencia, se olvidan espacios comunes, como cafeterías, salas de exposiciones, así como los lugares destinados a la práctica del deporte o de ocio y descanso.

De los posibles obstáculos a la comunicación destacan la falta de accesibilidad a la información en las aulas, a los entornos virtuales y tecnológicos, así como la ausencia o la inadecuación de los recursos técnicos disponibles.

Algunos ejemplos de ayudas para permitir superar estas barrera, extraídos del plan de acción tutorial para estudiantes con discapacidad propuesto por Galán-Mañas *et al.* (2011), son

- Asegurarse de mantener todo el tiempo el contacto visual entre el estudiante y el interlocutor.
- Subtitular el material audiovisual o proporcionar previamente un guion para facilitar su seguimiento.
- Proporcionar materiales de estudio en formato digital accesible.
- Permitir a los estudiantes el uso de grabadoras, de manera que puedan conservar las explicaciones en audio.

- Realizar gestiones para solicitar un asistente cuando el alumno no disponga de recursos digitales accesibles.
- Hacer que el acceso a la información sea simple y muy pautado.

Por último, debemos señalar que no existen escalas jerárquicas de obstáculos a la accesibilidad, sino diversidad de barreras/ necesidades para que un colectivo heterogéneo disfrute de las mismas oportunidades que el conjunto del alumnado universitario.

En lo que toca a las adaptaciones curriculares, hay que tener en cuenta una necesaria y continua concreción de toma de decisiones que se van plasmando desde el proyecto docente hasta el desarrollo de las unidades didácticas, y que comprende desde el conocimiento de los estudiantes —antes de iniciar el proceso de enseñanza—, hasta la diversificación de procedimientos y estrategias de enseñanza-aprendizaje. No obstante, al llegar a la universidad, muchos estudiantes con discapacidad se encuentran con que las adaptaciones en los procesos formativos de adquisición de habilidades y conocimientos académicos son insuficientes o inexistentes.

Las adaptaciones de acceso al currículum no deberían de afectar a las enseñanzas nucleares, puesto que no son significativas, aunque tienen en cuenta las diferencias y necesidades individuales de los estudiantes. Entre las medidas de acceso a los planes de estudio, que afectan a objetivos y contenidos no nucleares, se encuentran determinados aspectos organizativos, instrumentos de evaluación específicos, las actividades de enseñanza-aprendizaje y la temporalización. La formación basada en competencias y habilidades, donde el estudiante es el eje de su proceso formativo, favorece la implantación de medidas adaptativas para facilitar un aprendizaje significativo y una enseñanza diversificada para los estudiantes con discapacidad. Entre estas medidas, podrían destacarse las siguientes:

- Proporcionar de antemano el material docente y de aprendizaje.
- Incorporar el uso de la pizarra digital.

- Prever una prueba de evaluación escrita para los estudiantes con dificultades en el habla y, al contrario, prever pruebas orales para los estudiantes de movilidad reducida.
- Usar material con formato de lectura fácil.
- Diversificar los instrumentos de evaluación para recoger datos, como actividades de aprendizaje, observaciones, entrevistas, autoevaluación, etcétera.
- Fomentar la creación de grupos de trabajo que faciliten la socialización y la participación en el aula.
- Simular situaciones reales que permitan identificar la aplicabilidad de las competencias que se trabajen en clase.
- Conceder 50% más de tiempo en las actividades de evaluación.
- Flexibilizar el tiempo de ejecución de las pruebas o la entrega de actividades, especialmente si hubiera tratamientos médicos o crisis (Galán-Mañas *et al.*, 2011: 36-43).

Tales adaptaciones, sean del tipo que sean, exigen un alto grado de flexibilidad y de formación por parte del profesorado, así como la implicación de toda la comunidad universitaria y el reforzamiento de la orientación académica, la vocacional, o ambas, de los estudiantes con discapacidad.

Por último, debemos subrayar que otro de los aspectos que dificultan el proceso de inclusión en la universidad es la falta de formación/información del profesorado universitario sobre el tema. La necesidad de diseñar currículos diversificados, la implantación de procesos de colaboración más efectivos y el cambio en las estrategias metodológicas más acordes con la heterogeneidad en las aulas son acuciantes para poder alcanzar cuotas de inclusión más elevadas en las instituciones universitarias (Fernández, 2011).

Según Arteaga y García (2008), cuatro podrían ser las competencias del profesorado para favorecer un entorno inclusivo en la universidad:

- i) *Compromiso y actitud positiva hacia la diversidad.* Donde el profesorado manifiesta una actitud de respeto hacia las dife-

rencias a través de procesos colaborativos en los procesos de formación.

- 2) *Planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias.* Donde la detección de necesidades sea un paso previo para la planificación y el uso de estrategias metodológicas diversificadas que promuevan el desarrollo del aprendizaje autónomo y significativo.
- 3) *Mediación educativa para lograr los objetivos.* Donde la relación docente-discente —centrada en el aprendizaje, cooperación y respeto mutuo—, permita la anticipación de problemas y el ajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje a cada situación instructiva.
- 4) *Evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.* Donde el éxito de aprendizaje depende, sobre todo, de la adecuación del entorno de enseñanza más que de las diferencias de capacidad del estudiante.

Muchas de las propuestas señaladas serán efectivas en la medida en que formen parte de un sistema articulado de atención a la discapacidad. En este sentido, se han ido desarrollando servicios específicos en las distintas universidades. Por ejemplo, el Programa para la Integración Universitaria para personas con Necesidades Educativas Especiales (PIUNE) que tiene la Universitat Autònoma de Barcelona desde 1994 (UAB, 2017b). Algunos de los elementos configuradores de esa propuesta se describen a continuación:

- 1) La misión que lo guía es la de garantizar que cualquier persona, independientemente de su discapacidad, pueda acceder a los estudios superiores en igualdad de oportunidades y disfrutar de una vida académica y social plena y autónoma en la universidad como el resto de sus compañeros.
- 2) Los principios que rigen su actuación hacen referencia a la autonomía personal de los estudiantes (capacidad de los estudiantes para tomar sus propias decisiones), normalización (derecho de los discapacitados a desarrollar una vida normal como otro

ciudadano), equidad (que ha de garantizar un ejercicio pleno de derechos), participación (de todos los agentes y servicios en cumplimiento de las políticas de igualdad) y corresponsabilidad (de los estudiantes con discapacidad en la consecución de sus objetivos académicos).

- 3) Se organiza en tres unidades: a) *unidad pedagógica*, vinculada con la evaluación y detección de necesidades y recursos, la tutoría y seguimiento individual del estudiante; la evaluación y mediación con tutores y profesores y la coordinación con otras unidades y departamentos de la universidad; b) *unidad tecnológica*, que procura los recursos tecnológicos para el acceso a la comunicación en la UAB, la accesibilidad a materiales educativos y la orientación acerca de los recursos tecnológicos y educativos; c) *unidad de movilidad*, centrada en el servicio de transporte adaptado, el acompañamiento a pie por el campus universitario y la eliminación de barreras.
- 4) Actúa en los procesos de acceso a la universidad, durante los estudios y promueve, en colaboración con el proyecto UAB-Impulsa, acciones dirigidas a preparar a los estudiantes para la transición al mundo laboral y a estudios de tercer ciclo universitario.
- 5) Cuenta con la ayuda y complicidad de grupos de estudiantes, profesorado y personal de administración y servicios

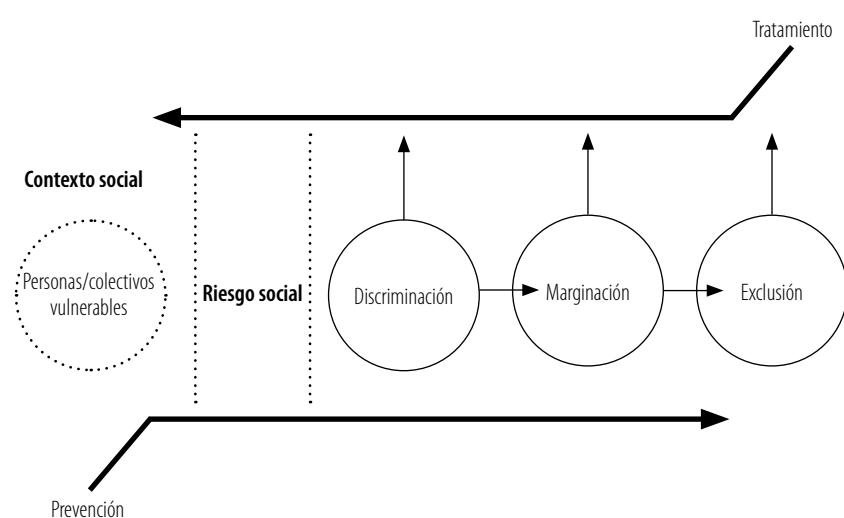
CONSIDERACIONES FINALES

Cuando debatimos sobre la discapacidad y sus causas, la referencia inmediata nos lleva a relacionar la situación con la *vulnerabilidad*, la cual puede afectar a individuos, grupos y comunidades, con diversa intensidad y de manera más o menos permanente, en aquellos aspectos que conforman su bienestar y desarrollo pleno. Es decir, individuos o colectivos que sufren privación de derechos que les impide acceder a los recursos sociales de los que disfrutan otras personas.

La vulnerabilidad se refiere a *situaciones intermedias* en el continuo inclusión-exclusión. Los grupos o personas, entonces, no son vulnerables por alguna condición propia que porten como tales, sino que dicha situación es producto de procesos de explotación económica, desigualdades en la participación política y cultural, junto con condiciones sociohistóricas estructurales de desventaja que han originado o contribuido a esta condición. El proceso de acumulación, combinación y retroalimentación de factores de exclusión permite pensar en una relativa flexibilidad y permeabilidad de fronteras entre la inclusión, la exclusión y la vulnerabilidad social. Así entendida, la vulnerabilidad resultaría una condición reversible y modificable atendiendo el marco de derechos y garantías fundamentales que acoge a todos los sujetos (gráfica 1).

Gráfica 1

Conceptos vinculados con la vulnerabilidad



Fuente: Castro *et al.*, 2012: 141.

Trabajar en la dirección que señalamos exige una movilización social importante, al mismo tiempo que intensificar las actuaciones en el mundo educativo. Hablamos de reconstruir realidades sociales

y educativas, del *Compromiso global por una sociedad para todos* (IAUD, 2012), firmado en Fukuoka el 14 de octubre de 2012, que incluiría como *derechos*:

- Todas las personas deben poder acceder a cualquier entorno, producto y servicio en la mayor medida posible.
- Las diferencias personales y colectivas deben ser respetadas.
- Toda persona debe poder desarrollar su potencial personal y en la comunidad.

Por su parte, las *obligaciones* serían:

- Respetar y promover la aplicación de estos derechos.
- Potenciar un enfoque sostenible en beneficio de generaciones futuras.
- Dedicar parte de las propias capacidades a mejorar la sociedad.

Para hacerlo posible debemos desarrollar las siguientes *actitudes*:

- Fomentar la empatía y reconocer las necesidades y aspiraciones individuales de cada uno.
- Promover la colaboración y el intercambio entre los sectores público y privado con los ciudadanos, como base para impulsar este planteamiento.
- Reconocer y respetar nuestras diferencias, pero celebrar nuestras concordancias (métodos, ideología, prácticas, objetivos y retos, etcétera).

Avanzar en esa dirección exige ser proactivos en el conocimiento de las dificultades sociales que existen y en la aportación de esfuerzos dirigidos a disminuirlas; también generar alianzas entre organizaciones, impulsar directivos comprometidos con la equidad y mantener la reivindicación constante contra todo tipo de manifestaciones de exclusión social. Unidos en el escenario final, sí que

podremos alcanzar con el tiempo la sociedad donde todos se sientan incluidos.

La universidad, como institución de y para la sociedad, está obligada a actuar frente a situaciones injustas. Su actuación, en el caso de la discapacidad, es de carácter sustitutorio y mientras no se normalicen los servicios y apoyos que la sociedad debe poner al servicio de este colectivo vulnerable. Ha de prestar, por tanto, el servicio que se precise y, paralelamente, reclamar a la sociedad que mejore sus respuestas ante las necesidades de todos los ciudadanos. Como ya señalábamos:

La inclusión social no es atribución exclusiva de las instituciones educativas, sino que debe formar parte de las políticas y acciones que se emprendan a nivel general. Y es que la atención de personas y colectivos vulnerables no es una preocupación privativa de un ámbito educativo o de tipo institucional, sino [...] una cuestión de justicia social (Gairín, 2017: 16).

Mientras tanto, la universidad debe de aprovechar el momento de la inclusión para replantear su forma de ser y de actuar y mirar lo que hacemos desde nuevas perspectivas. Esto supone, por un lado, la ampliación del concepto de normalidad, que se diversifica, y, por otro, supone aprender a aprender de la diferencia, pues difícilmente se puede aprender sobre ésta si no se convive con ella, si se obvia o se excluye.

La institución universitaria y sus aulas van a ser los ejes básicos desde los que se articule y desarrolle esa transformación, cuyo papel en este proceso de inclusión-exclusión es vital, pues es ahí donde se dan los primeros pasos del camino que conduce al alejamiento social de muchos ciudadanos. Observar los indicadores que favorecen las prácticas inclusivas o las barreras para el aprendizaje y la participación permite dar los primeros pasos para analizar la perspectiva inclusiva en nuestras universidades, los primeros porque constituyen el punto de partida para el establecimiento de planes de acción y mejora desde un enfoque inclusivo; los segundos porque

las barreras al aprendizaje y a la participación se producen a partir de la interacción entre los estudiantes y sus contextos (social, cultural, familiar, económico, etcétera).

De todas formas, los problemas no son únicamente técnicos, sino, sobre todo, ideológicos, personales y sociales. Así, podemos y debemos señalarlos tal y como se dan para poder actuar sobre ellos y aprender de la práctica. Algunas cuestiones reales que se plantean (con algunas respuestas) son, por ejemplo:

- *¿Es compatible una educación inclusiva con modelos universitarios que promueven la excelencia?* El objetivo no es sólo dar formación, sino aportar la mejor formación posible y eso supone mejorar las tasas de cobertura, así como también mejorar la calidad del proceso y hacer compatible la equidad con la excelencia.
- *¿Tienen sentido las cuotas de acceso para estudiantes con dificultad?* Las cuotas tratan de garantizar el espacio de formación, pero no tiene sentido que los resultados de la formación estén condicionados por cuotas ya que en ellos influyen variables personales (esfuerzo del estudiante, capacidad, etcétera), institucionales (apoyos al progreso del estudiante) y socioeconómicas (mercado laboral, prioridades sociales, etcétera).
- *¿Un estudiante con parálisis cerebral puede ser profesor de educación física o personas con carencias específicas pueden acceder a cualquier profesión?* Lo que debería de primar en la formación de profesionales es el dominio de las competencias necesarias para el ejercicio profesional (garantía social de una formación suficiente) y no la manera de conseguirlas.
- *¿Las ayudas se demandan o se ofrecen?* Son las personas discapacitadas las que deben reclamar, en función de sus hándicaps y de sus propósitos, lo que precisan, si queremos evitar caer en el asistencialismo y respetar los marcos de libertad de los involucrados.
- *¿Cabe establecer límites institucionales a los procesos de inclusión?* Si entendemos que la inclusión debe de ser social y no

- sólo educativa, habremos de concluir que un número excesivo de personas con dificultad en un aula/institución puede obstaculizar su integración real con personas que no tengan esas limitaciones. Por otra parte, la capacidad real del profesorado para atender situaciones de diversidad en el aula es limitada.
- *¿Políticas sectoriales o políticas globales?* De nada serviría mejorar los procesos inclusivos en la universidad si, paralelamente, no logramos mejorar los niveles de inclusión laboral y social.

Hablamos de la realidad y lo hacemos por entender que a partir de ella podemos mejorar nuestras maneras de actuar. También hablamos de derechos individuales (el acceso a...), pero no podemos perder de vista los derechos colectivos (que articulan los procesos sociales) y, sobre todo, el sentido común.

Tomando el epílogo de una aportación anterior (Gairín, 2017: 16), resulta fundamental considerar que las circunstancias y características que configuran cada organización determinan (sin que deban justificar la inacción) tanto el diseño final de la intervención y, por tanto, el tipo y el estilo de estrategias por utilizar, como las posibilidades de éxito de las mismas. Cabe considerar, al respecto, la importancia de seleccionar herramientas realistas, coherentes con la planificación, adecuadas al contexto y que tengan en cuenta las especificidades de las personas y de los colectivos vulnerables; asimismo, la importancia de que permitan la participación en el trabajo en equipo y fomenten la práctica reflexiva.

Se trata, en definitiva, de proporcionar una buena formación, que llegue a todos los estudiantes y que tenga como objetivo la mejora de la calidad de todo el sistema formativo para que pueda atender convenientemente a todos los usuarios. El énfasis está, más que en los estrictos recursos, en los principios y modos de acción, en la implicación de la comunidad y en la aportación a la construcción de un proyecto de comunidad y de sociedad.

Paralelamente, pensamos en la equidad de la inclusión, entendida como *requisito crítico* (Díaz-Romero, 2010: 4) para el aseguramiento de la calidad en las universidades: no es posible aspirar a

universidades de calidad que no sean inclusivas y viceversa. Al respecto, Gairín y Suárez (2014) advierten que la atención a la vulnerabilidad continúa siendo un reto que necesita, entre otras cuestiones:

- Profundizar en el logro de la dimensión social de la educación superior, incrementando la participación de los colectivos en situación de vulnerabilidad en una educación superior que refleje la distribución de grupos sociales existentes fuera de ella (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2011).
- Avanzar en una mayor atención a la diversidad y en el logro de la inclusión como tarea de la propia institución, de sus estructuras, dinámicas y profesionales y no sólo en la forma de acciones o programas hacia los estudiantes (Díaz-Romero, 2010).

En síntesis, abordar la inclusión en la universidad —en otras palabras, construir universidades inclusivas— puede entenderse como una propuesta democrática pero también como una oportunidad de innovación y de desarrollo de nuevas competencias para las propias instituciones (Sebastián y Scharager, 2007), siempre y cuando se aúnen las expectativas, voluntades y acciones de los actores institucionales implicados.

REFERENCIAS

- Álvarez, Pedro (2012), *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*, Madrid, Narcea.
- ANUIES (2002), *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*, México, ANUIES/SEP.
- Arteaga, Blanca y Mercedes García (2008), “La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 19, núm. 2, pp. 253-274.

- Castro, Diego, María Duran, Marita Navarro, José Muñoz y Joaquín Gairín (2012), “Diagnóstico e identificación de colectivos vulnerables en la universidad”, en Joaquín Gairín, David Rodríguez-Gómez y Diego Castro (coords.), *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*, Madrid, Wolters Kluwer, pp. 131-162.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2011), *La modernización de la educación superior en Europa*, Bruselas.
- Díaz-Romero, Pamela (2010), *Universidades de calidad: universidades inclusivas*, Santiago de Chile, Fundación Equitas, <<https://es.slideshare.net/usach2008unesco/pameladiaz-romerowsii>>, consultado el 6 de febrero de 2019.
- Egido, Inmaculada (2010), “La trayectoria de los organismos Internacionales para la inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual”, en Rosario Cerrillo y Sara de Miguel (eds.), *Formación para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual*, Madrid, Pirámide, pp. 59-81.
- Egido, Inmaculada, Rosario Cerrillo y Asunción Camina (2009), “La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de empleo con apoyo. Un reto para la orientación”, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 20, núm. 2, pp. 135-146.
- Fernández, José María (2011), “Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior”, *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 4, núm. 2, pp. 135-145.
- Gairín, Joaquín (2017), “La inclusión, un reto social y educativo”, en Mohammed El, Fernando Peñafiel y Antonio Hernandez (coords.), *Entornos y estrategias educativas para la inclusión social*, Barcelona, Comares, pp. 11-28.
- Gairín, Joaquín (coord.) (2014), *Colectivos vulnerables en la universidad: reflexiones y propuestas para la intervención*, Madrid, Wolters Kluwer.
- Gairín, Joaquín y José Luis Muñoz (2013), “La acción tutorial en los estudiantes universitarios con discapacidad”, *Educación*, vol. 22, núm. 43, pp. 71-90.

Gairín, Joaquín y Cecilia Suárez (2014), “Clarificar e identificar los grupos vulnerables”, en Joaquín Gairín (coord.), *Colectivos vulnerables en la universidad: reflexiones y propuestas para la intervención*, Madrid, Wolters Kluwer, pp. 33-61.

Gairín, Joaquín, Diego Castro y David Rodríguez-Gómez (coords.) (2014), *Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica: intervenir y cambiar la realidad*, Santiago de Chile, Santillana, <https://ddd.uab.cat/pub/llobres/2015/132954/accperexi_2015.pdf>, consultado el 6 de febrero de 2019.

Gairín, Joaquín, José Luis Muñoz, Anabel Galán, Josep Sanahuja y Montserrat Fernández (2013), “Planes de acción tutorial para estudiantes con discapacidad. Una propuesta para mejorar la calidad formativa en las universidades españolas”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 63, pp. 115-126.

Gairín, Joaquín, David Rodríguez-Gómez y Diego Castro (coords.) (2012), *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*, Madrid, Wolters Kluwer.

Galán-Mañas, Anabel, Joaquín Gairín, José Luis Muñoz, Montserrat Fernández, Josep Sanahuja y Judit Oliver (2011), *El plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad. Guía de recomendaciones. Gestores y profesorado universitario*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, <http://accelera.uab.cat/documents_edo/pdf/Guia_Plan_Accion_Tutorial.pdf>, consultado el 10 de julio de 2017.

IAUD (2012), *Compromiso global por una sociedad para todos*, Fukuoka, <http://www.societyforall.org/index_es.php>, consultado el 8 de agosto de 2017.

Izuzquiza, Dolores (2012), “El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de educación superior: el programa Promentor”, *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 64, núm. 1, pp. 109-125.

Moriña, Anabel y Víctor Molina (2011), “La universidad a análisis: las voces del alumnado con discapacidad”, *Revista de Enseñanza Universitaria*, núm. 37, pp. 23-35.

Muñoz-Cantero, Jesús, Isabel Novo-Corti y Eva Espiñeira-Bellón (2013), “La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en

- las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros”, *Estudios sobre Educación*, vol. 24, pp. 103-124.
- ONU (2006), *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*, Nueva York, <<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>> consultado el 10 de julio de 2017.
- Palazón-Perez, Alfonso, María Gómez y Juan Gómez-Gallego, María Pérez-Cárceles, Juan Gómez-García (2011), “Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario”, *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 63, núm. 2, pp. 27-41.
- Pantano, Liliana (2009), *Medición de la discapacidad en Latinoamérica. Orientación conceptual y visibilización*, Buenos Aires, Educa.
- Peralta, Antonio (2007), *Libro blanco sobre universidad y discapacidad*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Real Patronato de la Discapacidad.
- Richardson, John (2010), “Course completion and attainment in disabled students taking courses with the open university UK”, *Open Learning. The Journal of Open and Distance Learning*, vol. 25, núm. 2, pp. 81-94.
- Rodríguez-Martín, Alejandro y Emilio Álvarez-Arregui (2014), “Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 25, núm. 2, pp. 457-479.
- Sebastián, Christian y Judith Scharager (2007), “Diversidad y educación superior: algunas reflexiones iniciales”, *Calidad en la Educación*, núm. 26, pp. 19-36.
- UAB (2017a), *ACCEDES El acceso y éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*, Barcelona, <<http://projectes.uab.cat/accedes/>>, consultado el 10 de julio de 2017.
- UAB (2017b), *Discapacidad y NEE, PIUNE*, Barcelona, <<https://www.uab.cat/web/discapacidad-nee/conoce-el-piune-1345780035703.html>> consultado el 6 de febrero de 2019.