



ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Formación docente, servicio social y proyectos comunitarios. Un ejercicio de investigación-acción en una Universidad Pedagógica Nacional

Josefa Bravo Moreno, Jorge Luis Cruz Hernández y Erika González de Salceda Ramírez

Diagnóstico de competencias emocionales en estudiantes de licenciatura del Instituto de Ciencias de la Educación

Gustavo Alberto Nonato-Reza, Julio Palomino-Sarabia y Carlos Genaro López-Morales

Efectos de un programa de entrenamiento en suspensión (TRX) sobre las capacidades físicas en universitarios UDCE

Laura Yaneth Gutierrez Garcia, Laura Alejandra Fernández Rojas, Eliana Patricia Cuellar Carvajal y Diogo Rodrigues-Bezerra

Percepciones de niños de primaria sobre el tiempo

María Concepción Garabandal Morelos González y Mariana Ceron Zepeda

Factores relacionados con la reprobación de inglés. Un cuestionamiento a la internacionalización de las universidades

Erick Cajigal Molina, Cynthia Nayeli Fernández Martínez, Santa del Carmen Herrera Sánchez y Juan José Díaz Perera

Vivencias normalistas en torno a la violencia escolar y la diversidad cultural. Una mirada desde la interculturalidad

Valdemar López Villalobos y Julio Ubiidxa Ríos Peña

Ser estudiante con discapacidad en la educación superior: la inclusión y accesibilidad en cuestión

Guadalupe Méndez Soriano, Cecilia Irene Anaya González y Mónica Serrano Trejo

Detección de necesidades de capacitación docente y su papel en la gestión educativa en la educación universitaria

Abraham Camacho Trigueros

SER ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA INCLUSIÓN Y ACCESIBILIDAD EN CUESTIÓN

BEING A STUDENT WITH A DISABILITY IN HIGHER EDUCATION: INCLUSION AND ACCESSIBILITY IN QUESTION



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Guadalupe Méndez Soriano

M. en C. de la Educación Familiar
Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No. 16, Hidalgo, del IPN
CDMX, México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1547-7093>

Correo electrónico: gmendezs@ipn.mx

Cecilia Irene Anaya González

Dra. en Psicología Social y Ambiental
Instituto Politécnico Nacional/Instituto Milenio para la Investigación
del Cuidado (MICARE)¹
CDMX, México

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3478-6790>

Mónica Serrano Trejo

Maestría en Educación
Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás del IPN
CDMX, México

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0808-7538>

Recibido: 13/12/2024

Aceptado: 07/07/2025

DOI: <https://doi.org/10.53436/0716BHnP>

D'Perspectivas Siglo XXI, Volumen 12, Número 24, Año 2025. Julio-Diciembre

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo conocer las experiencias de estudiantes y exalumnas/os con discapacidad relacionadas con la accesibilidad y la inclusión educativa durante su trayectoria en una institución de educación superior. La investigación es de corte cualitativo, tipo estudio de caso de corte empírico. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 5 participantes, 3 estudiantes en activo y 2 exalumnos, con diferente tipo de discapacidad. Se encontró que, si bien la mayoría ha experimentado inclusión y accesibilidad en el centro educativo, también han enfrentado barreras

¹ Esta investigación fue apoyada por la Iniciativa Científica Milenio de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo ANID (ICS2019_024) y por la Secretaría de Investigación del IPN Proyecto SIP20241493.

significativas. Los resultados revelan que el estudiantado con discapacidad ha sido objeto de discriminación por parte de sus compañeras/os quienes, en ocasiones, los excluyen de actividades grupales. Asimismo, aunque el centro cuenta con infraestructura adaptada (rampas y elevador) esta presenta deficiencias que limitan su accesibilidad completa. En cuanto al personal docente, se percibe una falta de capacitación específica sobre inclusión, lo que se manifiesta en actitudes sobreprotectoras o en dificultades para identificar los requerimientos individuales de los estudiantes con discapacidad. Estos hallazgos subrayan la necesidad de implementar estrategias más efectivas para promover la inclusión educativa en el centro, tales como capacitaciones docentes, sensibilización de la comunidad estudiantil y mejoras en la infraestructura.

Palabras clave: inclusión, accesibilidad, discapacidad, educación superior.

Abstract

The objective of this study is to know the experiences of former and present students with disabilities related to accessibility and educational inclusion during their career in a higher education institution. The research is qualitative, empirical case study type. Semi-structured interviews were applied to 5 participants, 3 active students and 2 former students, with different types of disabilities. It was found that, although most have experienced inclusion and accessibility to the educational center, they have also faced significant barriers. The results reveal that students with disabilities have been discriminated against by their peers who, on occasion, exclude them from group activities. Likewise, although the center has adapted infrastructure (ramps and elevator), these have deficiencies that limit their complete accessibility. As for the teaching staff, there is a perceived lack of specific training in inclusion, which is manifested in overprotective attitudes or difficulties in identifying the individual requirements of students with disabilities. These findings underscore the need to implement more effective strategies to promote educational inclusion in the school, such as teacher training, student community awareness, and infrastructure improvements.

Keywords: inclusion, accessibility, disability, higher education.

1. Introducción

La inclusión, como política y objetivo en la educación, tiene varias décadas de ser discutida, anhelada, planeada y acordada, tanto en los marcos internacionales como en los nacionales. *La Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad* (2008), instrumento internacional que protege los derechos de personas discapacitadas, se ratifica en México en la *Ley General para la Inclusión de las Personas Con Discapacidad* aprobada en 2011 y en su última reforma del 2024 (Cámara de Diputados del H. Consejo de la Unión, 2024). Aunado a esto, el artículo 3ro de la Constitución Mexicana determina la gratuidad de la educación para todos los niveles, y el derecho de todas las personas nacidas en este territorio a acceder a ella. Eso lleva como reto alcanzar lo que se ha denominado como *universalidad de la educación* que, a la fecha, no se ha logrado (Zavala, 2018). La incorporación de personas de diversas condiciones, circunstancias, marcos culturales, necesidades educativas, razas, sexos, géneros y clases sigue representando un reto para garantizar una estancia satisfactoria, que promueva el bienestar integral, la calidad de la formación, el desarrollo personal, social y comunitario de todas las personas (Domínguez, 2016).

Al respecto, la *Convención* mencionada expresa en su artículo 24:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida (...) [y] asegurarán que se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. (2008, p. 19)

De ahí que la accesibilidad aluda a la capacidad que tienen las universidades de facilitar el ingreso a los planteles educativos, propiciando las condiciones para que el alumno no solo ingrese, sino permanezca y egrese de la institución. Dicha accesibilidad se ha convertido en uno de los principales obstáculos relacionados con la infraestructura, la inexistencia o incumplimiento de normas y actitudes en el entorno universitario (Briseño, en Paz, 2020).

Por otro lado, la inclusión significa sumar a aquellos que han permanecido fuera de un grupo, por alguna razón de etnia, raza, posición económica o discapacidad. La inclusión busca disminuir las brechas de desigualdad con el afán de conseguir un sistema social y educativo democrático basado en la no discriminación.

La inclusión de esta diversidad sigue siendo uno de los temas con mayores pendientes en el ámbito universitario, a pesar de todos los acuerdos y discursos relacionados con ello. Bravo y Santos (2019) señalan que el término diversidad está ligado, mentalmente, a una condición negativa de las personas, socialmente, se utiliza para representar una visión fragmentada de la realidad en la que se engloba a personas con discapacidad, con diferente orientación sexual, ingresos económicos o etnia, lo que trae consigo un conjunto de estereotipos y prejuicios.

La diversidad se puede ver desde dos enfoques: por un lado, el aspecto positivo de los individuos, donde se rescatan aspectos singulares que los caracterizan como el color de cabello, la inteligencia, etcétera; por otro, las diferencias que el contexto establece y plantea como barreras y que marcan al individuo, como puede ser una discapacidad:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (ONU, 2007, p. 4)

De todas las condiciones humanas que evidencian la diversidad, la de vivir con una discapacidad, en especial física, ha sido la que mayor atención y alcances ha tenido en temas de accesibilidad e inclusión, al menos a nivel de normatividades e infraestructura en las universidades. Por eso se insiste en la importancia de crear las oportunidades para esta población:

Reconociendo que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (ONU, 2007, p. 1)

En México, para una educación inclusiva, además de lo dispuesto en la Ley General de Educación, se aspira para las personas con discapacidad:

la formación de la vida independiente y la atención de necesidades educativas especiales que comprende entre otras, dificultades severas de aprendizaje, comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y aptitudes sobresalientes, que le permita a las personas tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación. (Cámara de diputados del H. Congreso del Unión, 2024, p. 11)

En el país, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía calculaba que hasta el 2023 había 8.8 millones de personas (de 5 años o más) con alguna discapacidad: 46.5 % hombres y 53.5 % mujeres. En cuanto a educación: el 13 % de hombres y el 11.5 % de mujeres de esta población contaba con estudios universitarios (INEGI, 2024).

En el Instituto Politécnico Nacional no existen estadísticas accesibles que muestren la distribución y existencia de las personas con discapacidad, ni de los diferentes tipos de discapacidades con las que viven. Aquí se muestra el caso de 3 alumnos y 2 exalumnos del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás (CICS UST), por ello, las conclusiones están referidas a este universo de investigación.

2. Planteamiento del problema

La inclusión educativa en México se ha llevado a las aulas principalmente en el nivel básico. En el nivel superior comenzó a tomar relevancia a partir de la primera década del siglo XXI. Pérez (2016) identificó que algunas universidades han estado implementando medidas para cubrir las necesidades de este sector de la población, aunque, de acuerdo con sus hallazgos, difícilmente forman parte de una política institucional. Esta autora encontró que solo nueve de las 43 universidades públicas que hay en el país, entre estatales y federales, tienen algún registro sobre sus estrategias de inclusión educativa, más otras dos escuelas pertenecientes al sector privado.

En ese sentido, es necesario indicar que la inclusión es un proceso que requiere ser atendido para cada escenario y en cada momento específico, que demanda acciones concretas y que no basta con declararla ni nombrarla en las normatividades de las Instituciones de Educación Superior (IES) para que se haga realidad y logre sus objetivos.

Paz (2020) cita que la mayoría de los estudios sobre inclusión y educación superior se han realizado en España; también identificó que las barreras que principalmente enfrentan las instituciones están relacionadas con el predominio de un paradigma centrado en el déficit, con la falta de protocolos, la carencia de competencias docentes, así como barreras actitudinales.

En otros estudios que analizan la percepción del estudiantado y el profesorado respecto a políticas y/o acciones de inclusión (Pérez, 2019; Bell, 2020), se observaron diferentes tipos de barreras que van desde las estructurales (referidas aquí a las arquitectónicas, y de accesibilidad) hasta las culturales y las actitudinales –como los prejuicios por parte de pares, personal administrativo– que

afectan las mismas oportunidades educativas. También se ha identificado la falta de información y capacitación sobre las diversidades en general, pero la discapacidad en particular es una de las principales fuentes de discriminación.

En cuanto a los facilitadores de la inclusión, Pérez (2020) menciona que en los programas de profesionalización docente de las instituciones de formación universitaria se debe impulsar el desarrollo de habilidades en el profesorado, que permita la realización de cambios significativos en los espacios de aprendizaje, evitando el paternalismo, y promoviendo que se reconozca la autonomía y la autodeterminación del estudiantado con discapacidad. También propone la participación directa de las y los involucrados en la elaboración de las políticas públicas y las acciones concretas, mejores metodologías de enseñanza, evaluación de dichas políticas y acciones.

Actualmente, la investigación sobre la inclusión de estudiantes con discapacidades en la educación mexicana todavía está en desarrollo. Hasta ahora, solo hay un suministro escaso de estudios que analizan las experiencias de estudiantes de nivel superior con diferentes tipos de discapacidad, se necesita una metodología que incluya métodos cuantitativos y cualitativos, para obtener resultados completos.

3. Objetivos

En el CICS UST existe escaso acceso a la información respecto a la población con discapacidad, la inclusión educativa y la accesibilidad.

Dada la importancia que tiene la temática, por los compromisos nacionales e internacionales adquiridos por las universidades públicas y del Estado mexicano (UNESCO, 1990; Cámara de Diputados del H. Consejo de la Unión, 2024) y la creciente demanda al respecto, este estudio tiene como objetivo analizar las experiencias que han vivido las y los estudiantes con discapacidad durante su trayectoria escolar en el CICS UST vinculadas a la inclusión educativa y la accesibilidad, para identificar los alcances, logros y áreas de oportunidad de las políticas institucionales y acciones concretas realizadas en el centro. Además, identificar las barreras y/o facilitadores de la inclusión presentes en su trayectoria estudiantil, así como explorar la manera en la que la interseccionalidad influye en la experiencia de la inclusión del estudiantado con discapacidad (Viveros, 2023).

Con este estudio se pretende contribuir a la generación de conocimiento respecto a la temática y la población, de manera local, que ello permita diseñar y realizar acciones concretas para caminar hacia una inclusión y accesibilidad real del estudiantado con discapacidad.

4. Método

Las preguntas de investigación son: ¿Cómo ha sido la experiencia del estudiantado con discapacidad del CICS UST respecto a las políticas internas y acciones concretas relacionadas con la inclusión educativa y la accesibilidad? ¿Cuáles son las principales barreras y apoyos con las que los estudiantes con discapacidad se encuentran en su tránsito por la educación superior en el CICS UST? ¿De qué manera la interseccionalidad influye en la experiencia de la inclusión en el estudiantado con discapacidad?

Se diseñó la investigación como estudio de caso, con análisis empírico al hacer énfasis en la experiencia de las y los participantes; el alcance del estudio es exploratorio y descriptivo (Hernández y Mendoza, 2018). Se incluyeron acciones para garantizar la ética de la investigación basados en los principios de la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 1964), como el consentimiento informado y el cambio de nombres propios por pseudónimos, de acuerdo con las preferencias de las y los participantes.

El análisis de los datos se llevó a cabo a través de un análisis temático, según la propuesta de Braun y Clarke (2022).

Para la recolección de los datos se realizaron entrevistas a profundidad, mediante una guía semiestructurada donde se abordó el ingreso, permanencia y egreso (en el caso de exalumnos). La guía de preguntas para las entrevistas a profundidad se basó en las áreas propuestas en la adaptación al *Index for inclusion* que hicieron Salceda e Ibáñez (2015), y se hizo validación por jueceo.

Participaron estudiantes y exalumnos del CICS UST del Instituto Politécnico Nacional, pertenecientes a la Licenciatura en Psicología, 3 mujeres y 2 hombres con diferente tipo de discapacidad (ver Figura 1).

Figura 1

Condición estudiantil y de discapacidad de las personas participantes del estudio

Pseudónimo	Condición estudiantil	Tipo de discapacidad
Paola	Exalumna	Artrogriposis múltiple congénita
Xareni	Estudiante	Parálisis cerebral
Iván	Exalumno	Parálisis cerebral
Roberto	Estudiante	Trastorno del espectro autista
Ana	Estudiante	Discapacidad motriz

Fuente: elaboración propia.

5. Resultados y Análisis

Los resultados se han organizado en cuatro ejes temáticos que responden a los objetivos de la investigación.

5.1. Percepción general y experiencia de satisfacción en el nivel superior CICS UST

La experiencia en el CICS UST, como primer punto de contacto con el entorno de inclusión en la educación superior, fue valorada por quienes participaron a través de una gama de percepciones que oscilan entre la satisfacción y desilusión. Esta variedad de vivencias revela que no existe una única experiencia a partir de la discapacidad, sino varias posibilidades de trayectorias personales moldeadas por la interacción entre la persona individual y el contexto institucional.

La manifestación más clara de satisfacción fue expresada por Paola, para quien el nivel superior representó una etapa fundamental en lo personal y social. Ella describió su estancia de forma positiva, calificándola como “muy buena, muy bonita”, y la define como “la mejor etapa de mi vida”.

Esta visión positiva fue compartida por Iván, aunque su satisfacción se relacionó más con el reconocimiento de un esfuerzo institucional proactivo. Su percepción: “siempre me intentaron incluir” es fundamental. El uso del verbo “intentar” sugiere que, si bien el proceso de inclusión no fue perfecto o completo, el esfuerzo percibido y la voluntad institucional fueron suficientes para generar un sentimiento de pertenencia y valoración. Esto subraya la importancia de que las acciones de inclusión sean visibles para las y los estudiantes. Así mismo, comentó: “sabes que tienes que seguir adelante y como dirían algunos, la cosa es buscarle, pero la cuestión es que ya te vas acostumbrando a los chingadazos y a seguir adelante”. Este testimonio resitúa la “satisfacción” no como un indicador de una inclusión plena, sino como una victoria personal que se consigue a pesar de las barreras.

Sin embargo, esta visión positiva no fue unánime. En el otro extremo se encuentra la experiencia de Roberto, cuyo testimonio refleja un profundo desencanto con su trayectoria académica. Sobre la carrera de psicología en el IPN menciona: “no me ha gustado actualmente”, su afirmación actúa como un contrapunto crítico. Este sentir, analizado en el contexto de un estudio sobre inclusión, sugiere que las barreras académicas, sociales o actitudinales (que se detallarán más adelante) pueden llegar a ser tan significativas que impactan por completo en la motivación y en la decisión de continuar o no en la carrera.

Entre estos dos polos está la experiencia de Xareni que ofrece una perspectiva más diversa y compleja, califica su vivencia como “satisfactoria, pero con los aprendizajes”, “cuando volvimos prácticamente totalmente presencial, sufrí un periodo de discriminación por parte de mis compañeros”. El término “satisfactoria” indica que los objetivos generales se cumplieron, pero el añadido “con los aprendizajes” funciona como una alusión a obstáculos y desafíos que tuvo que superar, reflejando así una narrativa de resiliencia (Paz, 2020).

5.2. Políticas y acciones institucionales de inclusión educativa

Los resultados muestran una distancia significativa entre las acciones institucionales que aparentan favorecer la inclusión y la experiencia vivida por las y los estudiantes y exalumnos en este estudio. Aunque el CICS Santo Tomás realiza acciones concretas, como modificar rampas o instalar elevadores, estas a menudo resultan insuficientes o mal planeadas, por ejemplo, los elevadores o están descompuestos o requieren una tarjeta especial. Ana menciona: “las rampas están mal colocadas, pues pueden servir para las personas que no necesitan de apoyos instrumentales, pero no para quienes andan en silla de ruedas o en apoyo de muletas”. Esto evidencia una intención de hacer algo, pero sin un planteamiento que incluya en la planeación a las personas que realmente utilizarán dicha infraestructura.

Aunque, por otro lado, se reconocen respuestas institucionales directas y proactivas ante necesidades puntuales. Iván, por ejemplo, destaca cómo a otra estudiante (Paola), “le adaptaron el baño de optometría” y Xareni narró cómo el propio director gestionó la adaptación de un baño para ella,

cuando se lo solicitó. Estos testimonios son evidencia de la capacidad de la respuesta institucional. Es decir que, cuando la necesidad se visibiliza y comunica directa y enfáticamente por quienes lo necesitan, la institución demuestra tener mecanismos para actuar de forma personalizada y resolutive.

En ese sentido, son casi siempre las y los estudiantes quienes deben iniciar el contacto, buscar soluciones y solicitar apoyos. Esta situación se ilustra también con el testimonio de Ana que, en el tercer semestre tuvo que buscar a la jefa de carrera para solicitar un cambio de salón, la cual le dijo “¿Eres nueva?, no te conocía”.

Este tipo de interacciones revelan una cultura institucional donde la discapacidad es invisible hasta que las y los mismos alumnos con discapacidad la visibilizan. Así, se ven forzados a ser agentes de su propia inclusión, mientras la institución carece de mecanismos proactivos y de una conciencia real sobre las necesidades de su estudiantado (Pérez, 2019; Bell, 2020). Ante esto muestran una demanda compartida Paola y Roberto por crear un “área enfocada a la inclusión” como una propuesta estructural ante este vacío.

Finalmente, la inconsistencia de la política institucional se ilustra en las experiencias vividas en los procesos administrativos. Por un lado, Paola describe una burocracia indiferente a su condición, señaló que “los trámites eran tardados y no había trato preferencial”, pues tenía que formarse como el resto de sus compañeras/os pese a la discapacidad motriz. Su experiencia representa la falla del sistema para reconocer y aliviar las cargas adicionales que un/a estudiante con discapacidad puede enfrentar. En contraste, Iván relata que, gracias a su discapacidad, “siempre lo atendían rápido y (...) atrás [de] ventanillas administrativas”. La yuxtaposición de estos dos testimonios es sumamente clara. Este hecho muestra que la aplicación de un “trato preferencial” no es una política estandarizada y garantizada como un derecho, sino una práctica informal y discrecional que depende de la voluntad del personal de turno o de la visibilidad de la discapacidad del estudiante. Lo anterior evidencia una de las debilidades más profundas de la cultura inclusiva en la institución del CICS UST, es decir la ausencia de procedimientos equitativos y formalizados.

5.3. Principales barreras y apoyos en la trayectoria en el CICS UST

Los testimonios de los participantes dejan ver que en su tránsito por el CICS UST, como experiencia relacional, las interacciones diarias con docentes y compañeras/os se convierten en el principal impulsor de la inclusión o la exclusión. Los hallazgos muestran que, más allá de las políticas formales, son las actitudes y acciones de las personas las que definen en gran medida el éxito, el bienestar y la permanencia del estudiantado con discapacidad (Paz, 2020).

Por otro lado, la figura docente muestra dos polos opuestos, por un lado, las y los participantes identificaron actitudes docentes como una de las barreras más difíciles de superar. Iván relató experiencias con profesores que activamente “ponían trabas” y que, desde una postura de juicio, criticaban la “mala imagen” que supuestamente proyectaba. Así mismo, narró: “Hubo un profesor en específico con el que tuve muchos problemas (...) me dijo que cuánto había pagado por llegar aquí, que cómo le había hecho, y (...) me dijo que si quería ya no entrara a su clase, que me ponía 10, pero que ya no entrara”.

Este acto de exclusión verbal, que devalúa el esfuerzo del estudiante, es una de las barreras más significativas. Por otro lado, Ana describe: “No me acuerdo cuándo, pero cuando [estudiábamos] Psicología (...) teníamos tres maestras (...), una primero hizo una actividad, que era como para ver lo de los espacios, el espacio personal, y era como una actividad donde yo no podía participar, entonces, me dijo: pues tú ponte ahí enfrente de ellos y ves quién hace trampa, ¿no?, por así decirlo... Yo también hubiera querido participar”.

En esa situación la maestra realizó una dinámica grupal que implicaba movimiento corporal y una competencia, por lo que, aunque intentó incluir a Ana, en realidad la excluyó al dar por hecho que no podría o no quería participar, entonces se traduce en que las personas actúan con demasiado cuidado y eso no favorece su autonomía. Así mismo, se esperaría que el profesorado tuviera una actitud abierta, reflexiva y positiva y facilitara materiales o adaptara condiciones con antelación para optimizar el aprendizaje; la falta de acciones puede implicar una barrera. Autores como Cobos y Moreno (2014), Moriña (2015) y Sánchez (2009) ratifican esta idea.

En contraste, las y los estudiantes participantes también identificaron aspectos positivos en algunas/os docentes. El apoyo se vio en adaptaciones pedagógicas concretas y en una apertura al diálogo. Xareni, por ejemplo, describió cómo sus docentes realizaban “adecuaciones” tales como “disminuir la cantidad de preguntas en exámenes o dar más tiempo”. Este testimonio es la prueba de una inclusión activa, donde la/el docente modifica su práctica para garantizar la equidad en la evaluación. La importancia de esta proactividad se refleja en la propia experiencia de Roberto quien, a pesar de haber señalado la distancia de algunas/os profesores, también logró trabajar los contenidos “un poco diferente” con una maestra que se acercó a él para preguntarle si necesitaba algo. La coexistencia de estas dos experiencias en un mismo estudiante subraya que la inclusión es una práctica heterogénea, dependiente de la voluntad y formación individual de cada profesor/a, más que de un lineamiento institucional consolidado.

De manera similar con la figura docente, las interacciones con las y los compañeros de clase presentaron una marcada dualidad. Por un lado, el rechazo de las y los pares fue una barrera social y académica significativa. Iván fue explícito al recordar que “algunos no me querían” o “no querían trabajar conmigo” y “Xareni” mencionó haber vivido un “periodo de discriminación”. Ella describió una situación específica al finalizar el semestre, cuando un compañero publicó en su página de Facebook que “cómo un psicólogo con una discapacidad iba a ser capaz de dar terapia (...)” así mismo dijo “esa fue la discriminación más fuerte que he sufrido en mi vida”. También relató que, al principio de su primer semestre, el grupo la apoyaba y la ayudaba si no estaba su amiga o si necesitaba que le acercaran la silla o llevaran su cuaderno al profesor; sin embargo, en el segundo semestre, algunos compañeros le decían “ay, pues quítate porque voy a pasar” y “apúrate”, así mismo algunas/os compañeros ya no querían trabajar en equipo con ella. El análisis de estos testimonios revela cómo la exclusión en los trabajos en equipo y los prejuicios sobre la discapacidad en relación con la profesión, no solo obstaculiza el aprendizaje colaborativo, sino que también genera un profundo aislamiento social, como lo plantea Pérez (2019) en cuanto al papel de las y los compañeros en la inclusión educativa. Roberto también aludió a esta dificultad al señalar que la inclusión en los equipos había disminuido en el semestre actual.

No obstante, esta misma esfera de interacción fue también la fuente del apoyo más vital y resiliente. Iván, a pesar de las experiencias negativas, reconoció que pudo resolver dificultades al trabajar en equipo con quienes sí estaban dispuestos, y tanto él como Ana destacaron la formación de amistades significativas. De particular importancia es el apoyo entre pares con discapacidad. Iván subrayó lo mucho que aprendió de otras/os compañeros en situaciones similares, sugiriendo la existencia de una red de apoyo informal. En el caso de Paola, señaló siempre haber participado y colaborado con sus compañeras/os, consolidando amistades significativas en toda su estancia en el CICS UST. Este hallazgo es fundamental, pues indica que las/os estudiantes crean sus propias comunidades de soporte, generando un espacio de comprensión y estrategia compartida.

Finalmente, el análisis de los testimonios revela una dimensión de las barreras que a menudo es invisibilizada, la lucha interna y emocional. La carga de enfrentar obstáculos constantes tiene un costo significativo, como lo evidencia Ana, quien confesó que “[llegó a] pensar en dejar de estudiar” debido a las dificultades de accesibilidad y participación. Su testimonio visibiliza el riesgo real de abandono escolar como consecuencia directa de un entorno no inclusivo.

En ese sentido, se ve que la cultura inclusiva de la comunidad, (estudiantes y docentes, principalmente) aún está lejos de ser inclusiva, pues el estudiantado con discapacidad no es completamente respetado, valorado y con la oportunidad de contribuir, independientemente de sus diferencias (Jiménez & Mesa, 2020).

5.4. La interseccionalidad en la experiencia de inclusión

Un análisis profundo de la trayectoria de las y los estudiantes revela que la experiencia de la discapacidad no puede ser comprendida de forma aislada, tal como indica la Convención (ONU, 2011). Por el contrario, está intrínsecamente atravesada por otras dimensiones de la identidad como serían el género, la raza y la clase socioeconómica. Estos ejes determinan desde las rutinas más básicas, como el transporte diario, hasta las presiones familiares y las redes de apoyo, creando experiencias marcadamente distintas para hombres y mujeres.

La condición socioeconómica se presenta como un factor estructural que define las posibilidades materiales del estudiantado. La mayoría vive en condiciones de dependencia, ya sea en casas prestadas, rentadas o con sus familias (incluso una década después de haber egresado de la licenciatura). Esto se agrava por las condiciones de movilidad:

- Cuatro de las y los participantes hacen o hacían (en el caso de Paola) largos trayectos de más de una hora desde el Estado de México hasta la escuela CICS UST.
- El uso de transporte particular es la excepción, no la norma. El transporte público es el medio principal, y su uso está generalizado, las mujeres viajan acompañadas, particularmente por sus madres, mientras que los varones se trasladan solos.
- El acceso a becas y apoyos institucionales es un factor que favorece o favoreció decisivamente la permanencia en la carrera para la mayoría de las personas participantes. La excepción es un estudiante varón que depende únicamente del apoyo de su hermano y una pensión paterna.

Este panorama dibuja una base de vulnerabilidad material donde la capacidad para continuar los estudios depende de una frágil red de soportes externos e institucionales, y donde la logística diaria está condicionada tanto por la clase como por el género.

La forma en que los estudiantes experimentan el apoyo y la presión está marcada por aspectos de género tradicionales: las mujeres participantes reportaron recibir más acciones de “cuidado” por parte de sus redes de apoyo (amistades y docentes), una atención que a veces deriva en una sobreprotección que puede resultar excluyente. El testimonio de Ana ilustra esta ambivalencia: “Pero mis dos amigas con las que convivo más tiempo, casi todo el día (...) a veces me cuidan mucho (...), no quieren que me pase algo. Entonces, sí las entiendo porque (...) son como mi familia, pero a veces siento que me cuidan mucho”.

La presión que sienten las mujeres no se relaciona con una exigencia económica de sus familias. Por el contrario, se basa en la reciprocidad y la correspondencia al esfuerzo familiar. Para Ana, la idea de abandonar sus estudios se vio frenada al valorar, en sus palabras: “más que nada el esfuerzo que hace mi mamá por traerme”. Para Xareni, la motivación para continuar se basa en una combinación del “apoyo que me da [...] mi familia” y su “propia meta y una misión”. En el caso de Paola, la egresada, la presión era internalizada, dirigida hacia sí misma y su crecimiento personal. El énfasis, por tanto, está en la realización de un objetivo personal que, a su vez, honra el sacrificio familiar.

Por otro lado, la experiencia de los estudiantes varones se articula en torno a presiones muy diferentes. La socialización sobre el trabajo y el rol de “proveeduría” en los varones (Burin & Meler, 2000) parece no ser eximida por la discapacidad. Esto se manifiesta en la intensa ansiedad económica de Iván en torno a la graduación: “[...] si esa materia no la paso, no voy a acabar la carrera y ya necesito pagar lo de la graduación a mi familia, era una ansiedad [...] a mí lo que más me frustró era cómo le iba a devolver a mi familia el dinero que gastó para la graduación, eso sí me [generó] ansiedad (...)”.

A esta presión económica se suma una exigencia familiar de rendimiento y superación, también expresada por Iván al describir la actitud de su madre: “La exigencia de mi madre siempre fue demasiada, a pesar de que tenía discapacidad, siempre, siempre era (...) exigirme, ir más allá siempre. [...] esa fue la exigencia, exigirme más, tú puedes más, tú puedes hacer esto, tú puedes hacer lo otro”.

La intersección de una discapacidad menos visible (autismo) con la condición de varón puede llevar a un profundo aislamiento. En el caso de Roberto, la dificultad para cumplir con las expectativas sociales de comunicación por la condición de autismo lo llevó a ser etiquetado como “flojo” por sus compañeros, resultando en una trayectoria estudiantil vivida casi en completa soledad, sin el acompañamiento de docentes o pares.

Los hallazgos demuestran que la discapacidad nunca se vive en un vacío. La experiencia está profundamente moldeada por la intersección con el género, que define diferentes guiones de presión y apoyo, y por la clase social, que determina las condiciones materiales para la permanencia.

6. Conclusiones

La institución educativa CICS UST realiza acciones de inclusión, accesibilidad, implicación, etcétera, pero se ha quedado limitada en cuanto a realmente conocer y reconocer las necesidades del alumnado con discapacidad. De acuerdo con lo que este sector expresa, los apoyos que pudieron recibir se originaron por voluntad de algún profesor o profesora durante la carrera, lo que es más una singularidad que una regla. Vélez (2013) sostiene:

al ser los docentes piezas clave en el camino de la educación inclusiva, se requiere de recursos que posibiliten su formación y preparación, puesto que del profesorado capacitado depende la atención y respuesta a la diversidad, el hecho de que los docentes presenten una serie de necesidades formativas para responder adecuadamente a la diversidad, hace que se perciban como inadecuada su intervención. (p. 106)

Se coincide en este caso con la percepción que tiene el estudiantado entrevistado de esta investigación.

Las y los otros estudiantes han generado reacciones contrastantes: desde sobreprotección hasta indiferencia, sobre todo cuando las diferentes maneras de acercarse al aprendizaje de las y los entrevistados se pone en conflicto con la organización de los equipos de trabajo. Las normas y valores culturales basados en la exclusión de la diferencia son uno de los principales y más urgentes aspectos en los que se debe incidir ya que si no existe un cambio en las actitudes, puede ser en vano cualquier otra implementación en las políticas o en las prácticas (Jiménez & Mesa, 2020).

Las y los entrevistados tienen la percepción de una falta de conciencia sobre la situación de las personas con discapacidad de la mayoría de las personas integrantes de la comunidad escolar. La institución, hasta el día de hoy, no se da a la tarea de brindar espacios de formación, reflexión y sensibilización, para transitar a una cultura de inclusión que facilite prácticas realmente incluyentes, donde la comunidad se implique y se vean cambios de fondo que perduren a través del tiempo.

En diferentes países y en las escuelas de cualquier nivel educativo, se está aplicando el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el cual establece el proceso que debe seguirse para que el proceso educativo se dé con éxito ante la diversidad. El CISC UST no implementa este modelo, por lo que se dan varias deficiencias en la formación profesional de las y los estudiantes, y en especial de quienes viven con una discapacidad. Las y los estudiantes en condición de discapacidad no tienen el trato indicado en las normas.

Los alumnos entrevistados señalan la indiferencia que existe por parte de docentes, autoridades de la institución y el resto de la comunidad estudiantil, como consecuencia, el estudiantado con discapacidad transita en aislamiento su trayectoria universitaria y esto impide el ejercicio del derecho a la educación, y que no se tomen en cuenta los estatutos que marcan los acuerdos nacionales e internacionales respecto a la inclusión educativa que se encuentran señalados en el Plan Sectorial de Educación (SEP, 2020), ni en la Convención –norma internacional vinculante, por lo tanto, reclamable.

Referencias

- Asociación Médica Mundial (1964). *Declaración de Helsinki*. Helsinki, Finlandia. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/343576/9._INTL._Declaracixn_de_HELSINKI.pdf
- Bell-Rodríguez, R. (2020). Comprensión del ciclo para la inclusión educativa en la educación superior ecuatoriana. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), pp. 1–21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7310128>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis. A practical guide*. SAGE Pub.
- Bravo, P., & Santos, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad e inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia, Colección de Filosofía de La Educación*, 26(1), pp. 327–352. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86262019000100327
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*, Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- Cobos, A., y Moreno, M. (2014). Educación superior y discapacidad: análisis desde la experiencia de algunas universidades colombianas. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), pp. 83–101. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/130>
- Domínguez, M. (2016). Educación superior en Cuba e inclusión social de las juventudes. *Nómaditas*, 44, pp. 85–103. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105146818006.pdf>
- Hernández, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Edamsa Ediciones.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI. (2024). *Estadística a propósito del día internacional de las personas con discapacidad* (3 de diciembre). https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2024/EAP_PCD24.pdf
- Jiménez, J., & Mesa, P. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(spe5), pp. 1–15. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2476>
- Moriña, A. (2015). ¿Contextos universitarios inclusivos? Un análisis desde la voz del alumnado con discapacidad. *Cultura y Educación*, 27(3), pp. 681–694. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5204113>

- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2007). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), pp. 123–146. <https://doi.org/10.14201/teri.20266>
- Pérez-Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica*, 46, pp. 1–20. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/614>
- Pérez-Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa (México, DF)*, 19(79), pp. 145–170. <https://www.innovacioneducativa.unam.mx:8443/jspui/handle/123456789/4291>
- Salceda Mesa, M., & Ibáñez García, A. (2015). *Adaptación del Index for Inclusion al ámbito de la educación superior: Estudio preliminar. Intangible Capital*, 11(3), pp. 508–545. <https://doi.org/10.3926/ic.647>
- Sánchez Palomino, A. (2009). *Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería*. CERMI; Universidad de Almería.
- Secretaría de Educación Pública, SEP. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-sectorial-de-educacion-2020-2024>
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Nueva York.
- UNESCO-OIE. (1994). *Informe de la Conferencia Internacional de Educación, 44a reunión*. Ginebra: UNESCO.
- Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios. Segunda Época*, núm. 37, pp. 95-113. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n37/n37a07.pdf>
- Viveros, M. (2023). *Interseccionalidad. Giro decolonial y comunitario*. CLACSO.
- Zavala Meza, J. A. (2018). Educación inclusiva en el nivel superior desde una mirada psico-social. En L. Villa Lever, R. Ceballos Domínguez, & R. Amador Bautista (Eds.), *Los desafíos de la Educación* (Vol. 14), pp. 901-916. COMECSO.