

Barreras de acceso a la educación de grupos históricamente vulnerados

Barriers to access to education for historically disadvantaged groups

Artículo de Investigación

Eska Daniela Sierra Solano

Especialista en Accesibilidad Universal

Instituto de Estudios sobre la Universidad de la UAEMéx

ORCID: <http://orcid.org/0009-0009-4892-2673>

Correo electrónico: eskasierra@gmail.com



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



Recibido: 28/11/2025

Aceptado: 26/01/2026

DOI: <https://doi.org/10.53436/VxWFK496>

D'perspectivas siglo XXI, Volumen 13, Número 25, Año 2026. Enero-Junio

ISSN(e): 2448-6566

Resumen

La educación ha sido un derecho protegido desde décadas atrás, desde el ámbito local hasta el internacional, sin embargo, la realidad en el contexto mexicano aún no es el deseable, pues en el acceso a este derecho existen barreras tanto visibles como invisibles que hacen más agudo el problema que se plantea en la presente investigación: el libre acceso a la educación para todos sin discriminación. Desde este punto, se plantea la dificultad que tienen grupos históricamente vulnerados, pues diferentes factores coexisten e interactúan para hacer más propensa la experiencia de desigualdad e incluso de discriminación. Dichos factores pueden ser enunciativos, más no limitativos: el género, el origen o descendencia étnica, la orientación sexual o expresión de género diversa y la edad. Si bien esta última es la más común e incluso la más estudiada, no se descartan otros elementos que pueden sumarse y crear un ambiente aún más hostil para quien lo experimenta. En el caso de los organismos de educación superior, a pesar de contar con una legislación a nivel federal que dicta los principios y criterios para la educación, la inclusión está muy alejada. Este trabajo busca exponer las barreras que enfrentan algunas personas respecto al derecho a la educación, por medio de un análisis documental cualitativo, mismo que muestra la persistencia de actitudes discriminatorias dentro de los organismos de educación superior.

Palabras clave: discriminación, educación, grupos históricamente vulnerados, organismos de educación superior.

Abstract

Education has been a protected right for decades, from the local to the international level. However, the reality in Mexico is still not ideal, as there are both visible and invisible barriers to accessing this right, which exacerbate the problem addressed in this research: free access to education for all without discrimination. From this point, the difficulty faced by historically vulnerable groups is highlighted, as different factors coexist and interact to make the experience of inequality and even discrimination more likely. These factors may include, but are not limited to: gender, ethnic origin or descent, sexual orientation or diverse gender expression, and age. While the latter is the most common and even the most studied, other elements that can add up and create an even more hostile environment for those who experience it are not ruled out. In the case of higher education institutions, despite federal legislation that dictates the principles and criteria for such education, inclusion is still a long way off. This paper seeks to expose the barriers that some people face with regard to the right to education, through a qualitative documentary analysis, which shows the persistence of discriminatory attitudes within higher education institutions.

Keywords: discrimination, education, historically disadvantaged groups, higher education institutions.

Introducción

La educación como derecho se protege en el marco jurídico mexicano desde su concepción en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), en su artículo 3, donde se menciona que esta deberá ser obligatoria, así como también entabla la responsabilidad del Estado de concientizar sobre su importancia y el compromiso del mismo para velar por dicho derecho (CPEUM, 2025), por tanto, un problema principal de los organismos de educación superior debe ser el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes pertenecientes a algún grupo de atención prioritaria. La problemática que aquí se plantea también se alinea con los principios y criterios establecidos en la Ley General de Educación Superior, LGES (2021), en cuanto a la accesibilidad, la inclusión y el respeto a la interculturalidad en las universidades e instituciones de educación superior (IES).

Por lo anterior, es fundamental que en la presente investigación se expongan conceptos que ayuden a comprender la problemática planteada, en primer lugar, el de *interseccionalidad*, trabajada por Crenshaw (1989). Con él la autora expone cómo los factores generan opresión, y si varios de ellos se cruzan, multiplican las desventajas, entonces la discriminación se convierte en el resultado por excelencia. Otro concepto clave es la *accesibilidad universal* como principio aplicado a servicios, diseño y entornos, pues esta idea sirve de enfoque para el estudio desde otras dimensiones como bien puede ser el espacio, la norma y la cultura.

El objetivo principal de esta investigación es exponer las barreras, tanto físicas (visibles) como actitudinales (invisibles), que experimentan grupos históricamente vulnerados en el acceso al derecho a la educación superior. Se desarrolla mediante el estudio y análisis documental cualitativo, con la recopilación de artículos científicos publicados en revistas indexadas, debido al rigor

y exigencia de estas. El trabajo se limita a revisar los grupos vulnerables siguientes: mujeres y diversidad sexual, adultos mayores y personas de origen étnico o afrodescendientes, mismos que llegan a experimentar las barreras que se señalan más adelante, dentro de los espacios académicos.

Marco referencial

La inclusión hoy en día se ha convertido en un discurso sumamente abordado, sin embargo, no existe una delimitación sobre qué se entiende cuando se habla de ella. En el campo de la educación superior se suele entender como una herramienta que funciona para fomentar la participación de toda la comunidad universitaria, sin importar ningún factor (De Avila *et al.*, 2013). No obstante, siguen existiendo barreras que impiden el acceso libre, sin discriminación, especialmente para ciertos sectores.

Para comprender las desigualdades que se experimentan dentro de los organismos de educación superior, se incorpora la teoría de la interseccionalidad, con esta se muestra cómo la discriminación se intensifica dependiendo de factores como género, edad o etnia. Cabe mencionar que, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2025), algunos de los grupos históricamente vulnerados son las mujeres, los migrantes, los pueblos indígenas, personas con discapacidad y grupos LGBT. Sin embargo, al ser un organismo de la Organización de Naciones Unidas (ONU) especializada en el ámbito médico, la perspectiva de vulnerabilidad para estos sectores se acota a ese mismo ámbito. México, por su parte, ha identificado otros grupos vulnerables como las personas adultas mayores, niños y personas privadas de su libertad. Debido a este reconocimiento se contextualiza la inclusión desde la óptica nacional (CNDH, 2022).

En este mismo sentido, resulta factible analizar la problemática desde la teoría de la intersección creada y abordada por Kimberle Crenshaw (1989), debido a que, si bien existen factores que agudizan la desigualdad, se vuelve aún más complejo cuando dos o más convergen en un mismo individuo y en una misma situación. Es decir, el escenario no es el mismo para una mujer de origen étnico dentro del espacio académico, en comparación con el de una mujer con discapacidad y de origen étnico, también dentro de un organismo de educación superior.

Por otro lado, los estudios sobre educación inclusiva deben abordar uno de los alcances pedagógicos que se ha desarrollado en los últimos años: el diseño universal para el aprendizaje (DUA), un enfoque que busca analizar y diversificar métodos, evaluaciones, materiales, e incluso, planes de estudio que atiendan las diferentes formas de aprendizaje, y de esta manera, proporcionar las oportunidades equitativas para los estudiantes (Lagos, 2019, p. 258). Esta estrategia, aunque representa un gran avance en el discurso, aún enfrenta enormes brechas.

En la aplicación del DUA, como bien se menciona, se contemplan materiales accesibles, recursos digitales, actividades en colaboración y evaluaciones flexibles, sin embargo, planearlas equivale a horas de trabajo no remunerado para el docente, se sujeta a recursos limitados al capital de los organismos de educación superior y a las barreras administrativas (por ejemplo, el estricto rigor académico en los planes de estudios o en las formas de evaluación), por tanto, se muestran limitaciones para la correcta implementación y aplicación del DUA dentro de las escuelas.

Otra idea previa para el estudio de las barreras de los grupos vulnerables en el espacio académico son los ajustes razonables, entendidos como aquellas medidas individualizadas o colectivas que permiten a los estudiantes con algún factor que propicia la discriminación o la vulnerabilidad ejercer su derecho a la educación de manera libre, gratuita y sin condiciones. Estos mismos no son solo físicos, también se justifican los pedagógicos que satisfagan el interés superior del estudiante.

De ahí que se debe atender y velar por una nueva visión del docente; que reciba capacitaciones continuas y permanentes que lo ayuden a crear un espacio inclusivo dentro del aula. Esto último, en la cotidianidad, se suele ver como responsabilidad exclusiva del docente, además de exigirle únicamente el dominio de una disciplina específica, sin contemplar herramientas tecnológicas o pedagógicas para el ejercicio de sus funciones. Pues bien, el alcance de la nueva formación docente tiene un doble efecto: fortalecer la calidad educativa al diversificar los materiales didácticos y contribuir en la formación de futuros profesionales con una visión social comprometida con la inclusión.

En la escuela tradicional persisten ideas o posturas que recalcan la importancia del docente y su responsabilidad con el grupo; lo reconocen como máxima autoridad frente al grupo, y le atribuyen como tarea principal la de transmitir sus conocimientos. A lo anterior se le suma el hecho de creer que todos los estudiantes aprenden de una misma forma, por eso, implementar nuevas prácticas se vuelve un escenario complejo, por la resistencia al cambio que presentan docentes y administrativos. Lo anterior es una respuesta natural, dado que se modifica el *statu quo* de una comunidad.

A nivel conceptual, el cambio se ve reflejado en el plan de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), implementado a partir de los ciclos 2021-2022, cuando en diferentes países de América Latina la educación humanista ya era una realidad desde principios del siglo (Labarca, 2016). El hecho de que México apenas esté adoptando los principios de la escuela humanista es un reflejo de cómo la sociedad, y específicamente los docentes, conciben la educación y rechazan la idea de empoderar al alumno.

La resistencia también se refleja en aspectos físicos como el mobiliario inflexible o el diseño del aula donde las estructuras simbolizan jerarquía, un ejemplo son los salones con plataformas elevadas para el profesor. La postura crítica hacia la NEM, por parte de la comunidad, es el resultado de la renuncia a cualquier alteración. Córlica (2020) sostiene que el rechazo se manifiesta cuando los docentes o cualquier persona involucrada carecen de interés en la modificación del modelo educativo e incluso cuando tratan de disminuir su colaboración. Asimismo, se comprende que, para los maestros dicha alteración puede resultar incómoda e inusual, ya que fueron adoctrinados en un sistema de trabajo donde el poder, la autoridad y la responsabilidad recaían en ellos (Córlica, 2020, p. 257).

Finalmente, como se establece en la LGES (2021) y en el plan de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019), la inclusión debe atender, especialmente, a los grupos que viven rezago educativo por circunstancias de vulnerabilidad, misma que pueden relacionarse con el género, el origen étnico, la orientación sexual o la edad.

Metodología

La metodología de esta investigación es el análisis cualitativo de documentos, especialmente artículos de revistas indexadas, debido al rigor y exigencia para la publicación en las mismas. Se incluyen únicamente artículos publicados en revistas latinoamericanas, ya que el contexto de la situación de los grupos vulnerables es muy distinto en comparación, por ejemplo, con países europeos. Además, abarca un rango específico de máximo cinco años de antigüedad, ya que la principal problemática abordada en esta investigación es una temática anteriormente trabajada, pero resulta novedosa en cuanto a los hallazgos que se muestran.

Análisis y resultados

La desigualdad dentro de los espacios académicos es una realidad en el contexto mexicano, a continuación, se desarrollarán tres factores esenciales para el estudio: el género, la edad y el origen étnico, sobre los que se reproduce dicho fenómeno en el entorno educativo, específicamente en la educación superior.

1. El género como factor de desigualdad en la educación

Butler, en *Los cuerpos que importan* (2002) menciona los roles que culturalmente se han aceptado y catalogado con base en el sexo, es decir, desde un fundamento enteramente fisiológico; a este se le debe que, en la sociedad se adjudiquen prácticas, ideologías y creencias tanto al hombre como a la mujer, mismas que establecen los estigmas y estereotipos.

Dentro de los organismos de educación superior se retoma este factor como causa de exclusión, debido a que aún persisten discursos sexistas dentro de las carreras, y su normalización crea estereotipos. Un ejemplo es la licenciatura en psicología, ya que, al ser una carrera enfocada al manejo de emociones se piensa que su estudio corresponde a las mujeres, y que, por otro lado, el de las áreas físico-matemáticas le competen al hombre, por ser ciencias duras.

A pesar de no contar con una estadística contundente, donde se analice la presencia de las mujeres en cada una de las carreras ofertadas dentro de los planteles académicos, si se cuenta con un Observatorio Laboral, estudio que pertenece a la Secretaría del Trabajo y Prevención Social (STPS). En él se menciona que las carreras universitarias donde la mayor ocupación corresponde a las mujeres, son aquellas relacionadas con la formación docente, la enfermería, la literatura, la psicología y el diseño, mientras que, en el caso de los hombres, ellos ocupan mayormente las carreras de criminología, negocios y lenguas extranjeras (OLA, 2025).

El problema de la desigualdad de género dentro de los espacios académicos se agudiza en el nivel de educación superior, Vázquez *et al.* (2023) señalan que solamente el 35 % de las mujeres, a nivel mundial están inmersas en áreas de ciencia, tecnología o ingeniería. Lo anterior refleja la premisa de que, socialmente se ha construido un estereotipo cultural que sectoriza las carreras con base en el género del individuo. Además, cabe mencionar que la cuestión no está presente

únicamente en México, sino que es una problemática actual en América Latina. Por tanto, resulta relevante garantizar la inclusión en esas carreras por medio de prácticas educativas equitativas (Castillo *et al.*, 2024).

Otro estereotipo que funciona como barrera de acceso es el que adjudica a la mujer la tarea de mantener a la familia, el cuidado de las personas adultas mayores y la educación de los hijos. Es decir, aquella mujer que se proyecte como profesionista, además de enfrentarse a las barreras actitudinales, si es de su interés estudiar una carrera pensada para hombres, debe considerar las tareas del hogar adicionales como las que se apuntaron atrás. Lo anterior provoca que ellas mismas prioricen el cuidado del núcleo familiar antes que las oportunidades de estudiar o trabajar (Castillo *et al.*, 2024).

Se suma que las desigualdades poco se atienden con base en la identidad o expresión de género diversa, ya que comúnmente se toma el estudio de género como aquel que exclusivamente estudia las desigualdades hacia la mujer, por eso, las últimas décadas han sido esenciales para la lucha y el respeto de los derechos de los grupos LGBT a nivel mundial. Específicamente en el área de la educación superior, existe una aceptación, que si bien es de ayuda para el reconocimiento de la diversidad, no llega a ser el cambio que tanto se ha exigido.

Ortega-Ferreira *et al.* (2023) mencionan cinco variables con las que puede medirse la diversidad dentro de los organismos de educación superior: la cultural, la socioeconómica, la sexual o de género, la etaria y las necesidades educativas especiales. En sus resultados se refleja un predominio de actitudes positivas hacia la diversidad a las que hace mención, sin embargo, la mayor complejidad se encuentra en el área relacionada con la diversidad etaria y a la sexual y de género, pues los porcentajes de su estudio concluyen una percepción negativa de la diversidad sexual, relacionadas con las expresiones públicas de afecto y a las identidades no heteronormativas. Estos hallazgos permiten comprender que la discriminación no se manifiesta únicamente de manera explícita, sino también a través de prácticas sutiles de exclusión que inciden en la vida universitaria.

Por su parte, Nava (2024), dentro de su análisis, resalta la presencia y las experiencias del grupo LGBT en los organismos de educación superior, revela que existen tensiones y contradicciones respecto a la inclusión de estos grupos. Como se ha mencionado, las últimas décadas, han sido fundamentales para el movimiento LGBT, pues realza su identidad y reconoce sus derechos en distintos ámbitos de la vida cotidiana. Es así que, en lo educativo la presencia de estos grupos se ha vuelto cada vez más común, y aunque las universidades se presumen como espacios de inclusión, los estudios, como el de Nava (2024), muestran la presencia de prácticas discriminatorias sutiles que afectan los avances del movimiento LGBT. Los resultados destacan que los estudiantes perciben múltiples manifestaciones de violencia simbólica y exclusión estructural, entre ellos: bromas, comentarios alusivos a su orientación y la ausencia de protocolos de actuación frente a prácticas discriminatorias, que se propician dentro de los institutos de educación superior (Nava, 2024). De igual forma, las estructuras curriculares reflejan un sesgo heteronormativo y sexista, caracterizado por la escasa presencia de perspectivas LGBTIQ+ en los contenidos académicos, lo cual limita la posibilidad de construir una educación verdaderamente diversa y representativa.

Además, en infraestructura esta vulneración hacia los grupos LGBT se reflejan con la falta de baños binarios, pues al no reconocer la orientación o identidad de género, diversa, se invisibiliza el reconocimiento a estos grupos.

Como se puede observar, la inclusión dentro de la educación superior ha avanzado pero persisten prácticas discriminatorias y estereotipos que sirven como barrera para la igualdad plena. Factores como el género y la diversidad sexual, siguen siendo diferenciadores para la experiencia universitaria. No obstante, la universidad puede ser un espacio para transformar estas desigualdades en un escenario de igualdad estructural, donde se reconozca y se valore la diversidad mediante políticas, prácticas pedagógicas y un cambio sustancial en los espacios físicos.

2. La edad como factor de desigualdad en la educación

El edadismo como discurso discriminatorio resulta relevante dentro del estudio de la educación inclusiva. Esta postura, sostiene Butler (1969), hace alusión a los estereotipos, prejuicios y discriminación que se producen dentro de la sociedad con base en la edad, por tanto, esta teoría presta atención, a las personas adultas mayores. Como ya se mencionó, el estudio de Ortega-Ferreira *et al.* (2023) muestran que, tanto la diversidad sexual como la etaria son los factores más complejos, en cuanto a la medición de la diversidad en los espacios académicos, entonces al relacionarlo con la teoría del edadismo de Butler, resulta entendible, más no aceptable, que dentro de estos espacios exista una discriminación por razón de la edad.

A pesar de que son pocas las personas estudiantes adultas mayores en el nivel superior, esto no debe ser un argumento para seguir exteriorizando discursos sobre los que se capacite al sujeto por razón de la edad, entonces tienen que contemplarse los ajustes razonables para eliminar las barreras en el acceso al derecho a la educación.

Una limitante es la tecnológica que los docentes reproducen dentro del aula al pretender que un adulto mayor sepa, maneje y conozca plataformas, aplicaciones o cualquier herramienta tecnológica a la par que un estudiante promedio; simboliza la poca sensibilización al problema. Otra es el idioma; en los últimos años se le ha dado mucha importancia a la adquisición de una segunda lengua (Castro *et al.*, 2016), pues su manejo en la educación superior responde a necesidades sociales que mayormente son consecuencia de la globalización. Por lo anterior, en México, el dominio del inglés se ha vuelto esencial, y si bien, no es visto como un problema cuando se generaliza en estudiantes que oscilan entre los 18 y 25 años de edad, cuando los estudiantes superan los 60 años la exigencia de este segundo idioma se vuelve una barrera para el aprendizaje.

Las estrategias para el aprendizaje que se utilizan dentro de las aulas también pueden funcionar como un factor de segregación, como bien se mencionó anteriormente, un ejemplo es el manejo de plataformas digitales educativas que, además de lo mencionado, no consideran las necesidades o los requerimientos que con la edad se van adquiriendo, como puede ser la vista cansada, los problemas de audición o la fatiga.

Una más es la adaptación de los métodos de enseñanza que, si bien se piensa en la accesibilidad de los estudiantes jóvenes, estas adaptaciones pueden funcionar como una barrera, pues es evidente

que existe una brecha generacional cuando los estudiantes y el mismo docente desarrollan un lenguaje propio de las generaciones nuevas, es decir, el lenguaje académico se piensa y se diseña para jóvenes, por lo que desde el lenguaje académico, adaptado a los jóvenes, se vislumbra una práctica sutilmente discriminatoria (Chéves *et al.*, 2017), incluso para los adultos mayores dentro de los organismos de educación superior.

A lo ya mencionado se le suma un elemento relevante: la escasa voluntariedad de los docentes para migrar de la educación tradicional a una nueva educación inclusiva. Se debe comprender que las personas de grupos históricamente vulnerados necesitan ajustes que creen escenarios accesibles para todos. Un ajuste razonable para incluir a este grupo puede ser extender tiempos de evaluación o permitir formatos alternativos de entrega, sin embargo, en ocasiones más que entenderlo como un ajuste razonable, se entiende como un privilegio, y, por tanto, no existe apertura para su realización.

Otro modo de incluirlos reside en planificar espacios y rutas que sean favorables para la movilidad de personas adultas mayores. La cadena de accesibilidad es importante dentro de los inmuebles académicos, ya que facilita la deambulaci3n dentro de ellos, no solamente para las personas adultas mayores, sino que es de gran utilidad para cualquier persona. Como se mencion3 anteriormente, la fatiga o el cansancio son factores que se van agudizando conforme a la edad, por tanto, se debe pensar en esto cuando en la matrícula se cuenta con personas adultas mayores (Lopez *et al.*, 2024).

La ubicaci3n de las aulas tambi3n es relevante, pues dentro de los principios de accesibilidad lo id3neo es que los accesos no cuenten con desniveles, que tengan pisos antiderrapantes, as3 como la cercan3a con los sanitarios, que cumplan con las medidas deseables, rampas con inclinaci3n adecuada o materiales de construcci3n como gu3as podot3ctiles, y mapas h3pticos. Todo lo anterior con base en la teor3a del dise1o universal centrado en el usuario (Debo, 2024).

Lo mencionado anteriormente se vuelve un fen3meno real y persistente en los organismos de educaci3n superior donde, adem3s, las personas adultas mayores pueden tener la sensaci3n de no pertenencia. Por su parte, la perspectiva de los estudiantes j3venes es crucial en el estudio de este fen3meno, ya que el entorno repite patrones de exclusi3n y estos, a su vez, refuerzan el estereotipo de que las personas adultas mayores no tienen cabida en las aulas y, por tanto, esto explica que sigan existiendo pr3cticas que limiten su desarrollo acad3mico.

Asimismo, estos estereotipos capacitantes generan un entorno donde la edad juega un papel similar a la discapacidad. Com3nmente se entiende que las personas adultas mayores deben ser asistidas o sobreprotegidas, lo anterior se traduce en actitudes infantilizantes que discriminan al sujeto, es decir, la asistencia no pedida o apelar a los sentimientos frente a las personas adultas mayores producen la idea err3nea de que la edad es una limitaci3n o incluso una discapacidad, por tanto, se debe apoyar que el sujeto a pesar de esa (supuesta) limitaci3n tenga el prop3sito de superarse acad3micamente.

Aunque las estadísticas muestren un porcentaje muy bajo de personas adultas mayores dentro de espacios acad3micos (UAEM3x, 2024), lo anterior, no debe dar pauta a que sigan reproduci3ndose

prácticas discriminatorias o a seguir diseñando la educación superior para jóvenes y adultos jóvenes. La educación inclusiva implica igualdad de circunstancias que reduzcan la generalidad de la educación centrada en personas jóvenes, expertos en tecnologías y capaces de adaptarse a nuevos métodos de enseñanza, esto conduce a avances en la educación donde ni los materiales, ni el lenguaje, ni las estrategias excluyan a persona alguna.

3. El origen étnico como factor de desigualdad en la educación

Bourdieu en *Capital cultural, escuela y espacio social* (2024) menciona que el sistema educativo legitima un determinado capital que comúnmente está asociado con la cultura dominante, por tanto, sanciona las expresiones culturales que se alejan de este mismo, como bien puede ser desde el idioma o el origen racial. Como es sabido, el acceso, pero, sobre todo, la permanencia de los estudiantes de origen étnico o afrodescendientes en la educación superior, está marcada por un conjunto de barreras culturales que repercuten en violencia simbólica y desigualdad en el ámbito educativo. Debido a lo anterior, en México se han impulsado protocolos y políticas que reconocen la multiculturalidad del país, así como el respeto a sus saberes y prácticas (LGES, 2021). Sin embargo, la realidad en los centros académicos es muy distinta, ya que operan bajo una visión que privilegia el conocimiento hegemónico.

Por lo anterior, la principal barrera para este grupo vulnerable son los contenidos, ya que los programas educativos son diseñados comúnmente bajo una óptica occidental, por lo que deja de lado las propias formas de conocimiento de culturas aledañas. En este sentido, los planes de estudios no reconocen la diversidad cultural ni mucho menos se adaptan los currículos para satisfacer las necesidades de estas comunidades (Mancinelli, 2021).

Debido a la falta de adaptación que se menciona, los estudiantes de comunidades afromexicanas e indígenas no generan una conexión con su experiencia educativa, sino más bien, surge un sentimiento de no pertenencia, lo que repercute a su vez en su permanencia dentro de los espacios académicos. De acuerdo con Walsh (2005), la interculturalidad no es únicamente la coexistencia de culturas, sino que implica una transformación de las estructuras de poder en los organismos de educación superior.

Si bien, las formas explícitas de discriminación no se toleran dentro del ámbito académico, siguen existiendo actitudes y prácticas que reflejan dicha discriminación y que, al ser tan sutiles, parecieran no existir, pero sus consecuencias siguen reforzando los estereotipos que impactan negativamente en los estudiantes de origen étnico (Ocoro & Mazabel, 2021). Los ejemplos que se citan respecto a lo anterior van desde la burla a sus tradiciones, lenguaje o vestimenta, hasta la duda de la capacidad intelectual. Dichas actitudes atacan directamente la autoestima de la persona, lo que genera una sensación de no pertenencia y por tanto, puede llegar a la deserción escolar.

En México, los organismos de educación superior han sido espacios caracterizados por la desigualdad; en ellos se reproducen prácticas discriminatorias, con ello, el acceso a las universidades también propaga la desigualdad, pues se condiciona por factores económicos, así como culturales e incluso geográficos, es decir, se excluye a sectores amplios de la población como los pueblos indígenas, que comúnmente no están cerca de la metrópoli.

En este escenario, México, a inicios del siglo XXI, creó una alternativa que busca modificar la relación entre el conocimiento y la cultura. Las universidades interculturales son espacios que representan un esfuerzo donde se reconoce la multiculturalidad del país, sin embargo, como mencionan Padilla y Anguiano (2018) la creación de estas instituciones, responde a una demanda social, así como a una política con múltiples contradicciones. El contexto de su origen fue principalmente la reforma constitucional, donde se reconoce a México, como una nación pluricultural (CPEUM, 2025), además de los acuerdos de San Andrés Larráinzar donde se señala el compromiso del Estado mexicano con la promoción de los derechos culturales (Samano *et al.*, 2001). El principal problema de las universidades interculturales es que el discurso de la exclusión sigue latente. No se puede hablar de una inclusión si se crean espacios diseñados exclusivamente para un sector de la población. En este sentido, las universidades interculturales siguen siendo una forma de segregación para los pueblos originarios. También, es importante mencionar que las barreras simbólicas son determinantes en la educación superior (Kaplan & de los Angeles, 2021). Las IES se conciben como espacios ajenos para las comunidades indígenas, pues como Bourdieu (2024) apunta: la idea del éxito académico se asimila a la cultura dominante.

Por todo lo mencionado se evidencia que las barreras que experimentan, y a las que se enfrentan los estudiantes de origen étnico o afrodescendientes, no son aisladas sino estructurales, y superarlas implica cuestionar las jerarquías culturales y modificar los modelos pedagógicos donde se reconozca la multiculturalidad del país. De esta forma es posible construir una educación inclusiva, donde los sujetos sean reconocidos con pleno derecho.

Conclusiones

El análisis que se ha presentado permite vislumbrar las barreras que se enfrentan algunos grupos históricamente vulnerados dentro de los organismos de educación superior, mismos que no son hechos aislados ni excepciones, sino que son manifestaciones estructurales arraigadas a prácticas y discursos institucionales. Hay esfuerzos por la protección y atención del marco jurídico mexicano, mismo que reconoce la educación como un derecho fundamental y cuyos principios establece en su ley general, pero no hay evidencia que se traduzca plenamente en políticas y prácticas que garanticen el libre, acceso y la permanencia incondicional en igualdad de condiciones.

El primer hallazgo es la persistencia de los estereotipos con base en el género que condicionan la interacción dentro de las aulas e incluso el reconocimiento de las mujeres e identidades de género diversas. Los discursos sexistas que se han normalizado demuestran la discriminación que se produce de forma sutil y explícita dentro de los espacios académicos y que afectan la experiencia educativa. En este sentido, los organismos de educación superior siguen siendo espacios que privilegian discursos hegemónicos, lo que exige repensar las prácticas pedagógicas y asegurar que los espacios sean inclusivos.

Por otro lado, el análisis evidencia que las personas adultas mayores experimentan múltiples barreras, tanto físicas como actitudinales e incluso tecnológicas y pedagógicas, que dificultan y limitan su integración en los organismos académicos. El edadismo como discurso es una forma de discriminación sutil, la cual reproduce la idea de que los espacios han sido diseñados exclusivamente

para jóvenes. Además, la infraestructura inaccesible, las limitaciones tecnológicas y la falta de ajustes razonables demuestran la urgencia de que los organismos de educación superior reconozcan su compromiso para la comunidad estudiantil.

Finalmente, respecto al origen étnico de los estudiantes, se advierte una falta de reconocimiento a sus saberes y prácticas, que reproducen una forma de exclusión al limitar la igualdad en el ámbito educativo. La cultura dominante, vigente en los planes de estudio y en la persistencia de estigmas o prejuicios, genera brechas que vulneran el desarrollo académico de los estudiantes indígenas.

En conjunto, los hallazgos muestran que las barreras físicas se entrelazan con las barreras actitudinales que producen la discriminación. Por lo anterior, se confirma la urgencia de fortalecer la formación del docente desde una perspectiva humanista, así como la atención de los ajustes razonables de manera transversal para responder a la diversidad dentro de las universidades.

La inclusión no puede entenderse únicamente como un discurso aspiracional, sino que debe observarse como un compromiso social, político y ético, que oriente la actuación de los organismos de educación superior y así pueda garantizarse el acceso y la permanencia de los grupos históricamente vulnerados en la educación superior, pues solo así es posible hablar de universidades igualitarias y respetuosas de los derechos humanos.

Referencias

- Bourdieu, P. (2024). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo Veintiuno.
- Butler, J. (2002). *Los cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.
- Butler, R. (1969). El edadismo: otra forma de intolerancia. *The Gerontologist*, 9(4), pp. 243-246. https://doi.org/10.1093/geront/9.4_Part_1.243
- Castillo Hernandez, J., Villagran-Pecina, N., & Leal-Salas, N. (2024). Relación entre equidad de género, no discriminación y practicas educativas, su contribución en educación superior. *Interconectando Saberes*, 18, pp. 189-205. <https://doaj.org/article/1b90ae68bad945fbae9c9ba1de80cef9>
- Castro Durand, M., Abreus, A., y Hernández, P. (2016). Perspectivas para la enseñanza del Inglés en las Instituciones de Educación Superior (IES) en Ecuador.[Memorias del segundo Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas: Por una educación innovadora, para un desarrollo humano sostenible]. pp. 1859-1868. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7199791>
- Chéves, F., Astudillo, M., & Artavia, A. (2017). El lenguaje docente como una forma de exclusión educativa en las aulas universitarias. *Folios*, (46), pp. 97-104. <https://doi.org/10.17227/01234870.46folios97.104>

- Comisión Nacional de Derechos Humanos, CNDH. (2022). *Grupos en situación de vulnerabilidad y otros temas*. <https://informe.cndh.org.mx/menu.aspx?id=23>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, CEPUM. Promulgada el 5 de febrero de 1917. DOF 15-04-2025. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Corica, J. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Crenshaw, K. (1989). *Interseccionalidad*. s/d.
- De Avila, J., García., y Zapata, M. (2013). Inclusión social y equidad en las Instituciones de Educación Superior de América Latina. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (13), pp. 129-146. <https://www.fundacionequitas.cl/isees-inclusion-social-y-equidad-en-la-educacion-superior-13/>
- Debo Flores, G. (2024). Diagnóstico de accesibilidad universal en el Parque de la Ciencia Fundadores, de Toluca. *Revista de Estudios Interdisciplinarios del Arte, Diseño y la Cultura*, (Número especial), pp. 178-203. <https://masam.cuautitlan.unam.mx/seminarioarteydiseno/revista/index.php/reiadc/article/view/326>
- Kaplan, C., & Sulca, E. (2021). La inclusión educativa de los pueblos indígenas. Tensiones hacia un giro intercultural. *Revista Faro*, 1(33), pp. 82-94. <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/218136>
- Labarca, C. (2016). Educación humanista Latinoamericana: propuesta para el desarrollo social. *Espacio Abierto*, 25(1), pp. 109-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5410611>
- Lagos, O. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: una experiencia innovadora en el aula matemática de octavo año básico. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), pp. 257-267. <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/660>
- Ley General de Educación Superior, LGES. (2021). Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Lopez Vicent, P., Martinez de Miguel, S., & Salmeron Aroca, J. (2024). Los ODS y la inclusión social de las personas mayores: una experiencia de innovación educativa con TIC en educación superior. *Revista Lusófona de Educação*, 61(61), pp. 175-191. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle61.11>
- Mancinelli, G. (2021). Las luchas de los pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina en la Educación Superior. *Educación Superior y Sociedad*, 33(1), pp. 115-136. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.377>

- Nava Cruz, R. (2024). Estudiantes LGBTIQ+ en Instituciones de Educación Superior: hallazgos y tendencias. *Revista Veritas Et Scientia*, 13(2), 319-328. <https://doi.org/10.47796/ves.v13i2.1143>
- Ocoro, A., & Mazabel, M. (2021). Racismo en la educación superior: un análisis desde la perspectiva de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia. *Universidades*, 72(87), pp. 15-33. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.521>
- OLA. (2025). *Carreras con mayor número de ocupados*. OBSERVATORIO LABORAL. https://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudios-publicaciones/Tendencias_empleo.html
- OMS. (2025). *Vulnerabilidad y poblaciones vulnerables*. ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. <https://wkc.who.int/our-work/health-emergencies/knowledge-hub/community-disaster-risk-management/vulnerability-and-vulnerable-populations>
- Ortega-Ferreira, S., Mejía Corredor, C., Patiño Prieto, J., & Senior Mesa, P. (2023). Medición de Diversidad: actitudes y situaciones de discriminación: Estudio en una Institución de Educación Superior Colombiana. *Revista Prisma Social*, (4)1, pp. 4-26. <https://revistaprismasocial.es/ps/article/view/4971>
- Padilla, A., & Anguiano, H. (2018). Las universidades interculturales en México. Educación superior y neoliberalismo. *Reencuentro. Universidad e Interculturalidad*, 30(75), pp. 13-34. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/953>
- Samano, M., Durand, C., & Gomez, G. (2001). Los Acuerdos de San Andrés Larraínzar en el Contexto de la Declaración de los Derechos de los Pueblos Americanos. En Ordoñez, J. (Coord.), *Análisis interdisciplinario de la Declaración Americana de los Derechos de los Pueblos Indígenas. X Jornadas Lascasianas* (pp. 102-120). Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/1/1.pdf>
- SEP. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- UAEMéx. (2024). *4° Informe de actividades*. https://www.uaemex.mx/images/informes/2021-2025/4oinforme2125/pdf/4IA_CEBD.pdf
- Vásquez Aguilar, D., Llamuca Baque, G., Morales Román, G., & Vélez Vélez, S. (2023). Educación superior libre de discriminación direccionado a estudiantes del tercer nivel. *RECIMUNDO, Revista científica de la Investigación y el Conocimiento*, 7(1), pp. 288-296. [https://doi.org/10.26820/recimundo/7.\(1\).enero.2023.288-296](https://doi.org/10.26820/recimundo/7.(1).enero.2023.288-296)
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf