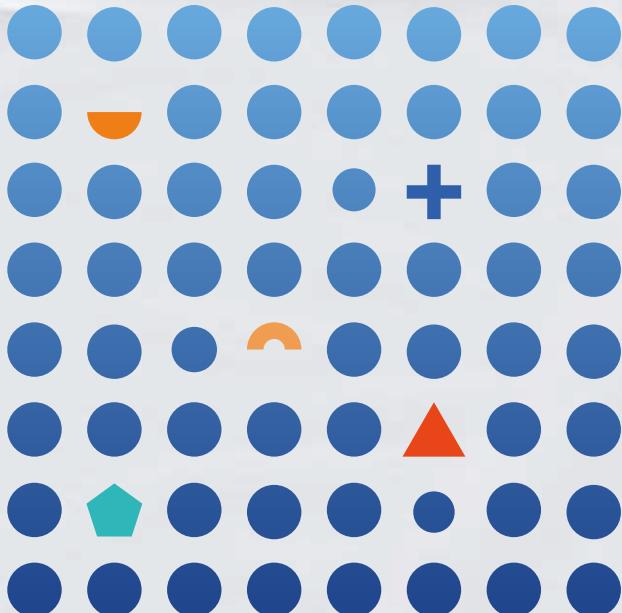


EDUCANDO *en y* PARA LA DIVERSIDAD



Enoc Obed de la Sancha Villa | Dora Esperanza Sevilla Santo
Luis Jesús Ibarra Manrique
Coordinadores

EDUCANDO EN Y PARA LA DIVERSIDAD



EDUCANDO EN Y PARA LA DIVERSIDAD

ENOC OBED DE LA SANCHÁ VILLA
DORA ESPERANZA SEVILLA SANTO
LUIS JESÚS IBARRA MANRIQUE

Coordinadores



Educando en y para la diversidad, Enoc Obed de la Sancha Villa, Dora Esperanza Sevilla Santo, Luis Jesús Ibarra Manrique (coordinadores), -1.^a ed.,- Guanajuato, Universidad de Guanajuato, 2025, pp. 304

D.R.º De los autores

D.R.º De la presente edición:

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

Campus Guanajuato

División de Ciencias Sociales y Humanidades

Departamento de Educación

Lascuráin de Retana núm. 5, zona centro,

C.P. 36000, Guanajuato, Gto., México.

Corrección de estilo: María Guadalupe Moctezuma Zavala

Diseño editorial y portada: Fabian López Murillo

Cuidado de la edición: Sonia Karina Aguirre Flores

ISBN de la versión electrónica: 978-607-580-211-4

La presente obra fue dictaminada por expertos en el área con la modalidad de evaluación por pares a doble ciego y avalada por el Comité Editorial del Campus Guanajuato de la Universidad de Guanajuato.

Se permite descargar la obra y compartirla siempre y cuando se dé crédito de manera adecuada. No se permite remezclar, transformar o crear a partir del material, ni usarlo para fines comerciales.

Hecho en México

Made in Mexico

CONTENIDO

Prólogo <i>Salvador Medrano Sandoval</i>	9
Introducción <i>Enoc Obed de la Sancha Villa y Luis Jesús Ibarra Manrique</i>	17
PARTE I. INCLUSIÓN EN Y PARA LA DIVERSIDAD DE LA DISCAPACIDAD	
Práctica docente: propuesta de estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de alumnos con discapacidad en una escuela secundaria técnica de educación regular <i>Claudia Giovana Talavera Torres</i>	25
Creación de una red colaborativa interdisciplinaria de estudiantes universitarios: análisis de una experiencia que valora la discapacidad <i>Iris Liliana Vásquez Alburqueque, Wilson Hugo Chunga Amaya y José Wualter Peláez Amado</i>	49
Inclusión y diversidad en una universidad peruana: conceptualizaciones, respuestas emocionales y desafíos en un grupo focal <i>Luis Alberto Orbegoso Dávila, Iris Liliana Vásquez Alburqueque y Cecilia Del Pilar Vásquez Mondragón</i>	79
Inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual: la práctica docente en el contexto de la educación superior <i>Samantha Lisset Zamudio Almanza</i>	113
La búsqueda de empleo y experiencias en el ámbito laboral de personas con discapacidad egresadas de licenciatura en el estado de Guanajuato <i>Enoc Obed de la Sancha Villa, Abril Cortés Zúñiga y Mireya Martí Reyes</i>	141

**PARTE II. INCLUSIÓN EN Y PARA
LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL**

- Percepciones parentales sobre las barreras para el acceso
a la educación superior y el logro del proyecto de vida 171
de adolescentes de una comunidad rural
Sandra Paola Sunza Chan y Dora Esperanza Sevilla Santo
- Experiencias racistas en la memoria de los chichimecas
de Guanajuato y mayas de Tabasco. Narrativas 201
identitarias comunales
Jenny Zapata de la Cruz
- El telebachillerato comunitario y la igualdad de
oportunidades. Un estudio de caso en Guanajuato 237
*Marcos Jacobo Estrada Ruiz, Erika Castillo Cano
y Perla de Jesús Cruz Estrada*
- Bienestar psicológico en adultos mayores de un programa
social del sureste mexicano 273
*Nora Verónica Druet Domínguez, Luisa Rosa Isela Aguilar Vargas,
Mario José Martín Pavón y Karina Yabile May Esquivel*

PRÓLOGO

UNA OPINIÓN CRÍTICA DESDE MI EXPERIENCIA COMO PERSONA CON DISCAPACIDAD VISUAL

Salvador Medrano Sandoval

Universidad de Guanajuato

s.medranosandoval@ugto.mx

A partir de diferentes enfoques de investigación, la presente obra identifica realidades complejas que tienen lugar en contextos de interacción social muy particulares. Dichos enfoques analizan y señalan las causas que las originan, con el fin de proponer una serie de estrategias y acciones que promuevan la justicia social en cada uno de los contextos.

Los trabajos de investigación aquí reunidos se relacionan con las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan estudiantes en condición de discapacidad; con los responsables de su educación en instituciones de educación media, media superior y superior; y con la inclusión laboral de jóvenes egresados de licenciatura. Asimismo, se incluyen investigaciones desarrolladas en zonas rurales que identifican características y rasgos particulares que limitan las aspiraciones educativas de la mayoría de los jóvenes provenientes de esas comunidades. Además, se presenta un estudio sobre discriminación por razón de origen étnico en zonas indígenas del estado de Guanajuato y Tabasco, así como un análisis del bienestar psicológico de personas de la tercera edad adscritos a la Universidad de los Mayores.

Como persona con ceguera total adquirida y egresado de la Maestría en Desarrollo Docente, me identifico con la mayoría de los textos antes referidos, pues, por experiencia propia, he sufrido de actitudes y acciones de exclusión y discriminación en

espacios académicos y sociales por diversas razones, resistencias y necesidades. Sin embargo, a pesar de sentir frustración e impotencia que he sentido al ser discriminado, rechazado, excluido o minimizado a causa de la ceguera, no me ha sido tan grave como cuando me he convertido en un agente de discriminación hacia mis pares. En ese sentido, considero fundamental evitar la reproducción de actitudes y acciones negativas que restan fuerza a la unión de cualquier comunidad o grupo social, sea reconocido como vulnerable o no, ya que todas las etiquetas y categorías se pueden disminuir si se identifican y se proponen acciones que favorezcan la inclusión y la participación social sin hacer diferencias de ningún tipo. Es importante reconocer el destacado trabajo y la dedicación en cada uno de los proyectos que esta obra reúne, la pertinencia en los métodos de investigación y aportes valiosos para el estado del conocimiento de quienes se interesan por temas tan relevantes como los presentados por este compendio de autores.

Como persona con ceguera, voluntaria o involuntariamente, formo parte de la comunidad de personas en condición de discapacidad, y, particularmente, en la subcategoría de personas con discapacidad visual, en la cual hay discriminación y exclusión, pero también acciones de inclusión, integración y aceptación entre pares. Es fundamental reconocer que los conceptos antes referidos se convierten en acciones y actitudes de personas con y sin discapacidad en contextos comunitarios, familiares, educativos, académicos, laborales, sociales y en la prestación de servicios.

La discriminación que sufrí cuando intentaba ingresar a un curso de inglés en la universidad, fue, en gran medida, a causa del desconocimiento de ambas partes, pues quien me dio información me comentó que no contaban con maestro de educación especial, por lo tanto, las clases serían regulares y sin distinción de ningún tipo. Además, me comentaron que necesitaría a una persona que me apoyara con el desplazamiento dentro de la escuela porque nadie ahí se encargaría de eso.

Aunque no tenía mucho tiempo ciego, ya podía aprender un camino y recorrerlo varias veces con facilidad, por lo que pude entrar a la escuela, dirigirme a mi salón, al baño y regresar a casa sin mayor problema; no obstante, no sabía braille, ni usar una computadora o algún tipo de material didáctico adaptado para ciegos. Reconocía que no tenía muchas herramientas y no sabía cómo utilizarlas, por lo que decidí no inscribirme, pues mi memoria y audición serían insuficientes para lograr estudiar y aprobar exámenes, además del costo que representaba la inscripción. Finalmente, me sugirieron que tomara talleres de conversación en el idioma de mi preferencia en el Centro de Autoaprendizaje del Idioma (CAADI) pues no eran escolarizados. Me dirigi al CAADI y la coordinadora me comentó que, si alguien de mi familia me apoyaba, me podía quedar a tomar los talleres de conversación de mi preferencia.

Menciono lo anterior porque en la mayoría de las ocasiones los prestadores de servicios educativos, más que indagar sobre las capacidades, habilidades y herramientas que utiliza una persona con ceguera para tener acceso a la información o contenidos de aprendizaje y comunicar al maestro su progreso, se enfocan en señalar y crear Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), que enfrentan personas de grupos vulnerables o en riesgo de exclusión y marginación. En mi experiencia, he sentido discriminación y rechazo por parte de docentes o prestadores de servicios que tienen la idea equivocada de que una persona con alguna condición de discapacidad necesitará asistencia personal todo el tiempo o no podrá realizar ni participar en ciertas actividades didácticas.

Las acciones de discriminación hacia mi persona me han hecho sentir como un objeto que incomoda, al grado de culpabilizarme por tener discapacidad y no poder participar en actividades dentro del aula, a pesar de que sean los docentes quienes no cuentan con la preparación para apoyar de manera adecuada en lo pedagógico y didáctico; no quieren, no les interesa o ni siquiera desean pensar un poquito en la manera en que pueden

participar. Es difícil adaptarse a un programa educativo cuando los profesores no son conscientes de sus barreras didácticas o de la discapacidad de uno de sus estudiantes.

Como estudiante universitario con discapacidad visual, podría afirmar que las principales BAP a las que me enfrenté fueron la poca formación docente y las barreras didácticas y actitudinales; las cuales, considero, son las más perjudiciales, puesto que limitan la participación, el acceso a la información, las adecuaciones curriculares, la evaluación y, por supuesto, el aprendizaje. Sin embargo, en la medida en que iba conociendo la escuela para llegar y salir de las conversaciones en inglés, tenía más confianza en mí mismo y me fui haciendo más independiente y autónomo, lo cual me ayudó para que las personas no me vieran solamente como una persona con ceguera, sino como un estudiante, pero con necesidades educativas específicas.

Derivado de lo anterior, el trato hacia mi persona fue cambiando. Conocí personas y mi primera amiga fue una maestra de inglés, quien no ha dejado de apoyarme y ha sido mi orientadora educativa. Poco antes de conocerla, retomé la secundaria abierta que había dejado a la mitad cuando veía, y como persona con ceguera estudiaba de manera autodidacta el sistema de escritura y lectura braille en el CAADI. En un inicio la maestra Jane me leía los libros de la secundaria y me enseñaba inglés, después una asesora del Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA) me apoyó para terminar la secundaria. Con la motivación de Jane y de otras maestras y maestros de la escuela de idiomas apliqué mi examen de ubicación para comenzar el curso externo de inglés de ocho semestres; simultáneamente, me inscribí en la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato para cursar la preparatoria. Cabe destacar que la preparatoria la cursé utilizando computadoras del CAADI y con apoyo de servicio social de estudiantes de la preparatoria oficial. También participé en diferentes instituciones dando pláticas sobre mi historia de vida y vivencias académicas e intercambié clases de braille por seis años por mi estancia en el CAADI.

Terminé el curso de inglés y mientras estudiaba el primer semestre de alemán conocí al maestro Luis Jesús en un taller de fotografía para ciegos, le platicué un poco sobre mis intenciones de ser maestro de apoyo y me habló de la Licenciatura en Educación, la cual cursé con su apoyo como tutor académico y de la misma manera con la Maestría en Desarrollo Docente. Durante mi trayectoria académica, me enseñé a utilizar grabadoras de voz, teléfono celular, computadora, lectores de pantalla, el sistema braille, a desplazarme a cualquier lugar de manera independiente y en ocasiones con apoyo.

Aunque podría continuar hablando de las situaciones en las que fui excluido, me gustaría mencionar que mi historia académica ha sido de éxito porque a pesar de que hubo maestros que me discriminaron, algunos fueron muy indiferentes y otros tantos muy duros en sus evaluaciones, también conocí docentes como la Dra. Jenny Zapata de la Cruz, quien adecuó su método de enseñanza y aprendizaje. Ella se tomó el tiempo para seleccionar contenidos accesibles y aplicó una evaluación inclusiva, rompiendo con el tipo de enseñanza tradicional, lo cual valoro bastante por el tipo de discapacidad que padezco. Algunos otros Maestros, conscientes de sus barreras didácticas, permitieron que realizara adaptaciones, evidentemente sencillas y que no alteran los criterios de evaluación, a los trabajos que me solicitaban. Estoy muy agradecido con los docentes y estudiantes que no se enfocaron en mi discapacidad, sino en las capacidades y la en mi persona, porque gracias a eso, a mi esfuerzo y el de muchas personas, he logrado alcanzar el nivel académico de maestría.

Considero importante comunicarle a mis familiares, docentes y prestadores de servicios en general que las personas denominadas como vulnerables no necesitamos asistencia personal todo el tiempo. Requerimos métodos, técnicas, estrategias, un currículum equitativo, contenidos accesibles, una evaluación inclusiva, recursos didácticos de enseñanza y aprendizaje específicos para desarrollar nuestra independencia. Es necesaria

autonomía y autosuficiencia, puesto que lejos de los prejuicios y las etiquetas de discapacitados, indígenas, comunitarios, adultos mayores, entre otros términos que se vuelven peyorativos, debemos pagar servicios de transporte, médicos, educativos, de comida, de agua, luz, entre muchos otros, lo que nos da la condición de un ciudadano que necesita trabajar y obtener recursos económicos para vivir en sociedades urbanas o rurales cada vez más pluriculturales.

Resulta indispensable seguir trabajando en formación docente para lograr cumplir con los objetivos y desafíos propuestos en la educación inclusiva; para identificar, reconocer, aceptar y minimizar las barreras que limitan la participación y educación de personas en situación de discapacidad y otros grupos vulnerables, ya que la calidad de vida de personas con o sin discapacidad es mejor cuando se recibe una educación pertinente y adecuada. De ahí la importancia de continuar realizando investigación en los diferentes espacios en los que la injusticia social parte desde el prejuicio, el desconocimiento o la resistencia a la inclusión y promoción de unión de la sociedad a causa de su discapacidad, lengua, origen, preferencias afectivo sexuales, procedencia indígena, entre muchas otras etiquetas que agrupan, encasillan, separan, categorizan y reducen a seres humanos a números estadísticos, a comunidades, a minorías.

Quiero concluir mencionando que la discriminación-selección se debería aplicar con criterios metodológicos, teóricos, prácticos, ajustes razonables, de evaluación y búsqueda de resultados en las investigaciones educativas que tengan la finalidad de descubrir instrumentos técnicos, recursos didácticos, acciones prácticas, de formación docente y corresponsabilidad familiar que contribuyan al incremento de la acción, participación y disminución de las BAPS que enfrentan las personas en riesgo de exclusión y marginación en instituciones educativas, espacios sociales y la prestación de servicios. Considero que los textos que

conforman el presente libro son un avance en tal sentido, seguramente darán pautas para continuar con propuestas que incidan favorablemente en una educación cada vez más inclusiva, en una sociedad más justa.

INTRODUCCIÓN

Enoc Obed de la Sancha Villa

Universidad de Guanajuato

eo.delasancha@ugto.mx

Luis Jesús Ibarra Manrique

Universidad de Guanajuato

ljibarra@ugto.mx

Inclusión es un término muy utilizado en estos días y en diversos contextos. Se hace referencia a una sociedad inclusiva, a empresas inclusivas y, por supuesto, a escuelas inclusivas; sin embargo, pareciera que todavía no hay total claridad de lo que implica. Se cree que con abrir puertas ya estamos siendo inclusivos, que reconocer la diversidad de personas y respetar las características de cada una de ellas es incluir, o bien, que dar oportunidad de participación a ciertos grupos de la sociedad que históricamente han sido marginados es un acto de caridad que hacen los que no pertenecen a dichos grupos. Nada más lejano del espíritu de la verdadera inclusión, la cual promueve, como un derecho universal, el reconocimiento de las diferencias individuales para integrarlas en un todo que nos permita crecer como personas y como sociedad; que nos permita aprender y trabajar en los mismos espacios complementándonos desde esas individualidades que nos enriquecen.

Es con esta mirada que un grupo de profesores pertenecientes a la Universidad de Guanajuato (UGTO) y a la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), agrupados en los Cuerpos Académicos de “Procesos Educativos”, “Educación en la Cultura, la Historia y el Arte” (UGTO) y “Educación y orientación” (UADY), nos dimos a la tarea de crear una obra que permitiera visibilizar

las formas en las que la inclusión se hace realidad desde la diversidad presente en los escenarios educativos. Es así que surge el presente libro denominado “Educando en y para la diversidad”.

Una particularidad de esta obra es que permite entretejer los hallazgos de educadores investigadores con las vivencias de personas diversas que han sido consideradas vulnerables por presentar una discapacidad, pertenecer a un contexto rural o tener un origen indígena. Esto le ha dado un sentido mucho más humano, puesto que no solo se ven las situaciones y barreras desde contextos teóricos, sino desde las realidades que se viven todos los días en los diferentes entornos educativos.

El presente libro se encuentra conformado por nueve capítulos agrupados en dos partes: “**Inclusión en y para la diversidad de la discapacidad**” (integrada por cinco capítulos), e “**Inclusión en y para la diversidad sociocultural**” (constituida por cuatro capítulos). En la primera sección se ubican los siguientes trabajos:

- **Práctica docente: propuesta de estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de alumnos con discapacidad en una escuela secundaria técnica de educación regular.** Este capítulo da cuenta de las vicisitudes a las que se enfrentan tanto profesores como alumnos de educación media, para hacer frente a las diversas barreras de aprendizaje y participación que obstaculizan una verdadera inclusión educativa, particularmente, aquellas presentes durante la pandemia por COVID-19. Realizado desde el paradigma cualitativo, este trabajo plantea prácticas inclusivas que pueden ser innovadoras para los profesores y que les permitirán brindar atención eficaz a los estudiantes.
- **Creación de una red colaborativa interdisciplinaria de estudiantes universitarios: análisis de una experiencia que valora la discapacidad.** Si el proceso de inclusión en los distintos niveles educativos ha sido complejo, el ingreso de las personas con discapacidad al nivel superior se vuelve más inasequible, dado

que se asume que quien llega a este nivel ya no tiene dificultades para cursarlo. Ante este posicionamiento, grupos de personas con discapacidad, plantean el uso de redes colaborativas que permitan sensibilizar y educar sobre temas de discapacidad e inclusión.

- **Inclusión y diversidad en una universidad peruana: conceptualizaciones, respuestas emocionales y desafíos en un grupo focal.** En la actualidad, promover procesos de aprendizaje inclusivos para el alumnado es un imperativo de las instituciones educativas, y más de las de educación superior; sin embargo, en América Latina esto todavía no se ha visto concretado, sobre todo cuando se alude a personas con discapacidad. Este estudio, de corte cualitativo, cuenta las experiencias en la universidad de la propia voz de personas con discapacidad, encontrándose que estos colectivos demandan mayor empoderamiento, organización y participación activa en los procesos inclusivos.
- **Inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual: la práctica docente en el contexto de la educación superior.** Aunque la inclusión educativa es un hecho inminente para las universidades, todavía se evidencia la falta de interés de todos los actores educativos involucrados para sumar esfuerzos y hacer realidad la formación de personas con discapacidad. En este sentido, aquellos profesores que han tenido experiencias de trabajo docente con personas con discapacidad muestran una actitud más positiva y propositiva para incluir a este alumnado; también se encontró que la mayoría de los profesores hacen un trabajo en solitario, lo que limita los alcances que pudieran tener si trabajaran de manera colaborativa.
- **La búsqueda de empleo y experiencias en el ámbito laboral de personas con discapacidad egresadas de licenciatura en el Estado de Guanajuato.** Si el proceso de inclusión en el contexto educativo es complejo, cuando esto se extrae al ámbito laboral se complica en mayor medida, principalmente cuando trata de personas con alguna discapacidad. Esta situación se debe en primer lugar a la falta de preparación adecuada, aunada a la creencia

de que son ineficientes o que implicarán mayores costos para las empresas. No obstante, también se ha encontrado que en algunos casos en donde personas con discapacidad logran incorporarse al ámbito laboral llegan a tener la aceptación y buen trato por parte de los compañeros.

En la segunda sección del libro se pueden identificar los siguientes capítulos:

- **Percepciones parentales sobre las barreras para el acceso a la educación superior y el logro del proyecto de vida de adolescentes de una comunidad rural.** Capítulo que narra la realidad de los adolescentes en una comunidad rural y la toma de decisiones sobre su futura formación, identificando barreras personales, familiares, escolares y comunitarias que tienen un impacto determinante en la elección vocacional.
- **Experiencias racistas en la memoria de los chichimecas de Guanajuato y mayas de Tabasco. Narrativas identitarias comunales.** En este capítulo un grupo de indígenas relatan sus vivencias y revelan las formas en las que han sido excluidos por medio de burlas, chistes, adjetivos y muchas otras formas de violencia física y psicológica.
- **El telebachillerato comunitario y la igualdad de oportunidades. Un estudio de caso en Guanajuato.** Este trabajo fue abordado desde un enfoque etnográfico, evidenciando que, pese a la posibilidad de estudiar el bachillerato en el subsistema de Telebachillerato (como única opción), distintos factores ejercen una influencia determinante para que los jóvenes no opten por esa vía, dadas las condiciones de desigualdad que viven, como la posibilidad de migrar a Estados Unidos a trabajar y la falta de involucramiento de la familia, que por una parte los motivan a continuar su formación y por otra los incitan a iniciar su vida laboral.
- **Bienestar psicológico en adultos mayores de un programa social del sureste mexicano.** La tendencia mundial es tener mayor

número de personas adultas que de niños y jóvenes y México no es la excepción. En los últimos años, el número de adultos mayores incrementó, lo cual ha llevado al planteamiento de diversas estrategias que brinden apoyo a este colectivo, de manera particular un área de atención en su bienestar psicológico que los llevará al fortalecimiento de un envejecimiento activo y a preservar su sentido de la vida. Una estrategia es la búsqueda del aprendizaje a través de los años.

Esta obra espera que disfruten de la lectura de cada una de las situaciones planteadas, pero que además reflexionen sobre la importancia que tiene el fomento de escenarios cada vez más inclusivos, en los cuales se reconozca y valore la diversidad como un hecho que enriquece como personas y profesionales.

PARTE I

INCLUSIÓN EN Y PARA LA DIVERSIDAD DE LA DISCAPACIDAD

**PRÁCTICA DOCENTE: PROPUESTA DE
ESTRATEGIAS INNOVADORAS PARA FAVORECER
LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD
EN UNA ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA
DE EDUCACIÓN REGULAR**

Claudia Giovana Talavera Torres

Universidad de Guanajuato

cg.talaveratorres@ugto.mx

Introducción

El presente trabajo supone una investigación acerca del fenómeno de la inclusión educativa en alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), que asisten a una escuela secundaria técnica y que, dada la modalidad híbrida de educación llevada a cabo, tuvieron dificultades para su inclusión. El trabajo está estructurado a partir de la identificación del problema central, ubicado en la implementación de estrategias innovadoras en el marco de la educación inclusiva, partiendo de la aplicación de diversas técnicas e instrumentos para la obtención de información, la caracterización de la práctica docente, sus elementos constitutivos y el análisis del modelo social para la inclusión, a fin de generar una propuesta de intervención para que las y los docentes cuenten con un referente para su praxis pedagógica. Debido al tipo de temática elegida, se aborda una metodología que posibilita aproximarse al fenómeno de la inclusión desde diferentes perspectivas mediante un análisis cualitativo, fenomenológico y etnográfico, enmarcado en la investigación-acción, para conjuntar todos estos elementos y evocar a un cambio y mejora hacia la educación inclusiva.

Desarrollo

Con la finalidad de implementar un trabajo articulado y planificado para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de las y los estudiantes, se reconoce la necesidad de crear prácticas inclusivas en las escuelas de educación básica, dado que hay instituciones en las que no se llevan a cabo a pesar de que el modelo de inclusión está contemplado para este nivel y de que existe una normatividad y programas al respecto.

A raíz de la pandemia, las escuelas han variado en cuanto a su forma de organización. Surge la necesidad de ajustarse a un contexto cambiante y diversificar las modalidades de intervención, por lo que de este análisis se plantea la interrogante: **¿Qué estrategias innovadoras favorecen la inclusión de alumnos con discapacidad en una escuela secundaria técnica regular para promover la educación inclusiva?** Lo que lleva a cuestionar las implicaciones que se tienen para ello.

Uc (2008) señala que “las prácticas docentes incluyen un abanico realmente importante de acciones, desde la planeación hasta la evaluación pasando por la ejecución” (p. 2), y el objetivo de esta investigación consiste en reconocer los elementos constitutivos que caracterizan a la práctica docente con estudiantes que enfrentan BAP, para generar estrategias y actividades innovadoras en el marco de la educación inclusiva que promuevan a la diversidad con una visión de equidad e igualdad sustantiva.

Por tal razón, se retoma una metodología holística, incorporando aquella de tipo cualitativa mediante el uso de datos de manera no numérica para llevar a cabo el tratamiento del tema de la Inclusión, abordándolo desde una visión fenomenológica, puesto que “investigar es siempre cuestionar el modo en que experimentamos el mundo, querer conocer el mundo en el que vivimos en nuestra calidad de seres humanos” (Van Manen, 2005, p. 43) y etnográfica, dado que hace referencia “al estudio directo de personas y grupos durante un cierto periodo, utilizando la observación

participante o las entrevistas para conocer su comportamiento social” (Giddens, 1994, como se citó en Murillo, F. J., Martínez-Garrido C., 2010).

En este tenor, la metodología cualitativa y la propuesta de mejora se complementan entre sí mediante la investigación-acción, configurando un proceso de continuo análisis y reflexión. De este modo, la práctica docente se vuelve susceptible a ser significada y resignificada, contribuyendo a la elaboración de una propuesta de intervención en el marco de la educación inclusiva.

Para entender qué es la educación inclusiva, resulta necesario hablar acerca de la inclusión, ya que se trata de un concepto que involucra una diversidad de posibilidades, lo que lleva a comprender que:

- A. **La inclusión no es exclusión.** No es convenir con la idea de que existe una normalidad y que todo lo que salga de esa normalidad resulta ajeno a nosotros.
- B. **La inclusión no es segregación.** No es separar lo que resulta diferente y poner barreras a la diversidad.
- C. **La inclusión no es integración.** No es tener a las personas en un mismo espacio sin brindarles oportunidades de participación.

La inclusión es la aceptación y el reconocimiento de que todas las personas somos iguales, con características que nos distinguen y nos enriquecen entre sí. Es conjugar con la idea de que la diversidad es un derecho promotor de igualdad, respeto, equidad, cooperación y solidaridad entre todas las personas; reconocer que como docentes debemos considerar a la inclusión como un pilar fundamental que aporte solidez y fortalezca nuestro trabajo en el aula, la escuela, la comunidad y con los padres de familia y aceptar que tenemos la gran responsabilidad de identificar las BAP para articular una práctica incluyente donde se proporcionen los apoyos necesarios para que todas las y los alumnos puedan acceder al aprendizaje y tengan igualdad de oportunidades.

Por lo tanto, la educación inclusiva es reconocida como “un proyecto educativo y de transformación social, como una respuesta a una realidad imperante en la sociedad y más concretamente en las aulas, con un nuevo modo de entender la educación y por lo tanto, de entender la escuela” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2010, p. 247), y que tiene como propósito fundamental que las y los alumnos que se encuentran en situación de vulnerabilidad se eduquen juntos en la misma escuela y participen libremente, lo que se sustenta en un modelo social que percibe a la problemática como el resultado de la interacción con el entorno en el cual surgen las BAP que restringen o limitan sus vidas y los excluyen. Es por ello que la inclusión requiere de la participación de todos, pues “implica hacer las modificaciones a las condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas, etc., del lugar, necesarias para la participación completa de la persona con discapacidad en todas las áreas de la vida social” (Secretaría de Educación de Guanajuato [SEG], 2014, p.7).

Método

La investigación se realizó en una escuela secundaria técnica de sostenimiento federal y de organización completa, localizada en un contexto urbano caracterizado por una gran problemática social y cuyos estudiantes provienen de familias de clase socio económica baja, con trabajos poco remunerados y amplias jornadas laborales, lo que supone una barrera para la vinculación con la institución escolar.

El ciclo escolar 2021-2022 fue muy significativo ya que configuró el regreso a clases después de un periodo a distancia derivado del surgimiento de la pandemia de COVID-19, por lo que la educación se realizó de manera híbrida y tuvo que ser ajustada en cuanto a organización, siendo escalonada la asistencia de los alumnos.

Con la finalidad de abordar el fenómeno de la inclusión educativa, se realizó un estudio intrínseco de caso que Stake (2007) define como aquél “en el que necesitamos aprender sobre ese caso en particular” (p.16), para reconocer cómo es que se ha dado el proceso de inclusión de un grupo de estudiantes que enfrentan BAP, de los cuales, dos de ellos están en condición de discapacidad y el resto con problemas severos de aprendizaje.

A fin de obtener información para dar sustento al tema de estudio, se aplicaron diversas técnicas congruentes al tipo de investigación como:

- Observación directa de los estudiantes, docentes, comunidad educativa, interacciones, jornada escolar, etc.: facilitó la obtención de datos en el transcurso de los hechos y permitió registrar todos los detalles posibles, evitando caer en interpretaciones.
- Entrevistas a padres de familia, docentes, estudiantes y personal directivo: posibilitaron la interacción directa con las personas implicadas y la identificación de las diferentes perspectivas sobre la inclusión, cuidando la claridad en cuanto al planteamiento de cada una de las interrogantes.
- Grabaciones de distintos espacios y tiempos de la jornada escolar, las interacciones, actividades y elementos del contexto interno y externo de la escuela: proporcionaron información de lugares y momentos cuyos sucesos ocurren tan rápidamente que resulta imposible registrar sus detalles por medio de la observación, por lo que la captura y reproducción continua posibilitó el poder retomarlos la cantidad de veces necesaria.
- Trabajos de los estudiantes: la revisión permitió obtener información respecto a su evolución en un determinado periodo escolar y posibilitó reflexionar sobre la práctica docente, el planteamiento de las actividades y su congruencia.

Con el propósito de sistematizar la información obtenida, se aplicaron instrumentos para su análisis como:

- **Anecdotario.** Consiste en un registro que permite plasmar la información de las observaciones realizadas en el aula. Puede ser modificado en relación con los hechos que se pretenden identificar, por lo que se incorporaron aspectos relacionados con la inclusión, la identificación de BAP y los ajustes realizados.
- **Escala de valoración.** Es un instrumento que proporciona indicadores sobre el hecho estudiado y la descripción que realiza el docente, cuyo diseño permitió identificar en qué medida se está llevando a cabo la diversificación de la enseñanza del docente, el contexto y las características de las escuelas inclusivas. Para su elaboración se pueden retomar diversos aspectos que proporcionen parámetros e indicadores sobre el fenómeno a abordar.

La información obtenida a partir de estas técnicas e instrumentos proporcionó información fundamental, dado que funcionó como guía para dar sustento al proceso de inclusión del estudiantado y a la praxis pedagógica y permitió identificar que las barreras que enfrentan los estudiantes están ubicadas en tres contextos:

- **Contexto áulico:** En las prácticas pedagógicas mediante la implementación de una metodología de trabajo homogénea y poco diversificada con una evaluación estandarizada.
- **Contexto escolar:** Se ubicaron barreras de tipo actitudinal, dado que persisten algunas actitudes de discriminación y rechazo ante la condición de los alumnos.
- **Contexto sociofamiliar:** Debido al poco involucramiento de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos.

Además, se identificaron los niveles de conceptualización de los estudiantes como un factor fundamental para establecer el tipo de apoyo requerido.

Tabla 1
Niveles de conceptualización de los estudiantes

Estudiantes	Sexo	Condición	Lectura	Escritura	Matemáticas	Participación en el aula
Persona 1	Femenino	Problema de aprendizaje	S/S	S/A	M	Escasa
Persona 2	Femenino	Problema de aprendizaje	S/S	S/A	M	Escasa
Persona 3	Femenino	Problema de aprendizaje	S/S	S/A	M	Escasa
Persona 4	Femenino	Problema de aprendizaje	C	A	A	Escasa
Persona 5	Femenino	Discapacidad motriz	S/S	S/A	M	Escasa
Persona 6	Masculino	Discapacidad motriz	I	S	B	Escasa

Parámetros: F = Femenino, M = Masculino, S/S = Sin significado (decodificación de palabras), C = Comprende lo que lee, I = Infiere en relación con la imagen, A = Alfabetico, S = Silábico, S/A = Silábico alfábético, M = Medio (reconoce el sistema de numeración decimal), A = Alto (Suma y resta), B = Bajo (Prenúmero, clasificación, seriación, igualación, comparación).

Fuente: Creación propia.

Este diagnóstico permitió reconocer que las acciones en el aula deben ser diversificadas, dinámicas, interactivas y colaborativas, considerando los diversos contextos, ritmos y estilos de aprendizaje. Se complementó mediante la caracterización de la práctica docente y el diseño e implementación de una secuencia didáctica que posibilitó reconocer los elementos constitutivos de misma y su análisis metodológico. Considerando a Uc Mas (2008, p.3) donde cita a Bazdrecsch, quien dice que “toda práctica tiene al menos 6 constitutivos, mismos que se convierten en categorías de análisis de la docencia”, es que su análisis se presenta a continuación:

1. **Proceso.** Este elemento se identificó de manera recurrente en la práctica, en el que Bazdrecsh (2002, citado en Uc Mas, 2008) señala que “es un constitutivo para comprender o entender el objeto de conocimiento”, lo que se consideró de gran importancia al trabajar con los alumnos que enfrentan BAP, identificando la necesidad de brindar un acompañamiento durante el transcurso de las actividades y el logro educativo.
2. **Modelo.** Bazdrecsh (2002, citado en UC Mas, 2008) lo emplea para señalar “esos patrones o constantes que los docentes realizan durante su práctica”, por lo que a través de este análisis se determinó que se requiere de un modelo inclusivo e interactivo donde las constantes sean la colaboración entre los implicados, el objeto de conocimiento, los materiales de apoyo y el empleo de estrategias para la organización de la clase, de modo que propicien el trabajo colaborativo.
3. **Contenido.** Uc Mas (2008) menciona lo que Remedi denomina “estructura conceptual”, constitutivo fundamental para que los alumnos desarrollen y manifiesten competencias del saber, mismo que se presentó a los estudiantes de manera explícita al hablar sobre el tema directamente o implícita mediante el abordaje del contenido con diferentes estrategias.

4. **Contexto.** Es un elemento inmerso en toda práctica docente, desde el planteamiento, hasta la ejecución de las actividades, puesto que cada acción fue planteada en función de este, utilizando los componentes que provee el entorno para favorecer su significatividad, optimizar y aprovechar los recursos existentes.
5. **Intersubjetividad.** Uc Mas (2008) señala que “consiste en la construcción de significados comunes entre los interactuantes”, la cual se dió mediante la interacción cara a cara entre y con los estudiantes a través de las acciones que se realizaron para verificar que la instrucción fuera comprendida y pudieran elaboraran las actividades.

Llevar a cabo el análisis de estos constitutivos permite apreciar la variedad de factores que intervienen en lo que se pretende lograr. Por esta razón, se considera partir de una planificación dinámica y flexible con adecuada especificidad en cuanto al uso del tiempo y del espacio, así como de los materiales; articulando actividades encausadas al fortalecimiento socioemocional de los estudiantes.

Para ello, se contemplaron diversas estrategias en la práctica docente, considerando que si se pretende ser promotor de la Educación Inclusiva es pertinente abordar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva distinta, adoptando un enfoque social, humanista y orientado al logro de una cultura sin discriminación y a la conformación de una sociedad incluyente. Es por este motivo que se proponen diversas estrategias de trabajo que abonan a la educación inclusiva, contempladas para llevarse a cabo de manera presencial y a distancia, entendiendo que una estrategia se concibe como “los procedimientos utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos, implican actividades conscientes y orientadas a un fin” (Parra, 2003, p.8), mismas que se presentan a continuación:

Estrategias para la educación a distancia

El surgimiento de la pandemia por COVID-19 llevó al mundo a un aislamiento social, en el que las instituciones escolares se vieron obligadas a cerrar sus aulas, sustituir la presencialidad por la educación a distancia y ajustarse a un entorno virtual mediante el uso de la tecnología y los cuadernillos de trabajo.

- a) **Uso de la tecnología.** De Pablos (1998), citado en Sarmiento (2007, p. 49) propone reflexionar sobre la “incorporación de las nuevas tecnologías al mundo educativo y que su incidencia no repercuta solo en la eficiencia en algunas tareas, sino que lo haga en diversas dimensiones humanas”, por lo que resulta de gran apoyo incluir esta estrategia en la práctica, dado que posibilita el abordaje de los diferentes contenidos de una manera estimulante, dinámica e interactiva para los estudiantes. Puede realizarse a través de:
1. **Educación en línea.** Se define como “aquella en donde los docentes y estudiantes participan e interactúan en un entorno digital, a través de recursos tecnológicos haciendo uso de las facilidades que proporciona el internet y las redes de computadoras de manera sincrónica” (observatorio.tec.mx, 2020, s/p), lo que favorece el diálogo, la colaboración y retroalimentación. Para poder llevar a cabo las clases, es necesario realizar previamente la planificación didáctica de cada una de las sesiones, identificando las necesidades de apoyo e intervención. Es recomendable utilizar algún software de presentación y optar por el uso de un servicio de videoconferencias, ya que esto permite crear reuniones virtuales para interactuar sincrónicamente, aclarar dudas al momento en el que surgen y ofrecer retroalimentación de los estudiantes.
 2. **Educación virtual.** La educación virtual se realiza de manera asincrónica, sin que coincidan directamente maestros y alumnos. Desde esta alternativa, el rol del docente consiste

en elaborar y “compartir materiales de consulta y trabajo mediante plataformas, donde los estudiantes podrán subir sus actividades para revisión y posteriormente podrán recibir retroalimentación para ver sus áreas de oportunidad” (observatorio.tec.mx, 2020, s/p). Dicho modelo resulta conveniente para quienes no cuentan con conectividad, pero pueden, en determinado momento, consultar o subir sus tareas en algún sitio público. Para ello, se elaboran videos con enfoque educativo que son difundidos mediante la aplicación de WhatsApp en un grupo de padres de familia y en la página web de la institución.

- b) **Cuadernillos de trabajo a distancia.** Son una alternativa idónea para trabajar con alumnos que no cuentan con ningún tipo de conectividad a internet. Corresponden a una planeación didáctica que resulta útil para abordar de manera ordenada y sistemática un tema determinado. Para su planeación se incluyó de manera gráfica información como apoyo a los temas y acciones de reforzamiento, promoviendo un diseño creativo con actividades sencillas, claras y concretas, con un enfoque lúdico.

Estrategias para la presencialidad

La Educación presencial transcurre tradicionalmente cuando la comunidad educativa acude físicamente a la institución escolar y el aprendizaje se adquiere en el interior de las aulas, lo cual favorece la interacción directa de los participantes con el proceso educativo. Por lo tanto, una vez que regresamos se incorporaron en la práctica docente diversas estrategias, como:

- a) **Pláticas y conferencias.** Se realizó una serie de conferencias dirigidas a la comunidad escolar, las cuales tuvieron aforo según lo marcado por la nueva normalidad. Resulta adecuado considerar el uso de la tecnología como apoyo para crear una cultura incluyente

en cualquier institución, dado que se puede sensibilizar de manera simultánea a varias personas. Para su preparación conviene optimizar el manejo de tiempos, voz, espacio, recursos materiales, audiovisuales, así como la información que se va a presentar y el público al que está dirigida.

- b) Educación STEM.** La palabra STEM significa en inglés Science, Technology, Engineering and Mathematics que se traduce como Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas y consiste en incorporar estas áreas en la educación de manera transversal, partiendo de la resolución de problemas. Se trata de un enfoque innovador y actualizado en el que se valoran las habilidades de los alumnos para crear ideas y resolver situaciones retadoras, reconociendo los errores como una fuente de aprendizaje y proponiendo soluciones a los retos que se presentan. Para realizar una enseñanza basada en este enfoque es necesario diseñar una planificación didáctica orientada a la transversalidad, retomando elementos curriculares del nivel educativo y la evaluación formativa.
- c) Aprendizaje basado en proyectos.** Constituye una estrategia didáctica que promueve la interacción entre los estudiantes, quienes de manera colaborativa construyen el conocimiento mediante acciones bien planificadas que llevan hacia la consecución de un producto final y exigen una responsabilidad compartida. Los proyectos surgen de “preguntas desafiantes que no se pueden responder a través de un aprendizaje memorístico, situando al estudiante en una posición de agente activo en cuanto a la solución de problemas y la toma de decisiones” (Gil D., González C., Jimeno A., Navarro I., Pertegal M.L., 2011), lo cual fortalece el desarrollo de habilidades cognitivas orientadas hacia un objetivo común.

En la planeación de los proyectos se incorporaron actividades de carácter teórico-práctico y con enfoque creativo, despertando el interés y la motivación de los estudiantes y estableciendo pautas de acción eficaces, dinámicas y diferenciadas para la consecución de las actividades.

- d) **Design Thinking.** Consiste en “una metodología centrada en el usuario, orientada a la acción, cuyo objetivo es generar soluciones de acuerdo con problemas detectados en un determinado marco de trabajo” (designthinkingespaña.com, 2022, s/p). Aplicado a la educación, constituye una innovadora forma de abordar la enseñanza, pues posibilita a los alumnos una participación activa en la construcción de su aprendizaje, siendo el docente un guía que los acompaña por las distintas etapas que lo configuran:
1. **Empatizar.** En esta primera fase, el docente debe orientar a los estudiantes para lograr una comprensión de las particularidades de su entorno e identificar aquellas necesidades que surgen, ya que “al diseñar para otros, el primer paso será ponernos en sus zapatos, entender qué es verdaderamente relevante para ellos” (designthinkingespaña.com, 2022, s/p). Para ello, se generará una reflexión grupal para la identificación de los sucesos que acontecen en el entorno.
 2. **Definir.** Consiste en definir un problema para dar solución; por tanto, se recomienda que sea algo factible y alcanzable. Se puede realizar por medio de una puesta en común grupal, en la que cada estudiante realice sus propias aportaciones, que posteriormente serán vislumbradas para establecer un foco de acción y centrarse en su abordaje.
 3. **Idear.** Una vez que se tiene claramente definido el problema, es el momento de idear soluciones creativas e innovadoras. Esta fase se realiza por medio de diversas técnicas, donde el papel del maestro es el de facilitador, proporcionando a los alumnos diversas oportunidades para expresarse. Puede complementarse con el bocetaje para crear representaciones gráficas de aquello que desean innovar.
 4. **Prototipar.** Consiste en hacer realidad las ideas y probar diferentes alternativas para experimentar múltiples soluciones. Es una etapa de gran potencial creativo, en la que interactúan

y utilizan sus habilidades para la creación de distintos productos. Es ensayo y error hasta llegar a un resultado.

5. **Testear o evaluar.** Esta última fase permite retomar algunas de las fases anteriores y replantear estrategias en caso de que no se hayan logrado satisfacer las necesidades identificadas para dar solución al problema. Se puede llevar a cabo por medio de técnicas, como la autoevaluación y la heteroevaluación, en donde el docente guía a los alumnos en su realización.

Resultados

Dentro de las aulas de educación regular donde se encuentran los estudiantes sujetos de la investigación, se puede constatar que se ha creado un entorno favorable para la inclusión y las BAP de tipo ideológicas se han minimizado. A medida que se valora en mayor grado al estudiantado y a los docentes, estos interactúan y reconocen las fortalezas que todos los estudiantes poseen, siendo conscientes de la necesidad de llevar a cabo prácticas inclusivas en el aula e incluir ajustes en su planificación didáctica en cuanto a actividades y criterios de evaluación, minimizando las barreras de carácter metodológico.

Por medio del trabajo colaborativo, los estudiantes incrementaron su motivación escolar y mostraron mayor disposición para participar con sus compañeros, logrando establecer lazos de amistad, apoyo y tutoría al interior del aula, además de alcanzar los objetivos planteados con sus ajustes correspondientes, reduciendo así el abandono escolar.

Evocando la educación a distancia, un aspecto fundamental fue la educación en línea, la cual dio muy buenos resultados a través de las clases virtuales mediante el uso de la plataforma de video conferencias para los estudiantes, eliminando las BAP.

Antes de cada clase se realizó la planificación y se incorporaron diversas presentaciones digitales, dándoles un enfoque

educativo al articular el tema de trabajo, los contenidos de estudio y los materiales gráficos. Esto favoreció la atención y participación por medio de imágenes, canciones, videos, etc., que les proporcionaron un mayor impacto.

La educación a distancia con la modalidad en línea resultó fundamental en este periodo, puesto que había alumnos que por su condición no podían regresar a la escuela de manera híbrida y tuvieron la oportunidad ideal para interactuar con sus compañeros y se motivaron a ingresar a sus clases. Sin embargo, como no todos los alumnos podían acceder de manera sincrónica a las clases virtuales, optar por la creación de videos constituyó una estrategia distinta que posibilitó el acceso al aprendizaje según sus propios tiempos y recursos. Una vez realizados y editados los materiales audiovisuales, y gracias al sitio web de YouTube, se creó un canal educativo con videos específicamente elaborados para el trabajo con las y los estudiantes, donde se incluyeron secuencias que permitieron su interacción con el aprendizaje y la creación de diferentes productos.

Este tipo de actividad permitió reforzar el conocimiento de una manera única y diferente, constituyendo un material didáctico virtual que puede utilizarse en diversas ocasiones; aspecto que hasta ese entonces nunca se había incluido en las clases y que ayudó a trascender en la educación.

Para los alumnos que no podían acceder a la educación a distancia, se optó por los cuadernillos de trabajo con los aprendizajes básicos del periodo, intercalando la información del tema y las actividades de reforzamiento. Se citó a los padres de familia de los alumnos en un mercado cercano a la institución para realizar la entrega y recepción física de los materiales. Cuando los estudiantes presentaban dudas, se comunicaban vía llamada telefónica para que se les apoyara directamente, siendo necesaria la disposición para realizarlo incluso en horarios y días no laborales.

A medida que el tiempo pasaba se regresó a la educación presencial, por lo que nuevamente se tuvo que reajustar la práctica

a esta modalidad de educación y lograr la inclusión e interacción entre los estudiantes. Aspecto muy importante, puesto que veían de cursar un ciclo realizado a distancia y la mayor parte de los alumnos de primero y segundo grado no se conocían entre ellos ni a sus maestros. Lograr que los alumnos se reconocieran y se identificaran con su grupo y con sus maestros fue uno de los principales retos de este trabajo.

Al regresar a la presencialidad, fue oportuno concientizar a la comunidad escolar en la comprensión de la discapacidad. Para ello, mediante las pláticas de sensibilización en el auditorio de la escuela, se fortaleció el entendimiento y la empatía hacia las personas que enfrentan BAP.

Esta actividad resultó idónea, pues promovió el conocimiento y el aprecio hacia la diversidad y abonó en la supresión de barreras actitudinales al eliminar cualquier tipo de rechazo o segregación que se pudiera presentar. Además, tuvo mayor alcance a medida que algunos estudiantes se convirtieron en promotores de la inclusión con sus familias.

Otra estrategia que dio un excelente resultado consistió en la implementación de la enseñanza STEM, ya que gracias a esto los alumnos pudieron experimentar con diversos materiales y objetos y crear su propio aprendizaje, actividades que no estaban acostumbrados a realizar. Dicha forma de enseñanza resultó motivadora, puesto que propició el autoconocimiento y reflexión de sus habilidades, fortaleció la convivencia, el trabajo colaborativo, la inclusión, el apoyo y el reconocimiento de la diversidad. Dado que no todos tuvieron los mismos aciertos y dificultades, interactuaron, realizaron distintas aportaciones y aprendieron a comunicarse y a escuchar a los demás.

Como apoyo a la inclusión de los alumnos con discapacidad en grupo regular, se implementaron diversos proyectos en los que los estudiantes lograron trabajar de manera colaborativa, lo que implicó una gran participación y comunicación. Estos proyectos les permitieron crear una mejor visión del mundo que les

rodea y dar mayor significatividad a su aprendizaje al trabajar transversalmente con actividades artísticas, deportivas, culturales, etc. Evidenciaron sus avances y con la participación en diversas presentaciones, principalmente culturales como el día de muertos, las tradiciones decembrinas, el día del estudiante, los cuentacuentos y rallys, se fortaleció su motivación.

Por otra parte, gracias al *Design Thinking* como estrategia de trabajo docente, los resultados identificados fueron fundamentales, pues se logró consolidar una comunidad escolar, fortalecer la colaboración de los alumnos y la participación de diferentes docentes en la desarrollo de las actividades.

Para desarrollar el proyecto del *Design thinking* fue necesario trabajar colaborativamente con la comunidad escolar a fin de identificar una problemática en la institución, coincidiendo en las dificultades entre ellos para lograr una sana convivencia; por lo que, al plantear diferentes alternativas, acordaron el cuidado de los seres vivos y de su entorno para promover una cultura de paz.

Dicho proyecto requirió de la participación de todos, dado que unos grupos optaron por reciclar materiales para crear jardineras, pajareras, piedras pintadas, reforestar un área, sembrar plantas, etc.; todo esto con un enfoque didáctico, por lo que una vez que se realizaron las propuestas se le dio forma al proyecto y se elaboró el “Jardín de la Paz”.

Finalmente, cabe destacar que, en el contexto sociofamiliar, también ha habido avances, ya que los padres de familia mostraron un mayor interés en la educación de sus hijos y brindaron un valioso apoyo para la realización de los proyectos. Por medio del grupo de WhatsApp se logró establecer una comunicación más directa, lo que permitió acordar compromisos de trabajo y brindar acompañamiento y orientación adecuados durante el transcurso del ciclo escolar, posibilitando la toma de decisiones conjunta y el seguimiento de los acuerdos.

Discusión

La práctica docente tiene un especial énfasis en la conformación de una educación inclusiva; sin embargo, resulta complejo para los docentes establecer una valoración oportuna en cuanto a las características, necesidades y formas de aprendizaje de los estudiantes, y no todas las instituciones y/o padres de familia cuentan con los recursos necesarios para realizarla. Esta situación dificulta la diversificación de la enseñanza, la identificación y eliminación de las BAP.

Por ello, en caso de no contar con este tipo de recurso, se recomienda que el docente fortalezca el trabajo colaborativo con los diversos agentes involucrados en la educación, principalmente, con los padres de familia, para obtener información certera sobre el proceso de desarrollo y aprendizaje de las y los estudiantes, y, a su vez, se establezcan vínculos con instituciones y especialistas que puedan ser un apoyo para ellos. Además, el docente debe configurar su praxis pedagógica aun sin contar con dicha información, por lo que debe hacer uso de todos los recursos físicos y tecnológicos a su alcance para la identificación y minimización de las BAP en cualquiera de las modalidades de la educación.

Es preciso reconocer que la educación a distancia, ya sea de manera síncrona o asíncrona, resulta un gran reto aún en el contexto del siglo XXI, dado que tradicionalmente se ha llevado la enseñanza en las aulas, resultando complejo trasladarla a un entorno virtual; sin embargo, el que haya traído consigo tan buenos resultados nos permite reflexionar la posibilidad de ajustarse a esta modalidad de educación. Es necesario estar preparado para ello y optar por algún tipo de autocapacitación que nos conduzca a la mejora.

El regreso a la presencialidad trajo consigo importantes cambios en la forma de abordar la educación, dado que algunos estudiantes habían pasado por grandes pérdidas a nivel familiar,

su situación emocional no era la más adecuada y tenían poca empatía con sus compañeros. Optar por las pláticas y conferencias de sensibilización y estructurar los planes de trabajo con un enfoque humanista abonó a la supresión de barreras. Se aconseja que, en caso de no contar con un espacio amplio para realizarlas, se lleven a cabo de manera vivencial en un entorno áulico y, de ser posible, se utilice algún recurso audiovisual de la mano de un especialista.

Haber logrado implementar las diferentes estrategias en la educación presencial trajo excelentes resultados con las y los estudiantes, ya que lograron establecer relaciones de amistad, trabajo y colaboración. No obstante, dar un giro a la práctica docente mediante la implementación de estas u otras estrategias innovadoras requiere de un proceso de planificación sustentado en el plan y programa de estudios vigente. Es necesario llevar a cabo de manera adecuada cada uno de los pasos que integran el tipo de la metodología elegida, el reconocimiento y el respeto de los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes y su situación intelectual, con el fin de evitar situaciones de frustración que conlleven al fracaso escolar.

Cabe destacar que fue de suma importancia contar con la participación de los padres de familia, dado que hay contextos en los que es muy difícil lograrlo. Es importante establecer un vínculo de respeto y colaboración, así como ser receptivo a las necesidades de cada contexto, pues es distinta la situación económica, social y familiar de cada uno de los alumnos. Finalmente, es valioso señalar que sí es posible que los docentes sean promotores de la educación inclusiva. Se deben articular estrategias encaminadas a ello, siendo la presente investigación un referente teórico metodológico que nos permite reconocer que no debemos limitarnos únicamente a las aquí presentadas, sino optar por aquéllas que pueden funcionar en cada uno de los contextos, tipos y modalidades donde se lleva a cabo la educación.

Conclusiones

Salir de una pandemia que transformó sustancialmente la manera de concebir la educación nos permite constatar que las y los docentes debemos entender e interiorizar que la escuela cambió para siempre y que no podemos seguir añorando la enseñanza tradicionalmente impartida en las aulas. Asimismo, se hace creciente la latente necesidad de contar con elementos teóricoprácticos y metodológicos para llevar a cabo el diseño e implementación de prácticas diversificadas; por tanto, es necesario ajustarnos y reinventar nuestra forma de abordar la educación, independientemente del nivel educativo y del servicio en el que se encuentre inmersa nuestra labor. Necesitamos realizar la enseñanza del estudiantado aun en condiciones adversas.

La educación híbrida supuso un punto de partida que, si bien en un principio resultó confuso y estresante, con el paso del tiempo y después de diferentes situaciones de ensayo y error, llevó a descubrir múltiples maneras de innovar en el trabajo docente, tanto que a partir de ese momento se han seguido implementando durante cada ciclo escolar. Es por ello que resulta trascendental considerar una enseñanza que vaya más allá del aula, desde una visión transversal y por medio del trabajo colaborativo entre la comunidad escolar, lo que favorecerá el logro de los aprendizajes clave de forma motivadora y eficaz.

La necesidad de considerar los intereses de los estudiantes llevó a la búsqueda de distintas alternativas aplicables en el trabajo docente y permitió reconocer que se deben actualizar permanentemente para afrontar cambios y retos en la educación, incorporando aquellas estrategias que den mejores resultados y dotando de diversas oportunidades de aprendizaje y participación para todos.

Sumado a esto, fue posible dar cumplimiento al objetivo central de la investigación al caracterizar la práctica docente con estudiantes que enfrentan BAP, pues permitió reconocer que para

articular una práctica con los principios generales de la diversificación hay que incorporar tareas adecuadas para los alumnos, considerar sus ritmos, estilos de aprendizaje, planificación con ajustes, componentes curriculares y evaluación, siendo pertinente considerar la diversidad como un aspecto que predomina en el aula.

Partiendo de ello, se generó la propuesta de atención en el marco de la educación Inclusiva, factible en cuanto a su aplicación y posible de trasladar a otros contextos y niveles, realizando siempre que sea posible los ajustes necesarios para enriquecer los servicios de educación especial y educación regular.

Llevar a cabo esta investigación permitió dar respuesta a la pregunta: ¿Qué estrategias innovadoras favorecen la inclusión de alumnos con discapacidad en una escuela secundaria técnica regular para promover la educación inclusiva?, fruto que se pudo lograr gracias a la investigación y análisis de la práctica y la puesta en marcha de las diferentes secuencias didácticas, constatando que estas estrategias deben estar claramente articuladas y encausadas hacia la realización de un trabajo colaborativo en la escuela y en el aula, corresponsabilizando en todo momento a la comunidad escolar.

En este tenor, se considera que articular prácticas inclusivas definitivamente implica una mayor responsabilidad, no sólo para los docentes, sino para la institución escolar. Requiere de un verdadero compromiso y conocimiento del contexto, los contenidos, el tiempo, el espacio, los recursos y los materiales, pero, principalmente, de la disposición y criterio de los docentes para realizar ajustes en nuestra práctica y convertirnos en investigadores de nosotros mismos. Para reinventarnos y adaptarnos a las reformas de la educación, dado que la educación inclusiva depende del compromiso y de la participación de todos.

Referencias

- Campechano, C., García, A., Minakata, A., y Sañudo, L. (2013). *En torno a la intervención de la práctica educativa*. 2da. Ed. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Casanova, M. (1998). *La evaluación Educativa. Escuela básica*. Editorial Muralla.
- Design Thinking. (2022, 12 de octubre). *Qué es el design thinking*.
<https://designthinkingespana.com/>
- Fierro, C., Fortoul, B., Rosas, L. (2008). *Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación-acción*. Editorial Paidós.
- Gil D., González C., Jimeno A., Navarro I. y Pertegal, M. (2011). *El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica y pedagógica para estimular el desarrollo de competencias profesionales*. Departamento Psicología Evolutiva y Didáctica. Departamento Tecnología Informática y Computación, Universidad de Alicante.
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. (2010). *Investigación etnográfica*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Observatorio TEC (2020, 10 de octubre). *Educación en línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?* <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>
- Parra, D. (2003). *Manual de estrategias de Enseñanza/aprendizaje*. Editorial SENA.
- Sarmiento, M. (2007). *Enseñanza y Aprendizaje en Enseñanza de las matemáticas y las NTIC. Una estrategia de formación permanente*. Capítulo 2 (pp. 30- 172). Universitat Rovira I Virgili.
- Secretaría de Educación de Guanajuato (2014). *Folleto discapacidad*.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad*.

- Secretaría de Educación Pública (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial en México. Una visión histórica de sus modelos de atención.* Dirección General de Educación Especial [DGE].
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos.* Ediciones Morata.
- Think Lab. (2023). *¿Cómo saber qué no es design thinking?* <https://think.cl/como-saber-que-no-es-design-thinking/>
- Tomlinson, C. (2008). *El aula diversificada.* Primera Edición. Ediciones Octaedro.
- Uc Mas, L. (2008). *En torno al análisis de la práctica docente en La práctica educativa reflexiones sobre la experiencia docente 2008.* Benemerita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato.
- Uc Mas, L., Gutiérrez, L., & Alvarado, L. (2009). La ruta crítica de la innovación en la mejora de la práctica. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa.* Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido001.htm>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad.* Idea Books, S.A.

**CREACIÓN DE UNA RED COLABORATIVA
INTERDISCIPLINARIA DE ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA
QUE VALORA LA DISCAPACIDAD**

Iris Liliana Vásquez Alburqueque

Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación

Universidad Nacional de Trujillo

ialburqueque@unitru.edu.pe

Wilson Hugo Chunga Amaya

Facultad de Derecho

Universidad Antenor Orrego, sede Piura

wchungaamaya@gmail.com

José Wualter Peláez Amado

Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación

Universidad Nacional de Trujillo

jpelaez@unitru.edu.pe

Introducción

La inclusión de personas con discapacidad en el ámbito universitario representa un desafío crucial en la construcción de una sociedad más equitativa y justa. Diversos investigadores coinciden en la importancia de crear redes colaborativas interdisciplinarias, donde los estudiantes universitarios lideren procesos de convocatoria, capacitación y difusión para apoyar a las personas con discapacidad.

Tamarit y Espejo (2013) señalan que las personas con discapacidad del desarrollo o cognitiva han sido históricamente

marginadas por la sociedad, limitando sus oportunidades de autodeterminación. En respuesta a esta realidad, movimientos como Plena Inclusión en España (anteriormente FEAPS) han desarrollado estrategias para organizar y empoderar a este colectivo, trabajando en colaboración con diversos actores sociales. Su impacto se refleja en su presencia en múltiples organizaciones del tercer sector, así como organismos públicos e internacionales, habiendo otorgado certificados a más de la mitad de las personas con discapacidad registradas en el país.

La educación universitaria, como bien social, debe distribuirse bajo criterios de justicia. Gassent *et al.* (2014) presentan una experiencia de trabajo colaborativo entre agentes internos y externos en el contexto mexicano, donde la inclusión educativa en el nivel terciario se incorporó a principios de este siglo, impulsada por avances internacionales y la demanda de la población con discapacidad.

Por su parte, Huamán *et al.* (2023) analizan la disposición de los docentes para mejorar los factores de educación inclusiva, enfocándose en la implementación de adecuaciones curriculares y la atención a estudiantes con capacidades especiales. Sus hallazgos revelan una buena disposición para realizar ajustes curriculares, principalmente en actividades prácticas, evaluaciones adaptadas y retroalimentación personalizada. En este contexto, nuestra investigación se propone explorar la creación de una red colaborativa interdisciplinaria de estudiantes universitarios, con el objetivo de valorar y promover la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito académico y social.

Desarrollo

La experiencia que forma el núcleo de esta investigación se desarrolló con estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales, específicamente de la escuela profesional de Trabajo Social de la

Universidad Nacional de Trujillo. Estos estudiantes crearon una red colaborativa interdisciplinaria en Facebook con el propósito de organizar un simposio internacional que contó con la participación de expertos de México.

El evento atrajo a 105 participantes de la región La Libertad, con edades comprendidas entre los 11 y 75 años que presentaban diversas discapacidades visuales, cognitivas y motoras, además de condiciones específicas, como luxación congénita de cadera, fractura de cadera, miopía y astigmatismo, entre otras.

El simposio tuvo como objetivo principal orientar a 21 estudiantes universitarios en el proceso de elaboración de propuestas para ayudar a personas con discapacidad, fomentando la sensibilización sobre temas de inclusión y diversidad en la sociedad. La investigación se centró en organizar este simposio internacional y, a través de él, explorar las percepciones de los estudiantes universitarios mediante tres preguntas clave:

1. ¿Qué barreras o desafíos prevén para construir una red verdaderamente colaborativa e interdisciplinaria?
2. ¿Cómo creen que la red podría tener un impacto positivo, tanto dentro como fuera de la universidad, en temas de discapacidad e inclusión?
3. ¿Qué habilidades esperan desarrollar a través de su participación en la red? (trabajo en equipo, pensamiento crítico, comunicación)

Esta metodología permitió no solo la creación de un espacio de diálogo y aprendizaje sobre discapacidad e inclusión, sino también la evaluación de las expectativas, percepciones y potencial de crecimiento de los estudiantes universitarios involucrados en iniciativas de inclusión social.

Método

La elección del método etnográfico participante para la investigación “Creación de una red Colaborativa Interdisciplinaria de Estudiantes Universitarios: Análisis de una Experiencia que Valora la Discapacidad” se fundamenta por las siguientes razones clave:

1. Enfoque cualitativo para problemas complejos: La etnografía, como método cualitativo, es particularmente adecuada para abordar temas complejos como la diversidad y la inclusión. Permite una comprensión profunda desde la perspectiva de los miembros de la comunidad, en este caso, estudiantes universitarios y personas con discapacidad.
2. Observación participante y comprensión profunda: Al involucrar la observación participante y el trabajo activo de organización prolongada, la etnografía facilita una comprensión profunda de las dinámicas y prácticas culturales que influyen en los patrones de diversidad e inclusión en el contexto universitario y comunitario.
3. Multiplicidad de voces: Este método permite dar voz a diferentes grupos dentro de la comunidad, incluyendo estudiantes, personas con discapacidad, y otros actores relevantes. Es crucial para entender las diversas perspectivas sobre la diversidad y la inclusión.
4. Estudio de interacciones sociales: La etnografía ayuda a revelar cómo funciona la diversidad y la inclusión en la vida cotidiana y cómo las personas la experimentan, lo cual es fundamental para comprender la realidad de las personas con discapacidad en el contexto universitario y social.
5. Flexibilidad y adaptabilidad: La naturaleza flexible del método etnográfico permite ajustarse a las complejidades del tema y el contexto, lo cual es especialmente útil al tratar con la diversidad de discapacidades y experiencias.
6. Enfoque holístico: La etnografía permite una comprensión holística de los factores sociales, económicos y culturales que influyen

en la diversidad y la inclusión, especialmente en el contexto de la región La Libertad.

7. Identificación de soluciones culturalmente adecuadas: Al involucrar activamente a los miembros de la comunidad, la etnografía facilita la identificación de soluciones que son culturalmente apropiadas y relevantes para el contexto específico.

Así pues, el método etnográfico se eligió porque ofrece un enfoque integral y profundo para estudiar la creación de una red colaborativa interdisciplinaria que valora la discapacidad. Permite capturar la complejidad de las experiencias vividas, las interacciones sociales y los factores culturales que influyen en la diversidad y la inclusión en el contexto universitario y comunitario de la región La Libertad.

Resultados

Los resultados versan en tres preguntas que respondieron de manera textual los 21 estudiantes codificados de la escuela de trabajo social de la Universidad Nacional de Trujillo, sin embargo, se escogieron las respuestas de 6 participantes por ser las más significativas, entre ellas tenemos:

Participante (P1) a las preguntas realizadas comenta:

1.- ¿Qué barreras o desafíos prevén para construir una red verdaderamente colaborativa e interdisciplinaria?

Como estudiante considero que existen múltiples barreras o desafíos que debemos prevenir, tratar de evitar y tener en cuenta al momento de crear una verdadera red colaborativa e interdisciplinaria. A continuación, voy a mencionar algunas de estas barreras:

1. Diferencias en los horarios y disponibilidad: Los horarios ocupados y cargados de actividades, tanto académicas como extracurriculares, pueden dificultar en los estudiantes universitarios la coordinación y la disponibilidad de tiempo para reunirse y colaborar con estudiantes de diferentes disciplinas.
2. Falta de experiencia en trabajo interdisciplinario: Como estudiantes, es posible que no hayamos tenido muchas oportunidades previas para trabajar en proyectos interdisciplinarios, lo que puede generar incertidumbre y falta de experiencia en la colaboración con estudiantes de diferentes campos.
3. Resistencia al cambio: Algunas personas pueden resistirse al cambio y a la idea de trabajar en colaboración con personas de diferentes disciplinas. Dicha situación, dificulta la construcción de una red interdisciplinaria, ya que se requiere una mentalidad abierta y disposición para adaptarse a diversos cambios.

Para superar estos desafíos, es importante estar abiertos al aprendizaje y al trabajo en equipo, buscar oportunidades para interactuar con estudiantes de diferentes disciplinas, participar en proyectos interdisciplinarios y desarrollar habilidades de comunicación efectiva. Además, es útil establecer horarios y espacios de colaboración, buscar apoyo y orientación de profesores y mentores, fomentar una cultura de respeto y asignar recursos adecuados.

Participante (P2)

1.- ¿Cómo creen que la red podría tener un impacto positivo, tanto dentro como fuera de la universidad, en temas de discapacidad e inclusión?

Yo considero que esta red colaborativa tendrá un impacto bastante significativo tanto dentro como fuera de la universidad,

ya que el tema que hemos elegido a tratar es de gran importancia y es algo que se ve frecuentemente en diversos contextos de nuestra vida, sin embargo, muchas veces no se hablan de estos temas, por temor o vergüenza de parte de las personas que padecen discapacidad e inclusión. Es por ello por lo que el propósito de esta red colaborativa es fomentar el intercambio de conocimientos, el desarrollo de soluciones inclusivas, sensibilización, empoderamiento de las personas con diversas discapacidades, apoyo, empatía y colaboración de la comunidad con el desarrollo de voluntariados y actividades de sensibilización que benefician a las personas que padecen discapacidad y promuevan la inclusión social. Para lo cual se llevará a cabo un simposio internacional con la ponencia de un investigador mexicano que nos brindará información clara y precisa acerca de los temas de discapacidad e inclusión.

2.- ¿Qué habilidades esperan desarrollar a través de su participación en la red? (por ejemplo, trabajo en equipo, pensamiento crítico, comunicación)

A continuación, expondré algunas de las habilidades que espero desarrollar a través de mi participación en la red colaborativa sobre discapacidad e inclusión:

1. Empatía y sensibilidad: Considero que la participación en la red fomentará el desarrollo de habilidades emocionales, como la empatía y la sensibilidad hacia las necesidades y experiencias de las personas con discapacidad. Aprenderé a ponerme en el lugar de los demás, a comprender sus desafíos y a abogar por la inclusión y la igualdad de oportunidades.
2. Pensamiento crítico: La participación en la red promueve el pensamiento crítico al enfrentar desafíos y problemas relacionados con la discapacidad e inclusión. Es por ello por lo que considero que aprenderé a analizar situaciones, evaluar diferentes

perspectivas y tomar decisiones informadas basadas en evidencia y razonamiento lógico.

3. Comunicación efectiva: A través de esta red, aprenderé a desarrollar mis habilidades de comunicación verbal y escrita, a expresar mis ideas de manera clara y concisa, a escuchar activamente a los demás y a adaptarme a su estilo de comunicación, según el público y el contexto.

3.- ¿Cómo se imaginan aplicando lo aprendido a través de la red en sus carreras futuras?

Como futura trabajadora social pretendo aplicar lo aprendido en la red colaborativa acerca de discriminación e inclusión a través de las siguientes acciones que considero factibles e interesantes de acuerdo con mis intereses y metas, tanto personales como profesionales:

1. Apoyo a personas con discapacidad: Podría aplicar mis habilidades de comunicación y empatía para brindar apoyo a personas con discapacidad en mi labor como trabajador social. Asimismo, podría ayudarles a acceder a servicios y recursos, brindarles orientación y apoyo emocional, y abogar por sus derechos y necesidades.
2. Colaboración interdisciplinaria: Se puede aplicar el enfoque colaborativo que he aprendido en la red para trabajar en conjunto con otros profesionales, como psicólogos, educadores y médicos, para abordar la discriminación y promover la inclusión. Además, podría participar en equipos multidisciplinarios y contribuir de manera eficiente con mi experiencia y conocimientos en la planificación y ejecución de intervenciones inclusivas.
3. Sensibilización y educación: Podría utilizar los conocimientos adquiridos para crear conciencia sobre la discriminación y promover la inclusión en mi comunidad y en el campo del Trabajo Social. Esto lo llevaría a cabo organizando talleres, charlas o eventos educativos para informar a las personas sobre los desafíos que

enfrentan las personas con discapacidad y las formas de abordar la discriminación.

Participante (P3) expresa:

1.- ¿Qué barreras o desafíos prevén para construir una red verdaderamente colaborativa e interdisciplinaria?

Como estudiante universitaria he logrado observar que las barreas o desafíos son muchos al momento de crear una red colaborativa e interdisciplinaria, como por ejemplo:

- Las diferencias en el lenguaje y la terminología: los profesionales que se encargan de la red colaborativa pueden tener vocabularios distintos o más amplios, lo que dificulta la comunicación efectiva.
- Dificultades en la gestión del tiempo: suele ser un poco complicado al momento en el que los profesionales coordinan sus actividades y revisan su agenda, puesto que tienen prioridades y diferencias en lo que realizan.
- Diferencias en la metodología de trabajo: Las disciplinas pueden tener enfoques metodológicos diferentes, lo que puede generar conflictos en la forma de abordar problemas y realizar investigaciones.

2.- ¿Cómo creen que la red podría tener un impacto positivo, tanto dentro como fuera de la universidad, en temas de discapacidad e inclusión?

La red colaborativa interdisciplinaria sí puede tener un impacto muy positivo dentro de la universidad, así como fuera de ella, puesto que una red interdisciplinaria puede trabajar en proyectos que promuevan la concientización y la sensibilización sobre cuestiones relacionadas con la discapacidad, educando a

la comunidad universitaria más allá, sobre la importancia de la inclusión y la diversidad. Además, la colaboración entre psicólogos, trabajadores sociales y profesionales de la salud mental podría resultar en servicios de apoyo psicosocial integral para estudiantes con discapacidades, abordando aspectos emocionales y psicológicos para mejorar su bienestar general.

3.- ¿Qué habilidades esperan desarrollar a través de su participación en la red? (por ejemplo, trabajo en equipo, pensamiento crítico, comunicación)

Como estudiante universitaria de trabajo social, espero poder desarrollar muchas habilidades a través de mi trabajo y apoyo en la red colaborativa, como, por ejemplo:

- Adaptabilidad: A través de mi participación en la red, espero desarrollar la habilidad de adaptarme rápidamente a nuevas situaciones, métodos de trabajo y enfoques, aprovechando la diversidad para impulsar la innovación.
- Empatía y Sensibilidad Cultural: Al trabajar con personas de diversas disciplinas, espero desarrollar una mayor empatía y sensibilidad cultural. Esto incluye comprender y respetar las diferencias en enfoques, valores y métodos de trabajo, contribuyendo a un ambiente colaborativo y respetuoso.
- Trabajo en Equipo: Espero fortalecer mis habilidades para trabajar en equipo, aprender a apreciar la diversidad de opiniones y contribuciones, y contribuir positivamente a proyectos colaborativos.
- Pensamiento Crítico: Participar en una red interdisciplinaria me brindará la oportunidad de abordar problemas desde múltiples perspectivas. Espero desarrollar habilidades de pensamiento crítico al analizar información desde diferentes disciplinas, evaluando la validez de diversas ideas y generando soluciones creativas a problemas complejos.

4.- ¿Cómo se imaginan aplicando lo aprendido a través de la red en sus carreras futuras?

Yo me imagino aplicando todo lo aprendido en la red, cuando en mi trabajo se presentan situaciones donde haya problemas complejos, allí es donde aplicaría mis enfoques interdisciplinarios para abordar los problemas que se presenten. Además, utilizaría mis habilidades mejoradas de comunicación para transmitir de manera clara y efectiva conceptos complejos a todas las audiencias lo que sería esencial tanto en la colaboración con colegas como en la comunicación con los usuarios.

Participante (P4) refiere:

1.- ¿Qué barreras o desafíos prevén para construir una red verdaderamente colaborativa e interdisciplinaria?

Las barreras a la colaboración interdisciplinaria en el trabajo social son complejas y multifacéticas. Pueden ser internas, relacionadas con los profesionales y las organizaciones, o externas, relacionadas con el entorno social y político. Para superar estas barreras, es importante abordarlas a nivel individual, organizacional y social. A nivel individual, los profesionales pueden trabajar para comprender mejor los marcos teóricos y prácticas profesionales de otras disciplinas y para desarrollar habilidades de colaboración; a nivel organizacional, las organizaciones pueden crear oportunidades para que los profesionales de diferentes disciplinas trabajen juntos y proporcionar apoyo y recursos para la colaboración; y a nivel social, se necesita una mayor aceptación de la colaboración interdisciplinaria como una práctica valiosa.

2.- ¿Cómo creen que la red podría tener un impacto positivo, tanto dentro como fuera de la universidad, en temas de discapacidad e inclusión?

La red de inclusión para personas con discapacidad es un espacio donde las personas con discapacidad pueden encontrar apoyo, información y oportunidades para participar en la vida universitaria y comunitaria. La red puede tener un impacto positivo en temas de discapacidad e inclusión de diversas maneras.

Dentro de la universidad, la red puede ayudar a:

- Promover la inclusión y la accesibilidad: La red puede trabajar con las autoridades universitarias para identificar y abordar las barreras que dificultan el acceso a la educación para las personas con discapacidad.
- Ofrecer apoyo a los estudiantes con discapacidad: La red puede proporcionar apoyo académico, emocional y social a los estudiantes con discapacidad.

Fuera de la universidad, la red puede ayudar a:

- Crear conciencia sobre la discapacidad: La red puede compartir historias y experiencias de personas con discapacidad para cambiar la percepción de la discapacidad en la sociedad.
- Promover la inclusión en la comunidad: La red puede trabajar con organizaciones y empresas de la comunidad para promover la inclusión de las personas con discapacidad.

3.- ¿Qué habilidades esperan desarrollar a través de su participación en la red? (por ejemplo, trabajo en equipo, pensamiento crítico, comunicación)

A través de nuestra participación en la red, espero podamos desarrollar las siguientes habilidades:

- Liderazgo: Podríamos postularnos para un puesto de liderazgo en la red, como presidente, vicepresidente o secretario, lo que favorecería en el desarrollo de nuestras habilidades de liderazgo, como la motivación, la comunicación y la resolución de conflictos.
- Empoderamiento: Podríamos compartir nuestras historias y experiencias en eventos o publicaciones. Esto nos ayudaría a desarrollar un sentido de empoderamiento y a creer en nuestras propias capacidades.
- Resiliencia: Podríamos participar en grupos de apoyo o talleres para aprender a enfrentar los desafíos que enfrentamos como personas con discapacidad. Dicha participación contribuiría en el desarrollo nuestra resiliencia y a superar los obstáculos.

4.- ¿Cómo se imaginan aplicando lo aprendido a través de la red en sus carreras futuras?

El conocimiento que adquirimos sobre la discapacidad e inclusión nos ayudará a ser más efectivos en nuestros roles profesionales. Si trabajamos en un campo relacionado con la discapacidad, como la educación, la salud o los servicios sociales, podremos utilizar nuestro conocimiento para ayudar a las personas con discapacidad a alcanzar su pleno potencial. Incluso, si no trabajamos en un campo relacionado con la discapacidad, nuestro conocimiento nos ayudará a ser más comprensivos y solidarios con las personas con discapacidad. La red nos proporcionará una plataforma para compartir nuestras voces y experiencias con otros. Esto nos ayudará a crear conciencia sobre la discapacidad e inclusión y a promover un cambio positivo en el mundo.

Participante (P5)

1.- ¿Qué barreras o desafíos prevén para construir una red verdaderamente colaborativa e interdisciplinaria?

Identificar obstáculos clave para establecer una colaboración interdisciplinaria en trabajo social revela desafíos significativos. La insuficiencia de tiempo y recursos se erige como una barrera sustancial, dado que los profesionales enfrentan cargas de trabajo abrumadoras, complicando la dedicación a la colaboración. La falta de comprensión mutua respecto a roles y habilidades entre disciplinas puede generar malentendidos y desvalorización a las contribuciones de otros. Abordar este desafío demanda una educación interdisciplinaria, esencialmente, a promover una comprensión mutua.

Sumado a esto, los conflictos de intereses entre disciplinas pueden surgir debido a metas y objetivos divergentes, requiriendo una gestión cuidadosa y alineación de objetivos para lograr una colaboración efectiva. La superación de estas barreras demanda esfuerzos continuos para promover la comunicación abierta, la flexibilidad organizativa y la equidad en el acceso a recursos. En última instancia, construir y mantener una red colaborativa en trabajo social implica un compromiso constante de todos los profesionales involucrados.

2.- ¿Cómo creen que la red podría tener un impacto positivo, tanto dentro como fuera de la universidad, en temas de discapacidad e inclusión?

La construcción de una red en temas de discapacidad e inclusión podría tener impactos positivos dentro y fuera de la universidad. Dentro del campus, facilitaría la colaboración entre estudiantes, profesores y profesionales de diversas disciplinas, fomentando el intercambio de conocimientos y mejores prácticas. Esto permitiría mejorar la comprensión y el abordaje de las necesidades

de las personas con discapacidad. Además, conseguiría impulsar la creación de programas de apoyo y recursos accesibles, promoviendo la inclusión activa de estudiantes con discapacidad. Fuera de la universidad, la red podría colaborar con organizaciones comunitarias y empresas para promover oportunidades de empleo inclusivas, facilitar el acceso a servicios de salud y abogar por políticas que promuevan la igualdad de oportunidades. En conjunto, la red contribuiría a la construcción de entornos más accesibles, comprensivos e inclusivos, mejorando la calidad de vida de las personas con discapacidad y promoviendo una sociedad más equitativa.

3.- ¿Qué habilidades esperan desarrollar a través de su participación en la red? (por ejemplo, trabajo en equipo, pensamiento crítico, comunicación)

A través de mi participación en la red como estudiante de trabajo social, busco desarrollar habilidades cruciales, como el trabajo en equipo, pensamiento crítico y comunicación efectiva. Además, me propongo fortalecer la empatía y la sensibilidad cultural, así como mejorar mis habilidades de abogacía y defensa en el ámbito de la discapacidad e inclusión. La resolución de problemas y la gestión del tiempo son aspectos clave que pretendo perfeccionar, reconociendo su importancia en contextos colaborativos. En resumen, mi objetivo no solo es ampliar mi conocimiento teórico, sino también cultivar habilidades prácticas esenciales para mi futura práctica profesional en trabajo social.

4.- ¿Cómo se imaginan aplicando lo aprendido a través de la red en sus carreras futuras?

En mi futura carrera como estudiante de trabajo social, planeo aplicar las valiosas perspectivas interdisciplinarias adquiridas a través de la red en colaboración con profesionales de diversas

áreas, para abordar de manera integral los desafíos de discapacidad e inclusión. Aspiro a incorporar una comprensión mejorada de las necesidades y experiencias de las personas con discapacidad en mi práctica clínica, brindando servicios más efectivos. Además, utilizaré las habilidades de abogacía desarrolladas para abogar por políticas inclusivas y los derechos de las personas con discapacidad en diferentes contextos. La red también me permitirá establecer conexiones valiosas, creando redes sólidas que facilitarán la colaboración y el intercambio de recursos en mi carrera. En síntesis, espero que lo aprendido a través de la red enriquezca mi práctica, fortalezca mis habilidades y contribuya positivamente al bienestar de las personas con discapacidad.

Participante (P6) refiere:

1.- ¿Qué barreras o desafíos prevén para construir una red verdaderamente colaborativa e interdisciplinaria?

La ausencia de una comunicación efectiva entre diferentes áreas puede causar confusiones y entorpecer la colaboración. Las barreras lingüísticas y la diversidad de términos técnicos en cada disciplina dificultan la comprensión entre ellas. Esta falta de entendimiento puede llevar a la falta de respeto hacia otras áreas, diferencias en enfoques y métodos, y otros obstáculos que podrían detener el progreso si no se aborda con un plan adecuado.

2.- ¿Cómo creen que la red podría tener un impacto positivo, tanto dentro como fuera de la universidad, en temas de discapacidad e inclusión?

Esto genera un impacto significativo, tanto dentro como fuera de la universidad, al abordar un tema de gran importancia que a menudo se ignora por el temor o la vergüenza experimentada

por personas con discapacidad e inclusión. Busca promover el intercambio de conocimientos, desarrollar soluciones inclusivas, sensibilizar, empoderar a individuos con diversas discapacidades y fomentar la colaboración y empatía dentro de la comunidad. Se pretende organizar actividades de voluntariado y eventos de sensibilización para beneficiar a personas con discapacidad y fomentar su inclusión social.

3.- ¿Qué habilidades esperan desarrollar a través de su participación en la red? (por ejemplo, trabajo en equipo, pensamiento crítico, comunicación)

Al unirme a esta red quiero mejorar mis habilidades para conectarme con personas con discapacidad y aprender a entender su punto de vista para convivir en armonía. Busco desarrollar empatía para ponerme en sus zapatos, mejorar mi forma de comunicarme para tener interacciones más significativas y trabajar mejor en equipo para crear soluciones inclusivas. También espero tener una mente abierta para entender diferentes necesidades, aprender a pensar críticamente para resolver desafíos de inclusión y ser un buen aliado en la lucha por la igualdad y la integración.

4.- ¿Cómo se imaginan aplicando lo aprendido a través de la red en sus carreras futuras?

Al aplicar lo aprendido en esta red visualizo la posibilidad de desarrollar habilidades para comunicarme de manera efectiva con personas con discapacidad visual y auditiva. Mi interés radica en comprender y adoptar métodos que faciliten una comunicación inclusiva con estos grupos. Dicho conocimiento será invaluable en mi futura trayectoria profesional, ya que deseo comprender mejor a mis colegas y a aquellos con quienes interactúe en diferentes entornos laborales. Aspiro a aplicar estos conocimientos para garantizar la inclusión y comprensión mutua, fortaleciendo

así mis habilidades para colaborar y comunicarme eficazmente con diversos grupos y contribuir a entornos más inclusivos y respetuosos.

En síntesis, de los resultados y discusión de los participantes P1, P2, P3, P4, P5 podemos afirmar: de los 21 entrevistados, estos 5 se relacionan con la construcción de una red colaborativa e interdisciplinaria enfocada en temas de discapacidad e inclusión donde: las preguntas expresan los desafíos y barreras previstos para construir la red (pregunta 1); el posible impacto positivo de la red, dentro y fuera de la universidad (pregunta 2); las habilidades que esperan desarrollar los estudiantes a través de su participación (pregunta 3) y cómo se imaginan aplicando lo aprendido en sus futuras carreras (pregunta 4).

En sus respuestas, los estudiantes destacan desafíos como la falta de comunicación efectiva, las diferencias de enfoques y métodos entre disciplinas, la resistencia al cambio, la competencia por recursos, etc. Como impactos positivos mencionan la sensibilización, la investigación interdisciplinaria, la difusión de conocimiento, y el desarrollo de soluciones innovadoras. Las habilidades que esperan desarrollar incluyen trabajo en equipo, pensamiento crítico, comunicación efectiva, resolución de problemas, entre otras. Finalmente, imaginan aplicar estos aprendizajes en sus futuras carreras profesionales para mejorar la calidad de los servicios que prestan a personas con discapacidad y promover inclusión.

Además, se valora la participación e invitación que se les hizo a los 105 participantes en el simposio a través del Facebook denominado: Red colaborativa de autogestores para la inclusión de la región la libertad, donde se logró captar participantes que en la siguiente tabla se clasifican de acuerdo con sus discapacidades.

Tabla 1

Participantes

Nº	Discapacidad	Cantidad de personas
o1	Luxación congénita de cadera	o1
o1	Miopía y astigmatismo	93
o1	Fractura de cadera	o1
o1	Hipermetropía y ceguera social en el ojo izquierdo a consecuencia de una trombosis ocular	o1
o1	Presbicia	o1
o1	Trauma en el omoplato izquierdo y clavícula	o1
o1	Parálisis cerebral infantil	o1
o1	Secuela de poliomielitis	o1
o1	Glaucoma	o1
o1	Lupus (afecta a sus articulaciones y tiene desgarre al nervio del hombro izquierdo)	o1
o1	Pérdida de audición	o1
o1	Otitis	o1
1o	Secuela de derrame cerebral	o1
Total de participantes		105

Fuente: Creación propia.

Por otra parte, se detallan las figuras que sitúan de manera visual la organización de esta experiencia, que tuvo por objetivo organizar un simposio internacional para orientar a los 21 estudiantes universitarios y así conocer su percepción a través de tres preguntas.

En la Figura 1 se detalla la organización del evento en mención:



Figura 1. Organización del evento.

En la Figura 2 con ayuda de la inteligencia artificial de Leonardo.AI.com, se construyó una imagen inédita que sintetiza la creación de la red colaborativa interdisciplinaria realizada por estudiantes universitarios, la cual analiza una experiencia que valora la discapacidad visual, cognitiva y motora.



Figura 2. Imagen de red colaborativa.

En la Figura 3 con ayuda de la inteligencia artificial de Leonardo.AI.com, se construyó una imagen inédita que presenta con precisión la síntesis de los estudiantes universitarios y su relación con desafíos, como son la falta de comunicación efectiva, las diferencias de enfoques y métodos entre disciplinas, la resistencia al cambio, la competencia por recursos, etc. Como impactos positivos, se mencionaron la sensibilización, la investigación interdisciplinaria, la difusión de conocimiento, y el desarrollo de soluciones innovadoras.

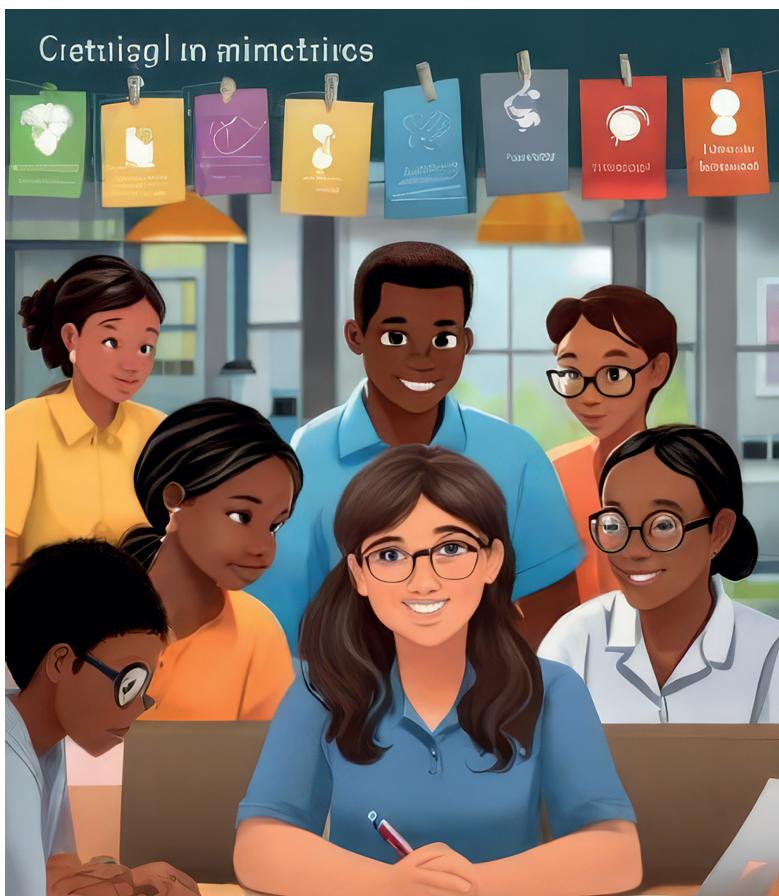


Figura 3. *Imagen de desafíos.*

En la Figura 4 con ayuda de la inteligencia artificial de Leonardo.IA.com, se construyó una imagen en donde los estudiantes se imaginen aplicando lo aprendido en sus carreras futuras como trabajadores sociales, esto, a través de la red colaborativa en Facebook sobre inclusión.



Figura 4. *Imagen de aplicación de lo aprendido.*

Discusión

Integración innovadora de teorías

Uno de los aspectos más novedosos de este estudio es la integración única de las teorías de redes colaborativas, equipos interdisciplinarios y el modelo social de discapacidad:

- Las redes colaborativas se basan en la teoría de redes sociales (Wasserman & Faust, 1994) y el conectivismo (Siemens, 2004), que explican cómo los nodos de una red intercambian información, conocimiento y recursos. Nuestros resultados demuestran cómo estas teorías pueden aplicarse efectivamente en el contexto de la discapacidad y la educación superior.
- La interdisciplinariedad, fundamentada en la teoría de sistemas (Bertalanffy, 1976), se ha aplicado de manera innovadora para integrar conocimientos de diversas disciplinas en el abordaje de la discapacidad.
- El modelo social de discapacidad (Shakespeare, 2010) ha sido central en nuestro enfoque, permitiendo una comprensión más holística de las barreras sociales y culturales que enfrentan las personas con discapacidad en el ámbito universitario.

Aplicación única del trabajo colaborativo en el contexto de la discapacidad

Nuestra investigación ha adaptado de manera original las Técnicas de Aprendizaje Colaborativo (TAC) al contexto específico de la valoración de la discapacidad:

Siguiendo los hallazgos de Revelo-Sánchez *et al.* (2018), hemos demostrado que las TAC, originalmente desarrolladas para la enseñanza de programación, pueden ser efectivamente aplicadas para sensibilizar y educar sobre temas de discapacidad e inclusión.

La adaptación de técnicas como la evaluación por pares, los entornos virtuales colaborativos inteligentes y las actividades de aprendizaje gamificadas ha resultado en un enfoque innovador para abordar temas de discapacidad en el ámbito universitario.

Empoderamiento de estudiantes como agentes de cambio

Un resultado inédito de esta investigación es el rol central que se ha dado a los estudiantes universitarios como líderes en la promoción de la inclusión:

La creación de una red colaborativa liderada por estudiantes para organizar un simposio internacional es un enfoque novedoso que desafía las jerarquías tradicionales en la educación superior.

Este modelo ha demostrado ser efectivo, no solo para la sensibilización sobre la discapacidad, sino también para el desarrollo de habilidades de liderazgo, comunicación y pensamiento crítico en los estudiantes, alineándose con los principios de interdisciplinariedad descritos por Repko & Szostak (2017).

Uso innovador de plataformas digitales

La utilización de Facebook como plataforma para la red colaborativa representa un uso innovador de las redes sociales en el contexto académico:

Este enfoque ha demostrado ser efectivo para superar barreras geográficas y temporales, permitiendo una colaboración más fluida y accesible, en línea con los principios del conectivismo de Siemens (2004).

La integración de una plataforma familiar para los estudiantes ha facilitado una participación más activa y sostenida,

reflejando las observaciones de Sicilia *et al.* (2016) sobre cómo las redes colaborativas permiten abordar problemas complejos de forma coordinada.

Impacto multidimensional

Los resultados revelan un impacto multidimensional de la red colaborativa que va más allá de los objetivos iniciales:

- Se ha observado un efecto cascado en la sensibilización sobre la discapacidad, extendiéndose más allá del ámbito universitario hacia la comunidad en general.
- La participación de personas con diversas discapacidades en el simposio internacional ha proporcionado una perspectiva única y valiosa, alineándose con los principios de accesibilidad y diseño universal propuestos por Steinfeld & Maisel (2012).

Metodología etnográfica adaptada

La aplicación del método etnográfico en este contexto específico ha producido resultados únicos:

- La combinación de etnografía participativa con el uso de plataformas digitales ha permitido una comprensión más profunda de las dinámicas de inclusión en entornos tanto virtuales como físicos.
- Este enfoque ha facilitado la captura de narrativas y experiencias auténticas de personas con discapacidad, enriqueciendo significativamente la calidad de los datos recolectados y proporcionando una visión más completa de cómo las barreras sociales y culturales afectan la participación, como sugiere el modelo social de discapacidad (Shakespeare, 2010).

Conclusiones

Esta investigación ha producido resultados novedosos y originales, que no solo contribuyen al campo académico, sino que también tienen implicaciones prácticas significativas para la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior. La red colaborativa interdisciplinaria de estudiantes universitarios ha demostrado ser un modelo efectivo y replicable para promover la valoración de la diversidad y la inclusión en contextos académicos y comunitarios, integrando de manera innovadora las teorías de redes colaborativas, interdisciplinariedad y el modelo social de discapacidad.

La creación de una red colaborativa interdisciplinaria de estudiantes universitarios se ha revelado como una estrategia valiosa y efectiva para promover la inclusión y los derechos de las personas con discapacidad. Esta experiencia demuestra que involucrar a los estudiantes en procesos de convocatoria, capacitación y difusión orientados a la discapacidad, no solo los sensibiliza sobre esta problemática, sino que también los forma como agentes activos de cambio social.

El desarrollo de simposios y espacios de intercambio entre estudiantes, expertos y personas con discapacidad ha demostrado fomentar un aprendizaje bidireccional y una construcción conjunta de conocimiento. Los testimonios de los 21 estudiantes participantes evidencian que este tipo de iniciativas promueven el desarrollo de habilidades esenciales como el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y la comunicación efectiva, competencias que podrán aplicar en sus futuras carreras profesionales.

En particular, los participantes P3 y P4 coinciden en que la participación en una red colaborativa interdisciplinaria contribuye significativamente al desarrollo de habilidades valiosas para sus carreras. Ambos anticipan aplicar estos aprendizajes para abordar problemas complejos de manera integral, colaborar

eficazmente con otros profesionales y comunicarse de manera clara con diversas audiencias en sus futuros ámbitos laborales.

Tanto P3 como P4 reconocen el gran potencial de la red colaborativa interdisciplinaria para generar impactos positivos dentro y fuera de la universidad en temas de discapacidad e inclusión. Entre estos impactos, destacan la concientización, sensibilización y educación sobre discapacidad e inclusión, así como la creación de servicios de apoyo psicosocial más integrales para estudiantes con discapacidad. Esto evidencia el valor que otorgan a la interdisciplinariedad como medio para promover cambios significativos en la sociedad.

En conclusión, el análisis de las respuestas de P3 y P4, junto con la experiencia general del proyecto, permite identificar percepciones compartidas sobre los múltiples beneficios de participar en una red colaborativa interdisciplinaria. Estos beneficios se extienden tanto a la formación profesional individual de los participantes como a la promoción de avances sustanciales en temas de discapacidad e inclusión, trascendiendo el contexto universitario e impactando positivamente en la sociedad en general.

Referencias

- Bertalanffy, L. V. (1976). *Teoría general de los sistemas: Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Gassent, E., Martínez, A., Esteve, J. M., Benedicto, G., & Ramos, C. (2014). Inclusión de las personas adultas con discapacidad intelectual: Participación y educación interdisciplinaria universitaria. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), 65–79.
- Huaman, Y. L., Carrasco, F., Carrillo, L. K., Orosco, J. C. & Vasquez, I. L. (2023). Factors of educational inclusion to improve learning: Teachers' perspectives. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 6(2) 58-265. <https://doi.org/10.53894/ijirss.v6i2.1286>

- Revelo-Sánchez, Collazos-Ordóñez y Jiménez-Toledo (2018) Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecno Lógicas* 21(41) 115-134. <https://www.redalyc.org/journal/3442/344255038007/html/>
- Repko, A. F., & Szostak, R. (2017). *Interdisciplinary research: Process and theory*. SAGE Publications, Inc.
- Shakespeare, T. (2010). The social model of disability. *The disability studies reader*, (pp. 197-204). Routledge.
- Sicilia, M. A., Guarini, E., Sancino, A., Andreani, M., & Ruffini, R. (2016). Public services management and co-production in multi-level governance settings. *International Review of Administrative Sciences*, 82(1), 8-27.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. *eLearnSpace*. [www. elearnspace. org/Articles/connectivism. htm](http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm).
- Steinfeld, E., & Maisel, J. L. (2012). *Universal design: Creating inclusive environments*. John Wiley & Sons.
- Tamarit, J., & Espejo, M. (2013). Los servicios de apoyo para la autodeterminación. En M.A. Verdugo y R.L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 463-484). Salamanca, España: Amarú Ediciones.
- Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications* (Vol. 8). Cambridge University Press.

INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EN UNA UNIVERSIDAD PERUANA: CONCEPTUALIZACIONES, RESPUESTAS EMOCIONALES Y DESAFÍOS EN UN GRUPO FOCAL

Luis Alberto Orbegoso Dávila

Universidad Nacional de Trujillo, Perú

lorbegosod@unitru.edu.pe

Iris Liliana Vásquez Alburqueque

Universidad Nacional de Trujillo, Perú

ialburqueque@unitru.edu.pe

Cecilia del Pilar Vásquez Mondragón

Universidad Nacional de Trujillo, Perú

cvasquezm@unitru.edu.pe

Introducción

La inclusión y la valoración de la diversidad se han transformado en imperativos éticos irrenunciables para las instituciones de educación superior que aspiran a garantizar aprendizajes de calidad en equidad para todos los estudiantes. Sin embargo, en América Latina las universidades aún exhiben deudas para crear entornos educativos inclusivos que eliminen las barreras que enfrentan grupos históricamente excluidos como las personas con discapacidad. En esta investigación de enfoque cualitativo se exploraron, mediante un grupo focal, las conceptualizaciones, vivencias y demandas en torno a la inclusión y diversidad desde el panorama de un colectivo de cuatro estudiantes con distintas discapacidades de una universidad peruana. Se espera que visibilizar

sus percepciones aporte valiosos insumos para orientar mejoras institucionales hacia campus más equitativos.

Planteamiento del problema

La educación inclusiva es hoy un imperativo ético irrenunciable para avanzar hacia sistemas educativos más justos y democráticos. Tal como plantea la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), este enfoque busca garantizar el derecho a una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes, enfatizando en quienes históricamente han sido excluidos por discapacidad u otros factores de vulnerabilidad; es decir, transforma los entornos formativos para responder con pertinencia a la diversidad de necesidades del alumnado (Blanco, 2018).

Si bien, en las últimas décadas diversos países de América Latina han progresado en el reconocimiento formal de derechos para las personas con discapacidad, en la práctica las instituciones de educación superior exhiben aún grandes deudas con la creación de contextos y experiencias inclusivas. Estudios recientes (Aceituno-Aceituno *et al.*, 2023; Liasidou, 2014) evidencian la persistencia de múltiples barreras físicas, pedagógicas, actitudinales y relaciones que obstaculizan una participación y aprendizaje de calidad de este grupo estudiantil.

Específicamente en el contexto peruano, a pesar de la implementación de ciertas iniciativas para promover la equidad en el acceso de personas con discapacidad a la universidad, son escasas las investigaciones que se han enfocado en recoger de modo directo sus percepciones y demandas. Indagar sus conceptualizaciones sobre la inclusión, las respuestas emocionales percibidas en sus contextos educativos ante la diversidad, o los retos que identifican, resulta clave tanto para dimensionar logros y brechas como para orientar mejoras institucionales.

Objetivos del trabajo

La mayoría de las investigaciones sobre educación inclusiva en universidades de América Latina se han centrado en análisis documentales de normativas o en explorar percepciones del personal académico, existiendo un conocimiento aún limitado respecto a las propias vivencias y conceptualizaciones del alumnado con discapacidad (Moriña *et al.*, 2015). Con este vacío y la relevancia de incluir a grupos vulnerables como sujetos activos para orientar transformaciones sociales más democráticas (Barton, 2009a), el estudio busca profundizar en las perspectivas de este colectivo estudiantil, de modo que permita avanzar hacia campus más inclusivos.

El objetivo general de la investigación es explorar los conceptos, respuestas emocionales y desafíos en torno a la inclusión y la diversidad en una universidad peruana desde las perspectivas de un grupo de estudiantes con discapacidad. En cuanto a objetivos específicos, se plantea identificar cómo conceptualizan los estudiantes la inclusión y la diversidad en su universidad, describir las respuestas emocionales que perciben al implementar acciones o políticas relacionadas con la inclusión y la diversidad en la institución, indagar los retos y obstáculos que consideran en su universidad para avanzar hacia una mayor inclusión y valoración de la diversidad y recopilar propuestas y sugerencias de los estudiantes para promover cambios positivos en sus campus. Se espera que visibilizar las perspectivas de estos protagonistas sobre conceptos clave, respuestas emocionales percibidas y barreras existentes genere valiosos y pertinentes insumos para el diseño de políticas educativas de educación superior en atención a la diversidad en los contextos universitarios.

Sustento teórico

Antecedentes

Algunas investigaciones se enfocan específicamente en recabar y analizar las opiniones, experiencias y valoraciones de los propios estudiantes universitarios con discapacidad respecto a su proceso formativo. Se aportan así visiones subjetivas que usualmente no son abordadas en investigaciones ni políticas institucionales sobre educación inclusiva.

Mediante un enfoque cualitativo narrativo, el estudio de Fisk & Mushtare (2023) analiza las perspectivas de estudiantes universitarios estadounidenses con discapacidad durante la educación remota, revelando influencias críticas sobre su percepción de acceso e inclusión. Por su parte, Algolaylat *et al.* (2023), a través de entrevistas semiestructuradas, identifican los principales retos en la implementación de prácticas educativas inclusivas, según la visión de diez estudiantes con discapacidad de una universidad jordana. Camacho-Zuñiga *et al.* (2023), con base a un análisis de más de 100 resúmenes de investigaciones, examinan los logros y desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior para responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Otros investigadores como Graniel Ramírez *et al.* (2023), Vilches Vargas y Garcés Estrada (2021), mediante estudio de casos, historias de vida y entrevistas, describen los factores que, desde la perspectiva de alumnos con discapacidad visual en México y Chile, respectivamente, favorecen u obstaculizan su inclusión y permanencia en la educación superior. Asimismo, Mikalik (2023), a través de entrevistas a ocho universitarios que acceden a servicios de apoyo, analiza influencias y posibles mejoras en sus percepciones institucionales en esta área, mientras que Núñez & López (2020) exploran con enfoque biográfico narrativo las necesidades formativas de estudiantes chilenos con discapacidad visual. Por su parte,

Wuo & Paganelli (2022) entrevistan a dos universitarios brasileños sobre barreras y facilitadores en sus procesos de inclusión.

En síntesis, los hallazgos permiten afirmar la brecha observada por los propios estudiantes entre reconocimientos formales de derechos y garantías efectivas en sus procesos formativos, al igual que enfatizar el valor de sus voces para orientar mejoras prácticas e institucionales en pro de la inclusión. Lo anterior se vincula estrechamente con el propósito de nuestra investigación en términos de entregar luz sobre conceptualizaciones, percepciones y demandas de este colectivo estudiantil para avanzar hacia una universidad más inclusiva de la diversidad.

Otras indagaciones coinciden sobre las creencias, capacidades y necesidades formativas del profesorado universitario para promover la inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad. Sus hallazgos evidencian la relevancia de las actitudes y el compromiso docente para el avance hacia una educación superior más equitativa. Respecto a ello, Márquez Cabellos & Ramos Ramírez (2023), mediante una encuesta a profesores mexicanos, identifican facilitadores, pero también barreras actitudinales que desde la perspectiva de este colectivo limitan la participación de alumnos con discapacidad. Por su parte, Sánchez Díaz (2021) a través de relatos biográficos de docentes españoles considerados inclusivos, caracteriza sus creencias, prácticas y dificultades para implementar ajustes razonables en el aula. Asimismo, Mensah (2022) explora a partir de entrevistas las actitudes que desde la visión de profesores y estudiantes de una universidad de Ghana construyen la inclusión de personas con discapacidad en ese contexto.

En síntesis, pese a los avances, estos estudios señalan la necesidad de fortalecer la preparación docente e impulsar cambios culturales que permitan transitar desde actitudes asistencialistas o tolerantes hacia la generación de entornos que fomenten y potencien el aprendizaje y participación plena de los estudiantes en su diversidad.

Otras investigaciones previas comparten su foco en describir, evaluar o proponer iniciativas, programas o lineamientos implementados en distintas universidades para promover la equidad en el acceso, así como la permanencia y titulación de estudiantes con discapacidad. Sus resultados entregan luces sobre logros, dificultades persistentes y aspectos perfectibles en materia institucional.

Específicamente, el estudio de Carrión Ramírez *et al.* (2023) diagnostica, mediante métodos mixtos, el estado de políticas inclusivas en una universidad ecuatoriana, evidenciando mejoras en becas e infraestructura, pero también brechas formativas y culturales por resolver. Portela Escandón y Alvarez Enciso (2023) evalúan con encuestas a profesores y estudiantes colombianos la situación de inclusión en un programa de administración, concluyendo la necesidad de articular acciones en docencia, investigación y gestión con un enfoque inclusivo.

Por su parte, Lehrer-Stein y Berger (2023) proponen lineamientos para garantizar acceso efectivo a educación superior de estudiantes con discapacidad en Estados Unidos, con base en el análisis de entrevistas y jurisprudencia sobre la materia. Otros investigadores (Bell-Rodríguez, 2020; Gutiérrez & San Martín, 2020) formulan orientaciones para un ciclo integral de inclusión educativa en universidades de Ecuador y Chile, respectivamente, enfatizando el trabajo conjunto y transformación de culturas excluyentes. Finalmente, Zorec *et al.* (2022) plantean desde una óptica sistémica la necesidad de un enfoque institucional abarcador, que incorpore perspectivas y demandas estudiantiles en todas las esferas universitarias para avanzar decididamente hacia la inclusión.

Los antecedentes coinciden así en la multidimensionalidad y dinamismo implicados en el establecimiento de contextos educativos superiores genuinamente inclusivos, evidenciando desafíos que van más allá de garantizar accesos formales. Revelan

la importancia de revisar y mejorar continuamente políticas en diálogo con sus destinatarios para responder de modo situado y pertinente a sus requerimientos concretos. Investigaciones adicionales, mediante metodologías participativas y acción colectiva, buscan generar transformaciones concretas hacia una educación superior más inclusiva, donde las voces y demandas de estudiantes con discapacidad orienten mejoras contextualizadas.

Bjørnerås *et al.* (2023) relatan un proceso de investigación-acción desarrollado en Noruega, donde estudiantes con discapacidad junto a académicos diseñaron e implementaron una iniciativa para visibilizar sus perspectivas al interior de la universidad, evidenciándose dinámicas habilitadoras de agencia y cambio. Machado *et al.* (2023) por su parte, exploraron con encuestas, necesidades y expectativas de inclusión de universitarios portugueses con discapacidad, revelando requerimientos de mejoras en infraestructura, contenidos accesibles y formación docente pertinente a sus demandas concretas.

Otros como De la Torre, Calleja y Erro-Garcés (2023) reconocen visiones de equipos de inclusión estudiantil en universidades españolas sobre cómo potenciar apoyos, concluyendo la importancia de políticas situadas y recursos acordes a cada realidad institucional. Asimismo, Ciantelli y Leite (2022) evaluaron una propuesta grupal de apoyo psicoeducativo para promover participación de alumnos brasileños con discapacidad, comprobando su aporte para resignificar capacidades y superar limitaciones de entornos poco comprensivos de sus necesidades. Igualmente, Poed *et al.* (2023) en una publicación de referencia global, analizan los efectos de propuestas curriculares para promover el aprendizaje de estudiantes con discapacidad en educación superior, concluyendo que los propios protagonistas están en mejor posición para determinar qué facilita su inclusión. Este grupo de antecedentes subrayan así la potencia de iniciativas contextualizadas y dialógicas entre comunidades educativas para identificar obstáculos y

construir de modo colaborativo espacios de formación superiores más equitativos e inclusivos.

Bases teóricas

La perspectiva de derechos aplicada al campo educativo implica concebir la educación como un derecho humano fundamental que el Estado y las instituciones educativas están llamados a garantizar en condiciones de igualdad, equidad, no discriminación y atención a la diversidad (Blanco, 2018; UNESCO, 2020). Este enfoque cobra especial relevancia en el caso de grupos históricamente excluidos, como las personas con discapacidad, cuya participación plena y efectiva en la vida social supone eliminar todo tipo de barreras físicas, comunicacionales y actitudinales también en el plano formativo (Barton, 2009a; Moriña *et al.*, 2015a).

Vinculado a esta óptica, el paradigma de capacidades desarrollado por Sen (2002) y Nussbaum (2012) ofrece un marco filosófico y político útil para analizar problemas de justicia social en contextos educativos. Desde esta perspectiva, la educación inclusiva debe orientarse a ampliar las capacidades entendidas como libertades sustantivas de los estudiantes para llevar el tipo de vida que valoran y tienen razones para valorar (Walker, 2003). Ello supone crear entornos que reduzcan factores de vulnerabilidad y potencien sus funcionamientos en términos de aprendizaje, participación, relaciones interpersonales y titulación en educación superior (Gewirtz, 2006).

Ambos enfoques coinciden así en la necesidad de promover transformaciones integrales en las instituciones educativas, que hagan efectivos en la práctica los derechos y amplíen las capacidades de estudiantes históricamente segregados como aquellos con discapacidad. Solo derribando todo tipo de barreras se podrá avanzar hacia una educación superior socialmente

justa, que no excluya ni discrimine por condición mental, física o sensorial alguna.

La Teoría Social del Reconocimiento desarrollada por Axel Honneth (1997) ofrece claves interesantes para analizar los procesos de inclusión/exclusión de grupos subordinados. Esta perspectiva señala que el reconocimiento intersubjetivo en ámbitos como el amor, el derecho y la solidaridad, resulta fundamental para la construcción de identidades íntegras. Cuando se niega reconocimiento en algunas de estas esferas vitales se produce una especie de “menosprecio” que impide a los sujetos o grupos desarrollar una autoconfianza y autorrespeto fundamentales (Honneth, 1997; Revuelta & Hernández-Arencibia, 2019).

En el caso de estudiantes con discapacidad, la falta de reconocimiento o invisibilización de sus necesidades y perspectivas en entornos formativos puede derivar en experiencias de exclusión que minen su motivación, sentido de pertenencia y aprendizaje (Gewirtz, 2006; Walker, 2003). Frente a esto, una pedagogía del reconocimiento que valide sus voces demande su participación activa y respete sus diferencias resulta indispensable. Sólo así podrán apropiarse como sujetos de sus propios procesos educativos y desarrollar identidades más empoderadas y resilientes frente a contextos adversos (Booth & Ainscow, 2011a; Slee, 2001).

Incorporar la mirada del reconocimiento al analizar dinámicas de inclusión/exclusión de la discapacidad en universidades permite trascender visiones instrumentales y comprender los efectos profundos que el menosprecio o la indiferencia generan en la subjetividad y los proyectos identitarios de estos estudiantes. Urge impulsar cambios culturales que validen sus voces y generen relaciones más simétricas y respetuosas de la diversidad.

El concepto de justicia social aplicado al área educativa implica analizar en qué medida las políticas, culturas y prácticas en instituciones formativas refuerzan, o bien, reducen las desventajas entre grupos (Gewirtz, 2006). Para avanzar hacia una

educación superior más justa e inclusiva resulta clave considerar al menos cuatro dimensiones interrelacionadas: redistribución, reconocimiento, representación y asociación de grupos históricamente marginados (Fraser, 2008; Fraser & Honneth, 2006).

La redistribución alude a garantizar el acceso efectivo mediante el otorgamiento de becas, recursos diferenciados y acciones afirmativas para estudiantes con discapacidad. Por su parte, el reconocimiento implica validar sus perspectivas, conocimientos, identidades y diferencias. La representación significa incorporar sus voces en procesos consultivos y de decisión que guíen el quehacer institucional. Finalmente, la asociación se vincula con propiciar su participación activa, organización colectiva y cooperación con otros actores en pro de fines compartidos (Gewirtz, 2006; Walker, 2003).

Atender simultáneamente estas dimensiones permitiría identificar obstáculos e impulsar mejoras sistémicas hacia una educación superior más inclusiva y socialmente justa, que no segregue ni discrimine por condición o diferencia alguna. Avanzar en esta línea es responsabilidad ineludible para las universidades como espacios que debieran promover reflexión crítica y equidad social.

Método

Diseño de estudio

La presente investigación asume un enfoque cualitativo de corte fenomenológico, puesto que busca profundizar en las perspectivas y vivencias subjetivas de los participantes respecto a sus conceptualizaciones y experiencias sobre la inclusión y diversidad en el contexto universitario que habitan (Badil *et al.*, 2023; Dodgson, 2023).

El grupo focal, que promueve un intercambio fluido y distendido entre un conjunto de participantes (Acocella, 2012), fue la técnica de generación de información privilegiada. Se caracteriza por la interacción entre los participantes, quienes intercambian sus ideas, creencias y actitudes sobre temas propuestos por el investigador-moderador, generándose debate e intercambios fructíferos (Nuttavuthisit, 2019). Esta técnica permite recabar de modo ágil y en profundidad las perspectivas de los participantes sobre los fenómenos en estudio. En este caso, se conformó un grupo focal integrado por cuatro estudiantes universitarios con distintos tipos de discapacidad y se realizó una sesión de una hora y media de duración mediante videoconferencia, siendo moderada por uno de los investigadores.

Para orientar la conversación, se diseñó una guía de entrevista grupal con siete preguntas abiertas, en directa relación con cada uno de los objetivos específicos de la investigación. Las interrogantes indagaron sobre sus conceptualizaciones, percepciones de respuestas emocionales en la institución, obstáculos identificados y recomendaciones para fortalecer la inclusión y la valoración de la diversidad al interior del campus.

Las preguntas realizadas fueron:

1. ¿Cómo definirían ustedes los conceptos de inclusión y diversidad en el contexto universitario?
2. Según su experiencia en esta universidad, ¿qué grupos o colectivos requieren mayor inclusión? ¿Por qué?
3. Cuando se implementan acciones o políticas relacionadas a promover la diversidad e inclusión en la universidad, ¿qué tipo de reacciones o respuestas emocionales observan en los estudiantes, profesores y personal administrativo?
4. A su juicio, ¿cuáles son los principales retos, brechas o barreras que existen en la comunidad universitaria para avanzar hacia una mayor inclusión y valoración de la diversidad?

5. ¿Han presenciado situaciones de discriminación en la universidad? De ser así, ¿cómo respondieron quienes lo presenciaron?
6. Si tuvieran la posibilidad de implementar iniciativas en esta materia, ¿qué propondrían?
7. De todo lo conversado hoy aquí, ¿qué es lo que más les ha impactado o hecho reflexionar con respecto a la inclusión y diversidad?

Participantes en el estudio

La Oficina de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional de Trujillo brindó una base de datos de 23 estudiantes con discapacidad registrados hasta el año 2022. A partir de ello, se procedió a contactar vía mensajes de texto por WhatsApp y llamadas telefónicas y se logró comunicación efectiva con dos participantes iniciales, quienes accedieron a colaborar en el estudio y referir a otros posibles casos dentro de sus redes de conocidos que cumplieran criterios de inclusión.

De este modo, se conformó una muestra final de cuatro estudiantes varones con discapacidad que cumplieron con los siguientes criterios de inclusión: encontrarse transitando entre el segundo y décimo ciclo de una carrera profesional, presentar alguna discapacidad física, sensorial o intelectual registrada en su institución, y desear contribuir en la generación de conocimiento para mejorar políticas de inclusión en su universidad. Los criterios de exclusión se asientan en presentar discapacidad leve según clasificación internacional, no pertenecer a la población estudiantil de pregrado o no manifestar disposición a participar. Inicialmente se habían considerado a seis participantes, pero dos desistieron por motivos personales.

En la Tabla 1 se describen sus principales características, resguardando rigurosamente el anonimato mediante la asignación de códigos:

Tabla 1

Participantes del estudio

Código	Tipo de discapacidad	Sexo
P1	Secuelas de enfermedades inflamatorias del sistema nervioso central	Masculino
P2	Parálisis cerebral infantil, talipes equinovarus, hipoacusia neurosensorial bilateral, trastorno de la movilidad	Masculino
P3	Ausencia congénita del brazo y antebrazo con presencia de mano, mano y dedos	Masculino
P4	Dificultad en la comunicación y situación de aprendizaje	Masculino

Fuente: Creación propia.

La convocatoria se realizó mediante muestreo de bola de nieve (Biernacki & Waldorf, 1981), contactando primero a informantes clave que cumplían criterios de inclusión y solicitando su ayuda para referir a otros posibles casos de la red de conocidos. Asegurando confidencialidad y anonimato, los participantes accedieron a contribuir en el levantamiento de información mediante su participación en el grupo focal. Los estudiantes con discapacidad permanecen poco visibles en investigaciones de educación superior, por lo que sus voces pueden aportar visiones y sugerencias de gran relevancia para mejorar políticas inclusivas (Konur, 2006).

Procedimientos y recojo de datos

La videoconferencia resulta una opción viable para la realización de grupos focales, dado que permite la interacción y debate entre los participantes en niveles suficientes (Henage *et al.*, 2021).

Considerando esto, se convocó mediante Google Meet para desarrollar la sesión en dos partes el día 17 de enero de 2024, siendo grabada en audio previo consentimiento.

La revisión por parte de los protagonistas de las transcripciones de los intercambios, denominada validación de participantes contribuye a garantizar su fidelidad y la calidad en investigaciones cualitativas (Mero-Jaffe, 2011).

El grupo focal fue moderado por dos investigadores: uno encargado de guiar la conversación y otro responsable de la grabación y registro de observaciones, lo que permitió generar un ambiente distendido de confianza desde la acogida y escucha respetuosa (Hernández Sampieri & Mendoza, 2018).

Rigor científico y análisis de datos

Para garantizar el rigor científico, las respuestas textuales de los participantes se fragmentaron y codificaron en subcategorías emergentes, las cuales posteriormente se clasificaron en categorías vinculadas a cada objetivo específico (Hernández de la Torre & González-Miguel, 2020). Mediante un proceso sistemático de comparación continua de unidades, se alcanzó el nivel interpretativo buscando ir más allá de lo literalmente expresado (Lindgren *et al.*, 2020).

Los datos fueron organizados en una matriz diseñada en una hoja de cálculo, lo que permitió visualizar citas y códigos por categoría y subcategoría, posibilitando así un análisis e interpretación contextualizada (Hernández de la Torre & González-Miguel, 2020). Se procuró el registro y documentación rigurosos que permitan verificar el proceso investigativo. Asimismo, se consideró la validación de participantes y el uso de citas textuales de los protagonistas que sustenten las interpretaciones desarrolladas por los investigadores (Mero-Jaffe, 2011).

Resultados y discusión

Los hallazgos del presente estudio permiten obtener importantes luces respecto a las conceptualizaciones, vivencias y demandas de los estudiantes universitarios con discapacidad en relación con aspectos vinculados a la inclusión y la diversidad en su institución. Como se expondrá a través del análisis de diversas categorías, sus voces introducen elementos coincidentes y perspectivas innovadoras que ayudan a comprender los retos pendientes y a identificar sugerencias concretas para impulsar mejoras institucionales en estas materias. Superando visiones reduccionistas, el punto de vista de estos protagonistas integra dimensiones emocionales, culturales y políticas, lo cual resulta fundamental para avanzar hacia campus donde todas las personas y sus diferencias se incorporan y valoran.

Subjetividades sobre inclusión y diversidad en la universidad

En la Tabla 2 se muestran las diferentes conceptualizaciones y visiones expresadas por los estudiantes participantes acerca de lo que significan la inclusión y la diversidad dentro del contexto universitario que habitan.

Los hallazgos encontrados en las subcategorías dan cuenta de ciertas similitudes, pero también de visiones diferenciadas con respecto a la inclusión y diversidad en el contexto universitario. En cuanto a semejanzas, se observa que la mayoría de los estudiantes entrevistados comparten una conceptualización de la inclusión estrechamente ligada a la necesidad de crear entornos educativos accesibles y adaptados a los requerimientos específicos de las personas con discapacidad. En ese sentido, enfatizan la relevancia de implementar tanto recursos como adecuaciones de infraestructura que posibiliten la participación en

Tabla 2

Conceptualización de los participantes sobre la inclusión y la diversidad en el contexto de su universidad

Subcategoría	Cita textual	Participante
1. Inclusión como creación de entornos educativos accesibles y adaptación de ambientes para personas con discapacidad, especialmente físicas	"Entiendo inclusión dentro de la universidad como la creación de un entorno educativo que sea accesible, pues para todas las personas que de otra manera se encuentren con algún tipo de discapacidad."	P1
	"Como dijo Gustavo, la parte de inclusión es adaptar los ambientes para las personas con distintas discapacidades, principalmente con rampas."	P2
2. Inclusión vista como la forma en que la institución se adapta a las necesidades y "falencias" de los estudiantes con discapacidad	"Yo entiendo que la inclusión, bueno, en el ámbito educacional tiene diversas áreas (...) cómo la institución se adapta a lo que le conviene a la persona con discapacidad."	P3
3. Diversidad relacionada con diferencias en ideologías, tradiciones culturales y formas de pensar	"La parte de diversidad iría más allá por temas como razas y religiones. Por ejemplo, hay grupos que no descansan los sábados, entonces también habría que adecuar la universidad en esos temas."	P2
	"Diversidad tiene muchas ramificaciones... en la forma de pensar, en las ideologías y también étnico."	P3
4. Necesidad de incluir y respetar la individualidad y diferencias emocionales entre las personas	"Creo que es importante expresar nuestras voces, no solamente por teclado, creo que muchos no podemos expresarnos, tenemos miedo al rechazo."	P4
5. Igualdad versus equidad, dando a cada persona lo que necesita de acuerdo con sus necesidades específicas	"La igualdad sería como tres personas viendo un partido, pero no todos pueden ver bien si la reja está cerrada o hay obstáculos. Como un juez, lo que yo haría es darles bancas del mismo tamaño. La equidad en cambio es dar a cada uno lo que necesita."	P4

Fuente: Creación propia.

igualdad de condiciones de aquellos que presentan dificultades físicas o sensoriales. Así lo expresan los participantes P1, P2 y P3 en sus intervenciones.

Por otra parte, respecto al concepto de diversidad, varios estudiantes (P2 y P3) coinciden en señalar la importancia de respetar e incorporar las diferencias culturales, ideológicas, religiosas y de perspectivas que conviven en el mundo universitario. Destacan, por tanto, la responsabilidad que tiene la institución educativa de acoger esa heterogeneidad de creencias, prácticas y tradiciones presentes en su comunidad.

En contraste, uno de los participantes (P4) introduce una mirada diferente y más profunda, que amplía y enriquece la noción sobre estos conceptos. Desde un enfoque humanista, enfatiza la relevancia de incluir y validar las emociones y vivencias personales de cada individuo, atendiendo a su particular modo de percibir el entorno. Asimismo, establece una interesante distinción conceptual entre igualdad y equidad, señalando que mientras la primera implica un trato homogéneo, la segunda reconoce la singularidad de cada ser humano y sus necesidades específicas.

Estos hallazgos revelan que la mayoría de los estudiantes participantes comparten una conceptualización de la inclusión principalmente ligada a garantizar accesibilidad y adaptaciones en la infraestructura universitaria para las personas con discapacidad, principalmente de tipo físico o sensorial. Similar orientación se advierte en la noción de diversidad, enfocada por varios al reconocimiento de diferencias culturales, ideológicas o religiosas.

Si bien dichas comprensiones denotan un avance respecto a la valoración de necesidades básicas y respeto hacia ciertos grupos minoritarios, aún se echan de menos perspectivas más profundas y actualizadas, que conciben la inclusión y diversidad desde un enfoque de derechos humanos y justicia social (Blanco G., 2006). Esta visión reduccionista podría influir en que las acciones institucionales se centren sólo en realizar ajustes físicos, puntuales o actividades protocolares sin impulsar cambios sistémicos hacia

una institución socialmente responsable que incorpore las diferencias en toda su amplitud (Bacon & Pomponio, 2023).

No obstante, resulta enriquecedor el aporte de uno de los participantes que introdujo una conceptualización innovadora enfocada en valorar integralmente las emociones y vivencias de cada persona en su individualidad. Dicho aporte se acerca más a planteamientos que enfatizan el protagonismo real de todos los sujetos en sus diferencias, la atención personalizada y el fomento de sus capacidades para participar activamente en la vida social (Nussbaum, 2012). Incorporar este tipo de visiones permitiría analizar y diseñar políticas educativas de inclusión desde concepciones más profundas y actualizadas.

Percepciones del clima emocional institucional ante la discapacidad

La Tabla 3 recoge los relatos y percepciones de los estudiantes participantes respecto a las distintas reacciones emocionales que han observado en la comunidad universitaria frente a situaciones, personas y políticas vinculadas con la discapacidad y la promoción de entornos más inclusivos.

A partir del análisis de las subcategorías identificadas, se pueden desprender puntos de coincidencia, así como también visiones disímiles sobre la percepción de las respuestas emocionales de distintos actores universitarios frente a acciones e iniciativas de inclusión y diversidad. En cuanto a similitudes, varios participantes (P1 y P4) concuerdan en señalar que la mayoría de sus pares estudiantiles suelen mostrar actitudes de solidaridad y apoyo ante sus compañeros con discapacidad, destacando especialmente la empatía y la disposición al acompañamiento. Asimismo, no perciben mayores manifestaciones discriminatorias de parte del personal administrativo y de servicio de la institución.

Tabla 3

Percepción de las respuestas emocionales de la comunidad universitaria frente a acciones o políticas relacionadas con la inclusión y la diversidad

Subcategoría	Cita textual	Participante
1. Actitudes de apoyo, solidaridad y empatía de los compañeros hacia estudiantes con discapacidad	"Entre compañeros tampoco he visto que haya habido ningún tipo de pues discriminación o disgusto."	P1
	"En cuanto a emociones, es positivo por parte de compañeros, porque muchas veces son empáticos, tolerantes."	P4
2. Respuestas neutras del personal de servicio como limpieza frente a estudiantes con discapacidad	"El personal de limpieza nunca he visto que se haya comportado mal tampoco."	P1
3. Actitudes negativas de algunos docentes hacia estudiantes con discapacidad (disgusto, burla, incomodidad)	"He visto que han tenido otro tipo de reacción, no mala, pero quizás como de disgusto." (refiriéndose a algunos docentes)	P1
	"Sentí como cierto tono de burla, hace algunos años, fue una percepción mía que no me gustaría decir exactamente." (sobre la actitud de un docente)	P2
4. Falta de políticas específicas de inclusión en la universidad, más allá de cupos de ingreso	"La única por parte de la universidad es el cupo que tenemos al ingresar personas con discapacidad. Creo que es la única "política" si puede llamarse así."	P4
5. Deficiencias en capacitación a docentes sobre atención a estudiantes con discapacidad en educación virtual	"[Sentí que] era la realidad: falta capacitación para atender la discapacidad, pues en teoría me habían aceptado." (sobre docentes de curso virtual)	P4

Fuente: Creación propia.

No obstante, emergen algunas diferencias relevantes en la percepción respecto al profesorado. Mientras que para el P1 la respuesta emocional de disgusto se presenta solo en algunos

docentes, para el P2 y P4 son más frecuentes las sensaciones de burla, incomodidad e incluso falta de preparación para abordar las necesidades del alumnado con discapacidad.

Con respecto a las respuestas percibidas por los estudiantes con discapacidad frente a las políticas o acciones de su universidad en torno a la inclusión y diversidad, los hallazgos coinciden parcialmente con Muñoz-Cantero *et al.* (2013), al observar reacciones positivas en sus compañeros más cercanos, describiendo apoyo, solidaridad y compromiso hacia la integración de sus necesidades particulares en el entorno formativo compartido.

Sin embargo, también reafirman los desafíos descritos por Mensah (2022) y Vilches Vargas & Garcés Estrada (2021) sobre la persistencia de creencias limitantes, capacidades deficitarias e incomodidad de parte de algunos docentes para implementar respuestas educativas pertinentes. Ello revela una suerte de esquizofrenia institucional (Acevedo, 2021) que manifiesta avances progresivos para legitimar formalmente la participación de grupos históricamente excluidos, pero donde todavía no permea una auténtica cultura inclusiva ni prácticas transformadoras acorde con el discurso (Zorec *et al.*, 2022).

En esta línea, urge una didáctica receptiva (Booth & Ainscow, 2011a), así como políticas de formación docente y sensibilización comunitaria centradas en promover creencias inclusivas y desarrollar un sentido compartido de identidad grupal entre todos los actores universitarios. Solo así será posible generar relaciones de mayor reciprocidad y simetría en el reconocimiento mutuo de sus particularidades y legítimas diferencias (Honneth, 1997).

Desafíos percibidos para avanzar en inclusión y valoración de la diversidad

En la Tabla 4 se reúnen los principales retos y obstáculos identificados por los estudiantes, quienes, a partir de sus vivencias

y punto de vista, consideran que debieran ser abordados en la universidad para progresar hacia una cultura más inclusiva y respetuosa de la diversidad.

Tabla 4

Percepción de retos y obstáculos para avanzar hacia una mayor inclusión y valoración de la diversidad

Subcategoría	Cita textual	Participante
1. Limitaciones en recursos, infraestructura y accesibilidad para inclusión de estudiantes con discapacidad motriz	“Uno de los retos que he podido ver es los recursos limitados que existen a veces en la facultad.”	P1
	“La parte de la infraestructura, ya que la universidad en general está bastante deficiente.”	P2
2. Falta de sensibilidad, concientización y uso inadecuado del lenguaje hacia personas con discapacidad	“Hay gente que aún no comprende y se les hace difícil reunirse con personas discapacitadas.”	P1
	“Deberíamos ser más sensibles y dejar de etiquetar a las personas con discapacidad.”	P4
3. Necesidad de mayor capacitación docente en temas de discapacidad e inclusión	“Deberían tener, por ejemplo, los docentes en estos temas. ¿No?, porque a lo largo de la historia, bueno, en estos últimos años ha sido la implementación.” (Se refiere a mayor capacitación)	P3
	“[Sentí] falta capacitación para atender la discapacidad, pues en teoría me habían aceptado.” (refiriéndose a docentes)	P4

Fuente: Creación propia.

Tabla 4

Continuación

Subcategoría	Cita textual	Participante
4. Mejora requerida en infraestructura y accesibilidad de las instalaciones para discapacitados	“La parte de la infraestructura, ya que la universidad en general está bastante deficiente.”	P2
5. Ausencia de políticas específicas de inclusión y de visibilización de estudiantes con discapacidad en la universidad	“[Aparte] del cupo que tenemos al ingresar personas con discapacidad (...) no hay tal que beneficie a personas con discapacidad.”	P4

Fuente: Creación propia.

Del análisis se pueden identificar puntos de convergencia, así como visiones divergentes entre los participantes respecto a su percepción sobre los obstáculos que dificultan el proceso en materia de inclusión y valoración de la diversidad en la institución universitaria. En cuanto a similitudes, aparece como un desafío compartido la necesidad de avanzar en adecuaciones de infraestructura, adquisición de recursos específicos y acciones de sensibilización dirigidas a la comunidad educativa. Varios estudiantes (P1 y P2) coinciden en señalar limitaciones en estos ámbitos, que dificultan la participación en igualdad de condiciones. Asimismo, al menos dos de ellos (P3 y P4) destacan la importancia de mejorar la capacitación docente en temáticas vinculadas a discapacidad e inclusión para favorecer el proceso formativo.

No obstante, surgen también algunas visiones divergentes interesantes. Uno de los participantes (P4) problematiza especialmente la falta de políticas institucionales que visibilicen la situación y demandas del estudiantado con discapacidad. En consistencia con los hallazgos de Vilches Vargas & Garcés Estrada (2021), la mayoría de las participantes coinciden en señalar la

relevancia de continuar impulsando transformaciones tanto en la infraestructura como en la provisión de recursos específicos, con el fin de reducir barreras físicas que obstaculizan la participación de estudiantes con discapacidad, especialmente motora o sensorial.

Sin embargo, el aporte de otro participante introduce una visión superadora que ayuda a problematizar obstáculos relacionados con aspectos más inmateriales, como las interacciones sociales y comunicativas. Su crítica hacia ciertas conversaciones, referencias y dinámicas entre profesores y estudiantes con discapacidad que refuerzan imaginarios y actitudes capacitistas, resulta coincidente con planteamientos como los de Graniel Ramírez *et al.* (2023b) y Moriña *et al.* (2015b).

Dichos señalamientos subrayan los efectos negativos que genera en las subjetividades de estos estudiantes su construcción como “incapaces” o “menores” solo por funcionar de manera diferente a los patrones hegemónicos. De ese modo, se amplía la conciencia sobre limitaciones simbólicas y relaciones que es preciso transformar en conjunto con las comunidades universitarias, con el fin de desestructurar el capacitismo inherente y caminar hacia instituciones socialmente justas, que validen la diversidad humana en toda su riqueza (Walker, 2003).

Estas nuevas comprensiones implican el compromiso con miradas más integrales para identificar múltiples facetas de la exclusión en espacios sociales, poniendo especial atención en factores culturales profundos que la legitiman y reproducen.

Iniciativas sugeridas para impulsar la inclusión y la diversidad

La Tabla 5 recoge las propuestas y recomendaciones enunciadas por los estudiantes participantes, con el propósito de promover cambios positivos que permitan avanzar en la inclusión y valoración de la diversidad en sus campus.

Tabla 5

Propuestas y sugerencias de los participantes para promover cambios positivos en sus campus con respecto a la inclusión y diversidad

Subcategoría	Cita textual	Participante
1. Creación de entidades de apoyo, asesoría y protección de derechos de estudiantes con discapacidad (consejo estudiantil, defensoría)	"Implementar un consejo estudiantil que pueda poner en práctica, sobre todo, la concientización de las personas que estamos discapacitadas."	P1
	"Implementaría la defensa de la persona con discapacidad. Bueno, si hay algún tipo, por ejemplo, que una persona en la institución sea vulnerada, por ejemplo, en sus derechos."	P3
2. Mayor sensibilización, visibilización e integración de estudiantes con discapacidad en la comunidad universitaria	"Sería muy bueno concientizar sobre estos derechos."	P4
	"Me habría gustado que se destacara más la inclusión de personas con discapacidad."	P4
3. Incremento en capacitación a docentes en temas vinculados a discapacidad, inclusión y educación virtual inclusiva	"Se necesita más que afecto, atención, porque no podía continuar así, la virtualidad no favorece en mi caso."	P4
4. Mejora en accesibilidad de infraestructura y movilidad para estudiantes con discapacidades motoras	"La parte de la infraestructura. Tanto las universitarias como la Facultad de Medicina son infraestructuras un tanto antiguas."	P2

Fuente: Creación propia.

A partir del análisis realizado, es posible identificar puntos de confluencia, así como ciertas propuestas diferenciadas respecto a iniciativas para mejorar la inclusión y valoración de la diversidad en sus campus universitarios.

En términos de coincidencias, se advierte una especial preocupación compartida por impulsar acciones que favorezcan una mayor sensibilización y concientización de la comunidad educativa respecto a la situación de sus pares con discapacidad. En este sentido, al menos dos participantes (P1 y P4) enfatizan la relevancia de desplegar iniciativas informativas y comunicacionales dirigidas a estudiantes, docentes y personal administrativo en general. Asimismo, se percibe la necesidad de continuar realizando adaptaciones en la infraestructura para mejorar la accesibilidad y tránsito de estudiantes con discapacidad motriz dentro de las instalaciones (P2).

En cuanto a visiones divergentes, uno de los aportes más originales tiene relación con la sugerencia de crear organismos específicos de apoyo, orientación y defensa de los derechos de la población estudiantil con discapacidad. En particular, se propone conformar tanto un consejo (P1) como una defensoría (P3), integrados por pares que puedan comprender de primera mano sus problemáticas y demandas.

En términos de propuestas, para promover avances en torno a la inclusión y diversidad se observan coincidencias con medidas identificadas por otros autores en universidades extranjeras, como la necesidad de acciones de sensibilización y adecuaciones en infraestructura y recursos educativos (Bjørnerås *et al.*, 2023; Ciantelli & Leite, 2022). No obstante, lo sustancialmente innovador es la sugerencia de los propios protagonistas de conformar organismos representativos de estudiantes con discapacidad, como un consejo o defensoría, que visibilicen sus problemáticas y demandas específicas. Esta idea converge con la tendencia hacia enfoques dialógicos y participativos en inclusión (Booth & Ainscow, 2011b), al otorgar agencia a sujetos tradicionalmente marginados para codiseñar acciones contextualizadas acorde a sus requerimientos concretos.

Se releva así el derecho al protagonismo real que tienen las personas más afectadas por ciertas barreras, en la identificación de cambios necesarios para removerlas colectivamente (Barton, 2009b). Crear espacios de encuentro, reflexión y acción conjunta entre diversos actores universitarios con este fin se presenta como un camino prometedor.

Conclusiones

Tras el análisis de los resultados con base en las experiencias y expectativas de este grupo de estudiantes con discapacidad de una universidad peruana, se puede concluir que, si bien se han producido indudables avances para promover su inclusión, persisten visiones limitadas y barreras centrales.

Aunque se reconocen mejoras en accesibilidad, acogida de diversidad e intención de apoyo por parte de pares, los hallazgos revelan la necesidad de profundizar enfoques de derechos e ímpetu transformador para impulsar cambios culturales profundos. Las conceptualizaciones iniciales tienden a equiparar inclusión con accesibilidad física o diversidad con manifestaciones culturales superficiales, sin problematizar injusticias. Develan falta de políticas integrales y rezago en capacidades para responder pedagógicamente a sus requerimientos.

La investigación expone el clamor de los protagonistas por mayor reconocimiento, empoderamiento, organización colectiva y participación decisiva en el rediseño contextualizado de la institución educativa. Solo construyendo juntos espacios dialógicos de reciprocidad será posible identificar nuevas exclusiones sutiles y avanzar hacia universidades genuinamente inclusivas y socialmente justas con todos, en su riqueza y diferencia.

Referencias

- Aceituno-Aceituno, P., Madrigal-Barrón, P., Vázquez-López, S., & García-Barrera, A. (2023). Organization and planning of university faculty training in virtual classrooms for the inclusion of people with disabilities. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 817. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02333-2>
- Acocella, I. (2012). The focus groups in social research: advantages and disadvantages. *Quality & Quantity*, 46(4), 1125-1136. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9600-4>
- Algolaylat, A. S., Alodat, A. M., Muhidat, M. A., & Almakanin, H. A. (2023). Perspectives of Students with Disabilities on Inclusive Education Challenges in Higher Education: A Case Study of a Jordanian University. *TEM Journal*, 12(1), 406-413. <https://doi.org/10.18421/TEM121-50>
- Bacon, J., & Pomponio, E. (2023). A call for radical over reductionist approaches to ‘inclusive’ reform in neoliberal times: an analysis of position statements in the United States. *International Journal of Inclusive Education*, 27(3), 354-375. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1858978>
- Badil, Dildar Muhammad, Dr. D. M., Zeenaf Aslam, Z. A., Kashif Khan, K. K., Anny Ashiq, A. A., & Uzma Bibi, U. B. (2023). Phenomenology Qualitative Research Inquiry: A Review Paper. *Pakistan Journal of Health Sciences*, 4(3) 09-13. <https://doi.org/10.54393/pjhs.v4i03.626>
- Barton, L. (2009a). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: observaciones. *Revista de educación*, 349, 137-152.
- Barton, L. (2009b). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: observaciones. *Revista de educación*, 349, 137-152.
- Bell-Rodríguez, R. F. (2020). Comprensión del ciclo para la inclusión educativa en la educación superior ecuatoriana. *Revista Electrónica Educare*, 24(1). <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.4>

- Biernacki, P., & Waldorf, D. (1981). Snowball Sampling: Problems and Techniques of Chain Referral Sampling. *Sociological Methods & Research*, 10(2), 141-163. <https://doi.org/10.1177/004912418101000205>
- Bjørnerås, A. B., Langørgen, E., Witsø, A. E., Kvam, L., Leithaug, A.-E., & Horghagen, S. (2023). Aiming for inclusion: processes taking place in co-creation involving students with disabilities in higher education. *International Journal of Inclusive Education*, 28(14), 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2230198>
- Blanco G., R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Blanco, R. (2018). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3). <https://doi.org/10.15366/reice2006.4.3.001>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011a). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011b). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Camacho-Zuñiga, C., Julio-Ramos, G., & Zavala, G. (2023). Higher Education for Students with Disabilities. An Overview Through the Lens of Text Min. 2023 *Future of Educational Innovation-Workshop Series Data in Action*, 1-6. <https://doi.org/10.1109/IEEECONF56852.2023.10104685>
- Carrión Ramírez, B. M., Córdova Medina, H. M., Murillo Párraga, M. V., & Del Campo Saltos, G. S. (2023). Health and Inclusive Higher Education: Evaluation of the Impact of Policies and Programs for People with Disabilities in Ecuador. *Salud Ciencia y Tecnología*, 3. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2023361>

- Ciantelli, A. P. C., & Leite, L. P. (2022). Psicologia e Inclusão: Uma proposta de intervenção aos estudantes com deficiência no Ensino Superior. *Educação E Filosofia*, 36(76), 97-132. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n76a2022-60803>
- Dodgson, J. E. (2023). Phenomenology: Researching the Lived Experience. *Journal of Human Lactation*, 39(3), 385-396. <https://doi.org/10.1177/08903344231176453>
- Fisk, A., & Mushtare, R. (2023). Perspectives among College Students with Disabilities on Access and Inclusion. *College Teaching*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/87567555.2023.2214861>
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2006). ¿Redistribución o reconocimiento? *Un debate político-filosófico*. Ediciones Morata.
- Gewirtz, S. (2006). Towards a Contextualized Analysis of Social Justice in Education. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 69-81. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00175.x>
- Graniel Ramírez, D., Ramos González, B. L., & Gutiérrez Valencia, A. (2023a). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual en la educación superior: factores que favorecen y obstaculizan su ingreso y permanencia. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v2i10.3502>
- Graniel Ramírez, D., Ramos González, B. L., & Gutiérrez Valencia, A. (2023b). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual en la educación superior: factores que favorecen y obstaculizan su ingreso y permanencia. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v2i10.3502>
- Gutiérrez, Y., & San Martín, M. (2020). Acciones para la implementación de procesos inclusivos en instituciones de educación superior. *Calidad en la Educación*, 53. <https://doi.org/10.31619/caledu.n53.832>

- Henage, C. B., Ferreri, S. P., Schlusser, C., Hughes, T. D., Armistead, L. T., Kelley, C. J., Niznik, J. D., Busby-Whitehead, J., & Roberts, E. (2021). Transitioning Focus Group Research to a Videoconferencing Environment: A Descriptive Analysis of Interactivity. *Pharmacy*, 9(3). <https://doi.org/10.3390/pharmacy9030117>
- Hernández de la Torre, E., & González-Miguel, S. (2020). Análisis de datos cualitativos a través del sistema de tablas y matrices en investigación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.435021>
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial McGraw Hill.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales* (Vol. 30). Crítica.
- Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 351-363. <https://doi.org/10.1080/13562510600680871>
- Lehrer-Stein, J., & Berger, J. (2023). A path towards true inclusion: Disabled students and higher education in America. *International Journal of Discrimination and the Law*, 23(1-2), 126-143. <https://doi.org/10.1177/13582291231162215>
- Liasidou, A. (2014). Critical disability studies and socially just change in higher education. *British Journal of Special Education*, 41(2), 120-135. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12063>
- Lindgren, B.-M., Lundman, B., & Graneheim, U. H. (2020). Abstraction and interpretation during the qualitative content analysis process. *International Journal of Nursing Studies*, 108, 103632. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2020.103632>
- Márquez Cabellos, N. G., & Ramos Ramírez, B. N. (2023). Camino hacia la inclusión en educación superior: voces del profesorado. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 36. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi36.2880>

- Mensah, M. A. (2022). Attitudes Constraining the Inclusion of People with Disabilities in a Ghanaian Public University: Student and Staff Perspective. *European Scientific Journal, ESJ*, 18(22). <https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n22p85>
- Mero-Jaffe, I. (2011). ‘Is that what I Said?’ Interview Transcript Approval by Participants: An Aspect of Ethics in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 10(3), 231-247. <https://doi.org/10.1177/160940691101000304>
- Mikalik, T. L. (2023). *Influencias en las percepciones de los estudiantes con discapacidades con respecto a los servicios y apoyos prestados en su institución colegiada* (Número 11798). <https://researchrepository.wvu.edu/etd/11798>
- Moriña, A., Cortés-Vega, M. D., & Molina, V. M. (2015a). Faculty training: an unavoidable requirement for approaching more inclusive university classrooms. *Teaching in Higher Education*, 20(8), 795-806. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1085855>
- Moriña, A., Cortés-Vega, M. D., & Molina, V. M. (2015). Faculty training: an unavoidable requirement for approaching more inclusive university classrooms. *Teaching in Higher Education*, 20(8), 795-806. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1085855>
- Muñoz-Cantero, J. M., Novo, I., & Espiñeira, E. (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*, 24, 103-124. <https://doi.org/10.15581/004.24.2026>
- Núñez, A., & López, M. (2020). Identificación de necesidades de apoyo para el aprendizaje y la participación de estudiantes universitarios con discapacidad visual: un estudio biográfico narrativo. *Calidad en la Educación*, 53. <https://doi.org/10.31619/caledu.n53.518>
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades*. Paidós Barcelona.
- Nuttavuthisit, K. (2019). Focus Group Interview. En *Qualitative Consumer and Marketing Research: The Asian Perspectives*

- and Practices* (pp. 141-164). Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-6142-5>
- Portela Escandón, N. Y., & Alvarez Enciso, L. P. (2023). Evaluation of educational inclusion of students with disabilities in a higher education institution. *Revista Tecnológica Ciencia y Educación Edwards Deming*, 7(1). <https://doi.org/10.37957/rfd.v7i1.112>
- Revuelta, B., & Hernández-Arencibia, R. (2019). La teoría de Axel Honneth sobre justicia social, reconocimiento y experiencias del sujeto en las sociedades contemporáneas. *Cinta de moebio*, 66, 333-346. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2019000300333>
- Sánchez Díaz, M. N. (2021). Ajustes razonables en la universidad. Creencias, prácticas y dificultades para llevarlos a cabo desde la voz de docentes inclusivos. *Revista de Fomento Social*. <https://doi.org/10.32418/rfs.2021.299.4581>
- Sen, A. (2002). *Un nuevo examen de la desigualdad*.
- Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2-3), 167-177. <https://doi.org/10.1080/13603110010035832>
- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>
- Vilches Vargas, N., & Garcés Estrada, C. (2021). Accesibilidad del entorno en Educación Superior, desafíos frente a la Discapacidad Física en la región de Tarapacá. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43). <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043vilches2>
- Walker, M. (2003). Framing Social Justice in Education: What Does the “Capabilities” Approach Offer? *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 168-187. <http://www.jstor.org/stable/3122419>
- Wuo, A. S., & Paganelli, B. T. S. (2022). Barriers and facilitators in the inclusion of persons with disabilities in higher education: The students’ point of view. *Education Policy Analysis Archives*, 30. <https://doi.org/10.14507/EPAA.30.6809>

Zorec, K., Desmond, D., Boland, T., McNicholl, A., O'Connor, A., Stafford, G., & Gallagher, P. (2022). A whole-campus approach to technology and inclusion of students with disabilities in higher education in Ireland. *Disability and Society*. <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2114885>

INCLUSIÓN EDUCATIVA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Samantha Lisset Zamudio Almanza

Universidad de Guanajuato

sl.zamudioalmanza@ugto.mx

Introducción

Aunque el abordaje de la inclusión educativa en el panorama mundial presenta avances significativos, el estudio del fenómeno en América Latina continúa siendo escaso, principalmente en lo vinculado específicamente con la formación de Personas con Discapacidad (PcD) en los espacios de Educación Superior (ES). Esto dificulta de manera importante el poder percibir de manera concreta cuáles son las principales barreras a las que se enfrentan, en el quehacer educativo, tanto estudiantes como los docentes.

Si bien, la inclusión educativa es una condición que se genera desde los primeros niveles del sistema educativo, se considera que, por medio de la función docente, se concretan las acciones prácticas de generación de espacios incluyentes en las instituciones de ES. Esto va más allá de ajustar los procesos educativos; implica pensar en una enseñanza para todos guiada por una serie de competencias específicas que permitan brindar una formación adecuada.

Según el propio diagnóstico situacional elaborado por la Coordinación del *Programa de Inclusión Social* (Cruz, 2020) de la Universidad de Guanajuato (UG), correspondiente a la Dirección

de Igualdad y Corresponsabilidad Social, existe una ausencia, desarticulación o interrelación entre las acciones emprendidas en torno a la inclusión educativa por parte de todos los involucrados en la formación. Entre los principales problemas, se destaca la falta de interés por parte de los actores educativos en sumar esfuerzos en favor de la formación de PCD, así como la ausencia de los recursos suficientes para la educación oportuna.

Dicha situación se convierte en un problema, considerando que la UG asumió como compromiso de cambio en el año 2020 el acceso a la ES mediante la optimización de esfuerzos entre todos los actores educativos para impulsar el ingreso, permanencia y egreso, lo que necesariamente involucra una preparación oportuna del personal docente. Sin embargo, esta preparación aún no se visualiza de esa manera. “El colectivo [de alumnos consultados dentro del estudio] considera que el profesorado no está formado para dar respuesta a los estudiantes con discapacidad” (Cruz, 2020).

Dentro del diagnóstico situacional se toman como referente de inclusión algunas instituciones específicas que ya tienen un avance importante en el tema, como es el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La UNAM enuncia una lista puntual de los requisitos para convertirse en una Universidad incluyente, entre los cuales destacan los siguientes, que corresponden específicamente al deber docente: “Personal capacitado: conocimiento y formación e inclusión educativa a la comunidad universitaria, atención en cada etapa: ingreso/selección/permanencia/egreso y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Cruz, 2020, p. 12-13).

Por otro lado, es importante destacar que la falta de una preparación adecuada constituye un problema, ya que, desde la experiencia de los estudiantes con discapacidad incluidos en el diagnóstico mencionado, expresan la necesidad de que exista un acompañamiento pertinente en su proceso formativo. El 92.73% (de un total de 809) de los alumnos incluidos en el estudio

manifiesta no haber recibido ninguna adecuación en su formación, lo que coincide con la perspectiva de Cruz (2020).

la mayoría del alumnado se muestra de acuerdo ante la necesidad de un profesorado con la capacidad de realizar adaptaciones curriculares y la necesidad de adaptar los objetivos, contenidos, metodología, materiales a las asignaturas y los criterios de evaluación, así como la ampliación del tiempo para los exámenes y entrega de trabajos y la tutoría personalizada. En resumen, el personal docente debe adaptar y ajustarse a las necesidades particulares del alumnado con discapacidad (Cruz, 2020, p. 63).

A partir de la identificación de factores como la escases de abordaje teórico del tema, la poca identificación de prácticas docentes inclusivas específicas que sirvan de referente, el desinterés en la suma de esfuerzos para la inclusión de estudiantes con discapacidad en el contexto universitario, así como la necesidad de una interpretación del fenómeno desde experiencias de docentes y estudiantes, se ha buscado realizar una investigación interpretativa y propositiva desde un enfoque de derechos humanos. Este enfoque considera que la educación de calidad y en igualdad de oportunidades no es un tema de excepción determinado por las particularidades de los estudiantes, sino de responsabilidad institucional y docente para lograr las competencias necesarias y alcanzar esos objetivos.

A partir de los planteamientos anteriores, surge la cuestión de qué competencias debería poseer un docente inclusivo y cuáles otras podrían desarrollar propiamente en la práctica, además de conocer las acciones concretas que emprende la propia UG para generar espacios inclusivos y de formación a cada estudiante con Discapacidad Intelectual (DI). Como resultado de dicha problematización, se generan los siguientes objetivos de investigación:

- Con base en las competencias que caracterizan al docente inclusivo que forma a estudiantes con discapacidad intelectual en la educación superior en el marco de la educación inclusiva en la UG.
- Caracterizar cuál es el perfil profesional de un docente inclusivo.
- Identificar cómo contribuye la UG a la construcción de competencias docentes.
- Analizar cuáles son las barreras para el aprendizaje más importantes desde la visión de los estudiantes con DI en la ES.

Marco teórico

Partiendo de la aceptación de un modelo social de la discapacidad, las personas de este grupo segregado enfrentan una serie de barreras que son creadas y aceptadas colectivamente en el contexto social en el que se encuentran. Por tanto, las limitaciones que pudieran presentarse para los estudiantes en su tránsito por la educación superior no tienen relación con un déficit personal, sino con prácticas poco inclusivas dentro de la institución educativa. Adoptar enfoque de este tipo implica un análisis profundo sobre la real inclusión, ya que el derecho a la educación no queda garantizado únicamente con permitir el acceso. Existen toda una serie de requisitos para que ello ocurra tal, como se expresa en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD).

El derecho a la educación (Art. 24), ratificado en la CDPD (2007), exige proveer las condiciones oportunas para la inclusión: promover la formación de los profesionales y el personal que trabajan con personas con discapacidad (artículo 4), de manera que los docentes cuenten con las competencias necesarias para hacer sus prácticas inclusivas; Igualdad y no discriminación (art. 5), sin importar el tipo de discapacidad, accesibilidad (art. 9), para que el estudiante llegue y permanezca en la Universidad; y, finalmente, la libertad de expresión y acceso a la información (art. 21), que implica

que todos se encuentren en las mismas condiciones para acceder al conocimiento desde los medios y mecanismos más pertinentes (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2007).

Tomando como referencia el panorama anterior, la UG debe considerar a los profesores como el pilar fundamental en el que debe centrar mayormente sus esfuerzos. “Es a través de los docentes universitarios que la Universidad trasmite formación, conocimientos, valores y experiencias a los estudiantes, por ello la docencia debe ser ejercida con suma responsabilidad, ética profesional y con competencias necesarias para practicarla” (Salazar, Chiang y Muñoz, 2016).

Desde un enfoque humanista y no instrumental de las competencias, estas se comprenden como una capacidad y no una aplicación mecánica de saberes, pues se asume que, si bien, exigen conocimientos particulares, existen también otros principios no medibles que se vinculan de manera directa con necesidades educativas de los estudiantes, como la capacidad de observación, de escucha, de empatizar y de comunicarse de forma asertiva, solo por mencionar algunas. Esta concepción implica centrarse en las necesidades de los estudiantes y liberarse de la sola consideración de los contenidos para ejercer la profesión docente, por lo que no existen reglas o recetas específicas.

Desde la consideración de Perrenoud (2007), Zabalza (2021) y Zabala (2012), una competencia implica la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes desde vínculos teóricos y prácticos sujetos a situaciones problemáticas específicas, construidos en la formación profesional, pero también en la práctica cotidiana. El desarrollo de competencias permite al docente construirse a sí mismo continuamente a partir de las demandas específicas de su realidad y de las de sus estudiantes desde una postura crítica.

La vida dentro de las instituciones educativas no es predecible, situación que se puede demostrar a partir de la contingencia por la COVID-19, por tanto, el docente requiere de competencias

que le posibiliten adaptarse a las nuevas demandas de formación. En ese sentido, la actualización constante es una oportunidad de mejora y del ejercicio de previas y nuevas competencias. Ninguna formación profesional contribuirá al desarrollo de todas las competencias necesarias que se requieren para el ejercicio de la docencia en la Educación Superior y mucho menos en las necesidades específicas de cada estudiante, de ahí la importancia de que los profesores se interesen por seguir aprendiendo continuamente.

La propuesta de Varguillas, Bravo, Urquiza y Moreno (2020) revalidan el argumento anterior asumiendo que, si los docentes no consideran la actualización como parte de su labor, la Universidad debe reforzarla de manera continua. Pensando en términos de calidad educativa, el profesor es el principal medio para acceder a ella como mediador para facilitar las posibilidades de aprendizaje.

Desde Blanco (1999) la responsabilidad compartida permite pensar en los recursos indispensables para el éxito académico de todos, ya que lograr una educación inclusiva que responda a las particularidades y necesidades de cada estudiante es una tarea compleja que implica saber construir grupos de cooperación para afrontar los problemas educativos, por lo que recuperar otras visiones más allá de la personal contribuyen a responder de manera más pertinente a las dificultades que significa todo proceso educativo. El contexto institucional determinará en gran medida el nivel de compromiso que asuman los profesores sobre su propia práctica con respecto a la superación de requerimientos mínimos establecidos para el quehacer educativo (Bolívar, 2013). Centrar el estudio en las personas con DI involucra acciones afirmativas particulares, lo que pudiera parecer una contradicción al principio de igualdad que se ha defendido a lo largo del estudio, pues implica centrarse de manera importante en las necesidades de este grupo de estudiantes; sin embargo, dadas las condiciones de discriminación y exclusión constante dentro del contexto universitario, resulta completamente justificable.

Dentro de la universidad, volcar las miradas hacia el tema de inclusión es importante para emprender acciones respecto a aquellas formas de accesibilidad que no habían sido contempladas hasta el momento y que requieren ser atendidas para el pleno goce de derechos, especialmente el de acceso a la ES en igualdad de oportunidades para las personas con DI. Por tanto, concretamente desde lo que sucede en las aulas, “[...] asumir el rol formador desde una perspectiva inclusiva, implica no solo adquirir nuevas competencias docentes, sino superar las barreras instaladas en las instituciones universitarias” (García, Herrera y Vanegas, 2015, p.153).

Metodología

Dadas las necesidades de indagación, el estudio responde a un enfoque cualitativo que busca en todo momento un proceso de triangulación de información entre aportes teóricos-experiencia de docentes-estudiantes. En ese sentido, el estudio se ubica dentro de un paradigma interpretativo, en el entendido de que la práctica educativa es considerada como una realidad construida y compartida socialmente por medio de procesos dialécticos en el contexto universitario.

Debido a que la cantidad de estudiantes con DI es poca dentro de la población estudiantil, la selección de los participantes ha sido intencional, por tanto, se tomaron en consideración a dos estudiantes de la UG, uno de ellos inscrito en el *Programa de inclusión Social* que ofrece apoyos puntuales a PCD y otro identificado de forma externa, pero que cumple las mismas características. A partir de esta selección, son los propios estudiantes quienes manifiestan, por medio de la aplicación de entrevistas, quiénes de sus docentes presentan características inclusivas. Como resultado de esta selección de profesores, se recupera la experiencia de cinco de ellos.

La recolección de los datos se realizó a partir de la aplicación de entrevistas semiestructuradas a estudiantes, con el objetivo de conocer aspectos relevantes sobre su discapacidad y sobre experiencias previas a la Educación Superior. Se pretende conocer la trayectoria académica en relación con la DI, y, a su vez, obtener información sobre las competencias docentes y/o características específicas que desde su punto de vista han resultado positivas para la vida universitaria y para la permanencia dentro de la institución. Con el propósito de recuperar significados, comprenderlos y reflexionarlos a través del diálogo libre, los sujetos tuvieron la oportunidad de expresarse espontáneamente y dar apertura a temas que demandaron conocerse con mayor profundidad.

Resultados

Como se ha mencionado previamente, han sido dos los casos analizados en el estudio, permitiendo crear un consenso sobre las principales BAP con las que se encuentran los estudiantes con DI. Dentro de las barreras identificadas, se encuentra el desconocimiento de las implicaciones de la discapacidad por parte de los docentes, pues el tipo de DI es diverso y no todos los casos son iguales. En algunos puede ocurrir que la capacidad académica sea sobresaliente, como lo es el caso de uno de los dos estudiantes, quien debido al interés y vínculos familiares que ha tenido en el campo de la medicina se ha involucrado en cuestiones prácticas desde una edad muy temprana. Lamentablemente, pocas veces son analizadas estas situaciones, lo cual provoca un obstáculo importante pues, al tener un conocimiento avanzado, los estudiantes se aburren y se distraen en las clases, que dejan de parecerles interesantes, y que los profesores interpretan como una incapacidad intelectual, y tal como se asume desde Valero (2011), se atribuye a los estudiantes una limitación para ser formados profesionalmente.

Otra de las barreras importantes para el logro de los aprendizajes es la falta de diversificación en las estrategias de enseñanza para que todos los estudiantes logren aprender. Cabe mencionar que esta ha sido la más reiterada a lo largo de las entrevistas, tanto desde la postura del estudio como concordancia con la investigación de Mas y Olmos (2012) sobre la perspectiva de competencias docentes. Un proceso verdaderamente inclusivo debe privilegiar la real participación de todos, sin importar la condición en que se encuentren. Desde este planteamiento, una práctica centrada en las necesidades de los alumnos es indispensable.

En ambos casos se privilegian estrategias homogéneas sin importar las demandas particulares, aunque estas se hagan evidentes, lo cual, con o sin discapacidad constituye un grave problema, pues por la particularidad de los estudiantes con DI se provoca la falta de atención e interés por las clases; además, si se remite a la CDPD y se analiza detalladamente todo lo que de ello deriva, se estaría limitando el goce de derechos en cuanto al acceso al conocimiento en igualdad de oportunidades que se especifica en el artículo 21 de su protocolo facultativo (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [Conapred], 2017) y que implica pensar en la eliminación de las barreras que limitan la oportunidad de aprendizaje y ponen en desventaja a las personas de este grupo vulnerable.

Desde la percepción de Perrenoud (2007) y como se reitera en el estudio, un estudiante no aprende escuchando lecciones, sino que se hace necesaria la capacidad de “elaborar situaciones didácticas óptimas” (p.18). Este intento por influir en el aprendizaje en ocasiones confunde, aburre o da la sensación de que los docentes solo intentan cumplir con el tiempo determinado de la sesión, pero no demuestra un interés genuino en el aprendizaje. Como se confirma desde los resultados, son pocos los docentes que tienen un sentido de paciencia, de empatía y que no demuestran emociones negativas ante las dificultades para aprender.

Por otro lado, un lenguaje concreto es indispensable incluso para los estudiantes que no presentan una discapacidad, lo que se convierte en un problema si no se tiene la claridad suficiente como para que el alumno pueda procesar la información y el conocimiento. Si un estudiante no aprende, debe analizarse detenidamente el proceso para encontrar el problema, pues no todo el tiempo se trata de falta de compromiso como se cree comúnmente cuando éste se encuentra rezagado, pueden ser los medios, procesos, herramientas, ritmo de aprendizaje o el lenguaje los que no funcionan.

Si se analiza este punto, el respeto por la individualidad y singularidad de las personas no solo es aplicable a la realidad de los estudiantes con discapacidad, sino de todos en general. La figura de autoridad está presente en el salón de clases con la mayoría de los docentes y es casi imposible establecer relaciones de confianza para que los alumnos puedan expresar sus dudas, necesidades, problemáticas, dificultades, etcétera, sin temor a tener alguna repercusión. Un buen ambiente de aprendizaje y los espacios emocionalmente seguros son indispensables en el proceso formativo.

Relacionado con las BAP anteriores, se manifiesta también la actitud docente de subestimar la capacidad de quienes tienen una DI, especialmente cuando se trata de unidades de aprendizaje de las llamadas “ciencias duras”, como ocurre con uno de los estudiantes consultados, ya que los docentes tienden a privilegiar los procedimientos establecidos para lograr un resultado. Sin embargo, los estudiantes pueden desarrollar otro tipo de razonamiento para resolver los problemas que se les presentan. Al no comprender algunas cuestiones que requieren procedimientos concretos, los estudiantes se sienten invalidados, aunque tengan resultados acertados y con un desarrollo justificado. Si no es de una forma establecida y aceptada por los docentes, es incorrecto.

Otro de los casos comunes manifestados por los estudiantes es la dificultad para poder socializar con sus compañeros.

Aunque esta situación mejora en el nivel superior, sigue siendo un problema importante que deriva en un obstáculo para desarrollar un sentido de pertenencia en el grupo. Resulta necesario buscar que dentro de las clases se apoye esta necesidad con estrategias que involucren el trabajo conjunto y no de manera aislada, sobre todo de aquellos con mayor dificultad para establecer relaciones efectivas, puesto que al egresar será una habilidad indispensable en su ejercicio profesional y determinará la formación de su propia identidad.

A esta dificultad de socialización, se agrega la dificultad para establecer vínculos de confianza con los docentes. Los estudiantes con DI tienen una tendencia mayor a presentar problemas emocionales por las dificultades en la relación con sus profesores y la falta de apoyo para concluir con éxito cada una de sus materias donde no hay consideración o ajuste alguno. Incluso, en ocasiones, este proceso se entorpece aún más de manera intencional, al grado de que el docente puede generar miedo a partir de acciones o comentarios discriminatorios. Uno de los estudiantes consultados comenta: “Nunca me los quise tomar enserio [los comentarios] porque me estresa mucho eso y no soy nada bueno manejando el estrés, como que corro el riesgo de convulsionarme” (E-E2-210611).

Los estudiantes están conscientes de que se encuentran en una situación de desventaja con motivo de las dificultades que presentan; se sienten invalidados y poco apoyados por algunos docentes, en particular por aquellos con los que saben que no pueden contar, pues se encuentra normalizada la discriminación. La violencia, ya sea por desinterés en los casos particulares o por acciones concretas, está presente y también es percibida por otros alumnos, pero ante la imposibilidad de resolverse, tienden a resignarse.

Ante las diversas situaciones de discriminación o represión por parte de algunos profesores, los alumnos desarrollan incluso

algunas formas de evadir a los docentes, como, por ejemplo, recurrir a otras sedes para recursar Unidades de Aprendizaje (UDAS) como lo manifiesta uno de los estudiantes:

Por ejemplo, yo sabía que estaba en una segunda oportunidad y que si llegaba a una tercera voy a hacer lo que tenga que hacer, pero no voy a volverla a tomar con él así me tenga que ir a otra división o a otra sede. (E-E221O611).

Todos los factores, o BAP mencionadas, resultan las más significativas al relacionarse con uno de los problemas más comunes en ambos casos: el rezago educativo. Si bien, no se trata de un interés por asegurar que los estudiantes deban aprobar la materia sin ningún requisito específico y diferenciado de los demás, porque con esto se estaría coartando el derecho al aprendizaje, sí es necesario reconocer que el desinterés por comprender la realidad de los estudiantes y apoyar en el proceso académico para que este sea lo más ameno y llevadero posible es una forma de violencia. Como se refleja en las manifestaciones, cada estudiante es responsable de solucionar sus conflictos para acreditar cada una de las materias, aunque los criterios de aprobación sean poco flexibles.

Como ya se mencionó con anterioridad, se realizaron entrevistas a cinco docentes, cuyos casos fueron seleccionados por los estudiantes mencionados anteriormente debido a que ellos mismos son quienes identifican a estos profesores como inclusivos por poseer características que han ayudado a eliminar o reducir algunas de las BAP abordadas en párrafos anteriores. De todas las manifestaciones, tanto de docentes como de estudiantes, se han recuperado competencias genéricas y competencias específicas que se encuentran resumidas en la siguiente tabla.

Tabla 1

Competencias genéricas y específicas del docente inclusivo

Competencias genéricas	Competencias específicas
Generar condiciones para el aprendizaje en el aula (Zabalza 2012, Fernández 2011, Zabala 2000 y Laborde, Álvarez y Pérez, 2021).	Utiliza métodos adicionales y alternativos para la enseñanza.* Enseña a partir de situaciones reales para el desempeño profesional del estudiante. Maneja un lenguaje accesible para el estudiante con DI.* Lleva a cabo ajustes razonables que evitan al estudiante con DI separarse del currículo o contenidos generales.* Promueve actividades que mantienen la atención del estudiante con DI en clase.** Motiva al estudiante con DI a comunicarse con sus compañeros para trabajar en equipo.*
Hacer evolucionar los aprendizajes (Zabalza 2012, Perrenoud 2007).	Anticipar situaciones de aprendizaje para el estudiante con DI.* Realiza la evaluación sumativa de los saberes del estudiante con DI para establecer una ruta crítica del aprendizaje.*
Crear redes de apoyo (Amaro, Méndez y Mendoza 2015, Perrenoud 2007, Bolívar 2013).	Involucra y motiva a los estudiantes y docentes en la inclusión de la persona con discapacidad.*
Generar la propia actualización docente (Solís y Borja 2021, García 1997)	
Generar ambientes inclusivos y emocionalmente seguros. (Enunciación propia a partir de las manifestaciones.)	Promueve la participación auténtica del estudiante con DI.*
Identificar las implicaciones de la DI para involucrarse de forma efectiva en la formación de los estudiantes. (Guajardo 2021, García, Herrera y Vanegas 2018, Torres, Badillo, Valentin, Ramírez 2014.)	Desarrolla la sensibilidad para identificar al estudiante con DI en el aula.*

Nota. Esta tabla muestra las competencias genéricas y específicas, identificadas a partir de los referentes teóricos y participantes del estudio que fueron consultados.

Fuente: Creación propia.

Vale la pena mencionar que todos los docentes consultados han tenido experiencia con al menos un caso de inclusión en la institución y otros tantos fuera de la misma. Las necesidades y dificultades encontradas en el propio ejercicio profesional son las que motivan a la preparación en el tema y, a su vez, les permiten reflexionar sobre el impacto que tiene su labor. Por dicha razón, se comprometen y buscan los medios oportunos para poder ofrecer una formación de calidad en sus materias desde un compromiso ético.

En conclusión, con respecto a barreras y competencias docentes, la actualización profesional favorece la adquisición de habilidades específicas y pertinentes para afrontar la realidad educativa, traducido en la competencia profesional y una mayor capacidad de adaptación al cambio que aportará directamente al cumplimiento de los objetivos institucionales desde el aseguramiento de la calidad educativa. A continuación, se presentan de manera sintética algunas estrategias prácticas identificadas en el proceso de investigación, tomando en cuenta que no son las únicas posibles, sino las que se han detectado a partir de la indagación teórica y de los casos consultados.

Tabla 2

Competencias genéricas y específicas del docente inclusivo

Estrategias prácticas para la inclusión de estudiantes con DI
<ul style="list-style-type: none">- Uso de métodos o materiales aumentativos y alternativos para la enseñanza: símbolos, gráficos, gestualidad, expresiones (los estudiantes con DI requieren que estas sean más efusivas), señas, videos, imágenes.- Uso de lecturas sintéticas y con un lenguaje accesible.- Guías de auto interrogación de textos para desarrollar habilidades de pensamiento crítico, análisis, síntesis (Hardoy, 2021).- Descomponer en partes una misma actividad cuando esta es compleja o sustituir por otra más sintética.- Utilizar lenguaje específico y concreto en las clases.

Fuente: Creación propia.

Tabla 2

Continuación

Estrategias prácticas para la inclusión de estudiantes con DI
<ul style="list-style-type: none">- Hablar más lento, dar indicaciones simples para evitar confusión, incluso se puede apoyar con el uso de gráficos para reiterar lo que se expresa verbalmente.- Privilegiar actividades de trabajo colaborativo para favorecer las habilidades sociales de los estudiantes.- Reconocer constantemente la participación del estudiante.- Motivar al estudiante a solicitar ayuda cuando así lo requiera.- Privilegiar el orden en clases y actividades.- Uso de ejemplos aplicables a la realidad profesional.

Fuente: Creación propia.

En lo que respecta a los profesores declarados como inclusivos, estos cuentan, en su mayoría, con una preparación particular o muy cercana a la formación de PCD, lo que les ha permitido desempeñarse. Si bien, una actitud positiva y empática siempre es importante, desde la manifestación de los propios estudiantes no lo es todo. Una preparación continua y oportuna facilita el saber hacer en el aula, aspecto que cobra relevancia ya que cada vez existe mayor presencia de estudiantes con discapacidad en la ES y por tanto también aparecen nuevas necesidades de formación.

La sensibilización en el tema de la inclusión también es producto de experiencias cercanas, no obstante, tener la posibilidad de acercarse profesionalmente al tema y de desarrollar las competencias necesarias facilita la problematización de la propia práctica docente y, por tanto, la detección de conflictos que se presentan como consecuencia de la falta de pertinencia de esta y que repercuten directamente en el aprendizaje de los estudiantes. La actualización permanente encamina a conocer el qué, pero también el cómo.

En el siguiente esquema se muestran los puntos comunes entre los docentes considerados como inclusivos por los dos

alumnos, revelando que las habilidades más sobresalientes en las que coinciden estos cinco profesores están relacionadas con una preparación cercana a la inclusión y en ninguno de los perfiles se encuentran las ciencias duras.

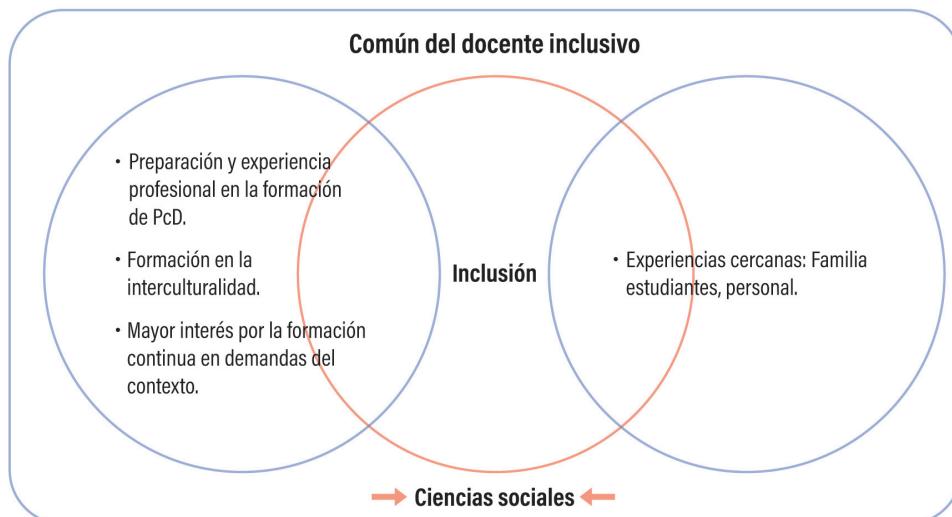


Figura 3. Esquema del común entre los docentes inclusivos.

Propuestas de actuación en el contexto educativo

Generar propuestas en torno a la inclusión educativa es una oportunidad para trascender al desarrollo de condiciones igualitarias y justas para la vida en sociedad de las PCD. Cuando no se asegura el acceso a servicios como la educación, se vulneran una serie de derechos fundamentales para el desarrollo, lo que a su vez se refleja en aspectos como la limitación para acceder a un empleo digno y, por tanto, algunas veces, en situaciones de pobreza. Ser inclusivo puede emprenderse desde una iniciativa independiente, sin esperar a que alguien más haga el trabajo de uno mismo. Desde cualquier posición o profesión en que nos encontremos

podemos hacer la diferencia (Pinacho, 2021). A continuación, se enuncian algunas propuestas de acción que se han alcanzado a visualizar como producto del trabajo de investigación y que son generalizables a cualquier tipo de discapacidad.

Mecanismos de detección oportuna

Una de las mayores preocupaciones de los docentes es la dificultad para la identificación de los estudiantes con discapacidad. Resulta una tarea muy compleja si no se tiene el conocimiento necesario para detectar características particulares. Además, se convierte en un problema mayor en tanto que los profesores no pueden expresar a sus alumnos que tienen una discapacidad si no existe un diagnóstico o información previa, ya que existe el riesgo de violentar la integridad de su persona, considerando que en la mayoría de los casos no se tiene la preparación profesional para hacerlo.

Área especializada en el apoyo docente

Mayo, Fernández y Roget (2020), reiteran la necesidad de un espacio “[...] de mediación especializado, cuyas funciones serían “asesorar al profesor cuando la comunicación entre ambos no sea posible”; “garantizar los derechos del alumnado con discapacidad”, “evaluar el grado de éxito del profesor con el alumno, etc.” (p. 269). Estos espacios deberían ofrecer apoyos bien establecidos y desde el acompañamiento de los profesionales especializados en el tema para contribuir efectivamente a la formación integral de los estudiantes y docentes, estableciendo medidas particulares para la inclusión en las aulas.

Un área específica destinada al asesoramiento docente podría significar un apoyo para evitar la sobrecarga laboral.

La realidad es que la inclusión educativa es una tarea compleja que demanda conocimientos y ninguna formación profesional brinda todas las competencias necesarias para desempeñarse como profesor, dado que el contexto determina en gran medida la práctica docente.

Asesoría académica a estudiantes no solo por pares, sino por especialistas

Desde esta investigación se considera el gran impacto que ha tenido la implementación del *Programa de inclusión Social de la Universidad de Guanajuato* en relación con el seguimiento a estudiantes con discapacidad; sin embargo, desde las experiencias manifestadas el apoyo por pares no es suficiente. Los estudiantes requieren espacios de asesoramiento y seguimiento cercano, por esta razón resultaría oportuno generar espacios que ofrezcan apoyos específicos y que sean lo suficientemente difundidos.

Cursos de formación continua/difusión oportuna

La educación a la diversidad es una tarea intrínseca de la labor docente, así como la capacidad de innovación para que se logre una competencia necesaria que permita dar atención a las demandas educativas que requieren los estudiantes con discapacidad. A continuación, se mencionan algunas consideraciones pensadas en torno a este tema:

- Actualización en conocimiento general sobre la persona con discapacidad que forma el docente
- Ajustes razonables apoyados por especialistas
- Intérprete de Lengua de Señas Mexicana en los grupos que así se requiera

- Redes de apoyo interinstitucional con universidades inclusivas
- Redes de apoyo docente
- Unidades de aprendizaje permanentes sobre la discapacidad o temas de inclusión
- Involucrar a la comunidad estudiantil en la inclusión educativa
- Programas de incorporación profesional

Conclusiones

Dando respuesta al objetivo que implica identificar perfil y competencias que caracterizan a los docentes considerados en la investigación, es importante mencionar que se ha identificado que los profesores con experiencias previas personales y profesionales en el tema de la formación de PCD manifiestan tener una actitud positiva ante la inclusión, por lo que existe la posibilidad de que quienes no cuentan con tales experiencias se muestren preocupados y con una disposición negativa que modifica la manera en que reaccionan a situaciones de inclusión, afirmación que se realiza a partir de las manifestaciones de discriminación expuestas por los actores involucrados y de estudios abordados previamente por Blanco (1999), Laborde Álvarez y Pérez (2021), quienes confirman la influencia de experiencias previas en el que-hacer docente.

Resulta importante mencionar que el colectivo de profesores seleccionado por los estudiantes se encuentra dentro de los perfiles profesionales y de docencia que corresponden al área de las ciencias sociales, lo que posiblemente esté vinculado con el desarrollo de una conciencia crítica sobre el tema y una actitud positiva que tiende a poner al estudiante en el centro del proceso educativo y a considerar las problemáticas presentes como contextuales y no como un déficit del alumnado. Esta coincidencia persiste a pesar de que los contextos formativos de los estudiantes son distintos en lo que respecta a su formación en la

Universidad; además, desde la confrontación teórica con autores como Perrenoud (2007), Zabala (2000), Zabalza (2012) y Cruz (2019), estos profesores competentes comprenden que, ante una formación inclusiva, también se asume el reto de la construcción constante de competencias docentes.

Por otro lado, se identifica que los hallazgos alcanzados en la investigación en cuanto a las competencias docentes genéricas para la inclusión educativa de estudiantes con DI son aplicables a cualquier otro tipo, pues abordan condiciones mínimas o esenciales para la construcción del aprendizaje. Se comprende entonces que los alumnos no manifiestan necesidades extraordinarias, sino únicamente el cumplimiento de derechos fundamentales contenidos en la CDPD (Conapred, 2007), como son la formación oportuna del personal, condiciones particulares de accesibilidad en clases y la participación auténtica en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, apostando siempre por el diseño universal. “Decisiones concretas como asumir actitudes y prácticas positivas, tratar de la misma manera a todo el alumnado, diversificar las formas de trabajo, agrupamientos, recursos y evaluación, dan cuenta de un profesorado competido con la educación inclusiva”, (Varguillas, Bravo, Urquiza y Moreno, 2020, p. 128) planteamientos desde los que se podrían resumir los hallazgos en ese sentido.

Aunque se perciben esfuerzos importantes, la realidad es que cada docente realiza una labor independiente en la construcción de prácticas inclusivas, lo que limita en buena medida que los resultados alcanzados en el aula tengan un impacto lo suficientemente relevante para los estudiantes en desventaja. Si no existe un compromiso compartido y la posibilidad de crear redes de apoyo colectivo, difícilmente existirá un efecto notorio, pues, desde la experiencia de los propios sujetos de estudio, algunos profesores contribuyen a crear espacios y prácticas inclusivas, pero otros tantos repercuten más en la construcción de barreras, hecho confirmado por autores abordados como Amaro, Méndez

y Mendoza (2015), Blanco (1999) y Bolívar (2013), comprobando que el éxito de la inclusión se articula desde esfuerzos colectivos y el compromiso del contexto educativo en conjunto.

En ese mismo sentido, las experiencias entre docentes y estudiantes han derivado en un consenso sobre la falta de acciones puntuales para asegurar la calidad educativa de quienes viven con una discapacidad, así como la falta de oportunidades para que exista una preparación oportuna para el personal educativo de la UG. Este último aspecto se manifiesta como una necesidad importante ante la cual el colectivo se muestra con disposición frente al cambio y la inclusión y, además, es una de las ausencias manifestada en el *Diagnóstico Situacional de las PCD* en la propia institución, desde el que se reitera la desarticulación de acciones concretas, escases de recursos pedagógicos y el poco interés por sumar esfuerzos individuales y colectivos (Cruz, 2020).

Existe un énfasis en la necesidad de aprender estrategias pedagógicas pertinentes para ejercer la práctica educativa por medio del respaldo institucional con espacios formativos en los que se enseñe el qué y el cómo; es decir, aprender a trabajar desde la vinculación de saberes teóricos y prácticos sobre las exigencias de cada tipo de discapacidad. Un docente puede estar dispuesto a transformar su práctica en el aula, pero si no se tienen también las condiciones institucionales para ello difícilmente encontrará caminos para hacerlo.

Aunque en la investigación se manifiesta la demanda de actualización en el tema de la formación de PCD, también se refleja la necesidad de apoyo oportuno al personal docente, pues su labor resulta es tarea demandante y compleja que requiere el respaldo institucional de la UG. El éxito de la inclusión educativa implica una evaluación conjunta de dos factores particulares: las necesidades de los estudiantes y las demandas del colectivo docente universitario. Retomando argumentos de Fernández, Nava, Jiménez (2021) y así como de Mayo, Fernández y Roget (2020), los docentes pueden contar con la formación disciplinar, pero no

necesariamente con las habilidades específicas para la enseñanza, por lo que espacios de mediación, apoyo y acompañamiento resultan fundamentales.

Por otro lado, el desarrollo de la investigación refleja que la inclusión educativa de personas con DI es un tema poco abordado y relevante en la ES. Aunque se considera que no es un estudio generalizable de toda la comunidad educativa de la UG, son dos contextos distintos, es decir, dos campus diferentes los que permiten contrastar que la problemática se encuentra presente en varios de los espacios de formación. Además, permite afirmar que los estudiantes llegan y tienen la capacidad de acceder a la universidad, aunque esta no esté preparada para recibirles con los criterios básicos de accesibilidad. El verdadero reto se encuentra en la permanencia y el egreso de la institución por la ausencia de prácticas formativas idóneas.

A pesar de las diferencias significativas que caracterizan a los contextos estudiados, los estudiantes comparten experiencias en cuanto a las barreras más importantes en el contexto educativo. Entre ellas destacan: la falta de estrategias pertinentes; la no consideración del rezago educativo como un fenómeno multifactorial, en el que influye la propia práctica docente; la ausencia de un enfoque interdisciplinar en todas las clases desde la riqueza de perfiles profesionales de sus maestros; y la necesidad de crear redes de trabajo. Cabe mencionar que las BAP más significativas son aquellas relacionadas con las prácticas de enseñanza inadecuadas o descontextualizadas de la realidad y de las necesidades de los estudiantes, como lo referente a contenidos y actividades de aprendizaje. Este hecho ha sido reiterado por autores como González y Triana (2018), Mas y Olmos (2012), Laborde, Álvarez y Pérez (2021) y Covarrubias (2019). Por tanto, “Se requiere considerar la especificidad de la necesidad educativa de cada estudiante, debido a que estudiantes que presentan la misma discapacidad no necesariamente requieren de los mismo apoyos” (Hardoy, 2021, p. 33).

Como ya se mencionó anteriormente en algún punto del estudio, a pesar de que las demandas de los estudiantes pudieran ser aplicables a la realidad de cualquier otro, su manifestación deja ver que son realmente pocos los docentes que cumplen con estas capacidades. La selección únicamente tuvo como criterio la identificación de aquellos que fueran inclusivos, independientemente del semestre en el que estos les hubieran impartido clases. Por tanto, la inclusión educativa no solo implica el respeto por las PCD, sino la búsqueda de nuevas formas de dirigir el quehacer profesional.

La principal limitante del estudio apunta en este mismo sentido. A partir de los hallazgos se determina que no existen capacidades universales para cualquier discapacidad de la que se trate, sino que es la particularidad del contexto y del propio estudiante, como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que dictará las líneas de actuación. Por consiguiente, no pueden esperarse lineamientos ni en este ni en ningún otro estudio, únicamente la posibilidad de vislumbrar caminos para guiar la práctica docente.

Es necesario aclarar que también se asume como una limitante la cantidad de la muestra seleccionada para el estudio, pues debido a que las personas con DI identificadas son pocas, las posibilidades de investigación están determinadas por este aspecto. No obstante, esto no demerita la relevancia del estudio, pues al considerar y contrastar estas siete experiencias, se identifica que una de las razones por las que un docente no es inclusivo está fuertemente vinculada al desinterés por escuchar la opinión de los alumnos, sobre todo cuando son minoría. Como profesor se puede pensar que se es inclusivo, pero no necesariamente es así.

Aunque las maneras de exclusión y discriminación más explícitas son menos notorias actualmente, se mantienen y prevalecen por medio de otros canales menos visibles como el lenguaje que se usa para dirigirse a los estudiantes con discapacidad y algunas otras situaciones de exclusión manifestadas por

los estudiantes, entre ellas, la falta de oportunidades para la participación auténtica dentro de los espacios formativos, ausencia de recursos, inacción docente, etc. Por tanto, el recorrido en el análisis deja ver que la inclusión sigue confundiéndose con la integración, pues los estudiantes tienen acceso, pero no son, ni tampoco se sienten totalmente parte de la UG; por el contrario, se encuentran constantemente en situaciones de discriminación que indudablemente violentan su derecho a la educación.

Hace falta promover una actitud positiva, una conciencia crítica y un cambio en la manera que se comprende la discapacidad intelectual y la inclusión de las personas con tal característica en la ES. Dichos aspectos se han detectado como una deficiencia en los dos contextos educativos analizados a partir de las manifestaciones de los sujetos de estudio, puesto que en ambos panoramas se viven situaciones de discriminación pública, tanto por pares como por los docentes, lo que lleva a preguntarnos sobre el por qué ninguna de estas actitudes son externadas a las autoridades correspondientes cuando se presencian, sobre todo por el colectivo de profesores que han detectado la situación de exclusión y desventaja en la que se encuentran debido a las BAP establecidas por algunos docentes.

A manera de reflexión final, la posibilidad de estudiar el perfil y competencias de los docentes ubicados como inclusivos, ha permitido reflejar la condición y medida del compromiso institucional que se ha asumido en el tema de la inclusión, así como las condiciones formativas que existen en la UG para los estudiantes con DI, además de las principales barreras que, consciente o inconscientemente, construye el profesorado.

Por otro lado, el estudio ha permitido develar áreas de oportunidad para la formación continua de los docentes, entre ellas, la necesidad de que la formación en la docencia y la actualización permanente sea básica y no complementaria al área disciplinar que se imparte. Para ello, es indispensable que se cuenten con

los espacios pertinentes para privilegiar el desarrollo profesional pensando en el profesor como pilar fundamental para la calidad educativa. El aseguramiento de las competencias básicas para la enseñanza en la ES contribuye a tener una mayor certeza sobre la pertinencia de las estrategias, procesos, prácticas, organización institucional y planeación oportuna del proceso formativo para la inclusión educativa.

Se asume que uno de los mayores aportes del estudio se encuentra en la posibilidad de ofrecer un panorama contextual del fenómeno y las condiciones generales del profesorado universitario. Permite cuestionar la necesidad de realizar ajustes en el proyecto institucional, la evaluación del quehacer docente y la toma de decisiones en el tema de manera urgente.

Referencias

- Amaro, M., Méndez, J. y Mendoza, F. (2015). Un estudio de las características profesionales del docente universitario para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 199-216. Recuperado de <http://www.rinace.net/Rlei/numeros/vol8-num2/art10.pdf>
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. OREAL/UNESCO.
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 60-86. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024003>
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2007). *ConvenCIÓN de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Protocolo facultativo*. México: Conapred.

- Cruz, R. (2020). Diagnóstico del programa de inclusión social. Diagnóstico Situacional sobre la Inclusión Social y Educativa de las Personas con Discapacidad en la Universidad de Guanajuato. 1-131.
- Cruz-Vadillo, R. (2019). Facilitadores y obstaculizadores de la educación inclusiva: Análisis desde las experiencias de los profesores de estudiantes con discapacidad. Congreso *Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1229.pdf>
- Fernández, J. (2011). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*. 12(2), 9-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=604/60425033001>
- García, C., Herrera, C., & Vanegas, C. (2018). Competencias docentes para una pedagogía inclusiva: Consideraciones a partir de la experiencia con formadores de profesores chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 149-167. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>
- García, A. (1997). La instrumentación metodológica en la recuperación de la práctica docente: En torno a la intervención de la práctica educativa (pp. 33-70). *Paidós*.
- González, Y., & Triana, A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Educación y Educadores*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83460719002>
- Guajardo Ramos, E. (2021, agosto 3). Inclusión educativa en la UAEM: Enfermedad/deficiencia/discapacidad: OMS. *Periódico El Regional*. <https://www.elregional.com.mx/inclusion-educativa-en-la-uaem-enfermedaddeficienciadiscapacidad-oms>
- Hardoy, M. (2021). Pensar la accesibilidad de estudiantes con discapacidad intelectual en el nivel superior. En *Construyendo la accesibilidad académica en el nivel superior: La experiencia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis* (pp. 206-224). Nueva Editorial Universitaria. <http://>

- www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2021/08/creando-accesibilidad-ebook-3.pdf
- Laborde, E., Álvarez, A., & Pérez, C. (2021). Inclusión: Actitudes, conocimientos y prácticas docentes para atender la diversidad. En *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0455.pdf>
- Mas, O., & Olmos, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 159–174. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/228/222>
- Mayo, M., Fernández, J. y Roget, F. (2020). La atención a la diversidad en el aula: Dificultades y necesidades del profesorado de educación secundaria y universidad. *Contextos educativos*, 25, 257-274. Recuperado de: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3734>
- Perrenoud, P. (2007). *Diez Nuevas Competencias Para Enseñar*. Grao.
- Pinacho, E. (7 de octubre de 2021). Lengua de Señas Mexicana. Su relevancia, desde ámbitos educativos, para un Desarrollo Sostenible (Conferencia). UDA “Estrategias pedagógicas y didácticas para personas con barreras para el aprendizaje y la participación. Guanajuato, México.
- Salazar, C., Chiang, M. y Muñoz, Y. (2016). Competencias docentes en la educación superior: Un estudio empírico en la Universidad del Bío-Bío. *Revista electrónica “Actualidades Investigativas de Educación”*, 16(1).1-28. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.ox?id=44743281012>
- Solís, P. y Borja, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos*, 39, 7-12. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7586484>
- Torres, A., Badillo, M., Valentín, N. y Ramírez, E. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*,

- 14(66), 130-145. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300008
- Valero, C. (2011). Las competencias docentes y la discapacidad intelectual en el aula regular. *Memoria de Congreso Internacional Investigación Educativa: Avances, retos y perspectivas*. 24-29. Recuperado de https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/4855/tutoria_como_apoyo_a_alumnos_en.pdf
- Varguillas, C., Bravo, P., Urquiza, A. y Moreno, P. (2020). Dimensiones que configuran la actuación docente frente a estudiantes con discapacidad. *Educare*, 24(2). Recuperado de: <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1323>
- Zabala, A. (2012). Compartir objetivos, condición indispensable para una evaluación formativa. En *La práctica educativa. Cómo enseñar*. (pp.218-233). Graó, de Serveis Pedagògics.
- Zabala, A. (2012). La función social de la enseñanza y la concepción sobre los procesos de aprendizaje. Instrumentos de análisis. Función social de la enseñanza: ¿qué finalidad debe tener el sistema educativo? En *La práctica educativa. Cómo enseñar*. (pp.25-50). Graó, de Serveis Pedagògics.
- Zabala, A. (2012). Las relaciones interactivas en clase. El papel del profesorado y del alumnado. En *La práctica educativa. Cómo enseñar*. (pp.91-111). Graó, de Serveis Pedagògics.
- Zabalza, M. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, (20), 5-32. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/issue/view/TP20>

LA BÚSQUEDA DE EMPLEO Y EXPERIENCIAS EN EL ÁMBITO LABORAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EGRESADAS DE LICENCIATURA EN EL ESTADO DE GUANAJUATO

Enoc Obed de la Sancha Villa

Universidad de Guanajuato

Departamento de Educación

eo.delasancha@ugto.mx

Abril Cortés Zúñiga

Universidad de Xalapa

ux99985526@ux.edu.mx

Mireya Martí Reyes

Universidad de Guanajuato

Departamento de Educación

mireya@ugto.mx

Introducción

Encontrar trabajo no suele ser un proceso sencillo. Según la Encuesta Nacional de Egresados del año 2023 (Universidad del Valle de México, 2023) casi la mitad de los participantes consideró muy difícil o difícil la obtención de un empleo. En dicho estudio, los principales obstáculos mencionados para incluirse al ámbito laboral fueron: la carencia de experiencia, los bajos ingresos, condiciones o prestaciones poco atractivas y la competencia dentro de su área de desempeño. En el caso de las Personas con Discapacidad (PcD), el panorama se suele complicar aún más. En primer lugar, el porcentaje que no sabe leer ni escribir representa casi una

quinta parte del total de este colectivo (19%), lo que contribuye a su exclusión y falta de oportunidades (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2023). Además, existe la creencia de que las personas en esta situación serán menos productivas en el lugar del trabajo o implicarán costos adicionales por las adaptaciones que se deben realizar (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2011, Gartrell, 2010; Subramanian y Mital, 2009). Las encuestas más recientes sobre discriminación en México reportan que un 24.5% de los participantes consideran que las personas con discapacidad son de poca ayuda en el trabajo (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2020; Encuesta Nacional sobre Discriminación [Enadis], 2022), y un 29% de personas con discapacidad sostuvieron haber sufrido discriminación para obtener un empleo o un ascenso (Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación, 2020).

Tener un empleo no solamente es parte de los logros socialmente esperados, también implica que la persona puede obtener ingresos que le permiten desenvolverse de manera autónoma en la sociedad e influye en diferentes esferas del desarrollo personal (Wheatley, 2017). A pesar de la importancia del análisis de los procesos de incorporación al ambiente laboral y las dinámicas en las que se ven incluidas las personas con discapacidad, los estudios en México son escasos y generalmente abordan las vivencias de las personas con discapacidad dentro de los ambientes laborales (Pérez *et al.*, 2017; Paz y Silva, 2020; Zimbrón y Ojeda, 2024). Otros, recogen consideraciones de empleadores sobre la contratación (e.g. Ortega, 2023; López *et al.*, 2019), desempeño (Peña, 2016) o, incluso, indagan en qué medida los incentivos para contratar personas con discapacidad forman parte de su decisión a la hora de incluirlos, o no, al contexto laboral (García, 2019; Zimbrón y Ojeda, 2022).

La inclusión de personas con discapacidad en los ámbitos laborales no es una cuestión de buenos deseos o indicadores económicos, como se mostrará más adelante, sino de legislación,

organismos y justificaciones que sostienen la importancia de promover la incorporación laboral de personas en esta situación. Uno de los elementos constituyentes del bienestar personal se relaciona con el que una persona pueda satisfacer sus necesidades y cuente con oportunidades de mejora en las áreas más importantes para su vida (Schalock y Verdugo, 2006). Tomando en cuenta la pertinencia, necesidad e importancia de reconocer las situaciones que se presentan en función de la incorporación laboral de grupos de personas con mayores probabilidades de exclusión, este escrito plasma las experiencias que tuvieron personas con discapacidad del Estado de Guanajuato en los momentos previos a su egreso, durante la búsqueda de un empleo y una vez obtenido un trabajo. En términos generales, el escrito busca responder a dos preguntas generales: ¿qué situaciones experimentan las personas con discapacidad cuando egresan de la licenciatura y buscan empleo? y ¿cómo vivencian las personas con discapacidad ciertas dinámicas y prestaciones laborales comunes? Abordar lo anterior es importante por las siguientes razones: 1) se precisa continuar generando conocimiento respecto a las situaciones por las que pasan las personas con discapacidad para poder egresar de las universidades e incorporarse a los contextos laborales; 2) se requiere documentar las vivencias de las PCD ante cuestiones ordinarias de los ambientes laborales, así como aspectos poco indagados referentes a las prestaciones y tratos que reciben por estar en situación de discapacidad; y 3) el trabajo puede servir como un elemento para comparar aquello que sucede en otros Estados.

Desarrollo

Aunque en el censo nacional del año 2020 se abordan algunas características de las personas en situación de discapacidad que se encuentran laborando (INEGI, 2023), los datos más amplios pueden ubicarse en las Encuestas Nacionales Sobre Discriminación

del año 2017 y posteriores (Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación, 2020). Conjugando tales informes, se sabe que en México hay 6,179,890 personas con discapacidad y que, de estas, el 53% son mujeres y el restante hombres. Como suele presentarse al comparar la actividad entre hombres y mujeres, estas últimas son quienes se incluyen en menor medida en el mercado laboral por atender de manera no remunerada las labores del hogar. Así, las mujeres con discapacidad que trabajan en casa alcanzan hasta un 37.9%, superando ligeramente el porcentaje de mujeres sin discapacidad bajo la misma situación (36.4%). La población en situación de discapacidad económicamente activa también destaca en términos negativos: solo un 35.6% de personas con discapacidad se encuentra laborando, en comparación con el 65.8% de personas que no presentan esta condición. Nuevamente, las mujeres obtienen las proporciones más bajas de empleo (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, [Coneval], 2024).

Contar con formación académica incide positivamente en las probabilidades de inclusión al campo laboral (Yano, 1997). La discapacidad, no obstante, marca diferencia tanto si se tienen estudios o no. Por ejemplo: solo un 10% de personas con discapacidad en edad de 15 a 59 años sin instrucción académica tienen un trabajo, en comparación con 52% de personas sin discapacidad en la misma edad y condición. Contar con estudios universitarios eleva los porcentajes, ya que hasta un 56% de personas con discapacidad y con estudios superiores se encuentran laborando, aunque la diferencia con las personas sin discapacidad con el mismo nivel de estudios es significativamente amplia, pues estas últimas alcanzan hasta un 75.6% (INEGI, 2017).

Concluir los estudios universitarios trae beneficios adicionales a las probabilidades de empleo. En cuestión de ingresos, por ejemplo, tener una licenciatura o una ingeniería puede implicar hasta un 78% más de salario, comparado con quienes solo estudiaron el nivel medio superior o menos (OECD, 2019); además,

titularse de una carrera permite acceder a niveles educativos más altos o puestos de mayor jerarquía que amplían las posibilidades de crecimiento y prosperidad (West, 2000; Rodríguez y Pérez, 2018). Las personas con discapacidad, no obstante, tienen menos probabilidades de alcanzar tales logros.

El INEGI ha reportado cómo estar en situación de discapacidad generalmente influye en que el trabajador sea ubicado en espacios laborales de menor responsabilidad, no calificados, o que accedan en menor medida a puestos de mayor jerarquía en la pirámide laboral. En el primer caso, se sabe que hasta un 41.9% de personas con discapacidad desempeñan trabajos manuales no calificados en comparación con un 35.3% de personas sin discapacidad; en el segundo, mientras un 61% de personas sin discapacidad ocupan un lugar en la cúspide de la pirámide laboral, solo un 51.9% de personas con discapacidad lo logra (Consejo Nacional para Prevenir la Discapacidad, 2020); y, por último, es importante resaltar cómo se presentan ciertas condiciones de trabajo con las personas con discapacidad. Según el INEGI, solo un 18.5% de personas con discapacidad económicamente activas cuentan con la prestación para obtener una vivienda, solo un 26% cuenta con servicio médico y muchos de ellos no cuentan con un contrato formal que los ampare (Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación, 2020).

La falta de oportunidades en el contexto laboral no se debe a que no existan normas o instituciones que apoyen la inclusión de personas con discapacidad (Meo *et al.*, 2024); en México, así como en otros países, existe legislación, incentivos para las empresas y programas gubernamentales o de la iniciativa privada para promover la incorporación de las personas con discapacidad al trabajo formal (Pérez *et al.*, 2017; Zimbrón y Ojeda, 2022; López *et al.*, 2019). En el primer caso, la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos señala de manera expresa en los artículos 5 y 123 el derecho al trabajo digno y socialmente útil, así como la imposibilidad de negarse esta oportunidad. La Ley Federal del

Trabajo específica, en mayor medida, el derecho de las personas con discapacidad a desempeñarse en los contextos laborales.

Aunque son varios los artículos que se relacionan con lo anterior, los artículos 3, 4 y 13 sostienen de manera explícita que no se puede discriminar ni impedir el ejercicio de los derechos por, entre otras razones, una situación de discapacidad (Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con discapacidad, 2014). Asimismo, establece que los organismos públicos y las autoridades federales llevarán a cabo medidas para favorecer la igualdad de oportunidades, entre ellas, la elaboración de programas de capacitación para el trabajo y el fomento a la inclusión laboral (Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con discapacidad, 2014). La Ley General para las Personas con Discapacidad (2011) retoma tales planteamientos y los amplía de la siguiente forma:

Artículo 9. Las personas con discapacidad tienen derecho al trabajo y la capacitación, en términos de igualdad de oportunidades y equidad. Para tales efectos, las autoridades competentes establecerán entre otras, las siguientes medidas: I. Promover el establecimiento de políticas en materia de trabajo encaminadas a la integración laboral de las personas con discapacidad; en ningún caso la discapacidad será motivo de discriminación para el otorgamiento de un empleo; II. Promover programas de capacitación para el empleo y el desarrollo de actividades productivas destinadas a personas con discapacidad; III. Diseñar, ejecutar y evaluar un programa federal, estatal y municipal de trabajo y capacitación para personas con discapacidad, cuyo objeto principal será la integración laboral (p.5).

Artículo 14. Las empresas privadas deberán contar con facilidades arquitectónicas para sus trabajadores con alguna discapacidad.

La inclusión de personas con discapacidad no solo es cuestión de derechos y obligaciones, las empresas pueden obtener beneficios fiscales, sociales y productivos si se les incorporan.

En términos de incentivos fiscales, la Ley General de Personas con Discapacidad (OMS, 2011) plantea la necesidad de establecer políticas públicas necesarias para la inclusión plena de las personas con discapacidad, además, aborda la facultad del Titular del Poder Ejecutivo Federal para conceder estímulos fiscales a “personas físicas o morales que realicen acciones a favor de las personas con discapacidad, adecuen sus instalaciones en términos de accesibilidad, o de cualquier otra forma se adhieran a las políticas públicas en la materia, en términos de la legislación aplicable” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2024, p. 6.). En concordancia con lo anterior, en la Ley del Impuesto Sobre la Renta (2024) se establecen los estímulos fiscales que podrán recibir los patrones cuando incorporen personas con discapacidad. De manera específica el artículo 186 de dicha ley sostiene:

Artículo 186. El patrón que contrate a personas que padecan discapacidad motriz y que para superarla requieran usar permanentemente prótesis, muletas o sillas de ruedas; mental; auditiva o de lenguaje, en un ochenta por ciento o más de la capacidad normal o tratándose de invidentes, podrá deducir de sus ingresos, un monto equivalente al 100% del impuesto sobre la renta de estos trabajadores retenido y enterado conforme al Capítulo I del Título IV de esta Ley, siempre y cuando el patrón esté cumpliendo respecto de dichos trabajadores con la obligación contenida en el artículo 12 de la Ley del Seguro Social y además obtenga del Instituto Mexicano del Seguro Social el certificado de discapacidad del trabajador (p. 233).

Otra opción con la que cuentan los empresarios es la establecida en el artículo 16 fracción X de la Ley de Ingresos de la Federación. Consiste en deducir de los ingresos acumulables del contribuyente, para los efectos del impuesto sobre la renta por el ejercicio fiscal correspondiente, un monto adicional equivalente al 25% del salario efectivamente pagado a las personas antes señaladas. Además, los patrones tienen la posibilidad de deducir el 100% de aquellos ajustes o adecuaciones que realicen y que

impliquen mejoras o adiciones para facilitar el acceso y uso de las instalaciones por parte de las personas con discapacidad (Vizcarra, 2019). También existe el Distintivo Empresa Incluyente “Gilberto Rincón Gallardo”, el cual es otorgado a las empresas “que implementan políticas de buenas prácticas laborales en inclusión laboral, igualdad de oportunidades, desarrollo y no discriminación de personas en situación de vulnerabilidad” (Secretaría de Relaciones Exteriores, Párrafo 1)

En términos de programas, las oficinas del Servicio Nacional de Empleo ofrecen el denominado “Abriendo Espacios”, el cual busca encontrar lugares a personas de grupos vulnerables que históricamente han encontrado mayores barreras para incluirse al ámbito laboral. Desde la misma Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) se cuenta con la Red Nacional de Vinculación Laboral, que busca “fortalecer la inclusión laboral de las personas en situación de vulnerabilidad, a través de la sinergia de planes, programas y acciones de las instituciones y organizaciones públicas, privadas y sociales” (STPS, párrafo 1). Además de las ferias de empleo que se ofrecen regularmente, otra herramienta con la que cuentan las personas con discapacidad son Los Centros de Evaluación de Habilidades Laborales, ubicados en 29 Entidades Federativas, donde las personas realizan ejercicios o ejecuciones de actividades reales de trabajo para poder reconocer el nivel competencial que tienen en diversas áreas (Cf. Flores, 2007).

Desde los organismos de sostenimiento privado, se puede ubicar el programa impulsado por el Consejo Mexicano de Negocios denominado “Éntrale. Alianza por la inclusión laboral de personas con discapacidad”, en el que se pretende promover oportunidades laborales y cambiar paradigmas sobre el papel de las personas con discapacidad (Párrafo 1). Otro programa que promueve el empleo a las personas con discapacidad es el que lleva por nombre “Juntos”. Esta asociación civil, además de buscar que más personas con discapacidad tengan empleo y que más

empresas contraten, también ofrece servicios donde se evalúan y validan “procesos de inclusión de personas con discapacidad, de estrategias de responsabilidad social corporativa y de formación de jóvenes agentes de cambio” (Juntos, Párrafo 1). Un último ejemplo, aunque la lista no termina con este, es la “Coalición México por los Derechos de las Personas con Discapacidad”, quienes se reconocen como un colectivo que reúne diversas organizaciones de la sociedad civil para promover “los derechos humanos de las personas con discapacidad en México y Centroamérica a fin de coadyuvar en la construcción de una cultura de inclusión, a través del impacto en políticas públicas” (Coalición México por los Derechos de las Personas con Discapacidad, Párrafo 2).

La inclusión laboral también ha sido mencionada como un factor que influye positivamente en las dinámicas laborales. Por ejemplo, se tienen reportes de que representantes de megaempresas, como Microsoft, han realizado análisis que les permiten afirmar que contratar personas con discapacidad puede aumentar los ingresos de una compañía hasta un 25% (Forbes, 2019). Fundaciones con más de 20 años de experiencia en la incorporación de personas con mayores riesgos de exclusión social sostienen al menos cuatro elementos que se ven enriquecidos en las empresas: 1) se muestran como una empresa que trabaja con recursos humanos diversos, basados en habilidades, talento, sin etiquetar y alejados de aspectos ajenos o externos al talento como la edad, el origen, la discapacidad o el género, etc.; 2) el clima laboral se ve enriquecido y promueve un sentimiento de orgullo por desempeñarse en un ambiente que se basa en el talento y no en aspectos superficiales; 3) la competitividad se ve incrementada al mostrarse ante la sociedad como una institución que se identifica con la sociedad, sus valores y diversidad; y 4) la responsabilidad, imagen y reconocimiento social de la empresa se ve reforzada al mostrar al público su compromiso y contribución a sociedades más ecuánimes e inclusivas (Fundación Adecco, 2024).

Respecto a las experiencias que reportan las personas con discapacidad en otros escritos, destaca la alusión a la falta de accesibilidad en el transporte público, en los espacios abiertos, e incluso, en la misma área laboral, lo cual limita desde la misma asistencia a entrevistas de trabajo como a la asistencia puntual y en términos de su participación en interacciones de tipo social con sus compañeros (Márquez y Reyes, 2015). De manera importante, también se ha documentado que se suele sufrir discriminación cuando se busca trabajo y que, cuando se les da la oportunidad de presentar su perfil, los empleadores o no les llaman o les dicen que la vacante ya ha sido ocupada; aunque también se encuentran casos de éxito e inclusión adecuada (Cardozo, Riveros y Centurión, 2017; Peñaloza, Santillana, Méndez y Saldaña, 2022). Otras indagaciones reconocen cuestiones “internas” como el miedo y el auto-estigma, así como condiciones “externas” como el prejuicio, la marginación e ignorancia respecto a sus posibilidades. De manera importante se han reportado experiencias en las que las personas con discapacidad se sienten utilizados por la empresa por estar realizando papeles poco apropiados (Cardozo, Riveros y Centurión, 2017). Por último, es importante mencionar que también se han documentado experiencias positivas respecto a la incorporación laboral, con menciones de felicidad, confianza y capacidad para realizar lo que se presente en el trabajo (López, Manghi, Olguín & Monterrey, 2014).

Tomando en cuenta todo lo anterior, el presente escrito tuvo los siguientes objetivos específicos: 1) reconocer aquellas situaciones que pudieron haber favorecido o interferido en el proceso de egreso de los participantes; 2) reconocer las situaciones que habían experimentado los alumnos recién egresados y con discapacidad al momento de buscar empleo; 3) reconocer si el primer empleo de las personas se relacionaba con el programa estudiado, la remuneración y su percepción sobre esta e indagar en las experiencias positivas o negativas que vivieron las personas con discapacidad al incluirse laboralmente, las prestaciones que

les otorgan en los ambientes laborales, así como el crecimiento profesional en su área; 4) reconocer si habían experimentado situaciones de discriminación por parte de sus compañeros o jefes en los espacios laborales.

Método

Participantes

El criterio de inclusión de los candidatos fue por conveniencia a partir de los siguientes criterios: a) ser egresados de alguna universidad nacional, b) presentar algún tipo de discapacidad, c) ser conocido de alguno de los miembros del proyecto y d) tener un empleo o haber estado en busca de alguno. Se logró incluir a once personas en situación de discapacidad: tres mujeres y ocho hombres. A cada uno se le informaba sobre los propósitos del estudio, se les invitaba a participar y se les solicitaba su consentimiento para incluirse en el estudio. Las particularidades de cada participante se muestran en la tabla 1.

Instrumentos

Se utilizó un cuestionario realizado en la plataforma Google Forms®, el cual incluía preguntas abiertas y de opción múltiple. De manera específica, este recolectaba datos sobre la escuela de procedencia, la edad, el género, el tipo de discapacidad, las razones para estudiar el nivel superior, las dificultades para egresar y las situaciones que vivieron al intentar incluirse al campo laboral. También incluía cuestionamientos sobre las experiencias vividas en el proceso de admisión, la influencia de la discapacidad en la selección de carrera, la influencia de la discapacidad y actores

Tabla 1
Características de los participantes en el estudio

Género	Edad	Tipo de discapacidad	Licenciatura estudiada	Tipo de sostenimiento	Titulado	Empleo
P1	Hombre	24 años	Visual	Licenciatura en Educación Artística	Privado	Sí
P2	Hombre	26 años	Intelectual	Licenciatura en Educación.	Público	No
P3	Hombre	29 años	Visual	Licenciatura en Derecho	Privado	Sí
P4	Hombre	30 años	Visual	Licenciatura en Derecho	Privado	Sí
P5	Hombre	35 años	Motriz	Licenciatura en Psicología Clínica	Privado	Sí
P6	Hombre	41 años	Visual	Licenciatura en Educación Básica	Público	Sí
P7	Hombre	52 años	Motriz	Instituto Politécnico Nacional	Público	No
P8	Hombre	56 años	Visual	Licenciatura en Derecho	Privado	Sí
P9	Mujer	28 años	Visual	Licenciatura en Psicología Clínica	Privado	Sí
P10	Mujer	48 años	Visual	Licenciatura en Administración Financiera	Privado	Sí
P11	Mujer	38 años	Motriz	Licenciatura en Derecho	Privado	Sí

Fuente: Creación propia.

educativos en la selección de carrera, así como los primeros momentos durante su programa, pero, por cuestiones de espacio, estas últimas fueron presentadas en otro escrito.

Procedimiento

Se redactó un correo en el que se explicaban las razones y objetivos de la investigación y se hizo énfasis en la necesidad de contar con el apoyo de la persona con discapacidad para llevar a cabo una entrevista. El correo fue enviado a personas con discapacidad y egresados de universidades que eran conocidos de algún miembro del equipo investigador. En la parte final del correo se solicitaba al estudiante que confirmara si quería participar en el estudio y los estudiantes que aceptaban eran citados para realizar una entrevista con modalidad virtual en la plataforma de su conveniencia; de acceder, esta era realizada por una o dos personas pertenecientes al equipo de investigación a partir del guion realizado con tal fin. Al terminar la sesión se les daba las gracias a los estudiantes por su participación y se les preguntaba si conocían a alguna persona con discapacidad egresada de alguna universidad.

Resultados

Uno de los objetivos de esta investigación fue reconocer aquellas situaciones que pudieron haber favorecido o interferido en el proceso de egreso. Al respecto, y de manera inicial, es importante destacar que, con excepción de dos participantes, todos tenían título; y, con excepción de uno, todos mencionaron contar con un empleo. No obstante, también es necesario reconocer que la mayoría (72%) egresaron de escuelas de sostentimiento privado. En términos del proceso para egresar, los aspectos más mencionados fueron la falta de adecuaciones de acceso, de ajustes razonables y

de sensibilidad de algunos profesores hacia la situación de discapacidad. Las siguientes citas ejemplifican lo resaltado:

- Tuve problemas con un docente porque se quejaba de que yo estuviera en la carrera, se quejaba con otros maestros y con el consejo. Había discriminación.
- Cuestiones de accesibilidad en entornos físicos y dificultad de entregar algunos trabajos. Los profesores no quieren cambiarte las actividades porque les es más complejo.
- No quería voltear a ver a la gente que me ayudaba a subir escaleras, no quería ver su cara. Me daba vergüenza porque no quería molestarlos y me cargaban para subir escaleras. Esa fue la razón por la que deserté de la primera universidad en la que estuve.

Un segundo objetivo del trabajo fue reconocer las situaciones que experimentaron los alumnos con discapacidad recién egresados al momento de buscar empleo. Las experiencias positivas relacionadas con encontrar trabajo fueron mínimas, de hecho, sólo tres participantes mencionaron no haber tenido complicaciones para obtener el empleo. Por otra parte, la mayoría de los participantes con discapacidad visual y motriz fueron quienes destacaron las mayores dificultades para conseguir trabajo; esto, debido a la importancia de sus respuestas, las cuales se colocan en la Tabla 2. Como puede observarse, en ellas resaltan situaciones vinculadas a: 1) la cantidad de solicitudes de trabajo que se pueden llegar a hacer; b) la empleabilidad de personas con discapacidad en función de cumplir indicadores; c) el rechazo cuando se enteran de que la persona tiene discapacidad, aunque esta cumpla con los requisitos, sea el perfil adecuado o ya se la haya aceptado para el puesto de trabajo; y d) la oferta de trabajo favoreciendo ciertas discapacidades y la poca o nula oferta vinculada a discapacidades que implican más retos o ajustes en el ambiente laboral, como la visual.

Un tercer objetivo de este trabajo fue reconocer si el primer empleo de las personas se relacionaba con el programa estudiado, así como la remuneración y su percepción sobre este. En el primer caso, y con excepción de dos participantes, la mayoría de

Tabla 2

Experiencias vividas por personas en situación de discapacidad para encontrar trabajo

Persona con discapacidad visual	Persona con discapacidad visual
Hace como un mes, dos meses, voy a algunas instituciones ya con mi experiencia y mis estudios mi especialización y posgrado me siguen diciendo que no por mi situación y la infraestructura. Sé lengua de señas, braille y aun así no me dan el trabajo y pienso: "bueno me falta prepararme más, yo creo". El rechazo es por parte de instituciones privadas y públicas y me decían ya tenemos el puesto cubierto. Me ponían pretextos.	Que la mayoría de las empresas soltaban abogados, pero sin discapacidad. Acudí a INGUDIS, dejé mis papeles y a la semana me llamaron para decirme que les agrado mi perfil y que me preparara porque posiblemente me quedara a trabajar el día que me presentara. Colgaron y a los cinco minutos me vuelven a llamar para preguntar qué tipo de discapacidad tengo, al comentarles que es de tipo visual me responden que ellos buscaban a alguien con discapacidad motriz y me cuelgan.
Persona con discapacidad	Persona con discapacidad
Fui a 38 entrevistas con un documento que decía que yo era la excelencia de mi generación. Me decían que el puesto ya estaba ocupado o que estaba sobre calificada. Les decía tengo un título y me decían "llamamos después". En la entrevista 38 me dieron el empleo. Llego y me ponen en la recepción a recibir personas, dije ok está bien, así se empieza. Pero lo que la institución quería era demostrar que ya habían empleado a una persona con discapacidad y que me vieran ahí trabajando. Pero no contaban con que yo estoy con las ganas de decir, puedo hacer más.	Fui con cuatro profesores para trabajar con ellos, pero no me dieron la oportunidad. Solo me dijeron que bueno que ya haya terminado. Me felicitaban. Que aun teniendo discapacidad pude terminar una carrera profesional. Tal vez creyeron que no tenía la capacidad para poder estar con ellos trabajando en los despachos. En las dependencias públicas fui a la presidencia municipal, al DIF e Infonavit, les entregaba el currículo y nunca me llamaron. Fue difícil e incluso desilusionante para mí. Ya había terminado una carrera, estaba trabajando para la titulación, logré obtener el título, pero no se daba ninguna oportunidad de trabajo. En aquella época no se consideraba ni se incluía a las personas con discapacidad como ahora.

Fuente: Creación propia

Tabla 2

Continuación

Persona con discapacidad visual	Persona con discapacidad
Me decían que me iban a llamar, me hacían preguntas y entrevistas, les decía que tenía discapacidad visual y al final no me llamaban.	La principal dificultad ha sido mi título, no tanto por la discapacidad o que no den chance. Influye todo lo que tiene que ver con accesibilidad, específicamente en las páginas para solicitar algún trabajo o el llenado de algunos formatos, además de la falta de ayuda.
Persona con discapacidad	
Me atrevo a decir, en Guanajuato, particularmente, no existe una sensibilización respecto de la inclusión laboral en el sector público. Porque cuando yo egreso busco diversas oportunidades con diversas dependencias y desgraciadamente ninguna me dio la oportunidad. Simplemente me daban largas. “Después te marcamos”, pero absolutamente nadie accedió a darme la oportunidad. Se mostraban omisos a darme la oportunidad, inclusive presenté una convocatoria en el IEG, hasta donde tengo entendido mi promedio era el más alto y mi resultado fue aprobatorio. No se me dio la oportunidad del puesto para el que me estuve postulando. Desde mi óptica y experiencia en la búsqueda de empleo, no hay una apertura tanto en el sector privado como en el público hacia las personas con discapacidad visual, particularmente. En su momento acudí a ferias de empleo organizadas por el INGUDIS donde distintas empresas postulaban sus vacantes, esto con la inclusión laboral, pero me topo con la sorpresa de que en ninguna de las dos ferias de empleo a las que acudí no había ninguna vacante para personas con discapacidad visual. Todas las oportunidades estaban encaminadas a personas con alguna discapacidad motriz y, de hecho, eran empleos en el área de producción, de montacargas, cargadores de mercancía. No había una enfocada al área administrativa o un trabajo que se desarrollara en oficina, todas eran en la parte de producción, pero respecto de la discapacidad visual no había.	

Fuente: Creación propia.

las personas afirmaron que los trabajos sí se relacionaban o lo hacían en gran medida con aquello que estudiaron, y 8 de 11 casos se ubicaron en el sector público. Sobre el sueldo, puede notarse que la mayoría son bajos: de los 11 entrevistados, 4 mencionaron ganar mensualmente menos de \$3,000.00, 3 se ubicaron entre \$3,000.00 y \$6,000.00 pesos, dos mencionaron ganar entre \$6,000.00 y

\$9,000.00 y sólo uno sostuvo ganar entre \$9,000.00 y \$12,000.00 pesos mensuales. Si se toma el valor máximo de cada rango, el promedio no supera los \$5,500 pesos mensuales. Respecto a la percepción de los ingresos, tres posturas se manifestaron: 6 de los 11 participantes resaltaron que lo que percibían no era justo, mientras que una segunda, con 4 de 11 participantes, aun cuando recibían sueldos bajos, mencionaron estar tranquilos o sin inconformidad. Por su parte, el único participante que ganaba entre \$9,000.00 y \$12,000.00 pesos mencionó que el salario era justo.

Un cuarto objetivo de la investigación fue indagar en cuestiones particulares del ejercicio laboral, en específico, las experiencias negativas que vivieron las personas con discapacidad al incluirse laboralmente, las prestaciones que les otorgan en los ambientes laborales, así como el crecimiento profesional en su área. Destaca que la gran mayoría de participantes mencionaron haber tenido buenas experiencias con los compañeros del trabajo o con los mismos jefes; de hecho, el término más frecuente o utilizado para describir las relaciones laborales fue el de amabilidad. Sobre las dificultades, y coincidente con lo reportado durante el trayecto formativo del nivel superior, la mayoría se relacionaron con cuestiones de accesibilidad al material de trabajo, infraestructura o de distancia, aunque de manera singular se reportaron cuestiones de poca capacitación o la nula presencia de personas con discapacidad en puestos de mayor jerarquía. Vinculado con esto último, destacan las respuestas sobre ascensos en las áreas laboradas y las prestaciones recibidas. En el primer caso, aunque sí se reportaron casos de ascensos, estos fueron temporales y la gran mayoría afirmó no haber tenido alguno, incluso después de laborar 28 años. Además, destacan situaciones particulares en las que, cuando una nueva administración llegó, un participante, por temor a ser despedido, aceptó una recategorización menor a la que había alcanzado. Respecto a las prestaciones, se tuvieron casos de prestaciones de ley y otros no, aunque en todos los casos estuvieron relacionados con el tipo de contrato y basificación

obtenida. A continuación, se presentan algunos ejemplares relacionados con los ascensos en el ámbito laboral.

- A pesar de mi preparación, hace cinco años que no sube mi sueldo.
- En un principio hubo asensos, después hubo una retabulación a nivel general y me subieron de nivel, cinco años después de que había entrado. Al poco tiempo hubo una reestructuración y en esas modificaciones salía perjudicada, ya que me iban a despedir. Se llegó a un acuerdo para que no me dejaran sin empleo, que básicamente consistió en bajar las actividades; entonces lo que había ascendido lo volví a bajar. Terminé justo como cuando empecé.
- Nunca he tenido un ascenso en 28 años de trabajar.

Un último objetivo de este trabajo fue reconocer si habían experimentado situaciones de discriminación por parte de sus compañeros o jefes en sus espacios laborales. Sorprendentemente, la gran mayoría de participantes destacó no haber sufrido discriminación por parte de compañeros y jefes. Aunque sí es importante destacar que, en algunos casos, esta se presenta de manera sutil. Por ejemplo, una de las personas con discapacidad sostuvo que, aunque siempre habían sido amables, nunca le daban responsabilidades para las que sí era apta. En otro caso, un participante expresó que su directora no se dirigía de manera directa con él, sino a través de otro compañero; situación que se mantuvo hasta que mostró su potencial en el trabajo. También se enunciaron cuestiones de “sobreprotección” o “poca confianza” en las capacidades de los participantes, cuidándolos o encargándoles tareas sencillas.

Discusión y conclusiones

En términos generales, los resultados del estudio se caracterizaron por mostrar variabilidad entre participantes, con algunas

consistencias importantes que son necesarias destacar. Llama la atención que la mayoría de los participantes a los que se pudo tener acceso egresaron de escuelas de sostenimiento privado, lo cual tiene dos aristas: por un lado, aunque en la universidad en la que se labora hay varias personas con discapacidad estudiando, un programa para su atención y una base de datos sobre quiénes presentan discapacidad, poder entrevistarlos es muy complicado por la cantidad de trámites burocráticos requeridos. Más importante es lo que puede plantearse en términos de indagaciones futuras; esto es: ¿en qué medida y de qué manera las escuelas de sostenimiento privado y público están brindando oportunidades y educación de calidad a las personas con discapacidad para llevar a cabo sus estudios universitarios? En algunas universidades de sostenimiento público es conocido que hay programas para atender a estudiantes con discapacidad. No obstante, en años recientes, algunas instituciones de sostenimiento privado han realizado esfuerzos por incluir en sus espacios a personas con discapacidad, a partir de programas especialmente diseñados para favorecer la mejor trayectoria posible (Universidad Anahuac, 2024).

En cuanto a los reportes con mayor interferencia para egresar, estos coinciden con lo mencionado en la literatura sobre las actitudes de algunos docentes hacia las personas con discapacidad y las necesidades de acceso con las que se cuentan en muchos edificios. De esta forma, no es aislado el que, en muchas ocasiones, a las personas con discapacidad motriz tengan que apoyarlas para acceder a diferentes espacios, lo cual puede generar cierto tipo de malestares o situaciones poco cómodas, tal como fue mencionado previamente por una participante. Es importante destacar que no hubo menciones importantes sobre dificultades para egresar, y también se pudo constatar que la mayoría de los participantes tenían trabajos relacionados con lo que habían estudiado. No obstante, lo anterior debe tomarse con cautela; en primer lugar, porque la cantidad de personas incluidas en el estudio fueron muy pocas,

y, en segundo, porque la mayoría de las personas entrevistadas corresponden a casos exitosos donde se concluyó la Universidad sin mayores contratiempos. En tal sentido, sería importante indagar en próximos estudios qué situaciones viven personas con discapacidad que no pudieron concluir o estudiar la universidad y se encuentran laborando, o consultar en qué grado se están desarrollando competencias pertinentes para la inclusión laboral de personas con discapacidad en las universidades; incluso, poder hacer una comparativa entre los programas de sostenimiento público y aquellos de sostenimiento privado que han sido pensados específicamente para apoyar a las personas con discapacidad.

Con relación a la búsqueda de empleo, sobresale la dificultad para conseguir alguno. Y no es que esto sea un hecho exclusivo de las personas con discapacidad —muchas personas que no se encuentran en esta condición también tienen dificultades para conseguir uno—, sino que, en estos casos, es probable que la no consideración para el trabajo se deba a cuestiones alejadas al talento o preparación o por discriminación.

Es importante destacar que, en esta investigación, se mostraron casos como los siguientes: *a)* una persona tuvo más de 38 entrevistas antes de conseguir empleo; *b)* en las que se entregaba el currículo, les interesaba el perfil, pero una vez que sabían que tenían discapacidad ya no les llamaban o incluso les cancelaban el trabajo para el que los habían considerado; *c)* se da la contratación de personas con discapacidad como una forma de cubrir requisitos y, además, se presentan casos donde se subutiliza o no se promueve el desarrollo adecuado de la persona; *d)* qué incluso en algunas instituciones “buscan” personas con discapacidades específicas; *e)* la falta de oportunidades, tanto en el sector público y en el sector privado, incluso, en las ferias de trabajo; y *f)* que la falta de oportunidades se puede presentar incluso con los mejores perfiles en un área. Sin duda, una cuestión que debería indagarse en próximas investigaciones es la experiencia de personas

con discapacidad y estudios universitarios que recién egresan de la Universidad, o bien aquellas que no han podido integrarse a los contextos laborales al concluir los estudios.

Este estudio también mostró aspectos positivos: la mayoría de los participantes se encuentran laborando en áreas relacionadas con lo que estudiaron y varios de ellos sostuvieron estar de acuerdo con el sueldo que ganaban, no obstante, es necesario destacar algunas cuestiones. En México, el salario real mensual promedio a nivel nacional durante el primer trimestre de 2024 fue de \$7,318.09 pesos (CONEVAL, 2024), mientras que en el Estado de Guanajuato fue de \$6,170.00 pesos. Tomando en cuenta esto y lo mencionado por los participantes, sobresale que 7 de 11 ganan menos del salario mensual promedio Nacional y tres de ellos perciben apenas la mitad; solo tres de ellos mencionaron ganar más de \$6,000.00 pesos y uno entre \$9,000.00 y \$12,000.00. Considerando que encuestas a nivel nacional han reportado que en promedio se requieren \$16,421.00 pesos mensuales para poder cumplir con los gastos, y que en Guanajuato se ha precisado necesitar \$13,500.00 pesos (INEGI, 2024), los salarios percibidos por los participantes de este estudio están por debajo, y en algunos casos muy por debajo de lo considerado necesario para afrontar los gastos cotidianos. A pesar de lo anterior, muchos de ellos se encuentran conformes con los salarios obtenidos, por lo que sería importante indagar en futuros estudios las expectativas de crecimiento laboral y su relación con factores relacionados con este, por ejemplo: si han considerado salir a otro estado a laborar para crecer profesionalmente, cuánto es lo que les gustaría ganar a determinado tiempo, etc.

En términos de las dinámicas al interior de los contextos laborales puede decirse que estas fueron positivas en su mayoría, sin embargo, hay cuestiones importantes sobre las cuales reflexionar. En primer lugar, se vuelve sobresaliente el hecho de que algunas personas consideran que las contrataron para cumplir

con ciertos requerimientos laborales o legales, la forma en la que se les expresó que se solicitaba una persona con discapacidad motriz, pero no de tipo visual, o los casos donde son colocados en puestos que infravaloran sus capacidades. Lo más importante, y que puede ser materia de estudio para posteriores investigaciones, son las posibilidades de crecimiento laboral que tienen las personas con discapacidad. Es cierto que en algunos puestos se siguen ciertos procesos para ascender, no obstante, la constante en este estudio fue sobre las nulas oportunidades para crecer en los espacios laborales.

Relacionado con lo anterior, es importante recordar que no existieron amplias menciones de discriminación directa, pero sí hechos que limitaron el potencial de los trabajadores o evidenciaron discriminación indirecta en forma de sobreprotección, así como poca la confianza en las capacidades de los participantes, cuidándolas o encargándoles tareas sencillas. En tal sentido, sería importante realizar un estudio donde se analice cómo han ido evolucionando profesionalmente personas con discapacidad que llevan varios años trabajando, esto, en función de diversos indicadores, por ejemplo: salario, responsabilidades, personas bajo su supervisión, prestaciones, etc.

En conclusión, el presente estudio buscó responder a las preguntas: ¿Qué situaciones experimentan las personas con discapacidad cuando egresan de la licenciatura y buscan empleo? y ¿cómo vivencian las personas con discapacidad ciertas dinámicas y prestaciones laborales comunes? En términos del egreso, se confirma lo que ha sido señalado en la literatura como las principales dificultades o barreras que enfrentan las personas con discapacidad: la falta de adecuaciones para el acceso, la necesidad de ajustes razonables en términos pedagógicos y la actitud de docentes hacia la aceptación e inclusión educativa.

Respecto a las situaciones laborales, se encontraron tanto cuestiones negativas como positivas. En el primer caso destacan las pocas oportunidades para acceder a los contextos laborales,

incluso contando con perfiles y capacidades idóneas para el puesto, además de experiencias relacionadas con la “utilización” de la discapacidad para cumplir con expectativas legales o sociales, la infravaloración de las capacidades y la discriminación indirecta. De los aspectos positivos, sobresalen la aceptación, adaptación y buen trato por parte de compañeros, así como la relación de los trabajos con la carrera en la mayoría de los participantes. Sin duda, esta es un área que debe seguir documentándose una vez incluidos en los ambientes laborales, sobre todo aquellas cuestiones vinculadas a la calidad de vida y crecimiento profesional.

Referencias

- Secretaría de Relaciones Exteriores - Catálogo de Capacidades Mexicanas de Cooperación Internacional para el Desarrollo. (s. f.). <https://de.sre.gob.mx/capacidades/instituciones-mexicanas/secretaria-del-trabajo-y-prevision-social/distintivo-empresa-incluyente-gilberto-rincon-gallardo>
- Cardozo-Maidana, J. N., Riveros, M. I., & Centurión-Viveros, C. (2017). Experiencias de personas con discapacidad psicosocial acerca de la inserción laboral. *Revista Científica de la UCSA*, 4(3), 3-11. [https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2017.004\(03\)003-011](https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2017.004(03)003-011)
- Coalición México por los Derechos de las Personas con Discapacidad. (s. f.). <https://cdhcm.org.mx/tag/coalicion-mexico-por-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad/>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2024). Información referente a la pobreza laboral al primer trimestre de 2024. https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/ITLP-IS_pobreza_laboral.aspx
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2020). *Encuesta nacional sobre discriminación: Resultados sobre personas con discapacidad 2017*. https://www.conapred.org.mx/wp-content/uploads/2022/07/Res_PersonasDiscapacidad_2020_Ax.pdf

- Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. (2024, marzo 22). Artículo 5. *Diario Oficial de la Federación* (1917). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. (2024, marzo 22). Artículo 123. *Diario Oficial de la Federación* (1917). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Éntrale. Alianza por la inclusión laboral de personas con discapacidad. (s. f.). *Desarrollamos y creamos un futuro inclusivo en México*. <https://entrale.org/>
- Forbes. (2019). *La inclusión, un negocio que puede generar hasta 28% de ingreso extra a las empresas*: Microsoft. <https://www.forbes.com.mx/la-inclusion-un-negocio-que-puede-generar-hasta-28-de-ingreso-extra-a-las-empresas-microsoft/>
- Fundación Adecco. (s.f.). *Ofertas de empleo para personas con discapacidad o vulnerables*. <https://empleo.fundacionadecco.org/>
- García-Flores, J. (2019). Entornos inherentes al desempeño laboral de los trabajadores con discapacidad en México. *Revista de Investigación en Derecho, Criminología y Consultoría Jurídica*, 12(24), 154–163.
- Gartrell, A. (2010). A frog in a well: The exclusion of disabled people from work in Cambodia. *Disability & Society*, 25(3), 289–301.
- INEGI INFORMA. (2024, junio 25). *El promedio de ingreso que la población de 18 años y más consideró necesario para cubrir sus gastos fue de 16,421 pesos [Gráfica] [Tuit]*. Twitter. https://x.com/INEGI_INFORMA/status/1805734397083369561
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía & Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2022, mayo). *Encuesta Nacional sobre Discriminación*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENADIS/ENADIS_Nal22.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). *Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2017/doc/enadis2017_resultados.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Censo de población y vivienda 2020: Presentación de resultados*. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/estadisticas/sociedad/censo2020/presentacion.html>

- inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/Censo2020_Principales_resultados_ejecutiva_EUM.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad (datos nacionales)*. Consultado el 5 de julio de 2024 en <https://inegi.org.mx/app/salaDeprensa/noticia.html?id=6991>
- Juntos. (s.f.). *Inclusión laboral de personas con discapacidad*. <https://www.juntos.org.mx/objetivos/>
- La Inclusión de las Personas Con Discapacidad, (s. f.). *Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018*. <http://www.gob.mx/conadis/documentos/programa-nacional-para-el-desarrollo-y-la-inclusion-de-las-personas-con-discapacidad-2014-2018>
- Ley de Ingresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal (L.I.F.) Reformada. (30 de marzo de 2024). *Diario Oficial de la Federación* (DOF) (México).
- Ley del Impuesto Sobre la Renta (I.S.R.) Reformada. (01 de abril de 2024). *Diario Oficial de la Federación* (DOF) (México).
- Ley Federal del Trabajo (L.F.T.) Reformada. (04 de abril de 2024). *Diario Oficial de la Federación* (DOF) (México).
- Ley General de las Personas con Discapacidad. (30 de mayo de 2011). *Diario Oficial de la Federación* (DOF) (México).
- López Nevárez, y García-Ruelas, C. (2019). Inclusión laboral como responsabilidad social: un estudio en PYMES del sector terciario en la ciudad de los Mochis, Sinaloa, México, *Revista Ra Ximhai*, 15(1)
- López-González, J., Manghi-Haquim, D., Olgún-Almonacid, L., & Monterrey-Beltrán, C. (2014). Calidad de vida y experiencias de inserción laboral en Valparaíso: percepciones de personas con discapacidad intelectual y su mesosistema. *Revista Temas de Educación*, 19(2), 107-124.
- Lúcia-Gazzola, A. (2021). *Educación superior en América Latina y Caribe, presente y futuro*. (<https://www.iesalc.unesco.org>)

- org/2021/10/18/educacion-superior-en-america-latina-y-caribe-presente-y-futuro/).
- Márquez, C., y Reyes, J. (2015). Análisis de la brecha de ingresos entre las personas con y sin discapacidad en ocupaciones no calificadas. *Revista Latinoamericana de Población*, 9(16), 33-58.
- Meo, M., Olthoff, C., Onaine, A., y Artigas, M. (2024). Percepciones sobre la inserción laboral de personas con discapacidad (PCD) en Mar del Plata. AACINI. *Revista Internacional De Ingeniería Industrial*, 3(2), 179-189.
- OECD (2019), Higher Education in Mexico: *Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education*, OECD Publishing, Paris. https://www.oecd-ilibrary.org/sites/a93ed2b7_es/index.html?itemId=/content/publication/a93ed2b7-es
- Organización de las Naciones Unidas, (ONU), (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización Mundial de la Salud [OMS], (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Recuperado el 5 de julio de 2024 de <https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/documentos/discapacidad/DESTACADOS/ResumenInformeMundial.pdf>
- Ortega-García, R. (2023). *Panorama de la inclusión laboral de las personas con discapacidad en México*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo).
- Paz-Maldoado, E. y Silva Peña (2020). Inserción laboral de personas en situación de discapacidad en América Latina. *Saúde e Sociedade*, 29(4), <https://doi.org/10.1590/S0104-1290202020190724>
- Peñaloza-Gómez, R., Santillana-Limón, Z., Méndez-Sánchez, M. y Saldaña-Castillo, J. (2022). Discriminación laboral en personas con discapacidad motriz en México. *Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 25(1), 39-49.
- Peña-Ochoa, M. (2016). Justicia organizacional, desempeño laboral y discapacidad. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(1), 201-2022.

- Pérez, S., Magaña, D., y Aquino, S. (2017): Beneficios del sector empresarial para la inclusión de personas con discapacidad. Un estudio de caso en el sureste de México. *Polyphónia. Revista de Educación Inclusiva*, 46-70.
- Rodríguez- Betanzos, A. y Pérez-Medina, A. (2018). Satisfacción del egresado respecto de su formación profesional. *Ventanas abiertas a la pedagogía universitaria*, 15(29), 12-30.
- Schalock, R., y Verdugo, M. A. (2006). Revisión actualizada del concepto de calidad de vida. En Verdugo (ed.). *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación*. Salamanca: Amarú, 29-41.119
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social. Red Nacional del Vinculación Laboral. (s.f). *Servicios que otorgan las Redes de Vinculación Laboral*. <https://inspeccion.stps.gob.mx/>
- Subramanian, A y Mital, A. (2019). Productivity and disability: the need to modify work standards. *Inderscience*, 4(2), 212-217. <https://doi.org/10.1504/IJPQM.2009.023188>
- Universidad del Valle de México, (2023). *Encuesta nacional de egresados 2023*. https://opinionpublica.uvm.mx/wp-content/uploads/2023/11/BROCHURE_ENE-2023-1.pdf
- Vizcarra, K. (2019). *Beneficios fiscales para las empresas que contraten personas con discapacidad*. Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Baja California. Repositorio Institucional <https://repositorioinstitucional.uabc.mx/server/api/core/bitstreams/8a9a39d1-a22d-4c16-ae17-dfbe53b430ef/content>
- West, J. (2000). Educación superior y empleo: oportunidades y limitaciones en la formación de habilidades en un sistema de educación superior masivo. *Journal of Vocational Education & Training*, 52 (4), 573-588. <https://doi.org/10.1080/13636820000200142>
- Wheatley, Daniel. (2017). Autonomy in Paid Work and Employee Subjective Well-Being. *Work and Occupations*. doi:10.1177/0730888417697232

- Yano, M. (1997). Higher education and employment. *Higher Education*, 34, 199–214 <https://doi.org/10.1023/A:1003089017197>
- Zimbrón-Pérez, G. y Ojeda-López R. N. (2024). Inclusión laboral de mujeres con discapacidad en Mérida, Yucatán, México, *Revista Ciencias Sociales*. <https://doi.org/10.15517/rcs.voi183.60585>
- Zimbrón-Pérez, G. y Ojeda-López, R. N. (2022). Estudio de caso del programa de inclusión laboral a personas con discapacidad en el sureste mexicano. *Trascender, contabilidad y gestión*, 7(19), 16–36. <https://doi.org/10.36791/tcg.v7i19.132>

PARTE II

INCLUSIÓN EN Y PARA LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL

PERCEPCIONES PARENTALES SOBRE LAS BARRERAS PARA EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL LOGRO DEL PROYECTO DE VIDA DE ADOLESCENTES DE UNA COMUNIDAD RURAL

Sandra Paola Sunza Chan¹

Facultad de Educación Universidad Autónoma de Yucatán
ssunza@correo.uady.mx

Dora Esperanza Sevilla Santo

Facultad de Educación Universidad Autónoma de Yucatán
dora.sevilla@correo.uady.mx

Introducción

La adolescencia es el periodo de vida que contempla el paso de la niñez a la etapa adulta (Rice, 1997). En ella se espera que una persona defina quién será, qué hará, y adopte las demandas implicadas en el rol adulto. Se espera que construya un proyecto de vida acorde a su grado de madurez, entendiendo ésta como “el momento en que el individuo se convierte en adulto física, emocional, social, intelectual y espiritualmente” (p. 327).

En este sentido, tener un proyecto de vida es un elemento relevante que contribuye a la definición de su identidad como persona y ser sociable inmerso en una comunidad y que dará, además, sentido y rumbo a su existencia (Silva Gutiérrez *et al.*).

¹ Las autoras del presente capítulo agradecen al H. Ayuntamiento de Mocochá, Yucatán por el apoyo otorgado para la realización del proyecto “Desarrollo de vocaciones tempranas en niños y adolescentes de una comunidad rural”, de cuyos hallazgos deriva la construcción de este producto académico.

No obstante, existen diversos factores que influyen en la construcción de éste, tanto de carácter personal (intereses, capacidades, motivaciones, etc.), de contexto (familia, amigos, recursos económicos, etc.) como institucionales (plan de estudios, interacciones, servicios de orientación recibidos, etc.). En la medida en la que cada uno de estos elementos impacte en las decisiones que el adolescente tome, lo beneficiará o limitará lo en el futuro laboral, personal y social.

Complementando, García-Yepes (2017; citado por Díaz-Garay *et al.*, 2020) considera que centrarse en las responsabilidades de la vida adulta permite al adolescente empoderarse y tomar control de su vida. De aquí la importancia de que los adolescentes puedan tener un acompañamiento puntual en la toma de decisiones, mismo que debe brindarse en todos los contextos familiares, sociales, culturales y económicos.

Para lograr esto, es importante partir de la educación como uno de los pilares fundamentales de la sociedad, de ahí que el cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), propuestos en la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), establece “una educación incluyente y equitativa [...] y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas y todos” (ONU, 2018, p. 28), mismo que se ha segmentado en cuatro metas específicas: 1) No dejar a nadie atrás: igualdad; 2) Promover la universalidad; 3) Impulsar las alianzas multiactor: inclusión; 4) Integralidad, interdependencia e indivisibilidad: sostenibilidad. Además, la educación debe tener una visión que incorpore el desarrollo de competencias para la vida y habilidades socioemocionales que lleven a la formación de ciudadanos que sepan vivir en comunidad; esto plantea una transformación curricular que responda a las necesidades y características de los diferentes contextos, particularmente aquellos más desfavorecidos, como son los rurales.

Con esta idea, en 2018 el gobierno de México presentó la Estrategia Nacional para la puesta en marcha de la Agenda 2030

(Presidencia de la República, 2018). Sin embargo, a pesar de las medidas tomadas a nivel internacional y nacional, se sabe que solo 70% de las niñas y los niños de los países de bajos ingresos terminará la primaria en 2030, a pesar de que este objetivo debió ser alcanzado en el año 2015 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017). En México esto sigue quedando en el plano de lo ideal, ya que no ha podido aterrizararse en los diferentes contextos educativos y prueba de ello son los datos estadísticos que se comentan en el planteamiento del problema del presente capítulo.

Planteamiento del problema

La dicotomía entre lo rural y lo urbano ha evolucionado históricamente, generando desigualdades en las que lo urbano se ha colocado por encima de lo rural (Hernández y Esparza, 2022). Es así como, desde lo semántico, lo rural es visto como un remanente, algo secundario: “si lo urbano concentra las riquezas y el poder, entonces lo rural se determina por su pobreza y rezago, e *in fine* por su falta de atractivo económico y social” (Gaudín, 2019 p. 17). Como puede observarse, desde los aspectos más básicos ya se empieza a marcar un contexto de desigualdad.

Según estudios realizados en América Latina y el Caribe (Ramos *et al.*, 2019; Galván, 2020; Trivelli, 2020), existen importantes brechas que demuestran la vulnerabilidad en la población de las zonas rurales y en ámbitos tales como la seguridad social, la salud, el empleo, la educación; así, en comparación con las que habitan en contextos urbanos, estas se ubican entre los sectores más afectados el de los jóvenes de 15 a 29 años. Según datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), aproximadamente el 20% de estos jóvenes vivía en zonas rurales, mostrando mayor necesidad de migrar en búsqueda de oportunidades para estudiar y trabajar. Sobre tal sector de la población,

Guiskin (2018) afirma que sus infancias se desarrollan en contextos que los colocan en situaciones de riesgo y en patrones de estancamiento reproducidos de una generación a otra.

De acuerdo con Gaudín (2019), algunos de los aspectos que muestran la desigualdad social entre los jóvenes de comunidades rurales son los altos índices de abandono escolar, la baja calidad de la educación básica, así como el escaso acceso a la educación media superior y superior. Esto se vincula con diversas problemáticas que afectan su proyecto de vida, resaltando las dificultades para conseguir empleo por el bajo nivel de escolaridad, pobreza e inestabilidad que propician una baja calidad de vida. A partir de lo mencionado, se puede afirmar con certeza que los adolescentes de comunidades rurales son uno de los sectores vulnerados en sus derechos básicos, como la educación, el acceso al bienestar, calidad de vida y la oportunidad de construir y alcanzar sus proyectos a futuro.

México no es la excepción; aún hay enormes deudas pendientes con las poblaciones de las zonas rurales. El progreso de estas comunidades se erige como una necesidad de atención prioritaria para mejorar la calidad de vida de sus habitantes, los cuales son considerados como grupos vulnerables con carencias de servicios básicos (García *et al.*, 2020). En el contexto de lo local, y de acuerdo con el último censo de población y vivienda, en Yucatán hay 2,322 localidades rurales (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020) que albergan al 14% de la población del estado, datos que muestran que esta es una minoría.

De acuerdo con información del Consejo Nacional de Población (2020), Yucatán presenta un alto grado de marginación, ocupando el quinto lugar a nivel nacional, puesto que 39 de sus municipios registran alto grado de marginación y 35 tienen grado medio, entre los cuales se encuentran principalmente las zonas rurales del estado. Algunos de los indicadores más importantes de vulnerabilidad muestran que el porcentaje de población analfabeta de 15 años o más en la entidad, supera a la media nacional

en 1.2 puntos porcentuales y que el porcentaje de la población de 15 años o más sin educación básica alcanza 31.7%.

Específicamente, este proyecto se llevó a cabo en un poblado rural de Yucatán donde habitan 3,430 personas, de entre las cuales el 22% son indígenas y su grado de escolaridad promedio es de 8.5 (INEGI, 2020), lo cual equivale al segundo grado de secundaria aproximadamente. Aun cuando no hay datos actualizados sobre las ocupaciones de los habitantes, de acuerdo con los indicadores del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2020), únicamente 1,414 personas (41.22% de los habitantes) cuentan con acceso a la seguridad social, esto se vincula con el hecho de que la mayor parte de la población tiene empleos informales o por su cuenta, principalmente trabajos manuales y temporales.

En función de esto, se afirma que en el municipio se requiere trabajar en pro de las áreas de atención prioritaria en concordancia con el objetivo 4.5 de la Agenda 2030, específicamente en lo referente a “asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad” (Naciones Unidas, 2018, p. 28). Por tanto, queda clara la fuerte necesidad de realizar investigación en torno a las causas vinculadas a bajos niveles de escolaridad. En el presente estudio se abordan las barreras que obstaculizan a los adolescentes de esta comunidad el acceso a niveles superiores de educación y la realización de los proyectos de vida. Es punto de partida para visibilizar sus necesidades, abonando a la búsqueda de la justicia social.

Objetivo

Según los planteamientos abordados en los apartados previos, se estableció el siguiente objetivo: analizar las principales barreras

para el acceso a la educación superior y para el logro del proyecto de vida de los adolescentes de una comunidad rural de Yucatán desde la perspectiva de sus padres y madres de familia.

Sustento teórico

La adolescencia constituye un periodo complejo de la vida en el cual se define y construye la identidad personal (Papalia *et al.*, 2010). Dicha complejidad se debe a cambios físicos, cognitivos y emocionales que se presentan, además de los elementos del contexto sociocultural que impactan en tal construcción (Güemes-Hidalgo *et al.*, 2017).

Gaete (2015) profundiza en el análisis de este periodo de la vida al identificar tres momentos: adolescencia temprana (10 a 13-14 años), intermedia (14 a 16-17 años) y tardía (de 17-18 años en adelante). Dado que es en la adolescencia intermedia cuando se da la construcción de la identidad, así como el establecimiento de metas y de las acciones para alcanzarlas.

En este mismo sentido, diversos autores presentan la adolescencia como un constructo social que prepara al niño para pasar a la adultez y a los diferentes roles que le demandará esa nueva etapa (Concha Ponce y Contreras Sáez, 2021; Concha, 2020; Medina, 2011). Desde esta perspectiva, el proyecto de vida se presenta como un proceso “dinámico, permeado por las vivencias personales, familiares y del entorno que permite cumplir o no las necesidades de una persona” (Concha Ponce y Contreras Sáez, 2021, p. 128).

Como puede observarse, construir su proyecto de vida brindará al adolescente no solo la identidad que se encuentra definiendo en este periodo de vida, sino que impactará todos los ámbitos y le permitirá alcanzar la madurez que lo represente como persona adulta. De aquí la relevancia de fomentar desde la familia, el contexto más inmediato y las edades tempranas la

construcción de esos planes a corto, mediano y largo plazo que darán sentido a su existencia.

El proyecto de vida consiste en un modelo ideal que la persona aspira vivir en el futuro, teniendo en cuenta sus posibilidades y características internas y externas (Betancourth Zambrano *et al.*, 2019; Chen y Cheng, 2020). Estos autores han encontrado que la familia tiene un papel preponderante en el establecimiento de metas; es decir, en la conformación del proyecto de vida. Garcés-Delgado *et al.* (2020) y Barboza-Palomino *et al.* (2017) coinciden en que el contexto en el que nace y se desarrolla el adolescente tendrá un impacto determinante en la construcción de su proyecto de vida. El nivel educativo de la familia, los recursos económicos con los que se cuente, la falta de comunicación y de expresiones emocionales, los conflictos familiares, la falta de normas, así como la escasez de redes de apoyo y el pertenecer a grupos minoritarios, marcarán grandes diferencias en las aspiraciones que puedan tener y las formas como se plantearán el futuro.

De igual modo, D'Angelo (2000) y Santana *et al.* (2012) coinciden en que la adolescencia es el periodo clave en la conformación del proyecto de vida; sin embargo, es muy complejo hacerlo en solitario, por lo que los jóvenes requieren de acompañamiento y orientación para definir sus características y establecer sus metas. De aquí que la familia y los docentes, por ser los actores más cercanos, deben promover en ellos un autoconocimiento que les permita generar un autoconcepto y una autoestima realista, los cuales establecerán lo que quieren llegar a ser en los distintos ámbitos de su vida.

Como ya se ha referido en diferentes momentos del presente capítulo, la adolescencia es el momento de toma de decisiones trascendentales para la persona, por lo que se requiere que cuente con todos los elementos y herramientas para tal efecto. En este sentido, autores como Chan Chi *et al.* (2020) comentan que las metas que el adolescente establece, por lo general, van

en torno a tres aspectos fundamentales del desarrollo: el académico, el ocupacional y el personal. Pese a la trascendencia de la orientación vocacional para la definición de un proyecto de vida, tal parece que no se le ha dado la importancia que requiere, ni en los contextos familiares ni en los escolares. Esta situación se agrava cuando se hace referencia a adolescentes en situación de vulnerabilidad, como los que habitan en comunidades rurales.

Existe poca investigación relacionada a los proyectos de vida construidos por adolescentes en dichas comunidades, considerando que dadas las condiciones en las que estos chicos se desarrollan, debería llamar la atención cómo han sido limitadas, sino es que invisibilizadas, las opciones de crecimiento que pueden tener. En esta línea, Alves y Zerpa (2011) hacen un comparativo entre características de adolescentes en comunidades urbanas y rurales, encontrando que en el segundo grupo, además de existir mayor pobreza económica, hay una cultura con roles más rígidos y menos opciones formativas, con mayor desigualdad de género y una desvaloración de la adolescencia como etapa de desarrollo, priorizando la inserción temprana al campo laboral.

Profundizando, Da Rosa (2011) y Caputo (2006) encuentran que los adolescentes no cuentan con los elementos suficientes en sus comunidades para poder plantear metas que les permitan romper el círculo de pobreza y el bajo nivel en el que han crecido, situación que los lleva a migrar hacia contextos urbanos que les permitan nuevas opciones educativas y laborales. Esta situación trae como consecuencia el desarraigado de la familia y la comunidad a temprana edad, lo que puede llevar a una desvaloración de la cultura original. Ante este panorama, Cattaneo y Schmidt (2014) enfatizan la necesidad de apoyar y orientar a los adolescentes en esa construcción de su proyecto de vida, de ahí que el desarrollo de la orientación vocacional deba permear tanto en el escenario familiar como escolar, sobre todo cuando se está en contextos menos favorecidos como pueden ser los rurales.

Método

El presente trabajo forma parte de un proyecto más amplio, denominado “Desarrollo de vocaciones tempranas en niños y adolescentes de una comunidad rural de Yucatán”, que desde una perspectiva de investigación e incidencia, involucra diversos entornos educativos del colectivo en el que se enfoca. El estudio que se expone en este capítulo se desarrolló desde un paradigma cualitativo con un alcance descriptivo, no obstante, se contó con una técnica cuantitativa para recolectar información sobre las características generales de los participantes, a fin de que sirviera para contextualizar los resultados. La investigación constó de dos etapas que se describen a continuación.

En la primera fase se contó con la participación de un total de 46 padres y madres de familia de estudiantes de secundaria y telebachillerato de la comunidad rural en la que se enmarcó este trabajo. La selección de los participantes se llevó a cabo en función del propósito de la investigación y se establecieron los criterios de inclusión: ser padre o madre de algún adolescente inscrito en las escuelas participantes, ser habitante de la comunidad rural que enmarca el estudio y aceptar participar en el estudio de manera voluntaria, previo consentimiento informado.

En esta primera etapa, se utilizó un cuestionario integrado por cinco dimensiones, en donde se exploraron las características generales de los participantes y sus familias, así como las barreras individuales, familiares, escolares y comunitarias que perciben en lo referente a la continuidad en los estudios de sus hijos y para el logro de las metas que forman parte de su proyecto de vida. A partir de esto, se realizó una categorización focalizada para identificar los obstáculos percibidos por los padres y madres de familia.

En la segunda etapa se utilizaron entrevistas semiestructuradas a cuatro madres de familia, con el fin de profundizar en los

principales obstáculos reconocidos en la primera fase. La selección de los casos fue intencional, cuidando que hubiera representación de los niveles educativos de secundaria y telebachillerato y que la participación fuera voluntaria. Así fue como cuatro madres aceptaron fungir como informantes clave, situación que demuestra son las madres de la comunidad quienes, comúnmente y en gran medida, se dedican a las labores del hogar, se vinculan con la escuela y se mantienen al tanto de las actividades escolares de los adolescentes.

Para ello, se utilizó la entrevista individualizada, enfocada en las dimensiones más relevantes que resaltaron en la primera fase de investigación y los datos fueron resguardados en archivos de audio, con previo consentimiento informado de las participantes. Se realizaron las transcripciones y se efectuó la categorización de acuerdo con los aspectos considerados en el objetivo de investigación.

Resultados y discusión

Para dar respuesta al objetivo de este estudio, en un primer momento se analizaron los datos derivados del cuestionario que se administró a los participantes y posteriormente se examinaron las respuestas dadas por las madres en las entrevistas realizadas, a fin de complementar los hallazgos de la primera etapa del estudio.

Se contó con un total de 46 participantes, todos ellos padres o madres de estudiantes adolescentes de la comunidad rural en la que se efectuó la investigación, de los cuales el 86.9% fueron mujeres y el 13.04% hombres. Sus edades oscilaron entre los 34 y los 79 años, siendo las edades más repetidas 39, 43 y 48 años, y el rango con respecto al número de hijos fue de 1 a 5, siendo que el 54.3%

de los participantes refirieron tener 2 y el 32.6% 3 hijos. Por otro lado, los niveles de escolaridad predominantes en la comunidad fueron: secundaria (45.60%) o menor (30.34%). Esto muestra que el acceso a la educación superior ha sido escaso en la comunidad, lo cual hace evidente la necesidad de trabajar en torno a esta área.

Respecto a la ocupación de los participantes, resaltan dos ocupaciones femeninas: ama de casa y empleada doméstica. En su mayoría, las ocupaciones de los padres y madres participantes son labores asociadas con un nivel socioeconómico bajo, por lo que se visualizan elementos que pueden actuar como barreras para el acceso a la educación superior de sus hijos y para la construcción de su proyecto de vida. Este panorama sobre las características generales de los participantes es un preámbulo para comprender mejor los resultados, mismos que se describirán en los siguientes apartados.

Barreras para el acceso a la educación superior y el logro del proyecto de vida

Para dar respuesta al objetivo del presente estudio, se trabajó una categorización focalizada, analizando las respuestas de los padres y madres participantes en función de los siguientes núcleos de análisis: barreras personales, barreras familiares, barreras escolares y barreras comunitarias. Los principales resultados se integran en la Figura 1, la cual proporciona una perspectiva global de los obstáculos más relevantes que los participantes identificaron para la continuidad de los estudios y el logro del proyecto de vida de sus hijos e hijas.

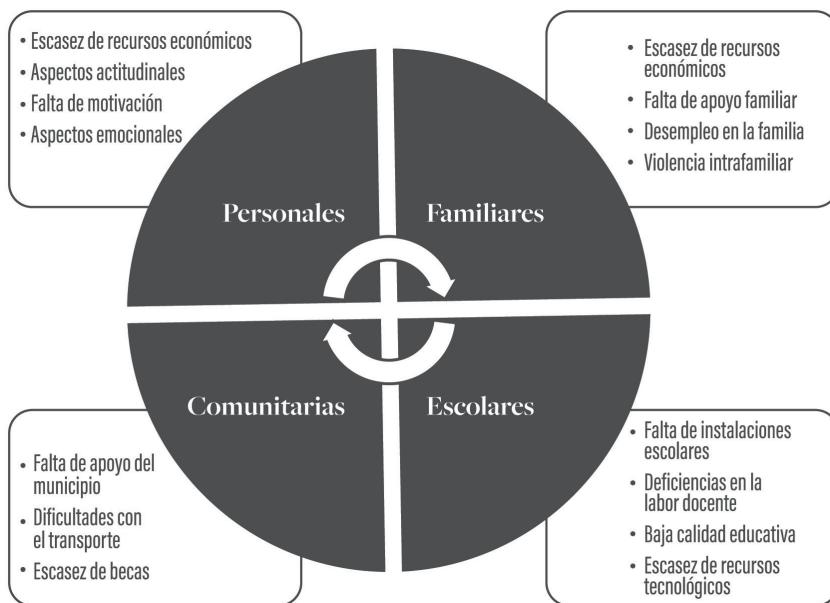


Figura 1. Integración de las barreras para la continuidad de los estudios.

Fuente: Elaboración propia.

Partiendo de estos primeros resultados, en la tabla 1 se describen de manera detallada los hallazgos encontrados en torno a las percepciones parentales sobre las barreras identificadas, atendiendo a los significados que les atribuyen las madres entrevistadas en la segunda etapa de este estudio. Con la finalidad de dar mayor voz e identidad a las participantes, cuidando el anonimato, se les han asignado pseudónimos. Se incluye, también, una breve descripción de cada una de las informantes clave.

Los resultados se han organizado en función de los cuatro tipos de barreras detectadas. En la primera parte del estudio, a fin de profundizar en el análisis, se incluyen viñetas extraídas de modo textual de los discursos de las participantes y el contraste con la literatura.

Tabla 1

Descripción de las informantes clave

Pseudónimo	Descripción
“Lorna”	Madre jefa de familia, 42 años, trabajadora del hogar. Tiene un hijo en el bachillerato de la comunidad y una hija en preescolar. Cuenta con una escolaridad de secundaria.
“Carmen”	Madre casada, 41 años, ama de casa y emprendedora. Tiene una hija universitaria en una escuela privada en la ciudad de Mérida y otra en secundaria. Su escolaridad es de secundaria.
“Karen”	Madre casada de 47 años, era trabajadora del hogar y actualmente es ama de casa. Tiene un hijo en el bachillerato de la comunidad y una hija que inició sus estudios en una universidad privada en la ciudad de Mérida. Su escolaridad es de secundaria.
“Dulce”	Madre casada de 48 años, se dedica a las labores del hogar. Tiene una hija en el bachillerato de la comunidad y un hijo que inició recientemente sus estudios en una universidad pública de la ciudad de Mérida. Cuenta con una carrera técnica, pero actualmente no la ejerce.

Fuente: Elaboración propia.

Barreras personales

Como puede observarse, entre las barreras más relevantes a nivel personal, los participantes refieren la escasez de recursos económicos, puesto que sus ingresos son limitados y resultan insuficientes para cubrir los costos implicados en cursar una carrera de nivel superior. Al no existir oferta cercana, es necesario salir de la comunidad, lo que también resalta como la barrera más importante a nivel familiar. Al respecto “Lorna” expresa: “No todos tenemos esos recursos para pagarle a nuestros hijos sus estudios y siento que ahora todas las cosas son caras, influye mucho porque no todos tienen los mismos recursos”.

De modo similar, en el siguiente comentario se enfatiza esta situación:

Uno de los obstáculos principales es en cuanto a la economía, porque no hay un trabajo estable en la casa y pues la escuela a la que asiste es una escuela en la que hay que pagar y pues sí, ese sería un obstáculo muy grande para que ella pueda seguir estudiando (“Carmen”).

Resalta la relevancia del tipo de trabajo al que se tiene acceso en la comunidad, puesto que hay ocupaciones en las que no hay estabilidad en el ingreso económico o en el tiempo de permanencia, lo que funge como un factor de riesgo para no poder continuar con los estudios. Estos hallazgos coinciden con lo que Garcés-Delgado *et al.* (2020) y Barboza-Palomino *et al.* (2017) han encontrado en sus estudios, al referir que la combinación de factores personales y del contexto determinarán el proyecto de vida del adolescente, siendo uno de esos factores principales el recurso económico con que se cuente.

Adicionalmente, desde la perspectiva parental, esta situación se agrava en los casos en donde hay más de un hijo en edad universitaria, lo que muchas veces los lleva a tener que elegir cuál de sus hijos seguirá estudiando. En este sentido, “Karen” expresa: “como solo mi esposo es el que trabaja, yo a veces lo ayudo con algunas cositas, pero no alcanza en lo económico y pues hay que optar porque uno estudie y el otro espere” (“Karen”).

De modo similar, se observa esta necesidad en la siguiente opinión:

Lo que se gana en los trabajos que muchos de nosotros tenemos en la casa no alcanza para cubrir los gastos en cuanto a estudios, a veces podemos costear el estudio de uno de nuestros hijos, pero no a los dos (“Carmen”).

Las madres participantes expresan su pesar al verse obligadas a elegir dentro de sus familias cuál de sus hijos tendrá prioridad para cursar estudios superiores. Muchos jóvenes deben dedicarse temporalmente a trabajar, mientras alguno de sus hermanos estudia, apoyando, así, al gasto familiar. En muchos de estos casos, la oportunidad para seguir estudiando ya no llega y deben continuar desempeñando trabajos manuales y poco estables a un plazo más largo o durante toda su vida, perpetuando la dinámica que predomina en la comunidad.

Estos datos hacen eco de lo planteado por Caputo (2006), quien refiere que muchas veces los colectivos de adolescentes en comunidades rurales son invisibilizados por las condiciones en las que se desarrollan y que en la mayoría de las ocasiones los obligan a pasar de la niñez a la vida adulta, por tener que apoyar económicamente a la familia o porque inician su propia familia, pese a que sus intenciones de continuar estudiando se ven truncadas. Por otro lado, dentro de las barreras personales se hizo alusión a los aspectos actitudinales de los estudiantes, que en ocasiones muestran desinterés ante sus estudios, lo cual lleva a situaciones que les impiden finalizar su secundaria o bachillerato y truncan sus posibilidades de continuar con una carrera de modo prematuro, tal como se expresa a continuación:

Yo siento que a veces es en vano que vayan a la escuela, pues no sienten ese deseo, siempre reproban o están faltando a la escuela o están arrastrando o debiendo materias, es por eso por lo que la actitud es muy importante (“Lorna”).

A veces los jóvenes se distraen... piensan en otras cosas y no valoran el esfuerzo que se está haciendo para que ellos estudien, de hecho, en la escuela donde mi hija acude muchos ya se dieron de baja, muchos ya reprobaron y muchos no se pusieron las pilas, no estudiaron o no se esforzaron (“Carmen”).

Adicionalmente, las participantes señalaron barreras que aluden a una baja motivación, derivada de cuestiones de naturaleza vocacional o ligada a la toma de decisiones. Los jóvenes de esta comunidad cuentan con poca información sobre el mundo de las carreras y en muchas ocasiones eligen basados en la emoción, lo que les representa fuertes retos y un descenso en su motivación cuando se enfrentan con una realidad distinta a la que habían previsto y se ven orillados a abandonar sus aspiraciones. Estos datos evidencian una necesidad que ya la UNESCO (2017) resalta a partir del establecimiento de la Agenda 2030, la cual apunta que se requiere una formación integral de los estudiantes, donde no solo se dé peso a los aspectos cognitivos, sino a los de carácter socioemocional; que atienda a las características y necesidades que presentan los adolescentes. Las siguientes opiniones de las madres de familia muestran la relevancia de esta situación:

Yo considero que en el caso de mi hijo le falta madurez de saber qué es lo que quiere, como que no supo elegir lo que realmente quiere estudiar, como que él dijo “tal cosa yo estudio” y cuando vio que está difícil dijo que ya no (“Karen”).

Muchos jóvenes se emocionan en decir, creo que voy a estudiar esto o voy a estudiar lo otro, pero esto muchas veces se queda en la emoción y pienso que las emociones tienen que ir acompañadas de una meta que tú ya tengas definida, porque a veces por las emociones que ya tienes pasa un transcurso de tiempo y quedan allá (“Dulce”).

De igual modo, algunas de las madres participantes recalcaron la idea de que es indispensable que los hijos se impliquen en la búsqueda de formas de ayudar a cumplir sus metas, a pesar de la escasez de los recursos disponibles en las familias. En la comunidad, muchos jóvenes varones deben contribuir al gasto para sus estudios con un trabajo de medio tiempo (albañilería, herrería,

mecánica), y las adolescentes aportan a su familia a través de emprendimientos personales: venta de alimentos, manualidades o como trabajadoras domésticas o cuidadoras de niños. Al respecto, “Karen” comenta:

Todo depende de que también él también tenga ese deseo de buscar la manera, porque hay jóvenes que han logrado sus metas, aunque sus papás no tienen lo suficiente en lo económico, pero buscan la manera porque realmente es algo que ellos quieren lograr (“Karen”).

Por último, resaltaron los aspectos emocionales como barreras personales, entre los que se encuentra la inseguridad ante sus capacidades o su preparación académica, así como el temor a explorar fuera de la comunidad y enfrentarse a otros contextos. No obstante, salieron a la luz casos de adolescentes que se encuentran persiguiendo sus metas y que, con un gran esfuerzo, van superando las barreras personales que enfrentan, lo que les ha mantenido en el camino hacia sus aspiraciones. Tal es el caso de lo que expresa “Carmen” con respecto a su hija: “El esfuerzo que ella hace por estudiar, le echa ganas, saca buenas calificaciones, quizá no una calificación perfecta, pero si una buena calificación, para que se vaya costeando sus estudios”.

Adicionalmente, en la siguiente opinión puede observarse una situación similar, en la que se evidencia la motivación y esfuerzo enfocado a los estudios:

Yo siento que ella si está muy motivada porque es algo que desde hace tiempo ha deseado: el querer estudiar, el querer alcanzar algo y siento que sí le pone mucho empeño en hacer sus tareas. Se duerme en la madrugada con tal de entregar sus proyectos, investiga. Yo siento que ella si sabe lo que quiere (“Karen”).

Estos hallazgos dan muestra de lo que Chan Chi *et al.* (2020) refieren en su estudio sobre los beneficios e implicaciones que el tener un proyecto de vida tiene en los diferentes ámbitos de desarrollo de los adolescentes. En este caso, las madres están conscientes de que, en medio de las limitaciones económicas que tengan, deben impulsar a sus hijos al establecimiento y logro de sus metas.

Esta primera parte de los resultados da cuenta de las barreras personales. Pueden notarse los obstáculos presentes en los jóvenes de la comunidad, quienes son una muestra de la desigualdad de oportunidades presente en nuestra sociedad, donde hay sectores de la población cuyas posibilidades de acción sobre su futuro son limitadas.

Barreras familiares

En este segundo apartado se analizan las barreras de índole familiar, entre las que destacan, además de la escasez de recursos económicos que ya se mencionó previamente, las condiciones de desempleo o subempleo en las familias, puesto que los bajos niveles de escolaridad existentes en la población adulta limitan las oportunidades de acceso al mundo del empleo. Por lo tanto, muchas madres se dedican a las labores del hogar o son trabajadoras domésticas, mientras que los padres se dedican a trabajos manuales por cuenta propia, con la inestabilidad en el ingreso familiar que esto conlleva.

Adicionalmente, la falta de apoyo familiar es otra de las barreras importantes, pues en muchas familias el estudio no es una prioridad, sino un asunto que se encuentra en segundo plano y son escasos los modelos de personas que hayan cursado estudios superiores. Así lo expresa “Carmen”, al señalar que “algunos jóvenes sí pensaban seguir estudiando, pero otros en su mente para nada pensaban seguir estudiando porque no contaban con

el apoyo de sus padres, porque nunca estaban presentes cuando se les necesitaba”.

Al respecto otra de las participantes añadió:

Si un papá motiva a sus hijos, yo creo que sus hijos van a ir motivados a estudiar, pero si el papá no le echa ganas, no le pregunta cómo le va, no va a las juntas, yo creo que eso también influye mucho (“Lorna”).

Además, los participantes manifiestan que el apoyo que pueden brindar es según sus posibilidades, ya que muchos no poseen las competencias para acompañar o apoyar ante las dudas académicas de los estudiantes, mientras que otros se mantienen ajenos a la vida académica de sus hijos, lo cual es percibido por los estudiantes con fuertes implicaciones para su motivación. Hechos que deberían ser atendidos de forma urgente, dado que como mencionan Barboza-Palomino *et al.* (2017), la familia tiene un papel preponderante en el establecimiento de las metas que realicen sus hijos, puesto que más allá de los recursos económicos, para los adolescentes es relevante tener la orientación que la familia le brinde. No obstante, las participantes de la segunda etapa del estudio señalaron que, a pesar de sus limitaciones procuran acompañar y motivar a sus hijos en el ámbito académico, esto se puede observar en las siguientes palabras de “Dulce”:

Es muy importante, y, aun cuando solo podamos ayudarlos en cosas básicas o dándoles apoyo moral, ellos se sienten motivados. Quizá no entiendo del todo lo que él me platica o no puedo ayudarlo en sus proyectos, pero me doy el tiempo para escucharlo, hacerle saber que me importa lo que hace en la escuela (“Dulce”).

Estas madres, adicionalmente, tienen plena conciencia de la relevancia de motivar a sus hijos para que continúen con su proyecto de vida, tal como lo expresan:

Es muy importante como padres darles el apoyo... estar ahí metido ayudando al hijo con la tarea, para mí es algo muy importante porque me siento parte de esto, porque así el día de mañana que mi hijo logre algo, yo sé que también formé parte de ese anhelo, de ese deseo (“Karen”).

... a veces cuando tus hijos se sacan una buena calificación y ellos te lo comentan emocionados, ellos esperan que tú los apoyes y que los aplaudan por lo que están haciendo y así se sientan motivados para seguir echándole ganas a los estudios (“Carmen”).

Estas ideas resaltan el valor del apoyo y la motivación familiar como factor de protección ante las barreras para que los adolescentes de esta comunidad rural continúen hacia el logro de su proyecto de vida. Como puede verse en estos casos, que los jóvenes estudien una carrera muchas veces es un sueño compartido entre madres e hijos, visualizando la posibilidad de tener un futuro a través de oportunidades que ellas mismas no tuvieron: “... es una gran oportunidad que se les da a ellos y que muchos de nosotros no tuvimos ese privilegio y nosotros siempre les inculcamos a ellas que aprovechen esa oportunidad que tienen” (“Carmen”).

Por último, es importante mencionar que los participantes de la primera fase del estudio también proporcionaron respuestas que hacían alusión a indicios de “violencia intrafamiliar”, pues señalaron que enfrentan diversos problemas en sus relaciones, lo cual puede considerarse una barrera importante para que sus hijos continúen estudiando. Sin embargo, al no ser referida en las entrevistas realizadas en la segunda etapa, no se profundiza en esta barrera.

Barreras escolares

En lo referente a las barreras ligadas a las escuelas en las que estudian sus hijos, en primera instancia los padres expresaron su preocupación por la falta de instalaciones y servicios escolares que proporcionen las condiciones de un ambiente favorable para el aprendizaje; específicamente, en el caso del Telebachillerato Comunitario. No se cuenta con un edificio propio, por lo cual los estudiantes acuden a los salones de la secundaria, que son usados en préstamo.

En este sentido, “Lorna” considera que “este telebachillerato debería tener un propio espacio, esto es una limitante para los muchachos y sentimos las mamás que en algún momento nos van a quitar todo y los muchachos ya no van a poder [seguir estudiando]”. Asimismo, “Karen” enfatiza en lo referente a las instalaciones al señalar que: “solo se cuenta con los tres salones correspondientes a cada grado escolar... no existen espacios adicionales como laboratorio, biblioteca o sala de cómputo para apoyar la formación del estudiantado”.

Estos comentarios muestran la realidad que viven los jóvenes en la etapa de bachillerato de esta comunidad, situación que provoca incertidumbre sobre las posibilidades de continuar y concluir sus estudios, representando un factor que incide en la motivación de los estudiantes. Ésta es una enorme barrera para los estudiantes, no solo del bachillerato, sino también de la secundaria, pues las instalaciones que utilizan son las mismas en distintos turnos, lo que les impide la programación de actividades extracurriculares que puedan complementar su formación. En términos de justicia social, hay mucho trabajo por hacer desde aspectos tan básicos como este, para ampliar las oportunidades a las que tienen derecho estos jóvenes.

También se identificaron barreras asociadas a las deficiencias en la labor docente, puesto que no se cuenta con el número suficiente de profesores para atender a los estudiantes, situación

que es más grave en el bachillerato, pues el tiempo que se dedica a las clases es limitado, y al contar únicamente con tres docentes, no se pueden cubrir los requerimientos de todas las asignaturas que integran el plan de estudios de modo óptimo, dada la escasa capacitación de los maestros en determinadas áreas. Con respecto a este tema, “Karen” cree que: “si hubiera gente más capacitada... gente que tuviera más conocimiento, más tiempo... sería mucho mejor”. En esto, coincide con la perspectiva de “Carmen”, quien enfatiza en que:

Le hace falta un poquito más en cuanto al personal, en cuanto a docentes, para que lleven una buena educación, quizá un buen plan de trabajo... el ambiente muy agradable, pero creo que hace falta un poquito en cuanto a personal (“Carmen”).

Esto guarda relación con la siguiente barrera identificada, que las madres participantes describieron como “baja calidad educativa”, pues detectan que el currículo del subsistema de bachillerato disponible en la comunidad tiene áreas que no se cubren, en comparación de otras escuelas, lo cual propicia que sus hijos no desarrollos todas las competencias requeridas en el nivel superior. Esta situación los deja en desventaja para tener un lugar en las universidades públicas, limitándolos a las universidades privadas a las que muchas veces tampoco pueden acceder por falta de recursos. Ellas lo expresan del siguiente modo:

Aprenden, pero no es suficiente. Hacen falta más maestros, más materias. No alcanzan a lograr una educación completa y cuando se van a otra escuela ellos [los estudiantes] sienten eso como una barrera, sienten el tope y como que no pueden lograr presentar un examen porque no tienen el suficiente conocimiento (“Karen”).

El nivel académico está un poco limitado, porque después de estudiar en este bachillerato llega a una escuela con otro nivel de

preparación, entonces siente que le hace falta y sentía un poco de temor de que su nivel académico no esté al nivel de los demás (“Dulce”).

Por último, señalan como una barrera importante la falta de acceso a recursos tecnológicos para mejorar los procesos de aprendizaje, así como el acceso a información válida que apoye a sus hijos en la toma de decisiones ligadas a la continuidad de sus estudios. Esta barrera tiene serias implicaciones, pues al no contar con información profesiográfica suficiente, muchos estudiantes eligen alguna carrera sin conocimiento profundo sobre ella, lo cual los lleva a la deserción casi inmediata, agotando la que pudiera ser su única oportunidad para continuar con sus estudios. Esto evidencia una vez más que lo planteado en la Agenda 2030 en relación con la educación sigue siendo solo el ideal de lo que se quiere lograr y que, tal como muestra el estudio de la UNESCO (2017), nos encontramos muy lejos de alcanzar la meta de cobertura educativa y mucho más de que la educación esté dando atención a la diversidad presente en las escuelas.

Barreras comunitarias

Por último, se trabajó con la identificación de barreras ligadas a la propia comunidad en la que se realizó el estudio. Los padres señalan que las becas del Gobierno Federal sí les han proporcionado apoyo a sus hijos y a sus familias, sin embargo, perciben falta de apoyo del municipio en cuanto a la continuidad de los estudios de los jóvenes de la comunidad. Señalan que las becas que existen son insuficientes, pues no todos logran acceder a ellas.

Una de las participantes, “Lorna”, considera que “falta mucho apoyo por parte de cualquier persona que esté gobernando en el pueblo”. Asimismo, otra participante percibe algo similar, que deja ver en las siguientes palabras:

Han tenido becas y la verdad ha sido algo que nos ha beneficiado... ahora que mi hija está en una escuela particular no tiene beca y eso es algo que sí le he dicho “sabes que lo vas a tener que dejar porque no alcanza para pagarla, es muy caro” (“Karen”).

Otra de las barreras que resaltó en las dos fases del estudio fue la referente a las dificultades con el transporte. Los participantes señalaron que el hecho de vivir en una comunidad que se encuentra fuera de la ciudad hace que requieran trasladarse todos los días para tener acceso a escuelas de nivel superior. Esta situación se erige como una barrera debido a la baja calidad del transporte de su comunidad, dado que no es frecuente y resulta insuficiente para atender a las demandas de los habitantes y al costo adicional que supone para todo joven que desea continuar con sus estudios.

Tal circunstancia se hace evidente cuando “Carmen” señala que “es un poco complicado también porque es un gasto, pasaje de ida, de regreso, se tienen que mover también a otros lugares... a la semana ya se ve un poco más de gasto y se vuelve un poco pesado”. En este sentido, otra madre de familia añade:

Tiene que levantarse muy temprano para agarrar el transporte que va a ir a Mérida. Por los horarios, a veces los camiones están muy saturados... es un poco complicado tener que alcanzar el camión para llegar a Mérida y de ahí otro medio de transporte para llegar (“Karen”).

La identificación de las barreras que aquí se exponen es clave para concientizar a la sociedad sobre las dificultades y desventajas que experimentan los jóvenes de una comunidad rural para lograr su proyecto de vida y ayuda a comprender las causas de los índices de escolaridad actuales que imperan en esta comunidad, cuya mayoría de habitantes solo han completado su educación secundaria. En este último apartado, se muestra un llamado a las

autoridades municipales para continuar el trabajo en pro de las juventudes, invirtiendo recursos en brindarles mejores condiciones para superar estas barreras.

Conclusiones

A manera de conclusión de esta investigación, es posible señalar que los padres y madres son agentes muy importantes en la continuidad de los estudios de sus hijos y pueden ser un factor clave para el logro de su proyecto de vida, en sus opiniones fue posible ver una comprensión profunda sobre las barreras que se interponen entre las metas de sus hijos y la realidad que enfrentan como adolescentes habitantes de una comunidad rural.

La barrera con mayor impacto y que, a la vez, fue reiterada en dos dimensiones (personal y familiar), es indudablemente la escasez de recursos económicos. Es el resultado de un entramado de factores que rodean a los estudiantes, como la escolaridad de sus padres, la naturaleza de los empleos a los que pueden acceder y las oportunidades disponibles en la comunidad, que los ponen en fuerte desventaja con respecto a quienes se encuentran en contextos urbanos más favorecidos.

Con respecto a las barreras familiares, aun cuando en la primera etapa resaltó la falta de apoyo familiar como una de las más importantes, en los casos de las madres entrevistadas se reflejó un fuerte compromiso encaminado a brindar a sus hijos las oportunidades que ellas no tuvieron para estudiar una carrera, contribuyendo así al logro de su proyecto de vida. Es importante mencionar que esta situación no es mayoritaria en la comunidad, pues las madres participantes perciben que son muy pocos los estudiantes que tienen estas condiciones.

Con respecto a las barreras institucionales, se identificaron serias carencias en la infraestructura y recursos materiales disponibles a nivel escolar, lo que impide que se logren las finalidades

educativas planteadas para secundaria y bachillerato. Asimismo, resaltaron áreas de mejora en torno al perfil del docente, especialmente en el subsistema de Telebachillerato Comunitario, en el que es indispensable fortalecer la capacitación del profesorado para atender las necesidades y demandas de los estudiantes, a fin de que sus aprendizajes sean equiparables a los que se dan en otros bachilleratos.

En lo referente a las barreras comunitarias, es indispensable que las autoridades diversifiquen las alternativas de apoyo disponibles para los adolescentes; además de las becas económicas, se requiere brindarles información, acompañamiento y una red de apoyo que les permita conocer, aspirar y acceder a la educación superior.

Para finalizar, este trabajo permite oír la voz de padres y madres de familia de un contexto rural en su lucha por brindar a sus hijos oportunidades para acceder a un mejor futuro, aún en medio de las desigualdades, carencias y barreras que predominan en su entorno. Este es un llamado a los diversos agentes que pueden incidir en esta problemática a voltear la mirada hacia estas realidades y formar parte de una red de apoyo que permita que los adolescentes de las comunidades rurales sigan avanzando hacia el logro de su proyecto de vida y carrera.

Referencias

- Alves, G. y Zerpa, M. (2011). *Pobreza en la adolescencia en áreas rurales y urbanas en Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República. Facultad de Ciencias Económicas y Administración. <http://www.iecon.ccee.edu.uy/download.php?len=es&id=244&nbre=dt-04-11.pdf&ti=application/pdf&tc=Publicaciones>.
- Barboza-Palomino, M., Moori, I., Zárate, S., López, A., Muñoz, K., & Ramos, S. (2017). Influencia de la dinámica familiar percibida en el proyecto de vida en escolares de una institución

- educativa de Lima. *Psicología Escolar y Educacional*, 21(2), 157-166. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121094>
- Betancourth Zambrano, S., Paz Gordillo, O. M. y Obando Perlaza, M. F. (2019). Evaluación de un programa de proyecto de vida a través de la controversia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (57), 60-72. doi: <https://doi.org/10.35575/rvucn.n57a5>
- Caputo, L. (2006). Estudios sobre juventud rural en América Latina: limitaciones y desafíos para una agenda de investigación sobre juventud rural. Ponencia presentada en el *Seminario Internacional: investigación sobre juventud y políticas públicas de juventud. FLACSO sede Argentina/CELAJU/UNESCO*. <http://www.fediap.com.ar/administracion/pdfs/An%C3%A1lisis%20sobre%20los%20Estudios%20sobre%20Juventud%20Rural%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20-%20Luis%20Caputo%20-%20Febrero%202006.pdf>
- Cattaneo, M. y Schmidt, V. (2014). *EMVA: Escala de Metas de Vida para Adolescentes*: Manual. Paidós.
- Chan Chi, G., Druet Domínguez, N. y Sevilla Santo, D. (2020). Sentido de vida y establecimiento de metas en estudiantes de bachillerato. *Revista de Investigación en Ciencias sociales y Humanidades*, 7(1), 22-32. <http://dx.doi.org/10.30545/academo.2020.ene-jun.3>
- Chen, H. y Cheng, C. (2020). Developmental Trajectory of Purpose Identification During Adolescence: Links to Life Satisfaction and Depressive Symptoms. *Journal of Adolescence*, 80(1), 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.01.013>
- Concha, P. (2020). Autolesiones y adolescencia: Abordaje desde la terapia sistémica breve. En P. Concha y F. García (Eds.), *La adolescencia hoy: Problemas y soluciones para terapeutas* (pp. 41-56). Nueva Mirada Ediciones.
- Concha-Ponce, P. y Contreras Sáez, M. (2021). Proyecto de vida adolescente: Una alternativa de intervención sistémica en contextos diversos. *Redes*, 42, 127-132. <https://www.researchgate.net/publication/348652555>

- CONEVAL (2020). *Informe de pobreza y evaluación 2020*. Yucatán.
https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_de_pobreza_y_evaluacion_2020_Documentos/Informe_Yucatan_2020.pdf
- Consejo Nacional de Población (2020). Índices de Marginación 2020. <https://www.gob.mx/conapo/documentos/indices-de-marginacion-2020-284372>
- Da Rosa, R. (2011). ¿Seguir o não na atividade agrícola? Um olhar sobre as perspectivas dos jovens rurais de Quaraí-RS (Tesis de grado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Quaraí. <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/54687/000855553.pdf?sequence=1>
- D'Angelo, O. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista Cubana de Psicología*, 17(3), 270-275. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v17n3/08.pdf>
- Díaz-Garay, I., Narvaez-Escoria, I. y Amaya-De Armas, T. (2020). El proyecto de vida como competencia básica en la formación integral de estudiantes de educación media. *Rev.investig.desarro.innov.*, 11 (1), 113-126. doi: 10.19053/20278306.v11.n1.2020.11687
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 48-69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.vii2.8598>
- Garcés-Delgado, Y., Santana-Vega, L. y Feliciano-García, L. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 149-165. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.332231>
- García, J., Aldape, L. y Alonso, F. (2020). Perspectivas del desarrollo social y rural en México. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVI (3), 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28063519011>

- Gaudín, Y. (2019). *Nuevas narrativas para una transformación rural en América Latina y el Caribe. La nueva ruralidad: conceptos y medición*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/oc1235ff-7e2e-44aa-b4e1-87ffc371f031/content>
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal González-Fierro, M. y Hidalgo Vicario, M. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, XXI (4), 233-244. <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2017-06/desarrollo-durante-la-adolescenciaaspectos-fisicos-psicologicos-y-sociales/>
- Guiskin, M. (2018). *Situación de las juventudes rurales en América Latina y el Caribe*. México: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/f94f1075-5e5a-4aa1-aa1d-c203d026afce/content>
- Hernández, M. y Esparza, G. (2022). La calidad de la educación en territorios rurales desde las políticas públicas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (32), 171-193. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.05>
- INEGI (2020). *Censo Nacional de Población y Vivienda*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#documentacion>
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. <https://www.unesco.org/gem-report/es/education-people-and-planet>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2018). *Progresos realizados para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2018/TheSustainableDevelopmentGoalsReport2018-ES.pdf>

- Presidencia de la República (2018). *Estrategia nacional para la puesta en marcha de la Agenda 2030*. Documento de trabajo con los resultados de la consulta pública.
- Ramos, A., Sepúlveda, J. y Garcés, L. (2019). Pequeñas y medianas empresas productoras de ladrillo artesanal en Oaxaca, México: Contexto de pobreza. *Revista de Ciencias Sociales*, XXV (2), 40-50. <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i2.27334>
- Rice, F. (1997). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital* (2^a ed.). Pearson, Prentice Hall
- Santana, L., Feliciano, L. y Santana, A. (2012). Análisis del proyecto de vida del alumnado de educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 26-38. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11391/10895>
- Silva Gutiérrez, C., Andrade-Villegas, C., Juárez-Loya, A. y González-Alcántara, K. (2022). Inteligencia emocional y establecimiento de metas en adolescentes. *Psicumex*, 12, 1-25, e416. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v12i1.416>
- Trivelli, C. (2020). *Acciones para la reducción de la pobreza rural en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia de la Covid-19*. Instituto de Estudios Peruanos. https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/1185/Trivelli_Acciones-reduccion-pobreza-rural-America-Latina-pandemia-covid-19.pdf?sequence=1&isAllowed=y

EXPERIENCIAS RACISTAS EN LA MEMORIA DE LOS CHICHIMECAS DE GUANAJUATO Y MAYAS DE TABASCO. NARRATIVAS IDENTITARIAS COMUNALES

Jenny Zapata de la Cruz¹

Departamento de Educación

Universidad de Guanajuato

historiadorazc@gmail.com

j.zapata@ugto.mx

Introducción

El propósito de este capítulo consiste en un estudio cualitativo-práctico de la narrativa de las experiencias de discriminación por raza ejercida hacia los éza'r (chichimecas) de la Misión de Chichimecas, San Luis de la Paz, Guanajuato;² y los mayas-yokot'an

¹ Este capítulo es el resultado de una álgida investigación etnográfica que se ejecutó desde sus inicios con los análisis de las minorías, el racismo, la marginación social y educativa, teniendo como actores al pueblo Ézar-Guanajuato y Mayas-Yokotanes de Tabasco. El trabajo es de largo aliento; arrancó en el año 2014, y en el año 2015 recibí apoyo por parte de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, Campus Guanajuato, así como del Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato. Finalmente, en 2024, por medio de esta obra, se presentan diez años de investigación, en la cual me permitió agradecer a todos los hombres y mujeres de la Misión de Chichimecas de San Luis de la Paz, Guanajuato, y de Ocultzapotlán, Tamulté de las Sabanas y Buena Vista, Centro, Tabasco, que compartieron conmigo sus experiencias culturales, sociales y educativas; así como a todos los estudiantes del DEUG que en algún momento hicieron su servicio social en este proyecto (2014-2015).

² "Misión de Chichimecas se encuentra al noreste del estado de Guanajuato y al oriente de la cabecera municipal de San Luis de la Paz, con quien comparte el lindero de colindancia; de hecho, se localiza dentro de su jurisdicción [...] está dividida en dos grandes áreas, la habitacional, que tiene una extensión de 546 hectáreas con 96 áreas y 58 centíareas, y la ejidal, que abarca 3 688 hectáreas. Hace más de treinta años el área habitacional fue dividida en dos partes a consecuencia del libramiento que se construyó en la ciudad de San Luis de la Paz, entre 1973 y 1976, para evitar pasar por el centro, desde entonces se habla de dos Misiones: Misión de Abajo, al norponiente, y Misión de

(chontales) de la villa Tamulté de las Sabanas³ y de la villa Ocuiltzapotlán, del municipio de Centro, en Tabasco, México.⁴ Para dicho cometido, parte de la observación no participativa y de entrevistas no estructuradas, estas últimas basadas en temas semiabiertos referentes a las vivencias personales del racismo y las visiones comunales de la identidad, las cuales se documentaron en audio y video de 2013 a 2022. Las edades de los entrevistados oscilan entre los 30 y los 80 años;⁵ la elección de este rango ha sido con la intención de registrar experiencias desde la década de 1940 al 2000 y observar cómo asumieron el aprendizaje del español y cómo se enfrentaron al rechazo por ser indígenas a lo largo de sus vidas.

La propuesta conceptual, que también fungió como metodología fenomenológica, se encuentra sustentada por las categorías: *memoria comunal-histórica, memoria episódica, narrativa y ficción*, que permiten abordar y comprender el racismo en la memoria comunitaria e individual. Por lo que, para esta propuesta de tipo interpretativo, (de las memorias individuales y comunitarias),⁶ tales categorías resultan útiles para comprender las emociones

Arriba situada al suroriente, aunque ambas funcionan como una unidad sociocultural, política y económica. El área ejidal se divide en tierras tanto de cultivo como de uso común, a su vez las tierras de cultivo se dividen en tierras de riego y de temporal, los ejidatarios que las trabajan provienen de ambas Misiones” (Martínez, 2015, p.18).

³ Incluye las rancherías Tocoal y Buena Vista segunda sección.

⁴ “LOS MAYA CHONTALES HABITAN EN LAS TIERRAS TROPICALES Y HÚMEDAS DE LA PORCIÓN CENTRO NORTE DEL ESTADO DE TABASCO, principalmente en los municipios de Nacajuca y Centro. En menor medida, también habitan en los municipios de Centla y Macuspana, y de manera dispersa en otros municipios, como Jonuta y Jalpa de Méndez. Los chontales de Tabasco se denominan a sí mismos yoko yinikob (‘hombres verdaderos’) y yoko ixikob (‘mujeres verdaderas’), que hablan el yoko t'aan (‘la lengua verdadera’)” (Flores, 2006, p. 5).

⁵ La edad que se toma como referencia es la señalada por los narradores durante la conversación. Otra característica es que, con excepción de Yolanda de la Misión de Chichimecas de abajo, todas las personas entrevistadas son bilingües (hablantes de sus lenguas maternas y del español).

⁶ En las conversaciones podemos encontrar silencios prolongados o gestos que suplen la voz, y esos silencios y gestos igual nos comunican vivencias, emociones, así como lo hace la expresión oral. Señalando a Leonor Arfuch “[...]. La experiencia dice que si bien hay temporalidades de la memoria de los relatos nunca se acaban. Y hay cosas que no se pueden decir y no se pueden escuchar quizás en un primer momento de la voz. Y sí más tarde. [...]” (2013, p.15)

de índole traumática⁷ causadas por la discriminación racista (y en ocasiones clasista), en este caso sufridas por los chichimecas y mayas-yokotanes.

Desde este enfoque, se considera al *narrador testigo* de las experiencias, tanto a nivel personal como comunal. Aquí no se cuestionan ni se califican de “verdaderas” o “falsas” las narrativas, evitando así la arcaica idea de la búsqueda de la “verdad”. Cada relato ha sido entendido a partir de la postura de quien *atestigua* y, por ende, cada relato es el testimonio de quienes han vivido —en primera persona y como comunidad indígena— la discriminación y, en ocasiones, la marginación por parte del Estado mexicano.

Entonces, el motivo central de esta investigación social es la comprensión de la narrativa referida a la discriminación⁸ del tipo racista.⁹ No pretendí cuantificar los saberes lingüísticos de los yokotanes y chichimecas, ni se buscaron porcentajes de la pérdida de las lenguas maternas; el estudio tampoco intenta rescatar o preservar, pues parte de la idea de que el rescate y la preservación fueron, o¹⁰ son, políticas públicas neoliberales (de la década de 1990) de instituciones culturales y educativas en

⁷ Como pueden ser tristeza, soledad, vergüenza, abandono, coraje, menospreciado o sentirse indigno.

⁸ “La discriminación es una práctica cotidiana que consiste en dar un trato desfavorable o de desprecio inmerecido a determinada persona o grupo, que a veces no percibimos, pero que en algún momento la hemos causado o recibido” (Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación, 2014 s/p). enlace: https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=84&id_opcion=142&op=142

⁹ De acuerdo con Olivia Gall *et al.* —que toma como base los estudios de Peter Wade—, la discriminación de tipo racista: “parte de la creencia o de la convicción de que ciertas personas son inferiores porque forman parte de grupos ‘racialmente’ inferiores. Por racial se pueden entender diversas cosas. Entre ellas: considerar que el color de la piel y los rasgos faciales definen la pertenencia de las personas a una ‘raza’ en particular; creer que en el color de piel se expresan diferencias genéticas esenciales y deterministas; defender la idea de que la ascendencia, la genealogía y los orígenes ancestrales están alojados en ‘la sangre’; o asumir que las personas pertenecientes a ciertas ‘categorías’ (geográficas, culturales, fisionómicas) son básicamente iguales —por ejemplo, los grupos ‘blancos’, ‘negros’, ‘indios’, ‘asiáticos’ o ‘africanos’ (Wade, 2014, p. 35-36)” (Gall *et al.*, 2022, p. 51).

¹⁰ Este punto se ha desarrollado en el artículo “Educación indígena, de la asimilación al rescate: realidad excluyente de chichimecas, chontales y chinantecos en México” (Zapata; Sánchez, 2018, p. 3-35).

Méjico que tendieron al mercantilismo de la cultura y que no buscaron frenar ni comprender de fondo las causas del detrimiento de la lengua materna en ambas comunidades. Estas políticas consideraron a la discriminación racista como efecto y no como la causa del menoscabo de la lengua materna y la dignidad indígena en el siglo XXI.

Por tal motivo, la propuesta metodológica-conceptual me permite reflexionar cómo el uso sociohistórico e institucional de la violencia psicológica,¹¹ verbal y física ejercida hacia los indígenas –en ambas comunidades– ha impactado, generación tras generación, en las emociones del ser indígena y en su humanidad,¹² a tal grado de engendrar endorracismo en algunos habitantes y,¹³ desde luego, el abandono paulatino de sus lenguas y otras prácticas identitarias, como la gastronomía comunitaria¹⁴.

Finalmente, la disertación de este capítulo se desplegará en dos partes: la primera comprende el desarrollo y explicación de la aplicación y, a su vez, los resultados reflexivos de las entrevistas,¹⁵

¹¹ Institucional se refiere a los espacios educativos y laborales.

¹² Me gustaría puntualizar que la identidad de un ser humano, no solo se sustenta o define por un solo elemento cultural e histórico, como es caso de la lengua, sino como lo ha dicho Amin Maalouf: “La identidad de una persona no es una yuxtaposición de pertenencias autónomas, no es un mosaico: es un dibujo sobre una piel tirante; basta con tocar una sola de esas pertenencias para que vibre la persona entera” (1999, p. 36).

¹³ Esther Pineda G. define el endorracismo como “el autorrechazo de la tipología física de un grupo humano inducido por el proceso de conciencia y colonización. Esta definición se complementa con el endorracismo materno que es la negación de la madre india, la madre afroamericana y la madre criollamestiza, tomando la opción unilateral por el origen y el apellido paterno; esto representó el orgullo del origen paterno de procedencia europea y la vergüenza del origen nativo materno. El endorracismo materno es la base del racismo global de nuestras sociedades colonizadas y neocolonizadas. Darcy Ribeiro lo llamó ‘el castigo del gentío materno’” (2017, p. 12).

¹⁴ Para este punto, consultar la conversación con el curandero Regino Mata y el lingüista Alonso Guerrero, sobre la lengua y las tradiciones de la Misión de Chichimecas en Radio INAH, (2015) “Lengua Chichimeca-Jonaz”, enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=x9tqsf-M1C8>

¹⁵ Las entrevistas están transcritas tal cual hablaron los indígenas, pues se sigue la norma y metodología de la etnografía e historia oral, la cual es: que los relatos orales no se pueden modificar, ni editar y corregir faltas de ortografías expresadas en sus léxicos (orales), pues si esto se hace se vulneran las ideas orales y no se respeta la idiosincrasia en la forma de hablar en los indígenas.

los cuales se hallan intercalados con las reflexiones interpretativas de las entrevistas, que, además, se entrelaza con los conceptos antes mencionados. Por ello, los apartados quedaron de las siguientes maneras: “A) Aplicación de la categoría conceptual y metodológica: Memoria, narración y ficción”, y “B) Aplicación de la categoría conceptual metodológica: Memoria episódica complemento de la memoria histórica comunal”. El estudio culmina con reflexiones y razonamiento de los efectos del racismo en las comunidades indígenas chichimecas de Guanajuato y mayas de Tabasco en la actualidad.

Desarrollo

Aplicación de la categoría conceptual y metodológica: memoria, narración y ficción

La experiencia que se transmite de boca en boca es la fuente de la que se han servido todos los narradores...

—Walter Benjamin, 1936

Analizar las vivencias del racismo —como ya se ha señalado— permitió distinguir dos niveles del relato entre los indígenas: uno relacionado con la memoria comunal de índole histórica y otro con las vivencias personales, vinculadas con el acontecimiento en primera persona/episódica. Ambos niveles narrativos, al entrelazarse, nos acercan a la realidad del racismo, el cual afecta el sentido de la identidad indígena y es la primera causa del abandono de la lengua materna en ambas comunidades. Por tal motivo, vale la pena puntualizar qué se entiende por los conceptos de *memoria, narración y ficción*, pues a partir de estas categorías se distingue la memoria comunal/histórica de la episódica/vivencial. En este caso no se excluyen entre sí, sino que, por el contrario, fungen de manera

complementaria para asir el sentido histórico y cultural de los chi-chimecas y mayas-yokotanes. Como ha reflexionado Irene Klein:

El sujeto necesita del pasado para darle sentido a la vida: al relatarse puede dar cuenta de la temporalidad. A su vez, el tiempo, como realidad abstracta o cosmológica, adquiere significación en la medida en que es articulado en una narración (2008, p. 160).

Por medio del relato, los indígenas emiten lo habitado en sus memorias, sea una vivencia del *yo* o de un *nosotros*, que son aquellas “historias de la comunidad” transmitidas por sus abuelos y padres. De acuerdo con Irene Klein, “[...] podemos decir que narrar un hecho pasado es fundamentalmente reproducir por medio del lenguaje algo que pasó, es decir, volver presente lo ausente [...]” (2008, p. 16). De tal manera, la acción de narrar para el indígena, —en realidad, para los seres humanos— implica haber construido *el palacio de la mente*¹⁶ para archivar las vivencias y luego acudir a sus habitaciones, elegir los recuerdos que deseamos compartir con el *otro*, sean o no significativos para quien escucha, ve o lee. Lo valioso de esa memoria no estriba solamente en quién escucha, sino también en quién narra lo vivido.

El acto de narrar implica rememorar y vigorizar el *yo* en y para la comunidad,¹⁷ “Porque el sujeto no sólo es lo que cuenta de sí mismo sino también lo que recuerda. Sólo la memoria puede dar cuenta del tiempo del sujeto y sólo puede hacerlo a través del relato” (Klein, 2008, p. 28). Entonces, la acción de recordar

¹⁶ “A mind palace is a detailed visual image of a familiar space – one’s childhood home, or a route between two places one takes frequently, for example. ‘Storing’ information involves placing images representing the to-be-remembered information at successive locations in the mind palace” (Boyle, 2021, p. 335).

¹⁷ Disertación presentada en la ponencia *La narrativa del mundo éza'r y yokot'an sobre el racismo. Memoria y utopía de los indígenas de San Luis de la Paz, Guanajuato y el municipio del Centro, Tabasco, México; en la 2da. Reunión de Investigaciones sobre Pueblos Indígenas, Discriminación y Racismo*, (Agosto, 2023, s/p).

involucra una retrospectiva de lo vivido para verter el pasado-experiencia en el ahora, intentando darle sentido por medio de la ficción. De esta forma, cada relato de los indígenas nos permite acceder a una parte de la experiencia; narrar es un ejercicio de evocación de lo ya sucedido, con el objetivo de saberse indígenas en el presente y en el futuro.

La *ficción*,¹⁸ por lo tanto, es la capacidad humana de emplear la imaginación para reconstruir lo acontecido, las experiencias que, al transcurrir el tiempo, se han vuelto intangibles. Pero aquel pasado que ya no es corpóreo en el ahora, yace en *el palacio de la mente*, es decir, sigue allí, y traerlo, materializarlo en el presente, incluye ejecutar y hacer ejercicios de recreación/evocación, esencializar la vivencia para que el otro, el oyente, se sitúe en el tiempo y espacio en donde ocurrió lo vivido. Por esta razón, la ficción no se considera una secuencia de mentiras o actos de engaño de los indígenas hacia quien los escucha, sino que es entendida como la idoneidad creativa de reconstruir y armar esas piezas/vivencias del pasado en el mismo momento de la acción de hablar.

Para Clifford Geertz, las ficciones “[...] son algo ‘hecho’, algo ‘formado’, ‘compuesto’ —que es la significación de *ficticio*—, no necesariamente falsas o inefectivas o meros experimentos mentales de ‘como si’. Elaborar descripciones orientadas hacia el punto de vista del actor de los hechos relativos [...]” (1973, p. 28) es lo que importa aquí —el uso de la ficción— a la hora de comprender la memoria, percibir quién es ella o él en la comunidad y desde qué contexto narra sus experiencias dolorosas de la discriminación racista.

¹⁸ Apoyándonos en las disertaciones de Paul Ricoeur sobre: “Decir que la ficción no carece de referencia supone desechar una concepción estrecha de la misma que relegaría la ficción a desempeñar un papel puramente emocional. De un modo u otro, todos sistemas simbólicos contribuyen a configurar la realidad. Muy especialmente, las tramas que inventamos nos ayudan a configurar nuestra experiencia temporal confusa, uniforme y, en última instancia, muda” (1997, p. 483).

En suma, la ficción es la destreza, audacia y sagacidad de reconstruir el pasado en el presente, y a su vez, proyectarla en posibles futuros;¹⁹ es la habilidad del narrador de contar lo que le ha sucedido utilizando lenguaje oral, escrito, visual y corporal (en ocasiones incluye otros lenguajes sensoriales: olfato, tacto y gusto). De tal manera, la ficción permite hacer corpóreo lo que yacía reposando en los archivos del palacio de la memoria y que, para este estudio, son todos los acontecimientos de discriminación que en ambos pueblos se han vivido por más de tres generaciones;²⁰ además, pocas veces narrados a otros por ser eventos íntimos y dolorosos.

Con este entendido, las narraciones de los éza'r y yokotanes nos brindan la oportunidad de comprender el cómo lo dicen, por qué, para qué y qué sentido contienen sus vivencias personales y sociales respecto a posibles realidades particulares del racismo e identidad. Razón por la cual, aquí, los indígenas no son objeto ni sujeto de estudio; no son abordados desde la propuesta antropológica del informante, ya que estas categorías cosifican a los seres humanos y encubren al narrador constituido de vivencias comunitarias y personales. Por el contrario, este estudio trata de visibilizar la experiencia del narrador. Tales cogniciones nos hacen plantearnos quién es él o ella como ser humano en su relato del racismo e identidad comunal, de tal forma que nos compromete a pensar que la narrativa:

[...] requiere ante todo de una posición de escucha atenta: no sólo el qué sino también el cómo del decir, no sólo el “contenido” de una historia sino los modos de su enunciación, no sólo el contorno de una imagen sino su profundidad, su fondo, aquello que oculta tanto como muestra [] (Arfuch, 2018, p. 58).

¹⁹ Véase la obra del director Tim Burton: *Gig Fish* (2003), con el guion de John August, adaptación de la novela *Big Fish: A Novel of Mythic Proportions* (1998) de Daniel Wallace.

²⁰ Con estas generaciones nos referimos a los familiares de las personas que expresaron sus experiencias con el racismo.

Es decir, no únicamente importa “la información” otorgada por los indígenas respecto a su individualidad y la comunidad; también implica la escucha empática del narrador, porque de esta manera nos permitimos visualizar las subjetividades y las emociones adquiridas y desarrolladas a lo largo de sus vidas.²¹ En dicho sentido, son pertinentes las palabras que Walter Benjamin señaló: “El narrador toma lo que narra de la experiencia; la suya propia o la transmitida, la toma a su vez, en experiencias de aquellos que escuchan su historia” (1936, p. 4).²²

Por ello, cuando los chichimecas se refieren a sus antepasados indómitos, guerreros valientes, aquellos que jamás se doblegaron ante los españoles a mediados del siglo XVI, podemos percibir en sus narrativas el discurso cultural, educativo del Estado mexicano,²³ pero este discurso “oficialista” en la comunidad, lo han resignificado con las narrativas de los abuelos y los padres. Es así como el discurso del “guerrero indómito”, creado por el Estado mexicano desde los sistemas educativos²⁴ y culturales, lo hacen suyo los miembros de la comunidad y le dan otro sentido —no oficialista— mediante las danzas religiosas y el entendimiento actual sobre sus cosmovisiones del ser chichimeca (véase Figura 1).

²¹ De acuerdo con Leonor Arfuch, “no hay oposición entre discurso y afecto o emociones, en tanto el lenguaje es también el lugar del afecto aunque no excluyente [...] sino con-constitutivos, podríamos preguntarnos qué *hacen* las emociones ante este estado del mundo y que hacemos nosotros con ellas” (2018, pp. 27-28).

²² Traducción de Roberto Blatt para la Editorial Taurus, Madrid 1991.

²³ El Estado mexicano, por medio de los libros de texto gratuitos para la educación básica y proyectos culturalistas en Guanajuato, ha promovido la idea de que los chichimecas se fundaron de pueblos salvajes, nómadas e indómitos que resistieron por medio siglo los embates de la conquista española. Véase el texto “Chichimecas nómadas y bárbaros: imagen y discurso en los Libros de Texto Gratuitos de Historia, 1960-1996”.

²⁴ Enseñanza de la historia prehispánica y colonial en la educación básica y nivel medio superior, en donde los Libros de Texto Gratuitos se convierten en la reproducción visual y textual de aquí dicho.



Figura 1. Danzante úzá. Danzante de la Misión de Chichimecas de abajo,
Jenny Zapata, 2022.

En el caso de los yokotanes, la identidad de los mayas de Villa Tamulté, se observa en las narrativas individuales (en los casos de los esposos Primitivo y Esmeralda, 2015 y Francisco, 2022) que se mezclan con experiencias comunitarias (de otros y de todos), como la aparición de los duendes en el montazal,²⁵ en las lagunas, arroyos y potreros, o el hombre misterioso vestido de negro que anda entre los montes y se transforma en un animal o desaparece de la vista.²⁶ En la memoria comunitaria está el mito de la fundación de Tamulté. La comunidad sabe que los habitantes fundadores del pueblo llegaron antes que los españoles con el *tamul*; eran peregrinos venidos de las tierras del *sur* y sobrevivieron por la gracia del Dios K'tntépek,²⁷ Dios dador de vida (véase Figura 2).

²⁵ Seres de la mitología maya en forma de niños que rondan y habitan las selvas, ríos y pantanos.

²⁶ Brujo que es capaz de transformarse en un animal.

²⁷ Léase a Miguel Ángel Rubio, (2002). “El culto a Kantepec en la comunidad maya - chontal de Tamulté de las Sabanas”, *Boletín Oficial del INAH. Antropología*, núm. (66), pp. 96-103.



Figura 2. *Dios K'tntépek. Mural del Dios K'tntépek, en el templo de San Francisco de Asís, villa Tamulté de las Sábanas; Jenny Zapata, 2022.*

El uso de la ficción es igual de sustancial que él o la narradora; no obstante, si lo que importa es saber los porqués, el cómo y para qué los indígenas se relatan así mismos de “cierta manera” y no “de otra”, en este caso tomando de referencia una vez más a Benjamin:

La huella del narrador queda adherida a la narración, como las del alfarero a la superficie de su vasija de barro. El narrador tiende a iniciar su historia con precisiones sobre las circunstancias en que ésta le fue referida, o bien la presenta llanamente como experiencia propia [...] (1936, p.7).

Con esta idea entendemos por qué los mitos comunitarios se matizan y se reinventan cada vez que el narrador recurre al pasado que no vivió, pero sabe que les sucedió a otros, además de aderezarlo con las visiones del Estado mexicano. Se crea una versión renovada de sus identidades comunales indígenas en el instante que relata.

Aplicación de la categoría conceptual metodológica: memoria episódica complemento de la memoria histórica comunal

Cuando alguien ha sufrido vejaciones por su religión, cuando ha sido víctima de humillaciones y burlas por su color de piel o por su acento, o por vestir harapos, no lo olvida nunca.

—Amin Maalouf, 1999

La memoria episódica es un concepto creado por Endel Tulving (en la década de 1970) desde la psicología y la neurociencia, que se refiere a la capacidad cerebral de resguardar toda experiencia (acontecida), es decir, que archivamos las vivencias del yo en el cerebro. La memoria episódica, entonces: [] se comporta como una función asociativa entre distintas modalidades de información (visual, espacial y temporal) que origina un estímulo con una configuración compleja que denominamos «suceso» (Carrillo-Mora, 2010, p. 199).²⁸

Cada día experimentamos sucesos que pasan por los sentidos, se resguardan de forma íntima y que activamos cada vez que necesitamos narrarnos para nosotros mismos y para otros. Sin embargo, Paul Carrillo-Mora, advierte que: “Pueden recordarse otros eventos que no hayan sido experimentados de primera mano (por ejemplo, sucesos históricos), pero éstos no son considerados como parte de la memoria episódica” (2010, p. 199), porque les han sucedido a otros y en otro tiempo. En el contexto de este estudio se puede decir que esas experiencias de los otros en boca de “uno o una” nos permiten comprender la discriminación, pues no siempre es fácil expresar estos sucesos dolorosos. Por ello, este tipo de experiencias traumáticas puede conjugarse

²⁸ “El componente de la experiencia personal es importante para la memoria episódica, y éste se refiere a que los eventos recordados deben haber sido experimentados personalmente (por lo que también es referida como memoria autobiográfica)” (Carrillo-Mora, 2010, p. 199).

con el pasado del *yo*, y al recrearlo en el presente, se recurre a un *nosotros*. A continuación, abordaremos cuatro relatos que son experiencias vividas y narradas desde lo personal que involucran a un nosotros comunitario (véase Tabla 1):

Tabla 1

Relatos que son experiencias vividas y narradas desde lo personal

Damián, 63 años, conversación de 2013, Misión de Chichimecas de arriba.	<p>...salíamos a trabajar, salían dos carros llenos [...], entonces allá los capataces nos humillaban también, entrabamos al trabajo [...], traían una cuarta o a veces lazos de mecate, iban tras de uno, y apenas uno se quedaba [...] y nos pegaban en las piernas, a veces nos pateaban, nos aguantábamos.</p> <p>El patrón era de Begoña, llegaba con dos pistolas, y a veces nosotros teníamos hambre [...] a veces nos [...] jallaban con nuestra lumbrita asando chilito, a una persona lo jalló así asando sus chilitos, agarró y lo sentó, y a sentones apagó la lumbre, lo que hicimos jue juntarnos todos, agarramos su mochilita, y aquí veníamos llegando, metiéndonos el sol, atravesando monte. [...] Sufrimos bien harto, era difícil...¹</p>
Regino, 46 años, conversación de 2014, Misión de Chichimecas de arriba.	<p>...también hubo un poco de violencia, en cuestión pues de violar mujeres, muchachas. También, porque no se defendían. Hasta los presidentes, el gobierno inoraba a los indígenas, porque los presidentes todo el tiempo pues el que ganaba el puesto era, tenía que ser un cacique, tenía que ser un hacendado, tenía que ser un alguien grande, de mucho poder y de dinero.</p> <p>Inoraba al indígena, todo el que ocupaba para trabajar. Pues las muchachas escogían al más bonita, o al que le gustaba, iórale las apartaban, órale se la llevaba!, [...]. Cuando yo trabajaba en el campo este apartaban a las muchachas, los patrones se las llevaban en las camionetas. ¡Ustedes van a tal parte, o van a la bodega a escoger el frijol, escoger el costal, semilla, o ustedes van a ir a aparte!, entonces ya entre nosotros oyen: ¿por qué se las llevarían? [en chichimeca]: sabe [...] y ya las muchachas de repente ya no iban, porque las maltrataban o quién sabe qué hacían con ellas, de repente ya no iban, se desaparecían de las mañanas, iahora ya no vino fulana, quién sabe qué les harían ayer, y ya, ya no iban de repente!</p> <p>[...] así, son muchas cosas, [...] y sin poder decir...</p>

Nota. ¹ Damián se refiere a este episodio como uno de tantos que él padeció de joven, junto con sus compañeros en las haciendas agrícolas de los municipios de San Miguel de Allende. Esta misma narración se analizó en la ponencia titulada “Los otros indios de México: chimecas jonáz-ézar. el mestizo dice: tú hablas como perro. el chichimeca dice...” (Zapata, 2015).

Tabla 1
Continuación

Lena, 60 años, conversación de 2022, Buena Vista 2da sección, Tamulté de las Sabanas.	<p>[...], empecé a trabajar a la edad de 17 años [...] en el preescolar, entonces me dieron una plaza de afanadora.</p> <p>[...], me daba vergüenza, aparte de eso no estudié, y no sé comunicarme con la gente, y a veces pensaba por la gente: que me va a criticar por mi forma de hablar, entonces me daba pena.</p> <p>[...] y me decía la maestra: ¡Maleña defiéndete!</p> <p>A veces la maestra me llamaba la atención, y yo lo que hacía me quedaba callada, me decía: ¡aprende defenderte!, no podía comunicarme.</p> <p>[...], con la gente de Tamulté^{II} te burla, [...] si yo hablo con los tamaulpecos y digo una palabra que no es correcta en español se ponen a reír.</p> <p>[...] si lo noto que sigue siendo lo mismo, hay gente que tienen posibilidad de estudiar, le dieron estudio sus papas, entonces ellos por el orgullo, ellos dicen que hablan mejor de que uno español.</p> <p>Actualmente la generación ya no hablan chontal, que es la lengua materna, ya no quieren, hablar les da pena, ya no quieren saber nada del idioma aquí Buena Vista y en Tamulté.</p>
Francisco, 62 años, conversación de 2022, Tamulté de las Sabanas.	<p>...a nosotros nos DESPRECIABAN Macultepec, Ocuiltzapotlán no. Porque Ocuiltzapotlán también era despreciado de Macultepec. Había pleito ahí entre ellos porque son indígenas, los indígenas de Tamulté de las Sabanas.</p> <p>Nos agarraban pues pleito [...], aquellos tiempos venían de Macultepec unos señores y les faltaban respecto a las muchachas en los bailes, y se armaba una riña: iindios, indios pata rajada!^{III} [...]</p> <p>[...] Te decían indio pata rajada, te decían: ustedes no hablan bien, te despreciaban por tu modo de expresarte, se burlaban pues, [...] todo eso fue muy duro,</p> <p>[...] sí se sufre [...]</p> <p>En aquellos tiempos pues este, había mucho desprecio, Macultepec despreciaba mucho al indígena, mucho desprecio, [...] también llevaba trabajadores y explotaban trabajadores y no le pagaba bien pues, todo eso yo lo pasé...</p>

Nota. ^{II} Lena (Magdalena) originaria de la ranchería Buena Vista 2da sección, es una de las comunidades indígenas mayas que componen a la villa Tamulté. Lo que ella relató en las entrevistas es un claro ejemplo de endorracismo, porque no solo ha experimentado discriminación con los mestizos, sino también por parte de los indígenas bilingües de Tamulté.

^{III} Francisco menciona que se ha calmado ese desprecio en la actualidad, porque Tamulté logró salir adelante, se modernizó.

De aquí deviene este ofrecimiento tanto conceptual como metodológico para distinguir la memoria episódica (que invariabilmente las conversaciones giran hacia la memoria individual en donde el narrador evoca un *nosotros*), sabiendo de antemano que lo episódico y comunal son fundamentales para comprender la construcción de la identidad individual y en este caso la violencia física y emocional que genera el racismo. Respecto a la memoria individual (el yo) y su relevancia, Javier Orlando Beltrán-Jaimes expone lo siguiente:

[] (además de evidenciar la influencia sociocultural en lo psicológico), es resaltar que la información que se genera bajo este proceso sirve a importantes constructos de autodefinición del individuo, como la identidad, que le aporta unidad, propósito y sentido a la vida de una persona, cuando recuerda el pasado o proyecta el futuro [] (2012, p. 109).

En consonancia, las conversaciones, las narrativas de la memoria individual, nos aproximan a las particularidades del cómo y en qué ha afectado cultural y emocionalmente la discriminación a los indígenas. Se parte de que la discriminación racial se reafirma porque la no transmisión y enseñanza de la lengua madre entre los indígenas es un mecanismo de defensa practicado por los padres, buscando que sus hijos no sufran lo que ellos han padecido: la marginación social, educativa y laboral. En la Tabla 2 se aprecian cuatro narraciones autobiográficas que reflejan la violencia verbal recibida por los habitantes de la Misión de Chichimecas por parte de los mestizos de San Luis de Paz.

Tabla 2

Narraciones autobiográficas que reflejan la violencia verbal recibida por los habitantes de la Misión de Chichimecas

Damián, 65 años, de la Misión de Chichimecas de arriba, conversación de 2013.	...nos humillaban, éramos humillados, todos los de aquí de chichimecas, [...] porque en ese tiempo íbamos a San Luis, nos encontraban a todos allá [inaudible] antos la demás gente nos decía que “mecos” que “pames” y es donde, este, mucha gente no, no entendía y nosotros, pos, corríamos mejor y les sacábamos la vuelta y de ese modo. A veces, este, tenemos pleitos con esos de San Luis, con gente de acá de la Cieneguilla, de Ortega, de todos los alrededores ...
Luis, 60 años, de la Misión de Chichimecas de abajo, conversación de 2013.	...nuestra tribu fue más rebelde, no se dejó dominar, porque yo todavía me acuerdo de que estaba yo chiquillo que iba a San Luis de la Paz, a veces me encontraba con los pleitos entre la comunidad, aquí con los de San Luis de la Paz, se agarraban. No había muertos, puro golpe o sea que algunos de San Luis como que ofendían, nos decían <i>pames</i> , aunque no somos <i>pames</i> , nosotros no éramos <i>pames</i> , pero por su ignorancia nos decían <i>pames</i> . Y otros nos decían <i>mecos de la misión</i> , por ejemplo, hay personas que te hablan, que eres <i>meco</i> , y sabemos que somos <i>meco</i> , pero lo hacen por ofender.
Regino, 46 años, de la Misión de Chichimecas de arriba, conversación de 2014.	Hubo un tiempo que nos criticaron mucho, que decían que hablábamos, que <i>ladrábamos como perro</i> . Decían ahí vienen los mecos los de San Luis. No era muy fácil entrar porque éramos criticados allí, entonces forzosamente tuvimos que enseñarnos español de grande ...
Basilia, 46 años, de la Misión de Chichimecas de arriba, conversación de 2022.	...o sea que como que nos decían que, pues que ahora sí que <i>ladrábamos como perros</i> . Pues ellos, pues sí tenían razón, en este caso sí tenían razón, porque pues ahora sí que como les digo yo, así empecé yo con español, y no sabía nada, pero no por eso voy a decir, pues que “ahora sí que la gente ladraba como perro”. Así nos decían...

En esta misma tónica, observamos a la comunidad de yokotanes a través de cuatro testimonios que refrendan la prohibición del uso de la lengua por parte de los padres, y el sentimiento de vergüenza por las burlas recibidas en la calle, la escuela y/o en el trabajo, por no hablar bien el español. Es evidente en estas narrativas reflejan cómo el racismo merma la autoestima, la identidad por ser hablantes mayas (véase Tabla 3).

Tabla 3

Narrativas por hablantes mayas que reflejan como el racismo merca la autoestima

Esmeralda, 78 años, de Villa Tamulté de las Sabanas, conversación de 2015.	<p>Ante mentao de madre, tanta cosa, ah [...] horita ya no. (cuando era niña) nos llaman la atención: ino vuelva a decir esa palabra! y nos dan: ino vuelvas decir, te voy a dar chile en tu boca!, [...] igualquier cosa comenten los niños, no vuelve a decir, sino ya va ve, ese chile te voy a dejar! Así para que se asusta...^I</p>
Filadelfo de 85 años y José Inés, de 87 años, en Ocuiltzapotlán, conversación de 2015.	<p>Filadelfo: ...nuestros papás a base de... (con la mano señala golpes) si, porque en el caso yo estoy hablando dialecto:^{II} ¡zey, qué haces ahí donde están hablando dialecto, qué haces ahí?! (con la mano señala golpes), no te podías poner a escuchar donde estaban hablando dialecto, de esa manera no los fueron quitando, [...] (los papás). Ellos no hablaban con la familia, entre ellos sí lo entendían [...]</p> <p>José Inés: [...] eso fue lo de Garrido (en la escuela), sentarnos con uno de Macultepec y uno de acá, para que se acabara <i>eso</i>,^{III} <i>se fuera</i>.^{IV} A mí me tocó estar con Manuel Evia y Pablo Ortiz, eran mis compañeros ahí: ¿así qué teníamos que hacer?</p> <p>Filadelfo:</p> <p>[...] los padres decían, ¿qué vas a hablar dialecto, cuando vayas a Villahermosa con quién vas a hablar dialecto?, ¡cuando vayas a una oficina, cuando vayas a comprar!</p>
Profesora X, de la Escuela Primaria Urbana Federal Lic. Carlos A. Madrazo B. de Tamulté de las Sabanas, conversación en 2015.	<p>Mi contacto ha sido de manera directa, porque yo lo he aprendí de las generaciones pasadas, mis 4 abuelos lo han hablado y mis padres, como mis tíos igual. Donde yo vivo mis suegros hablan esta lengua [...]^V</p> <p>Aquí la relación^{VI} es muy poquita, porque como ya la mayoría de los papás son personas preparadas ya no quieren que los niños lo hablen, ellos mismo son los que limitan y les dicen que no [...]</p>

Nota. ^IEsmeralda relató cómo era tratada en su infancia cuando hablaba yokot'an en público, y entre risas comentó que le mentaban la madre.

^{II} Se refiere a la lengua maya yokot'an. ^{III} Macultepec es una villa vecina de asentamiento mestizo con origen español. El método de castellanización a la que se refiere el señor José Inés consistía sentar a dos niños juntos, uno de Ocuiltzapotlán y uno niño de Macultepec, para que el niño indígena se viese obligado a hablar español. ^{IV} Alude a la lengua maya yokot'an. ^V Le cuestionamos cuál era su relación con la lengua yokot'an.

^{VI} Ella responde a la pregunta: ¿cómo ve el uso de la lengua yokot'an en esta escuela?

Tabla 3
Continuación

Profesora X, de la Escuela Primaria Urbana Federal Lic. Carlos A. Madrazo B. de Tamulté de las Sabanas, conversación en 2015.	Aquí siento de que si se ha ido perdiendo, sí, en esta escuela casi no se habla, y son poco los niños los que entienden las palabras, es porque los mismos padres de familia le han limitado a que no lo aprendan los niños, porque cuando alguien quiere estudiarlo, por lo regular yo he escuchado esta expresión: ¡hay iche ^{VII} !, ino, no, no, no, eso no, mi hijo no!
Francisco, 62 años, de Tamulté de las Sabanas, conversación en 2022.	Primero [...] mucho te burlaban, [...] en los restaurantes donde estábamos trabajando ^{VIII} . Tus compañeros te burlaban porque tú no hablas recto, hablas así atravesado, no hablas bien tú español, entonces te burlaban pues, y uno se sentía mal...

Nota. ^{VII} Modismo tabasqueño que se refiere a sentir asco o repugnancia.

^{VIII} Él trabajaba en un restaurante en Villahermosa, Tabasco.

El racismo es el discurso que hace explícitos sentimientos de odio, desprecio y repudio. Las personas racistas han aprendido a serlo por medio de un sistema institucional educativo, social, cultural e histórico²⁹ que valida la hegemonía de la mayoría “blanca”³⁰ por encima de una minoría cultural, y quienes padecen las acciones racistas están a su vez inmersos en ese mismo sistema

²⁹ Según Tomás Pérez Vejo el racismo y la xenofobia: “[...]están insolublemente unidos a una nación y nacionalismo y, como consecuencia, a las políticas discriminatorias de grupos étnicos-culturales, tan internos como externos. No se trata de anomalías ajenas al pensamiento nacionalista, sino de parte esencial de su AND ideológico [...]” (2015, p. 103).

³⁰ “Lo blanco” hace referencia a un ser humano nacido en Latinoamérica que se maneja en la vida con pensamiento colonial/occidental. Un ser humano colonizado considera que la estética (musical, pictográfica, literaria, cinematográfica, etc.), la educación, las tecnologías, la cultura, las creencias religiosas, la urbanización de Occidente son mejores. En este sentido, “no es posible entender el capitalismo global sin tener en cuenta el modo como los *discursos raciales* organizan a la población del mundo en una división internacional del trabajo que tiene directas implicaciones económicas: las ‘razas superiores’ ocupan las posiciones mejor remuneradas, mientras que las ‘inferiores’ ejercen los trabajos más coercitivos y peor remunerados!” (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 16).

institucional y social. Esto se evidencia en cada narración de los chichimecas y yokotanes que acudieron a una institución educativa y en esos espacios registraron en sus memorias episodios de discriminación (véase Tabla 4).

Tabla 4

Episodios de discriminación narrados por chichimecas yokotanes que acudieron a una institución educativa

Regino, 46 años, de la Misión de Chichimecas de arriba, conversación de 2014	...hay un maestro, y ese mismo maestro dice: cuando yo era más joven, yo soy de San Luis, yo agredía a los chichimecas: <i>iora, mecos!</i> Hubo un tiempo que hasta los pericos nos decía <i>mecos</i> , alguien que tenía un pájaro, periquito allí, los pericos hablan, pasábamos en la calle Verónica, yo caminaba ahí en la casa de un señor que se llama José Molina, y ahí tenía un perico, no más pasando, pasando nos decía: <i>imecos, mecos!</i> entonces nos caía gordo ...
Yolanda, 44 años, de la Misión de Chichimecas de abajo, conversación de 2022.	...me acuerdo mucho de cuando estuve en la primaria, que los maestros [...], recuerdo una vez que, o sea no conmigo precisamente, pero fue a una niña le dijeron [...]: iés que ustedes de indios siempre están bien piojos!, ah me acuerdo de que fue Angélica. [...] no pues, el maestro se agarra así bien de aquí (señala con la mano en donde les pegaba el maestro), este era el lugar donde siempre nos agarraba cuando ya le rezongábamos, luego decía: iustedes, "todavía de que son unos indios mugrosos [...] no se dejan que los espulguen"! Tienes que espulgar a tu compañero, [...] yo no me acordaba de eso y digo iay no! Me acuerdo del maestro se llama Feliciano, me acuerdo del nombre de este maestro me acuerdo bien, porque (este) o sea igual maltrataba a los niños y en una de esas yo platiqué y agarró y me aventó el borrador, y recuerdo que me pegó...
L, 64 años, de Tamulté de las Sabanas, conversación de 2022.	La prepa no la estudié aquí, la estudié en Villahermosa, [...]. Algunas chamacas les caíma mal porque yo era teca, [...] somos <i>tamulteca</i> [...] decían: iallá viene la teca, ella habla chontal no, no la queremos aquí! [...] así fueron los 3 años, [...] yo le comentaba a mi mamá y me decía no les hagas caso, ellas son de Villahermosa...
Héctor, 63 años, Tamulté de las Sabanas, conversación de 2022.	Mi educación los maestros venían de la ciudad, entonces, nuestra educación con ellos fue en español directo, [...] nada de la lengua materna, inclusive te prohibían hablar la lengua materna, si te escuchaban te castigaban y te reportaban con tu papá, [...] te reportaban: ifijate que fulanito estaba hablando!

De esta manera, por medio de los testimonios anteriores, puede verse que la memoria episódica se complementa con la construcción de la memoria communal, porque los narradores aluden al *nosotros* para referirse al *yo* (e inversamente). La memoria, como ya he descrito, resguarda los acontecimientos vividos o experimentados de forma individual y/o communal; el recordar quiénes eran sus antepasados, cómo son en el ahora y por qué aún se constituyen en *comunidad indígena*. Es lo que a los chichimecas y yokotanes les permite resignificarse, pese a las vicisitudes que les impone la exclusión sistemática e histórica de la sociedad mexicana y sus instituciones.

Hay que destacar que en el caso de los chichimecas y yokotanes la memoria histórica communal, no solamente está tejida por los acontecimientos mitológicos, cósmicos y culturales, sino también por sucesos traumáticos, dolorosos referidos a los despojos de sus tierras, burlas por su origen indígena y marginación social, educativa y económica de la que han sido objeto históricamente.³¹ La memoria no solo archiva experiencias felices y positivas, la identidad del *yo* también está constituida por acontecimientos tristes, negativos.

Por otro lado, no podemos perder de perspectiva que la memoria histórica de los éza'r y yokotanes se teje con episodios no vividos en primera persona, como la guerra, las invasiones españolas, la pérdida de sus tierras en el siglo XVI y siglo XX. En el caso de los yokotanes de Tamulté de las Sabanas, recuerdan que los habitantes de origen español (sus vecinos) les robaron las tierras durante el siglo XX, y que hubo enfrentamientos violentos con pistolas y machetes, que se escarnecían con ellos por ser indígenas. Todas ellas son memorias transmitidas de voz en voz o por medio de representaciones visuales y audiovisuales (murales,

³¹ Cabe señalar que los chichimecas en la actualidad hacen referencia a sus tierras ejidales que se han visto invadidas por la venta y compra a extraños, foráneos, y el caso de los yokotanes se refieren a pugnas de tierras y ganado con los vecinos de Macultepec en el siglo XX.

grafitis y danzas),³² que les han permitido explicarse quiénes son en el siglo XXI y hacia dónde se proyectan a futuro, en un horizonte cultural, social y política en el que sus ideales comunales no desaparezcan (véanse Figura 3 y 4).³³



Figura 3 y 4. *Graffiti chichimeca y mural yokot'an. Izquierda graffiti: Zapatismo, Misión de Chichimecas de abajo. Derecha mural: La Danza del Caballito Blanco, ubicado en el centro cultural del profesor José Roldán Guerrero García, en Tamulté de las Sabanas. Jenny Zapata, 2022.*

La memoria histórica está en el presente por las constantes prácticas comunitarias, tanto para los indígenas como para cualquier otra comunidad no indígena. Reconocerse y rememorarse, por medio de la narración (sea a través de la voz, con actos no verbales como las danzas, la iconografía, las prácticas medicinales y gastronómicas), les “permite acceder a un –saber el saber de la memoria— acerca de la experiencia vivida de los otros que

³² En el caso de las danzas para los Chichimecas, estas están vinculadas con eventos religiosos como la peregrinación y adoración a San Luis Rey, La virgen de la Concepción y la Virgen de Guadalupe a dichas adoraciones se incorporó la tradición y elaboración del Chimal. Para los mayas yokotanes la danza del caballito blanco, así como el maromo, pueden ser de índole religioso (la unión y aceptación de la religión católica) y pagana o cívico cultural, pues la danza representa el sometimiento español y el maromo la unión y la identidad maya.

³³ Véase el reportaje de TTV Tabasco, (2023). “Tamulté de las Sabanas el tradicional Maromo Cultural”, enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=xvG23mPeSzU&t=18s>

no somos nosotros, un saber que podemos integrar dentro de nuestra propia conciencia bajo la forma de una ética” (Bárcena, 2001, p. 60).

Siguiendo a Fernando Bárcena, “La memoria forma y educa la conciencia, una conciencia que es la interiorización del discurso de los otros en el discurso del *yo*” (2001, p. 60); por tanto, cuando las experiencias comunales se narran, se está transmitiendo para educar y compartir el *yo* y el nosotros a las nuevas generaciones. En los casos que estudiamos, las prácticas culturales como la fiesta a la virgen de Guadalupe en Misión de Chichimecas, la cual engloba danzantes, peregrinación, la elaboración y elevación del Chimal, o el festejo a San Francisco de Asís en Tamulté de las Sabanas, con el maromo y la danza del caballito blanco, son memorias vivas del *yo* y el “nosotros somos así” o “así somos ahora”.

Evocar la experiencia que yace en la memoria individual y communal, involucra los valores morales, políticos, sociales, económicos y culturales entre los éza’r y los yokotanes actuales; esos valores son el reflejo de “lo que otros han hecho y dicho” para nuestra persistencia en comunidad. También la identidad conlleva el acto de no olvidar a los ancestros y sus vivencias. Este hecho —el no olvidar— implica difundir la memoria recuperada de voz en voz en espacios comunales (el atrio del templo, el parque central, las calles y veredas para la peregrinación, el patio comunal para la elaboración del chimal o el maromo, la cocina comunitaria, el perifoneo comunitario o el mural y el graffiti entre los jóvenes), espacios compartidos y espacios públicos que posibilitan la interacción para adherirse y permanecer en comunidad.

La remembranza de lo pasado son historias compartidas y, a su vez, actos sociales y políticos que no siempre se aceptan del todo entre los indígenas; algunos están de acuerdo en que las prácticas sigan intactas como lo hacían los abuelos, otros buscan incorporar elementos “modernos” a los ritos y tradiciones comunales. Pese a estos desacuerdos, no merma —aún— la identidad

comunal y lo que significa para los chichimecas y yokotanes el *pertenecer* en la y para la comunidad; no obstante, sí ha mermado el racismo del cual han sido objeto sistemáticamente, histórica y estructural en ambas comunidades, lo cual ya lo hemos observado en los relatos anteriores, en el que lamentablemente el endorracismo ha mermado la lengua materna.

La memoria histórica en el tiempo presente logra reunir a las comunidades indígenas, como diría Irene Klein, trae lo “ausente, el pasado al presente”, lo cual se consigue por medio de las narrativas orales, corporales, visuales y experiencias compartidas. En tanto que la memoria histórica para este estudio ha sido concerniente a los acontecimientos vividos desde el yo y por otros, estos se convierten en hechos y experiencias narradas de generación en generación. Acontecimientos que transcinden el tiempo gracias a la tradición de la voz, de las prácticas cotidianas.

La memoria comunitaria e histórica se activa por medio de los ritos y actividades cotidianas; los primeros engloban cantos, danzas y peregrinaciones; la segunda las actividades económicas y sociales, de las que quizá la más importante entre los chichimecas es la recolección de frutos, hierbas para elaboración de brebajes, infusiones para curar males del cuerpo y la mente, así como para elaborar alimentos, bebidas ancestrales que son de consumo familiar y para comerciar; y la tercera es la actividad sociocultural y política, que en el caso de los yokotanes, la actividad cultural religiosa es igual de importante que la política.³⁴ La militancia comunal en la izquierda mexicana es parte de la identidad, (por lo menos en sectores de jóvenes adultos y ancianos),

³⁴ Los mayas de la villa Tamulté de las Sabanas desde las décadas de 1990 iniciaron su militancia política a lado de Manuela López Obrador, y a inicios del siglo XXI un gran número de habitantes indígenas mantuvo afinidad con el Partido de la Revolución Democrática. Ahora, las rancherías que conforman la villa se han adherido al Movimiento de Regeneración Nacional; no solo se trata de una comunidad que está politizada, sino que viven la política como un derecho y un ser de la comunidad. Quizá esta sea una gran diferencia entre chichimecas y yokotanes, pues con los chichimecas la participación y política es muy baja, pese que hay un número de jóvenes (pocos) que sostienen simpatías con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional.

que les permite ser y actuar como mayas ante los mestizos; todo ello ocurre en un contexto comunal que es individual y social en la que la memoria comunal se construye y reconstruye en el presente.

Por ello, no hay que perder de vista que los actos comunales buscan mantener en el ahora todo aquello del pasado, permitiéndoles ser y convivir. De alguna manera, esa memoria episódica individual, al contarse las veces que sean necesarias al *otro*, legitima las creencias políticas, religiosas, culturales, sociales entre y para la comunidad. Este tipo de acciones de rememorar a través de la oralidad y las prácticas comunales ha sido relatado entre los indígenas, que validan su identidad y equilibran las consecuencias de la exclusión con la memoria milenaria del chimal y el maromo (véase Tabla 6).

La memoria histórica comunal es aquella que ya pasó por el tamiz de la memoria episódica (*del yo y nosotros*), que se ubica desde el presente en un tiempo remoto y quizá mítico narrada en el presente. Estas narrativas comunales e históricas —como ya hemos mencionado— se elaboran y reelaboran con la práctica al interior de las comunidades; integran una historia social y comunal porque todos en cierto grado la identifican como suya al relacionarla con la de otros integrantes de la comunidad —sus antepasados y los actuales miembros de la comuna—.

Hacer un ejercicio reflexivo entre la memoria episódica y la histórica comunal, colocando al centro al narrador y su ficción, nos da la posibilidad de entender cómo los indígenas intercalan las experiencias de la discriminación racial con la identidad comunitaria, para reaprender el ser chichimeca y *yokot'an* en el siglo XXI. Sin duda, para ambos pueblos no ha sido fácil vivir y resistir en un país racista que aún no comprende lo que implica habitar un México multiétnico y multicultural.³⁵

³⁵ Véanse las reflexiones sobre lo multicultural e interculturalidad en la educación de Gunther Dietz, y Laura Selene Mateos Cortés (2011), *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su*

Tabla 6

Relatos de indígenas sobre actos comunales que validan su identidad

<p>Veneración a la Virgen de Guadalupe (Chimal). Narración de Damián, 65 años, de la Misión de Chichimecas de arriba, conversación de 2013.</p>	<p>La costumbre que tenemos es venerar la virgen de Guadalupe, [...] cuando crecí miraba esa tradición que tenían aquí los abuelos, esa tradición sale la gente a recolectar limosna en toda la comunidad, toda la comunidad y para hacerle la fiesta a la virgen de Guadalupe, o sea la música, y ya cuando ya completan esa cantidad de que cobran los músicos, entonces ya, [...] por ejemplo son, semos 10 familias, una semana le toca darle los alimentos a esas personas que andan colectando, y a la siguiente semana le toca a la otra hacerle comidita, y a la otra siguiente semana le toca a la persona, y así se va, así se va, así se va, hasta que 10 personas ya se completa la música hasta ahí le paran [...] dejan de recolectar. [...] Entonces el 10 (<i>diciembre</i>) se salen unas personas a juntar que por acá se vienen a recoger el águila, por aquí se pasa (<i>señala con su mano el camino y el cerro del águila que está en Misión de arriba</i>) [...] el arco del chimal, está en forma de águila, entonces el día 10 salen, se amanecen hasta el 11 (<i>diciembre</i>), el 11 se tejen el chimal, tejen, ponen unos palos, carrizos, varas de árbol, se teje, el día 11 se da una reliquia en toda la comunidad bajan con la águila [...] con peregrinación y se va hasta allá a la capillita de la virgen Guadalupe, todos los de aquí, todas las personas llevan sus ollitas de caldito, sus ollitas de arroz, sus ollitas de garbanzo, ollitas de cocido, [...] en el patiecito se reparte toda la comida, sea quien sea. [...] Acabando todo eso, entonces allí llegan la danza, allí les bailan un rato, y ya de allí se les da de comer a toda la gente, allí se llevan al chimal pa' al santuario (<i>está en la cabecera municipal de San Luis de la Paz</i>), se va la otra peregrinación, pero gentío, sea quien más se convida a cargar el chimal hasta el santuario el 11, y luego allí los despejan otra vez, [...] ya el día 12 [...] van llegando al santuario las danzas a las 7 y 8 de la noche [...]</p>
<p>La Danza del Caballito. Narración de Héctor, 63 años, Tamulté de las Sabanas, conversación de 2022.</p>	<p>La danza del caballito blanco, lo que se representa el del caballo es el español, y el de la máscara es el indígena, entonces representa la conquista del español al indígena, al final, termina la danza el español mata al indígena se infiere de que ya conquistó está zona, esta región de aquí. La religiosa bailan la danza del caballito, [...] pero no hay esa lucha, de que es el indígena que lo matan, ni que es aplastado, ellos van peleando en todo el camino, ahí es más religioso que cultural, allí se supone que el del caballo pues es un santo peleando con un demonio el de la máscara, [...] esa es una representación muy diferente. [...] (<i>muestra fotos y explica</i>). Aquí se está elaborando el tamal, la hoja de pantano o de popal se usa para el tamal, aquí con la masa de maíz se hacen diferentes tamales, esta es para elaborar de un tamal que nada más se hace cuando vienen los fieles difuntos, este son de tres colores le agregan el tamal amarillo y el tamal morado con una capa de masa blanca, entonces ya sale un tamal de tres colores con carne despicada [...].</p>

Tabla 6

Continuación

La Danza del Caballito. Narración de Héctor, 63 años, Tamulté de las Sabanas, conversación de 2022.	<p>(Muestra y explica las fotos) [...]. Todos esos tamales que se están haciendo aquí se llevan a los altares, [...], para el maromo, la primicia se pone aquí, se le hace un rezo, una encomienda para que le vaya bien a los que ayudaron, a los que aportaron, porque se necesita mucha aportación económica, ya cuando se va a la iglesia se lleva todo lo que estaba en el altar, (Muestra y explica las fotos) [...] ahí está una persona que encomienda que nos vaya bien, porque son dos días de trabajo, preparar los tamales, cocerlos, [...] frente al altar, para empezar a trabajar todo el día, se usan los sahumerios se sahúma, se le pone copal [...] y ya empiezan los preparativos.</p> <p>[...] trabajamos todos, [...] se suben cohetes, llega la marimba, la música de viento, todo lo que estaba en el altar ya se lleva a la iglesia, se baila la danza de la máscara, la del caballito [...] un 3 de octubre, y todo lo que se llevó se reparte a la gente [...] se reparte todo, [...] recibimos la bendición de los sacerdotes.</p>
---	--

Conclusiones. El desprecio a las minorías indígenas en un país multicultural

“[] yo quisiera que hubiera un contagio, una enfermedad de nuestro idioma, ¡pero qué bonito!, pero no, me da hasta miedo que muriéndonos nosotros ya no hablen más la lengua []” (Trinidad García Ramírez, Misión de Chichimecas de arriba, 2013)

El racismo es un tipo de locución fáctica, sutil y directa que no solo queda a nivel discursivo: se actúa excluyendo, constriñe y opprime a aquellos distintos a la mayoría. Las minorías étnicas son depredadas por un sistema institucional de Estado-Nación que fomenta y arropa el “rechazo y odio a las minorías” (Appadurai, 2007).³⁶ La discriminación racista en México es cotidiana; hemos

impacto en los modelos educativos mexicanos. Editorial SEP, México.

³⁶ Siguiendo a Arjun Appadurai, “Las identidades predadoras son casi siempre identidades mayoritarias. Es decir, se fundamentan en reivindicaciones en defensa y en nombre de una mayoría amenazada [...] Las identidades predadoras emergen de la tensión entre identidades mayoritarias e identidades nacionales. Una identidad puede caracterizarse como ‘mayoritaria’ no tan solo cuando es invocada por el grupo objetivamente más numeroso del sistema político de una nación, sino cuando se esfuerza por eliminar la distancia que existe entre la mayoría y la pureza del todo nacional” (2007, pp. 70-71).

naturalizado la práctica como algo cultural, creemos que es parte de nuestra idiosincrasia, pensamos que no existe, porque hemos situado históricamente a los indígenas por debajo (socialmente, cultural y económicamente) de los mestizos.³⁷

El racismo en México suele aparecer de forma velada a través de chistes, ocurrencias y adjetivos como: “tiene el nopal en la frente”, “indio pata rajada”, “lo bajaron del cerro a tamborazos”, “no tiene la culpa el indio, sino el que lo hizo compadre”, “naciendo indio cortándole la cabeza”, “el de tez humilde”, “color de llanta”, “habla atravesado”, “la huarachuda”, “indito”, “salvaje”, “fea”, “borracho”, “ratero”, “naco”, etc.³⁸ Frases que todos conocemos y que lastiman el autoestima de cualquier ser humano que las reciba cotidianamente e histórica, pero que, además, invisibilizan la carga de violencia física y psicológica que ejercemos los mestizos hacia los indígenas de forma fáctica y sistemática.

La realidad social de lo que llamamos naturalización del racismo, se debe a que los actos de discriminación se han practicado una y otra vez en los grupos sociales no indígenas, tanto, que han alcanzado el nivel de creencias históricas. Estas vienen atravesadas por la idea, inconsciente o consciente que es “natural” tratar así a las comunidades indígenas, o los seres humanos que son diferentes a la mayoría social.

Cuando se reflexiona sobre qué es el racismo y sus consecuencias, debemos comprender que se trata de actos de exclusión, segregación, rechazo y, en ocasiones, de la eliminación simbólica y fáctica del otro. El acto de opresión de las mayorías sobre las minorías puede provocar vergüenza, depresión y

³⁷ Respecto a la naturalización del racismo en México, se recomienda ver las películas “La llovizna” (1977), dirigida por Sergio Olhovich, y “El Mil Usos”(1981), dirigida por Roberto G. Rivera, en la que el director logra reflejar el poco valor humano que los mestizos o blancos en México les otorgan a los indígenas, por más decir, que es una obra cinematografía valiosa por la crudeza con la que muestra el racismo en México.

³⁸ Véase a Valeria Berumen Ornelas. 2011, “¿Sabe México que es racista? Sí, afirman jóvenes”, CONAPRED, enlace: https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=noticias&id=1593&id_opcion=&op=447

aislamiento entre las personas indígenas —y de cualquier ser humano— que viven cada día la discriminación; asimismo, esto no excluye que las minorías étnicas también apliquen estos conceptos en sus grupos sociales y comunales, acción que se conoce como endorracismo:³⁹

En algunos contextos el racismo puede dirigirse hacia uno mismo o hacia la propia colectividad. Esto sucede cuando las personas que han sufrido racismo interiorizan los estereotipos y los valores negativos socialmente construidos en torno a ellas mismas y al grupo al que pertenecen [...] (Gall, 2022, pp. 47-48).

El endorracismo lo pudimos observar en los relatos de los chichimecas y yokotanes, cuando utilizan expresiones como: “ya nos civilizamos o progresamos”, “tenían razón somos mecos”, “soy teca, tamulteca” (o los conflictos entre las comunidades, como la Misión de abajo que califica de ser más “indios” a los de la Misión de arriba, o los indígenas de Tamulté que se burlan de los habitantes de Buena Vista por hablar incorrecto el español). Al final, el racismo es un sistema ideológico fáctico que funciona para eliminar o disolver a las minorías y a los grupos sociales que no son parte del sistema dominante o aceptable en el mundo moderno-occidental.

Los indígenas que fueron entrevistados para esta investigación identifican claramente en su memoria episódica —personal— las ocasiones en que han sido o son objeto de racismo, y aunque en sus relatos no dicen: “hemos sido objeto del racismo”, sí narran el cómo, cuándo y el porqué, al relatar los actos violentos, golpes, violaciones, abuso laboral, burlas por su idioma, por su

³⁹ De acuerdo con la reflexión de Esther Pineda G, “El endorracismo es uno de los fenómenos más representativos de la influencia colectiva en el ser social, el desprecio externo por estar vinculado a una raza considerada inferior que ejercerá una presión tal, capaz de introducir en el propio individuo el desprecio al que está expuesto, es decir, un *autodesprecio instigado* donde el sujeto racializado por ‘otro’ autoconcebido como ‘superior’, acepta mirarse a sí mismo con los ojos del amo como consecuencia de la coacción racista” (2017, p. 55).

accento y mala pronunciación del español, por sus rasgos físicos y vestimentas; asimismo, identifican esos elementos violentos en la memoria de sus antepasados (bisabuelos, abuelos y padres). Por tal motivo, tendríamos que observar y escuchar estos relatos indígenas de forma empática, con conciencia histórica y social, para no abogar únicamente por políticas públicas educativas, económicas, culturales y sociales de tipo intercultural e inclusiva, sino por políticas y leyes capaces de combatir, disminuir las desigualdades y la opresión en nuestro México actual. Vale la pena analizar esta reflexión de la chichimeca Dulce María López Ramírez:

Vivimos en un país en donde los altos funcionarios públicos llegan a corromper la justicia al momento de aplicar las políticas públicas y donde estas mismas acciones se normalizan sin castigar o sancionar penalmente a los que cometen actos de corrupción; es aquí donde me cuestiono, ¿en dónde está la justicia?, sobre todo aquella que dice favorecer a los pueblos indígenas. A este cuestionamiento respondo de la siguiente manera y con plena convicción: el día que las mujeres indígenas comenzemos a liderar acciones, apoyadas y acompañadas por las autoridades tradicionales desde la organización comunitaria, para exigir y hacer valer nuestros derechos ante las instancias gubernamentales, no sólo como mujeres sino también como pueblo indígena, ese día habrá justicia para todas nosotras y para todos los pueblos indígenas de México. (2022, p. s/p)

Para cerrar el capítulo, resulta valioso preguntarse (a partir de estas experiencias y memorias aquí expuestas): ¿Es posible reconstruir y vivir en nuestro mundo sin discriminación? ¿Aún podemos anidar en nuestra moral y ética el respeto a la diversidad, diferencia y multiculturalidad? La respuesta podría ser un utópico: “sí podemos”, pero ese poder debe iniciar —entre los que no somos indígenas—, reconociendo a través de la memoria episódica e histórica a quiénes, cuándo, por qué hemos discriminado (conscientes o no). Como bien ha dicho María Tersa de la

Garza: “[] La memoria nos obliga a hacernos cargo de las injusticias del mundo, a ser responsables —en palabras de Levinas— absolutamente”. (2002, p.111).

Referencias

Bibliografía

- Appadurai, Arjun. (2007). *El rechazo de las minorías*. Editorial Tusquets.
- Arfuch, Leonor. (2018). *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. Editorial Villa María, Eduvim.
- _____. (2013), *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Editorial Fondo de Cultura.
- Benjamin, W. (1991). *El narrador* (R. Blatt, Trad.). Editorial Taurus.
- Bárcenas, F. (2001). *La esfinge muda, el aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Editorial Anthropos.
- Castro Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar.
- Dietz, G., & Mateos Cortés, L. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública.
- Flores López, J. M. (2006). *Chontales de Tabasco. Pueblos indígenas del México contemporáneo*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Gall, O., Iturriaga, E., Morales, D., & Rodríguez, J. (2022). *El racismo: Recorridos conceptuales e históricos*. Universidad Nacional Autónoma de México; Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa.

- Klein, I. (2008). *La ficción de la memoria: La narración histórica de la vida*. Editorial Prometeo.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Editorial Alianza.
- Martínez López, M. (2015). *Chichimecas Jonaces. Pueblos indígenas de México en el siglo XXI* (Vol. 2). Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Pérez Vejo, T. (2015). Extranjeros interiores y exteriores: La raza en la construcción nacional mexicana. En *Immigración y racismo: La historia de los extranjeros en México* (pp. 60-90). Editorial El Colegio de México.
- Pineda G., E. (2017). *Racismo, endorracismo y resistencia*. Editorial El Perro y la Rana.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.

Hemerografía

- Boyle, A. (2022). The mnemonic functions of episodic memory. *Philosophical Psychology*, 35(3), 327-349.
- Carrillo Mora, P. (2010). Sistemas de memoria: Reseña histórica, clasificación y conceptos actuales. Segunda parte: Sistemas de memoria de largo plazo: Memoria episódica, sistemas de memoria no declarativa y memoria de trabajo. *Salud Mental*, 33(2), 197-205.
- Rubio, M. Á. (2002). El culto a Kantepec en la comunidad mayachontal de Tamulté de las Sabanas. *Antropología. Boletín Oficial del INAH*, (66), 96-103.
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, (25), 189-207.
- Zapata de la Cruz, J., & Sánchez Linares, R. (2018). Educación indígena, de la asimilación al rescate: Realidad excluyente de chichimecas, chontales y chinantecos en México. *Emerging Trends in Education*, 1(1), 3-35.

_____. (2015). Los otros indios de México: Chimecas Jonáz-Ézar. *El mestizo dice: Tú hablas como perro. El chichimeca dice* [Ponencia]. IV Congreso Latinoamericano de Antropología.

Videografía

- Mata, R. (2015). *Lengua Chichimeca-Jonaz* [Entrevista por Alonso Guerrero]. Radio INAH.
- Tim Burton. (2003). *Big Fish* [Película]. Jinks/Cohen Company; The Zanuck Company; Tim Burton Productions.
- Olhovich, S. (1977). *La llorizna* [Película]. Conacine; Dasa Films.
- Rivera, R. G. (1981). *El mil usos* [Película]. Telecicine.
- Marentes, G., & Morales, E. (2015). *Lengua Chichimeca-Jonaz* [Programa de radio]. Radio INAH. <https://www.youtube.com/watch?v=x9tqsf-M1C8>
- TVT. (2023). Realizan en Tamulté de las Sabanas el tradicional Maramo Cultural [cápsula televisiva]. TV Tabasco. <https://www.youtube.com/watch?v=xvG23mPeSzU&t=18s>

Medios en línea

- Berumen Ornelas, Valeria. (2011). *¿Sabe que México es racista? Sí, afirman jóvenes*. CONAPRED.https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=noticias&id=1593&id_opcion=&op=447
- CONAPRED. (2014). Discriminación e igualdad. CONAPRED. https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=84&id_opcion=142&op=142
- López Ramírez, Dulce. (2022). Justicia social para las mujeres chimecas. En Ojarasca La Jornada. <https://ojarasca.jornada.com.mx/2022/04/08/justicia-social-para-las-mujeres-chichimecas-8697.html>

Zapata de la Cruz, Jenny. (2023). La narrativa del mundo Éza'r y Yokot'an sobre el racismo. Memoria y utopía de los indígenas de San Luis de la Paz, Guanajuato y el municipio de Centro, Tabasco, México. [Ponencia] UG 2da. Reunión sobre Pueblos Indígenas: Discriminación y Racismo. https://www.ugto.mx/investigacionyposgrado/eugreka/images/pueblos23/informes/002_La_narrativa_del_mundo_%C3%89ZAR_y_YOKOTAN_sobre_el_rasismo.pdf

Fuentes orales

Entrevistado	Lugar y año	Entrevistó y transcripción
Dulce María López Ramírez, 37 años. Promotora comunitaria.	Misión de Chichimecas de abajo, San Luis de la Paz, Guanajuato, 2022.	Entrevistó: Jenny Zapata de la Cruz Transcribió: Fátima Alejandra Romero Morán
Yolanda López, 45 años. Comerciante.	Misión de Chichimecas de Abajo, San Luis de la Paz, Guanajuato, 2022.	Entrevistó: Jenny Zapata de la Cruz Transcribió: Fátima Alejandra Romero Morán
Basilia Molina Mendoza, 45 años. Recolectora y comerciante.	Misión de Chichimecas de Arriba, San Luis de la Paz, Guanajuato, 2022.	Entrevistó: Jenny Zapata de la Cruz Transcribió: Fátima Alejandra Romero Morán
Trinidad García Ramírez, jornalero, cuenta cuentos y promotor cultural.	Misión de Chichimecas de arriba, San Luis de la Paz, Guanajuato, 2009, 2013	Entrevistó y transcribió: Jenny Zapata de la Cruz
Luis Mata 60 años, ejidatario y campesino. (+)	Misión de Chichimecas de abajo, San Luis de la Paz, Guanajuato, 2013.	Entrevistó: Jenny Zapata de la Cruz Transcribió: Patricia Jacqueline Salas Camarillo

Entrevistado	Lugar y año	Entrevistó y transcripción
Damián Quevedo Ramírez, 65 años. Comerciante y campesino.	Misión de Chichimecas de arriba, San Luis de la Paz, Guanajuato.	Entrevistó: Jenny Zapata de la Cruz Transcribió: Patricia Jacqueline Salas Camarillo
Regino Mata, 45 años. Curandero, y promotor cultural.	Misión de Chichimecas de arriba, San Luis de la Paz, Guanajuato, 2013 y 2014.	Jenny Zapata de la Cruz
L (no autorizó publicar su nombre).	Ranchería La Loma, Villa Tamulté de las Sábanas, municipio del Centro, Tabasco, 2022.	Entrevistó: Jenny Zapata de la Cruz y Felipe Mera Reyes Transcribió: Jenny Zapata de la Cruz
Magdalena Hipólito. 60 años. Afanadora jubilada.	Ranchería Buenavista 2da sección, villa Tamulté de las Sabanas, municipio del Centro, Tabasco, 2022.	Entrevistó: Jenny Zapata de la Cruz y Felipe Mera Reyes Transcribió: Jenny Zapata de la Cruz
Francisco García García, 62 años. Funcionario público y militante de Morena.	Villa Tamulté de las Sabanás, municipio del Centro, Tabasco, 2022.	Entrevistó: Jenny Zapata de la Cruz y Felipe Mera Reyes Transcribió: Jenny Zapata de la Cruz
Héctor de la Cruz García, 66 años, Jubilado normalista y promotor cultural.	Tocoal, villa Tamulté de las Sabanas, municipio del Centro, Tabasco, 2022.	Entrevistó: Jenny Zapata de la Cruz y Felipe Mera Reyes Transcribió: Jenny Zapata de la Cruz
Hermanos José Inés Hernández Rodríguez, maestro jubilado 87 años (+) Filadelfo Hernández Rodríguez, maestro jubilado 85 años. (+)	Villa Ocuiltzapotlán, municipio del Centro, Tabasco, 2015.	Entrevistó y transcribió: Jenny Zapata de la Cruz

Entrevistado	Lugar y año	Entrevistó y transcripción
Esposos Primitivo García Hernández 79 años, campesino Esmeralda Hernández García 78 años, comerciante.	Villa Tamulté de la Sabanas, municipio del Centro, Tabasco, 2015.	Entrevistó y transcribió: Jenny Zapata de la Cruz
Maestro X No hay autorización de publicar sus datos personales.	Escuela: Ricardo Flores Magón (multigrado). Ranchería la Loma Villa Tamulté de las Sabanas, Centro Tabasco, 2015.	Entrevistó: María Esther Sabina Elías Sanabria Transcribió: Jenny Zapata de la Cruz
Maestra X No hay autorización de publicar sus datos personales.	Escuela Primaria Urbana Federal Lic. Carlos A. Madrazo B., Villa Tamulté de las Sabanas, 2025.	Entrevistó: Mariana González González Transcribió: Jenny Zapata de la Cruz

EL TELEBACHILLERATO COMUNITARIO Y LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES. UN ESTUDIO DE CASO EN GUANAJUATO

Marcos Jacobo Estrada Ruiz

Departamento de Educación

Universidad de Guanajuato

marcos.estrada@ugto.mx

Erika Castillo Cano

Licenciatura en Educación

e.castillocano@ugto.mx

Perla De Jesús Cruz Estrada

Licenciatura en Educación

pdj.cruzestrada@ugto.mx

Los Telebachilleratos Comunitarios (TBC)

El Telebachillerato Comunitario (TBC) es una modalidad de la Educación Media Superior (EMS) que fue pensada para establecerse en comunidades rurales, en particular en aquellas que tuvieran una población no mayor a 2500 habitantes. Su ubicación se selecciona estratégicamente para brindar a las comunidades cercanas el acceso de sus jóvenes al Nivel Medio Superior (NMS), especialmente aquellos que enfrentan desafíos económicos u otras carencias (Weiss, 2017a).

En los antecedentes de creación de los TBC (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2014) se menciona que una fracción importante de la población no tenía acceso a la EMS, sobre todo en las comunidades rurales. Con el proyecto de los telebachilleratos

comunitarios, el gobierno federal tuvo como propósito llevar no solo la educación básica a toda la población, sino también la educación media superior, por razones de equidad y para extender la cobertura y demanda de este servicio educativo (SEP, 2014).

En cuanto a los objetivos de este proyecto, se menciona que el TBC tiene dos sentidos primordiales: ampliar la cobertura de la EMS a la población, que por diversos factores no puede acceder a ella en un plantel convencional y contribuir a elevar el nivel educativo de la población junto con otros servicios existentes que atendieran a las y los jóvenes en edad de cursar el bachillerato (SEP, 2014).

Los TBC surgieron como una respuesta a la falta de equidad en el sistema educativo mexicano, pues tenían como objetivo principal fortalecer la inclusión con equidad en la educación media, con el fin de alcanzar una mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población, para la construcción de una sociedad más justa (SEP, 2024). Entre las principales características de este modelo de bachillerato comunitario se encuentran: establecerse preferentemente en las instalaciones de las telesecundarias, impartirse en una modalidad escolarizada presencial, promover la capacitación al trabajo con un enfoque de desarrollo comunitario, contar con tres docentes y apoyarse en materiales impresos y audiovisuales, elaborados expresamente para este servicio.

De acuerdo con datos del Gobierno Federal y con los datos disponibles del 2020 (Sistema de Educación Media Superior [SEMS], 2020), el estado de Guanajuato es la segunda entidad con más TBC (354), antecedido por el Estado de México (520), mientras que les sigue, en tercer lugar, el estado de Guerrero (316). Con la creación de los TBC se buscaba eliminar las barreras geográficas, económicas y sociales que tradicionalmente han limitado el acceso a la educación superior de los jóvenes de las comunidades más alejadas del país. Además de sus aportes en cuanto a la disponibilidad del servicio educativo, por su enfoque comunitario se esperaba que promovieran un sentido de pertenencia y relación con la

comunidad de origen, lo que les permitiría ser más conscientes de ellos y de su entorno, contribuyendo en el desarrollo personal y comunitario (Weiss, 2017a). En suma, los TBC tendrían que estar aportando a la equidad en la EMS y, en particular, en las poblaciones beneficiarias de este tipo de modalidad educativa.

Cruz (2019) menciona que el TBC opera como una alternativa educativa, flexible y accesible. A través de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UVEG), se proporciona un plan de estudios general que abarca diversas áreas de aprendizaje, permitiendo a los estudiantes obtener su certificado de bachillerato en un entorno comunitario. Algunas de las características de los TBC nos permiten saber sobre su proceso, por ejemplo, el horario de operación es vespertino, iniciando a las 2:00 pm y concluyendo a las 6:30 pm. Esta estructura horaria se adapta a las necesidades y disponibilidad de los estudiantes que, en muchos casos, pueden tener responsabilidades laborales o familiares durante el día. A partir de lo anterior, y considerando lo que se esperaba de los TBC desde su creación, nos propusimos un estudio de caso que tuvo por objetivo general analizar las valoraciones que los jóvenes hacen sobre sus estudios en el TBC y conocer las trayectorias seguidas tras el egreso.

El contexto de la Educación Media Superior (EMS)

La Educación Media Superior (EMS) enfrenta diversas problemáticas, entre las cuales destacan la desarticulación y la heterogeneidad del sistema, la baja cobertura, el abandono, la reprobación y la baja calidad de enseñanza (Guzmán, 2018). En cuanto a las dos primeras, se ha sostenido que se explican por la existencia de diversas modalidades de bachillerato y por el tipo de servicio que brinda (general, tecnológico y de profesional técnico), destacando que cada uno tiene un sistema de enorme complejidad con instituciones, tradiciones, contextos y dinámicas propias, así como

el crecimiento diferencial que cada uno ha tenido en diferentes regiones del país. Por lo anterior, se consideraba a la EMS como un sistema desarticulado y heterogéneo, por la diversidad existente entre instituciones de este mismo nivel (Guzmán, 2018).

A partir de la declaratoria de obligatoriedad en el 2012, se establecieron acciones importantes para incrementar la baja cobertura de la EMS. Dicho cambio consistía, principalmente, en establecer acciones para llevar el servicio educativo a zonas o regiones donde era difícil acceder, como las comunidades a las cuales fueron dirigidos los TBC. La reprobación y el abandono escolar son otros de los desafíos importantes que existen en el nivel medio, pues siguen existiendo entre la población escolar alumnos que logran ingresar al nivel, pero pocos consiguen salir; siendo, en particular, el abandono una problemática multifactorial y compleja dado que, por problemas económicos, familiares, culturales, educativos y no sólo por decisiones personales, los jóvenes dejan de asistir a las escuelas de este nivel (Guzmán, 2018).

La tasa de cobertura nacional en el ciclo 2013-2014 (año donde se comenzó el pilotaje de los TBC) estaba estimada en 55.4% para el NMS y en general se mantuvo en los ciclos posteriores, teniendo un leve decremento por la pandemia. Actualmente (ciclo 2022-2023), presenta una tasa de cobertura neta de 62.5% (Mejoredu, 2023, p. 82). En cuanto a la desafiliación escolar en el NMS, a nivel federal se registró una reducción de dicho fenómeno en la mayoría de las entidades, incluyendo Guanajuato, pasando de una tasa de 18% en el ciclo 2017-2018 a 15% en el ciclo 2020-2021 (Mejoredu, 2023, p. 127). La tasa de desafiliación en todo el país pasó de 14.5% (2017-2018) a 11.6% (2020-2021) (Mejoredu, 2023, p. 374).

Referente a los resultados educativos en el nivel medio, en el informe de Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea, 2017) se presentan los datos en dos dimensiones: en Lenguaje y Comunicación el puntaje promedio más alto a nivel nacional por tipo de servicio corresponde a los bachilleratos autónomos (541), seguidos de los bachilleratos particulares (525),

mientras que los telebachilleratos y telebachilleratos comunitarios presentan el menor puntaje promedio. La diferencia entre los bachilleratos autónomos y los telebachilleratos comunitarios (441) es de 100 puntos.

En Matemáticas, tres de los tipos de servicio que se analizan (autónomo, privado y de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial) se encuentran por arriba del puntaje promedio nacional. El bachillerato autónomo presenta el mayor puntaje promedio (535), mientras que el telebachillerato comunitario tiene el menor puntaje (463). La diferencia entre los estudiantes del bachillerato autónomo y quienes asisten al telebachillerato comunitario es de 72 puntos (Planea, 2017). Los datos anteriores muestran las diferencias de aprendizaje entre los tipos de bachillerato a nivel nacional, reflejando la insuficiencia de aprendizajes de los alumnos de los TBC con respecto a otros tipos de bachillerato. Así pues, estos datos revelan que la equidad que busca el proyecto de los TBC sigue siendo un desafío, puesto que pruebas como esta evidencian las diferencias y la posición de desventaja en la que se encuentran los jóvenes estudiantes de los TBC.

De acuerdo con el Plan Sectorial de Educación 2019-2024 (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2020) presentado por el gobierno federal, se muestran varios desafíos que tienen todos los niveles educativos del país. De manera particular, se menciona que en administraciones de gobiernos anteriores la educación media superior, lejos de ser universal, quedó corta a pesar de su obligatoriedad. Prueba de ello es que en varios de los principales indicadores educativos persistieron importantes brechas de desigualdad entre las regiones y los grupos de la población. Asimismo, se destaca el rezago educativo que afectó particularmente a los grupos históricamente discriminados, el cupo insuficiente en los planteles de educación media superior y educación superior para cubrir la demanda y la falta de capacidad institucional para atender la diversidad de características físicas, intelectuales, culturales y lingüísticas de las y los alumnos (DOF, 2020).

Antecedentes de Investigación

Se exploraron diversos estudios que nos permiten saber sobre la manera en que se han desarrollado los TBC en el país, en particular, en el rubro referente a las experiencias y perspectivas de los estudiantes. Si bien, el avance en el conocimiento se ha dado en otros temas, por cuestiones de espacio y coherencia temática nos centramos en el rubro mencionado.

La perspectiva de los jóvenes estudiantes del TBC

En la investigación realizada por Alanís (2020) con estudiantes del TBC de Morelos tras una intervención con los egresados, muestra que se obtuvo un cambio en la forma de pensar después de haber cursado el NMS. La institución les brindó una mejora en sus aprendizajes, además que el mismo paso por el nivel los ayudó a forjar un carácter de independencia, así como también a formarse durante un proceso de adaptación y a relacionarse con la sociedad como líderes en un ambiente laboral.

Por otro lado, la investigación de Estrada y Razo (2019) en los TBC analizó la valoración de los estudiantes de su paso por esta modalidad educativa. Mediante entrevistas, pudieron destacar que la mayoría de los jóvenes en las comunidades donde se ubican los TBC de Guanajuato trabajan y estudian para poder continuar con su educación y ayudar a su familia económicamente. Algunas de las circunstancias que se presentan como conflicto son que no tienden a ser sociables, y una de estas razones es porque estudian en la misma telesecundaria, incluso desde la primaria. Son los mismos compañeros con los que siempre conviven, por lo que se les dificulta conocer nuevas personas y socializar en otros entornos.

Asimismo, Alanís (2020a) destaca puntos importantes en su investigación, desde la misma experiencia de los alumnos del TBC, en donde el autor destaca que algunas de las dificultades que

presentan están relacionadas a las distintas necesidades diarias, así como su falta de motivación, preparación, dependencia económica y el no sentirse lo suficiente preparados para poder continuar con su formación académica. Un porcentaje de estos mismos estudiantes tienen aspiraciones de seguir estudiando, estableciéndose metas para salir adelante con buenas expectativas a futuro.

Desde otra perspectiva, Guzmán (2021) se enfoca en la calidad y la modalidad emergente de los TBC, en donde muestra que existen dos tipos de estudiantes: los que asisten a las instalaciones por su propio mérito y van con la intención de seguir estudiando, y los que sólo van a cambio de algo, ya sea algún apoyo económico o únicamente a pasar el rato con sus amigos y compañeros. También destaca la existencia de problemas con el tema de la infraestructura, puesto que los TBC comparten las instalaciones con estudiantes de telesecundaria, suele haber problemas por el daño de materiales de ambas instituciones (rompen el papel de las bancas forradas, rayan las mesas y sillas, etc.).

Por su parte, la investigación de Jiménez y Rodríguez (2013) explora las proyecciones profesionales de los jóvenes del TBC, mostrando que, desde la construcción de espacios comunitarios y de la relación de intercambio con las autoridades comunitarias, se pueden reenfocar las perspectivas transmitidas en la educación media, mitigando las percepciones construidas en la escuela y ampliando las propias. Entre otras cosas, parecen insertarse los futuros profesionales de los jóvenes con la permanencia en la comunidad.

En el artículo de Núñez (2021), se discuten los resultados obtenidos de un estudio de seguimiento de egresados del servicio educativo de telebachillerato comunitario en el estado de Campeche, el cual se llevó a cabo con el propósito de valorar la pertinencia del servicio mediante el análisis de la trayectoria de sus egresados y el tránsito que han tenido hacia el nivel superior. Los hallazgos de la investigación muestran la importancia de establecer medios para reforzar la formación integral que reciben los jóvenes, de tal forma que se pueda impactar positivamente en la

comunidad de pertenencia, así como para lograr su trayecto satisfactorio hacia los estudios de nivel superior.

Mediante una interpretación cuantitativa, Alanís (2020b) logró identificar que los jóvenes han adquirido aprendizajes a partir de su paso por el TBC. Para el estudiante es muy importante mejorar y superarse, integrando a su persona una identidad con la institución y asegurando una digna valoración que tienen como estudiantes del TBC. De este modo, les ha ayudado con su experiencia tras su egreso y continuidad laboral, involucrándose con la sociedad y teniendo buenas perspectivas a futuro. Se obtuvieron como resultado respuestas de los alumnos egresados que, debido a la institución de una manera significativa y a la potencialidad que les brindó, tuvieron un gran cambio en la forma de verse a ellos mismos como comunidad estudiantil que proporciona grandes recursos, superándose y con una buena experiencia laboral. Formándose con una visión de aprender y hacer cosas nuevas.

En cuestiones de perspectiva de género, durante la investigación de Amatista (en Alanís, 2020b) se pudieron obtener las distintas visiones de los egresados del TBC. Es relevante que se logró un cambio de mentalidad, pues los resultados muestran que ahora son inclusivos con respecto al género y no se limitan solo al ámbito del programa TBC. Esto sugiere que los egresados han adquirido una mentalidad más abierta y progresista con respecto a las cuestiones de género y que están influyendo en sus comunidades, familias y amigos.

En la investigación de Lara y Jarvio (2021), realizada en comunidades donde las mujeres que siguen estudiando son pocas, se derivan diversas situaciones problemáticas por las que muchas y muchos no continúan estudiando: debido a su situación económica, problemas de violencia, machismo, gusto o interés por la escuela. Para las mujeres, el seguir estudiando puede implicar “superar la condición de género”, esto es por lo mencionado anteriormente de las problemáticas que acontecen dentro de la comunidad. Al igual, los autores destacan la importancia de concientizar

a los estudiantes del telebachillerato en el tema de la violencia, con el fin de propiciar a una mejora en la comunidad estudiantil, así como en la misma comunidad rural a la que pertenecen.

En otras investigaciones, como la de Molly (en Alanís 2020), se discuten las capacidades de agencia de los egresados del TBC. Después de haber cursado sus estudios, los jóvenes reconocen la importancia de estudiar y destaca la gran valoración de haber pertenecido a este tipo de escuelas, donde aprendieron y entendieron lo que es igualdad. Se resalta que todos son iguales y que todos merecen el mismo reconocimiento y trato, sin importar en dónde radiquen o en el lugar en el que estén estudiando. Se menciona que algo significativo fue el compartir una experiencia muy buena después de haber egresado con todos los compañeros y los docentes.

Desde otra perspectiva, Guzmán (2024) discute la participación de las familias como sostén de los bachilleratos rurales mexicanos. En su artículo se analizan las distintas modalidades de participación de las familias para sostener a los telebachilleratos comunitarios mexicanos, puesto que, ante la falta de apoyos por parte de las autoridades estatales y federales, el sostén material y el funcionamiento de las escuelas recae en las familias más vulnerables. Por ello, sostiene la autora, no se cumple el derecho a la educación de los jóvenes ni la obligación del Estado de ofrecer educación gratuita, equitativa e inclusiva.

Igualdad de oportunidades, notas desde Dubet

En varios de sus estudios, François Dubet resalta la condición de desigualdad en la que se desarrollan varias de las instituciones educativas. Explora la noción de justicia educativa, refiriéndose a esta como una escuela justa y, en particular, enfatiza cómo desde la escuela se puede lograr la equidad en el sistema educativo, a través de las políticas y prácticas que contribuyan a una distribución más justa y equitativa de las oportunidades educativas (Dubet, 2005).

El autor clasifica algunos factores como obstáculos sociales que fungen como barreras para la igualdad de oportunidades. Dubet (2005) destaca las desigualdades existentes en la educación, entre las cuales menciona a aquellas provenientes de lo socioeconómico y enfatiza cómo se convierten en un obstáculo significativo en la igualdad de oportunidades para los alumnos; lo anterior, teniendo en cuenta que los jóvenes provienen de familias con recursos económicos limitados y suelen tener menos posibilidad de acceder a los recursos educativos.

Por otra parte, se refiere a la desigualdad cultural y de capital social. Este capital de las familias influye en la manera de pensar y, entre otras consecuencias, en el éxito académico de los jóvenes. La diferencia entre los capitales culturales de las distintas familias son un factor que afecta la capacidad de establecer conexiones sociales que dan oportunidades extra a los alumnos (Dubet, 2005).

Otro obstáculo relacionado con este tema es la discriminación y la estigmatización social, ya que ciertos grupos, minorías o personas con diferentes habilidades, son las que más enfrentan situaciones o barreras adicionales en los sistemas educativos. Dichos obstáculos suelen estar presentes en formas de discriminación, estigmatización o simplemente en las pocas expectativas educativas que los mismos maestros y la sociedad en general tienen de estos estudiantes.

Sobre la selección y segregación en los sistemas educativos, Dubet (2005) habla de cómo las políticas educativas fomentan la selección de escuelas y estudiantes, basándose en su rendimiento, lo que contribuye a que, en la mayoría de los casos, el recurso se concentre únicamente en ciertas escuelas y segregue a otras, dándoles menos recursos. De igual manera, resalta los efectos de lo que denomina reproducción social, que hace referencia a la transmisión de desigualdades de manera generacional, lo cual resulta en un obstáculo para la igualdad de oportunidades. Tanto las desigualdades educativas como las sociales, son comúnmente perpetuadas, normalizadas y replicadas al pasar del tiempo; por

ello, se convierten y crean barreras para los estudiantes que se desenvuelven en entornos que se pueden considerar desfavorecidos.

La movilidad social es otro tema que Dubet (2005) relaciona con la igualdad de oportunidades. Esta movilidad se refiere a cómo la educación puede ser un factor clave en la mejora del pensamiento y, en el mejor de los casos, en la mejora de oportunidades de las personas en la sociedad, especialmente de los grupos desfavorecidos. Sin embargo, el mismo autor discute que las desigualdades educativas existentes influyen en este fenómeno de la movilidad social, ya que, aunque lo ideal sería que la educación fuera un movilizador social en potencia, la desigualdad en las oportunidades representa un obstáculo. La calidad de la educación y el acceso a oportunidades educativas influyen en la noción y perspectiva de movilidad social de los estudiantes.

En general, Dubet (2005) argumenta que lograr la igualdad de oportunidades en la educación no sólo depende del sistema educativo o del sistema escolar, sino que se deben atender los factores sociales, económicos y culturales que envuelven a las desigualdades; se deben abordar de manera transversal e integral, pues la distribución de oportunidades no es uniforme en el sistema educativo actual. Esto muestra los múltiples desafíos para lograr una distribución justa y equitativa de dichas oportunidades.

Un tema fuertemente relacionado con la desigualdad de oportunidades en el ámbito educativo es el referente al modelo meritocrático (Dubet, 2010; 2011). El autor citado menciona que este modelo reafirma que el éxito se debe principalmente al esfuerzo y mérito individual; asimismo, argumenta que contiene sesgos y no siempre es reflejo de la realidad, además de que contribuye a perpetuar, normalizar y replicar las desigualdades. Lo anterior, por las desigualdades estructurales existentes en la sociedad como son: las diferencias de género, clase, raza, entre otras.

Así pues, en lo que Dubet (2011) llama meritocracia, hay un reconocimiento de que el mérito individual es una realidad que no parece comprender que no todas las personas comienzan su

trayecto de vida bajo las mismas condiciones, debido principalmente, a las desigualdades. Trasladando lo anterior a lo educativo, el mismo autor menciona que no todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de calidad y acceso a la educación, por conseciente, no tienen las mismas condiciones de adquirir conocimientos y habilidades necesarias para salir adelante en un sistema meritocrático en donde los estudiantes que provienen de contexto más privilegiados tienen mayores posibilidades de tener trayectorias exitosas.

Otras investigaciones retoman el concepto de desigualdad de oportunidades descrito por Dubet en el contexto de los telebachilleratos comunitarios, como es el caso de la investigación realizada por Guzmán y Serrano (2011), quienes discuten sobre el concepto de igualdad de oportunidades, específicamente en el acceso a la educación universitaria de jóvenes que estudian el Nivel Medio Superior. Las autoras mencionan que, aunque se ofrezcan de manera igualitaria los lugares en las universidades, en cuanto a “la igualdad de oportunidades”, se generan mecanismos de desigualdad basados en la meritocracia, en la medida que se someten a condiciones iguales a sujetos que, en términos socioculturales, son diferentes.

Desde otra perspectiva, Parra *et al.* (2009) hablan sobre la meritocracia y la desigualdad en el sistema educativo mexicano. Discuten que recae en los estudiantes la responsabilidad y las consecuencias de ser rechazados por dicho sistema, y no en el sistema que los aprobó a lo largo de sus trayectorias académicas, dándoles los certificados que indican que son poseedores de los conocimientos necesarios para continuar sus estudios y sin los cuales no habrían podido presentarse como candidatos al concurso de selección para entrar a las Universidades. Además, se comenta que muchos de los estudiantes concursan para entrar a las universidades en condiciones desiguales, ya que provienen de un sistema educativo heterogéneo, que en muchos casos no los apoya para que alcancen los propósitos que señalan sus programas de estudio (Dubet, 2005).

Así mismo, Parra *et al.* (2009) mencionan que algunos estudiantes cuando ingresan a la universidad no cuentan con los elementos para entender a qué se debe su bajo rendimiento; sus respuestas no corresponden a las que el docente universitario les demanda debido a que la comprensión que cada agente (estudiante-profesor) tiene, es distinta, situación que se repite y prolonga. Por su parte, Alanís (2020) ha sostenido que los privilegios tendrían que distribuirse moderando los excesos y destinando más recursos a los menos favorecidos. La autora recurre a Latapí, Nussbaum y Dubet, quienes consideran que debe haber un umbral mínimo al alcance de todos los miembros de una sociedad, a la vez que sería necesario destinar mayores recursos para garantizar que los más desfavorecidos puedan gozar de lo mismo, lo cual identifica con una “vida digna” y está representado por lo que ella llama “capacidades centrales”.

A su vez, Quezada (2018) analiza el tema desde la equidad en la educación. Señala que Dubet (2005) postula desde la igualdad de oportunidades que la justicia escolar consiste en velar por la equidad de las normas, en favorecer la movilidad de los alumnos y no encerrarlos precozmente en orientaciones que cierran más puertas de las que abren. Ante ello, se discute que el imperativo de la cultura común es una elección de justicia fundamental, pues preserva a los más débiles de una degradación de su situación. Así pues, Quezada (2018) retoma el concepto de cultura discutido por Dubet (2005), quien menciona que la prioridad de la cultura común, concebida como un derecho, puede permitir todas las pedagogías posibles en función de la diversidad de sus alumnos. La escuela debe aprender a educar juntos a los alumnos diferentes.

Descripción metodológica

En este apartado, describimos la metodología seguida en el estudio, que fue fundamentalmente cualitativo y en el cual se

aplicaron tres instrumentos para la recolección de datos, mismos que se describen enseguida.

Participantes y escenario

Realizamos una selección basada en criterios (Goetz y Lecompte, 1988), entre los cuales se consideraron, para el caso de los que ya salieron, que fueran egresados desde que inició el TBC, es decir, de los años 2015-2020. Para los que se encuentran aún estudiando, que fueran estudiantes actuales de 6to semestre de la generación 2020-2023.

La selección de participantes para nuestra muestra ha sido un proceso que ha arrojado datos sobre la integración de los egresados del TBC. Tras la implementación del formulario a través de Google Forms, hemos obtenido un total de 25 respuestas que brindan una perspectiva reveladora sobre la distribución de género y la edad de los encuestados. De manera destacada, se observa que el 72% de los participantes fueron mujeres, mientras que el 28% restante son hombres.

Tabla 1

Características Generales de la Población Seleccionada

Mujeres	Hombres	Rango de edad	Comunidades de donde provienen	Total
18	7	19-23	<ul style="list-style-type: none">• Comunidad donde se ubica el TBC.• Cabecera municipal.• Comunidad a 2 km de distancia al TBC.• Comunidad a 4 km de distancia al TBC.	25 egresados

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo.

Entrevistas

Según Taylor y Bogdan (1987), una entrevista en investigación cualitativa es un método que ayuda en la recolección de datos. En dicho método, se hacen preguntas a los participantes previamente seleccionados con el objetivo de obtener información de interés de una forma detallada y profunda sobre sus experiencias, opiniones, creencias y percepciones acerca de un tema en específico; en nuestro caso, se trató de una entrevista semiestructurada. Las dimensiones se establecieron de acuerdo con las características a reconocer, a partir del objetivo de la investigación. Para poder llevar a cabo las dimensiones de la formulación de preguntas, se localizaron a los estudiantes egresados del TBC por medio de las redes sociales (Messenger y WhatsApp). Para la realización y obtención de datos se agruparon las preguntas en tres grandes dimensiones: la sociodemográfica, la experiencia académica y la trayectoria tras el egreso del TBC.

Grupo de discusión

Barbour (2013) explica que en la investigación cualitativa los grupos de discusión son una técnica en la que se reúnen un grupo de participantes, en este caso, los jóvenes estudiantes y egresados del TBC en cuestión. En dicho grupo, se comparten experiencias, conocimientos o intereses comunes para discutir un tema o fenómeno específico. Durante las discusiones, los participantes tienen un espacio para compartir sus puntos de vista, opiniones y experiencias, así como como explorar las de los otros y generar nuevas ideas y percepciones.

El grupo focal fue considerado para esta investigación con el propósito de obtener la información necesaria abarcando de una manera más profunda las experiencias durante un acontecimiento o la estadía en la institución. Para la selección de las

personas, se tomó en cuenta que fueran alumnos a punto de egresar, así como egresados del telebachillerato comunitario elegido para el estudio y se realizó el mismo procedimiento de contacto para las entrevistas. Las dimensiones que se plasmaron durante el grupo focal fueron las siguientes: dimensión sociodemográfica, experiencia académica: Secundaria/Telesecundaria, ingreso al NMS y trayectoria tras el egreso.

Cuestionario

Usando la herramienta que proporciona Google, se realizó un formulario que se aplicó a estudiantes de acuerdo con las características mencionadas anteriormente, siguiendo también las dimensiones consideradas en los otros instrumentos. Se solicitó a los alumnos del telebachillerato atender a lo solicitado de forma anónima, de modo que pudieran expresarse sin temor, y se aplicó a egresados desde la generación 2015 hasta la de segundo semestre del 2023, generación actual. Lo anterior se efectuó por los pocos estudiantes egresados que han continuado estudiando, así como para obtener distintas perspectivas de acuerdo con su experiencia y trayectoria. Se les contactó por medio de redes sociales (Instagram, Messenger y WhatsApp) y se les envió el *Forms* por medio de un enlace para que pudieran tener la disponibilidad de contestar en el tiempo que mejor tuvieran libertad de responder.

Las trayectorias que posibilita la disponibilidad del servicio educativo de Educación Media

Un primer acercamiento etnográfico

En la comunidad de estudio, desde el comienzo de la educación de los niños hasta la edad adulta, prevalece el acompañamiento de los

padres, quienes generalmente se interesan por su educación. En primaria, el interés de los padres es mayor respecto a sus aprendizajes y necesidades de los hijos, ayudándoles a hacer tarea, ya que recién están ingresando e involucrándose al sistema educativo. En secundaria/telesecundaria este interés disminuye de manera importante, ya que los consideran mayores y, de cierta forma, los hacen responsables de lo que hacen. Ya en el nivel medio superior, los padres se involucran más de manera económica e influenciando a sus hijos a seguir estudiando, o bien, a encontrar un buen empleo.

En la comunidad donde se ubica el caso de estudio se tienen establecidas instituciones educativas desde preescolar hasta bachillerato, mismas en las que se imparten diariamente clases por parte de los profesores asignados. Para la comunidad es importante la continuidad en los estudios, ya que para los padres es lo mejor que pueden ofrecer a sus hijos. Sin embargo, por diversas situaciones, relacionadas a la falta de trabajo y perspectivas tanto de los adultos como de los jóvenes de seguir estudiando, no todos continúan en el NMS. La comunidad se encuentra a cuatro kilómetros de distancia de la cabecera municipal y a su alrededor son tres comunidades vecinas, de las cuales provienen los estudiantes que asisten al TBC. Los jóvenes se desplazan a la comunidad donde se ubica el telebachillerato comunitario por la facilidad de trasladarse y/o porque para sus padres, como ya mencionamos, es importante la continuación de sus estudios.

Las familias de los jóvenes que acceden y continúan sus estudios en el TBC son pequeñas y conformadas por el padre, la madre y un mínimo de tres hijos; incluso, hay familias que aún incluyen a los abuelos, quienes viven en la misma casa y en ocasiones se hacen cargo de los nietos, ya sea económicamente o proporcionándoles alimento, vivienda, salud y cuidado. Los padres suelen ser el principal sostén económico de las familias, y una cantidad significativa de ellos migran a los Estados Unidos, movidos por la necesidad y la mejora económica, pues es una oportunidad de trabajar y de poder

mantener a su familia de mejor manera, de generar ingresos que solventen los gastos de sus hijos, esposa y padres.

En su mayoría, los hombres trabajan en fábricas, en la leña, sembrando, en venta en depósitos, tiendas de abarrotes, son campesinos, albañiles, etc. Se emplean en oficios pesados con horarios que exceden una jornada laboral normal y que algunas veces van de las 5:00 am a las 9:00 pm. No obstante, la gran mayoría optan por seguir trabajando desde muy jóvenes, esto, por las bajas expectativas de continuar estudiando. Prefieren trabajar porque algunos comentan no sentirse suficientemente capaces, puesto que, desde pequeños y en muchos casos, sus padres no los motivan para poder llegar a tener una profesión; para ellos es más importante generar economía para construir un hogar, ya que sus metas parecen mayormente dirigidas a formar una familia.

La relación positiva entre la familia parece fundamental para el éxito académico y el bienestar general de los estudiantes. En el contexto descrito, la mayoría de los jóvenes hombres trabajan y estudian, mientras las mujeres se ocupan de las labores del hogar. La familia en general se percibe comprometida con el apoyo y cuidado de los hijos, o bien, de los nietos, incluso participando activamente en la vida escolar. La disposición de los padres y abuelos para presentarse en la institución y atender las necesidades que surjan durante la estancia de los jóvenes en la escuela es un reflejo del compromiso y el interés por el desarrollo académico y personal de los estudiantes.

En temporadas de lluvia, los estudiantes trabajan en el campo (junio, julio y principios de agosto), principalmente hombres, mujeres y niños (plantando cebollín); esto, a partir de los horarios que les benefician. Algunos de ellos lo hacen mientras están de vacaciones y otros cuando ya están en clase, lo cual beneficia la facilidad para realizar más actividades en todo lo que resta del día. El horario en el que se labora es de 7:00 am a 10:00 am, es decir, trabajan un mínimo de tres horas donde se les paga aproximadamente \$300 pesos MXN al día.

En su mayoría, las mujeres que trabajan plantando lo hacen desde los diez hasta los sesenta años. Este trabajo es fácil llevar a cabo, pues no cargan mucho peso (solo llevan un morral en el que vacían el cebollín) y las beneficia en el tiempo, que también dedican a otras actividades. Son ellas quienes, debido a su rapidez, suelen ser mayormente invitadas .

Las mujeres casadas trabajan el lapso de tres horas, para posteriormente llegar a casa y atender las necesidades del hogar y de su familia. Este trabajo ha formado parte de la comunidad durante muchos años y hasta la actualidad se sigue llevando a cabo, donde personas de todas las edades participan sin importar la edad.

Para las mujeres y los hombres que estudiaron en el TBC y que fueron consultados en esta investigación, este tipo de empleos resulta una gran oportunidad, pues generan experiencia trabajando mientras solventan gastos propios (ropa, zapatos, comida, útiles). Esto ha sido muy benéfico, ya que el trabajo es corto y tienen la ventaja de que el horario de la institución es vespertino, por lo que les causa conflicto para poder trabajar. Muy pocas estudiantes del TBC trabajan en el campo o en algún otro oficio, puesto que realizan actividades del hogar en tanto que sus padres laboran. Sin embargo, para quienes sí trabajan es un gran reto, pues cuando regresan de sus labores aún tienen actividades por hacer, como realizar tarea y ayudar a sus padres en las necesidades.

Las mujeres y madres solteras trabajan en fábricas o en el campo o vendiendo algún producto (ventas de catálogo, ropa, cosiendo ropa). Para ellas, es complicado poder encontrar un trabajo, ya sea por lo pesado de los mismos o por el horario, de manera que se limitan únicamente a estas tres opciones mencionadas, pues tienen mayor oportunidad de ser contratadas, mientras sus hijos se quedan en el hogar y son cuidados por sus abuelos que, como hemos dicho, viven en la misma casa, lo que es de gran ayuda para las madres. Los abuelos se encargan del cuidado de los nietos para que sus hijas puedan solventar los gastos del hogar.

En el caso de la institución del TBC, los padres participan involucrándose y respaldando gran parte de las necesidades escolares. Dicha participación se canaliza en áreas clave que benefician directamente a los estudiantes y al ambiente escolar; es decir, se establecen cuotas escolares anuales que los padres cubren para gastos operativos, mantenimiento de las instalaciones, servicios básicos y otras necesidades que se presenten en la escuela. A lo largo del semestre, se realizan kermeses que tienen como función recaudar fondos para tener ingresos adicionales. Involucran tanto a padres de familia como a la comunidad, ya que están dirigidas a todas las personas que quieran apoyar y consumir en las ventas que se hacen.

La relación entre la escuela y la comunidad es fundamental para el éxito de ambas partes. Los padres no solo contribuyen financieramente, sino también participan activamente en actividades escolares, comités de padres y eventos de voluntariado. Esta colaboración fortalece los lazos entre la escuela y la comunidad, fomenta un sentido de pertenencia y promueve una cultura escolar positiva. Además, la escuela aprovecha los recursos y la experiencia de la comunidad para enriquecer, organizar charlas informativas y brindar oportunidades de aprendizaje experiencial a los estudiantes.

Sumado al apoyo económico, la participación de los padres en las juntas y reuniones escolares es fundamental para promover una comunidad educativa sólida y colaborativa. Estas reuniones brindan la oportunidad para discutir las necesidades y preocupaciones de la comunidad escolar, así como para identificar áreas de mejora y desarrollar estrategias para abordarlas de manera conjunta. La participación de los padres en las juntas escolares también ayuda a fortalecer la comunicación y colaboración entre la escuela y el hogar pues, al trabajar en equipo, padres, maestros y administradores, pueden identificar soluciones efectivas para los desafíos que enfrenta la institución educativa.

La disponibilidad del servicio educativo

Las razones que los jóvenes arguyen para haber decidido estudiar en el TBC requieren entrecollar el hecho de la decisión pues, de sus respuestas, se deja entrever que, entre otras cosas, no había precisamente opciones, o bien que estas no eran del todo factibles. Así, lo que observamos es que, abrumadoramente, la mayoría de los jóvenes sostienen que estudiaron en el TBC por su cercanía, como lo han mostrado, entre otros, los estudios de Weiss (2017b). Es decir, era la opción que tenían más cerca a sus hogares, lo cual representaba también cierta comodidad en el sentido de que evitaba largos desplazamientos, punto que trabajos previos han destacado desde la perspectiva de los padres de familia (Guzmán, 2021). Pero, además de esto y aunque en menor medida, se expresan otras tres perspectivas que complementan las razones de elección de los TBC: la económica hace referencia a los precios de inscripción y a que justo por su cercanía o presencia en la comunidad, no requería de mayores gastos.

Adicionalmente, y en consonancia con otras investigaciones (Estrada y Alejo, 2021), se menciona cierta flexibilidad de opción al señalar que su ingreso era relativamente sencillo, pues, incluso fuera del periodo normal de inscripciones, podrían entrar y era la opción rápida que estaba a la mano. Por último, referente a este punto, la cuestión que hemos denominado el peso de la sociabilidad juvenil (Estrada y Razo, 2019), destaca que se eligió al TBC porque también los amigos asistirían a esa escuela. Así, en la imagen vemos, en la base, la parte fuerte de la asistencia al TBC y de forma ascendente otras posturas con menor peso, pero importantes a considerar.

“Por compañeros que ya conocía”;
Porque la mayoría de mis amigos y
amigas ahí iban a entrar”.

“Porque era la única opción en el tiempo
que busqué preparatoria”; “Fue la única
escuela de media superior que aceptaba
alumnos luego del periodo de admisiones”.

“Era económico”; “Por económico;
“Precios”.

“Porque estaba cerca de mi casa”; “Por comodidad”; “Por cercanía”; “Me quedaba más cerca de mi casa”; “Porque estaba cerca”; “Por la ubicación”; “Porque está cerca de mi hogar”; “Cerca de mi casa”; “Porque está cerca de mi hogar”; “Porque era lo más cercano”; “Por las comodidades que tenía”; “Porque se me hacía muy fácil el lugar donde estaba ubicada”; “Porque me quedaba más cerca”; “Por comodidad y acceso fácil ya que está cerca de la comunidad donde vivo”; “Porque era más accesible ir ahí”; “Por la distancia”; “Por ubicación”; “Porque era más cercano”; “Porque era el más cercano a mi hogar”; “Por su accesibilidad”.

Figura 1. ¿Por qué decidieron estudiar en el TBC?

Fuente: Elaboración propia a partir los datos recolectados.

Ahora bien, otra de las cuestiones que complementa el análisis anterior se refiere a una pregunta más concreta planteada a los egresados de los TBC: ¿por qué no estudiaron en otra opción de educación media?, y sus respuestas contribuyen a apuntalar lo que analizamos en el apartado previo. Así, fundamentalmente, destacaron que por la lejanía y el gasto que implicaba: “Se me complica para trasladarme”, “Porque eran más caras y estaban más lejos”, “Porque estaban más lejos de mi hogar”. Además de otras razones con menor peso respecto a las primeras: “Porque no quería llegar a un lugar yo sola, quería llegar con amigos o amigas”, “No pasé el examen”.

La valoración sobre la institución y sus actores

Ahora bien, sus valoraciones sobre el proceso educativo experimentado durante sus estudios en el TBC vienen, en parte, de los juicios que emiten sobre la educación recibida y, en particular, del desempeño de los docentes, que ha sido toda una línea de trabajo y hallazgos de las investigaciones previas (Weiss, 2017b; Estrada y Alejo, 2018). Lo que encontramos es que los jóvenes, al referirse a sus profesores, ubican necesidades formativas en dos aspectos: una claramente de su formación profesional, y la otro, se caracteriza por ser un elemento de tipo actitudinal, respecto a la función de los actores y en la relación y tratamiento que establecen con los estudiantes, misma que conviene separar en términos analíticos, pues hace referencia a cuestiones variadas pero que, como se ve, terminan por ser fundamentales para los estudiantes.

Tabla 2

La valoración sobre los docentes

Necesidades formativas	Problemáticas actitudinales
“Un poco más de dinamismo en sus clases para mayor comprensión de los temas”.	“Paciencia porque nos presionaban mucho”.
“Más explicación y material para realizar proyectos porque algunas veces no eran tan entendibles ni claras las clases”.	“Apoyar más a los alumnos”.
“Explicar bien sus clases porque a veces no serían dar tanta explicación si los alumnos preguntaban”.	“Un poco más de humildad”.
“Más herramientas para podernos impartir las clases de la manera que son”.	“Acomodar bien su tiempo, porque algunas veces se amontonaban los trabajos”.
“Más preparación”.	“Un poco de Empatía, ya que veces no comprendía a las demás personas que no actuaban como ellos quisieran”.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados.

Su juicio hacia los profesores no queda meramente centrado a un actor como la fuente de las necesidades principales que experimentaron en el TBC, también se refieren a la escuela en general y el discurso refleja no solo el tipo de institución, sino las necesidades y carencias que se tuvieron en este tipo de opción educativa que, como hemos sostenido, es percibida a partir de la comparación con otras instituciones, como la que mencionaron y a la que les habría gustado asistir: “En el cbtis, porque podía adquirir una carrera técnica”, “CBTIS porque está más completo en conocimientos”, “En el cbtis porque ahí era mejor”, “En cbtis porque ofrecía carreras técnicas y tenía más tecnología y cosas que no tenía el TBC”. Entonces son al menos dos aspectos claramente identificados.

Tabla 3
¿Qué le hacía falta a la escuela?

Infraestructura y equipo	Un lugar propio y personal
“Material didáctico para hacer proyectos más avanzados”.	“Mantenimiento”.
“Equipo para prácticas”.	“Un lugar especial para el bachillerato”.
“Talleres”.	“Mejores instalaciones”.
“Talleres, centros de cómputo, Internet”.	“Mejores instalaciones y conserjes”.
“Quizás el internet”.	“Que hubiera algún curso o carrera técnica”.
“Material para algunas materias”.	“Un mejor mantenimiento hacia los baños”.
“Material para trabajar”.	“Le faltaban detalles los baños que sirvieran, la tiendita escolar”.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados.

Tabla 3
Continuación

Infraestructura y equipo	Un lugar propio y personal
“Mobiliario, materiales de trabajo”.	“Conserjes”.
“En cuestión de tecnología computadoras, internet”.	
“Material didáctico, que fue robado”.	
“Algún taller”.	
“Más aulas”.	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados.

Como hemos mostrado, los TBC se caracterizan por ser una opción de bajo costo, lo que implica que muchas de las actividades recaen en la comunidad educativa, como el caso de la limpieza, de ahí que entre las necesidades detectadas por los jóvenes emerja claramente lo referente al tema, así como al de los conserjes, el cual también aparece en la perspectiva de los estudiantes englobado en la idea o necesidad de tener un lugar especial o propio para el TBC, pues las características de bajo costo implican, entre otras cosas, usar las instalaciones existentes, en general de las telesecundarias. Por otra parte, no se debe pasar de largo la problemática relacionada con la infraestructura y el equipo para el TBC, que va de material didáctico, salones, internet y talleres; con la salvedad de que, lo referente a talleres en realidad parece referirse a un conocimiento formativo de tipo técnico que les gustaría tener en el TBC, y es en parte una de las razones por las que les habría gustado estar en otro tipo de institución como el

CBTIS. Todo esto, en conjunto, constituye elementos que operan contra la igualdad de oportunidades, pues, como ha sostenido Dubet (2005), estos sectores enfrentan mayores dificultades para acceder a una educación de calidad.

Lo anterior se confirma cuando al preguntar a los egresados cuáles eran las principales problemáticas de su escuela las respuestas en general se centraron en tres grandes perspectivas; las dos primeras, como parte de una expresión minoritaria, es decir, lo que surgía por hacer uso de las instalaciones: “Problemas por compartir salones”; “Compartir la escuela con secundaria”, y la tercera en relación con el número de matrícula, pero teniendo como trasfondo la poca sociabilidad y el acceso a una relación nueva con estudiantes que no fueran de la misma comunidad, algo presente también en los trabajos de Estrada (2018; 2019): “Poca matrícula”, “Falta de alumnos”. No obstante, de manera significativa lo que más destaca es lo que podemos agrupar como relacionado con las prácticas de convivencia y que podemos ver en la Figura 2, donde dichas problemáticas se reflejan.

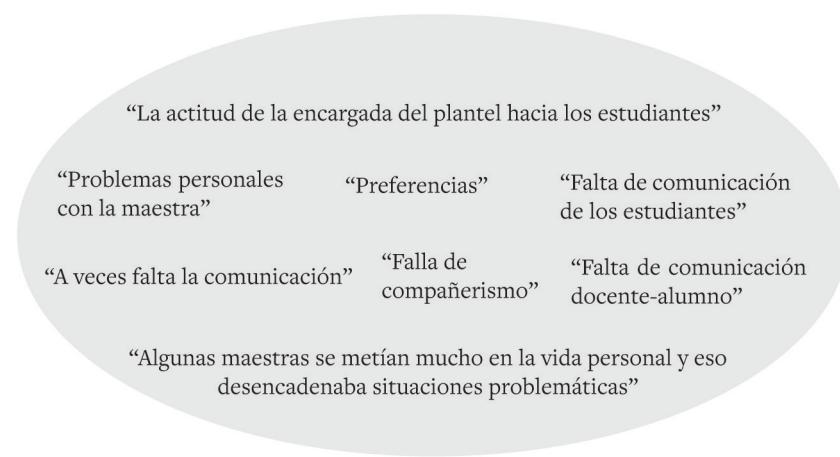


Figura 2. Principales problemáticas de la escuela.
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados.

Las trayectorias posibilitadas por el TBC

Ahora bien, tras el egreso, y a cuatro años de haber salido del TBC, los datos recabados nos permiten una reconstrucción de lo que pensaban hacer al graduarse del nivel medio, así como de lo que se encuentran realizando actualmente. Es decir, accedemos a la perspectiva que tenían y lo que finalmente lograron concretar en su trayecto de vida.

Tabla 4
El Trayecto Logrado

Los planes al terminar la escuela	¿Continuaron estudiando?
“Estudiar”.	“Sí, en la Universidad Politécnica de Juventino Rosas”.
“Seguir estudiando”.	“Sí en la universidad”.
“Continuar con una carrera profesional.”	“Sí, en la UPJR”.
“Estudiar una carrera universitaria”.	“Sí, en Santa Cruz de Juventino Rosas, Valencia Universidad Politécnica de Juventino Rosas”.
“Seguir estudiando”.	“Sí en la UPJR”.
“Seguir con educación superior”.	“Sí en la Universidad politécnica de Juventino Rosas”.
“Seguir estudiando”.	“Sí, en el Instituto Universitario del Centro de México”.
Seguir la universidad”.	“Sí, en la Universidad Politécnica de Juventino Rosas”.
“Continuar estudiando”.	“Sí pero solo tres cuatrimestres después me di de baja”.
“Trabajar”.	“Sí, en la Universidad Politécnica de Juventino Rosas”.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados.

Tabla 4

El trayecto logrado

Los planes al terminar la escuela	¿Continuaron estudiando?
“Un año sabático y trabajar”.	“Sí, en el Colegio Sta Cruz de J.R.”.
“Trabajar”.	“Sí, actualmente estudio en Universidad de Estudios Superiores del Bajío”.
“No tenía ninguno”.	“No, por la pandemia y me estresaba mucho”.
“Venirme a estados unidos”.	“No. Porque la mayor parte de mi familia está en Estados Unidos. Por eso decidí venirme”.
“El trabajar”.	“No, me gustó ya trabajar”.
“Nada”.	“No seguí por motivos de que me quedaba muy lejos la escuela y no había recursos para continuar”.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados.

Claramente, continuar con sus estudios superiores era el proyecto principal, seguido, aunque en menor medida, de la opción laboral, y, marginalmente, están quienes no tenían algún proyecto o pensaban irse, como parecen haberlo hecho, a Estados Unidos. De tal forma que se puede sostener que el TBC se convirtió en una plataforma que, al menos en los proyectos, abría las posibilidades de los estudios superiores que, aunque en condiciones de desigualdad (Guzmán y Serrano, 2011), no se habrían presentado en su horizonte si no hubieran tenido la posibilidad de estudiar este nivel educativo.

Podemos ver en la comparación de los planes que tenían antes de terminar la escuela y lo que terminaron haciendo que, aunque hay expresiones variadas, la mayoría logró incorporarse a estudios superiores, con la característica de que a donde asisten

es en su mismo municipio. Es decir, aunque relativamente cerca, les ha implicado un esfuerzo considerable, y es ese esfuerzo que se traduce en gasto lo que para otros se convirtió en imposibilidad de continuar con estudios superiores, de las expresiones de preferir trabajar hasta alusiones a la economía y los gastos del traslado, así como a la vida en familia y la migración. Por último, aunque hay respuestas variadas, lo que ubicamos en cuanto a la valoración sobre los estudios y al consultar a los jóvenes sobre cómo se sentían en términos de capacidades y preparación es que hay un patrón común, que es el de no sentirse suficientemente preparados al egresar; en particular, para continuar con sus estudios superiores, algo en lo que también han coincidido los estudios previos (Alanís, 2020a).

Tabla 5

¿Te sentías preparado al egresar para seguir estudiando?

“No, no sabía qué es lo que me gustaba realmente para seguir una carrera”.
“No, sentía que me faltaban conocimientos”.
“Si, pero con mucha presión”.
“Sí, solo tal vez sentía que me faltaba saber de computación”.
“No, venía de una secundaria donde no enseñaban los maestros”.
“No, sentía que era muy pronto para seguir con la universidad”.
“Al principio no por qué pensé que iba a ser muy difícil”.
“No, no sabía qué hacer”.
“Más o menos, siento que el hecho de ser un poco más sociable se me dificultaba”.
“No, no me sentía demasiado preparado”.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados.

En general, podemos apreciar poca confianza en los conocimientos y en la preparación recibida para afrontar estudios superiores; aun así, el contar ya con el nivel medio, y pese a la percepción negativa sobre su formación, posibilitó que la mayoría decidieran incorporarse a alguna opción de educación superior. La mayoría de quienes continuaron estudiando —que en general, como vimos, fueron la mayor parte de los consultados—, se encuentran también en la etapa final de sus estudios: “Estoy realizando mis prácticas profesionales de Ingeniería en Manufactura Avanzada”, “Realizando mis prácticas profesionales”, y otros lograron también, dada la necesidad, la combinación del estudio y el trabajo: “Actualmente estoy cursando la universidad y trabajando”.

Comentarios finales

Los jóvenes de contextos rurales que dadas sus condiciones de desigualdad tienen difícil el acceso a la EMS (Parra *et al*, 2009; Guzmán y Serrano, 2011) han encontrado en el TBC una opción, quizá la única, de continuar con su formación. Si la libertad se define, en parte, por la posibilidad de optar, en este caso el acceso a la educación media y las posibilidades de continuar en el nivel superior están determinadas por la asistencia a este tipo de bachilleratos. Y por lo que pudimos analizar, parecen marcar su trayectoria, o bien, ser la continuidad de un trayecto de desigualdad que es la expresión de una reproducción social o transmisión intergeneracional de ventajas y desventajas (Dubet 2005; Saraví, 2009).

También es cierto que se apela a la flexibilidad propia de esta opción, que es, al mismo tiempo, una muestra de las características educativas que se brindan a los jóvenes de dichos contextos, lo que desde Dubet caracterizaríamos como injusticia escolar (Dubet, 2005; Quezada, 2018). Mientras los jóvenes valoran al TBC por eso (la flexibilidad), también tienen claro que otras opciones son mejores y desearían haber continuado sus

estudios en otro lado. Nuevamente la ausencia de posibilidades (injusticia escolar) no evita que tengan conciencia de lo que se les ofrece y de que había mejores opciones, pero fuera de su alcance; es decir, la elección por factibilidad, porque corresponde a sus condiciones de desigualdad, pero no por ser una respuesta de equidad justamente para revertir dichas condiciones.

Si bien, los jóvenes son destinatarios de la política social, federal y estatal, dichos apoyos son económicos y en algunos casos con equipos de cómputo; sin embargo, aunque es fundamental lo que reciben, eso no toca la calidad educativa necesaria para poder revertir de manera más integral su origen de desigualdad. Paradójicamente, y pese a sus críticas, sus insuficiencias, las opciones truncadas de haber estudiado en otras opciones y el sentimiento de que no salieron bien formados, la mayoría de los jóvenes consultados en nuestro estudio continuaron su formación profesional asistiendo a la educación superior. Sin dejar de lado las condiciones de desigualdad señaladas y lo que parece ser reproducción social por el tipo de educación recibida, el TBC se convirtió en la superación de una barrera que, de no haber contado con la disponibilidad del servicio educativo no habrían podido acceder a educación superior y, por ende, no estarían ahora en condiciones de acceder a mejores condiciones de vida.

No se puede negar la formación de baja calidad; no obstante, la implementación de TBC ha ayudado a mejorarla. Son cuestiones como el desempeño profesional, el desarrollo en el campo laboral, y las trayectorias que continúan una vez concluida la carrera, temas necesarios para desarrollar en el futuro.

Referencias

Alanís, J. F., (2020a). Egresados de Telebachillerato Comunitario y su capacidad de aspiración. *Revista Latinoamericana de Estudios*

- Educativos (Méjico), L (2), 165-194. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.2.60>*
- Alanís, J. F. (2020b). Capacidades para la agencia en egresados del telebachillerato comunitario. 55. *Sinéctica*. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0055-005](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0055-005)
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Cruz, S. (2019). *Decreto de creación del subsistema de telebachillerato comunitario*.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2020). *Programa Sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?* Gedisa.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo veintiuno.
- Escobar, R. (2021). Subjetividades juveniles y narrativas escolares en el Telebachillerato Comunitario en México. *Revista Electrónica “Actualidades investigativas en Educación”*, 2, 1-30. <https://doi.org/10.15517/aie.v2i2.46785>
- Estrada, M. y Alejo, S. (2018). *Caracterización e impacto de los Telebachilleratos Comunitarios en Guanajuato*. Universidad de Guanajuato-Colofón.
- Estrada, M. J. y Alejo, S. (2021). Los docentes de Telebachilleratos Comunitarios, perfiles que orientan la práctica y flexibilización de los procesos formativos. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1140
- Estrada, M., y Razo, F. (2019). Telebachilleratos comunitarios. La valoración de los jóvenes estudiantes. *Ra Ximhai*, 15. Disponible en: <https://raximhai.uaim.edu.mx/index.php/rx/article/view/252>

- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata
- Guzmán G., C. (2024). La participación de las familias como sostén de los bachilleratos rurales mexicanos. *Perfiles Educativos*, 46(183), 21-38. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61306>
- Guzmán, C. (2018). *Avances y dificultades en la implementación del marco curricular común. Telebachillerato estatal, educación media superior a distancia y telebachillerato comunitario*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C234.pdf>
- Guzmán, C. (2021). Los estudiantes de telebachillerato comunitario: condiciones y sentidos de una modalidad educativa emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(90), 717-742. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/07/rmie.90.pdf>
- Guzmán, C., y Serrano, O. V. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de la Educación Superior*, XL (1)(157), 31-53. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/157/1/2/es/las-puertas-del-ingreso-a-la-educacion-superior-el-caso-del-concurso>
- Guzmán, G., C. (2018). Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común. *Telebachillerato comunitario, Educación Media Superior a Distancia y Telebachillerato Estatal*, México, INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C234.pdf>
- Lara, E. Y., y Jarvio, A. O. (2021). Marginación educativa y violencia: una intervención de lectoescritura en telebachillerato. *Sinéctica*, (57). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-009](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-009)
- Mejoredu (2023). *Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023) Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Edición 2023: cifras del ciclo escolar 2021-2022*, 3(1). <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2023.pdf>

- Núñez, T. (2021). Seguimiento de egresados, telebachillerato comunitario Campeche. Estudio de caso. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.829>
- Parra G. A., Pineda S. B., López O. C., y López Martínez, J. C. (2009). Entre el fracaso y la integración. Los estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (8), 1-17. <https://doi.org/10.25009/cpue.voi8.84>
- PLANEA (2017). *Informe de resultados PLANEA ENMS 2017*. SEP. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D321.pdf>
- Quezada, S., (2018). La adaptabilidad en dos preescolares comunitarios multigrado. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVIII (1), 171-198. <https://doi.org/10.48102/rlee.2018.48.1.78>
- Ramírez, C. G., & González, L. E. (2017). Exploración de dos Telebachilleratos Comunitarios desde la perspectiva de la eficacia y mejora escolar. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32), 111-125. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/458>
- Ramírez, C. G., y Padilla G. E. (2017). El telebachillerato comunitario en Aguascalientes: estudio de un caso de alta eficacia escolar. En: Trabajo presentado en el *Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*. San Luis Potosí, México.
- Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables: juventud, desigualdad y exclusión en México*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- SEMS. (2020). *Telebachillerato Comunitario*. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/telebachilleratos>
- SEP. (2014). *Documento Base Telebachillerato Comunitario*. Subsecretaría de Educación Media Superior.
- SEP. (2024). *Documento Base Telebachillerato Comunitario*. Subsecretaría de Educación Media Superior, Dirección General del Bachillerato. <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2024/01/>

- OJmP75xHCN-Documento-Base-para-el-Servicio-Educativo-de-Telebachillerato-Comunitario-2024.pdf
- Sepúlveda, Á. R., & Berbena, M. Z. (2020). La telesecundaria y el telebachillerato comunitario en cuestión. Una mirada desde los maestros rurales de Tierras Negras. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 13(2), 309-333. <https://doi.org/10.15332/25005421.5496>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Weiss, E. (2017a). *Estudio exploratorio del Modelo de Telebachillerato Comunitario y su operación en los estados*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C155.pdf>
- Weiss, E. (2017b). El Telebachillerato Comunitario. Una innovación curricular a discusión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVII (3-4). <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.3-4.134>

BIENESTAR PSICOLÓGICO EN ADULTOS MAYORES DE UN PROGRAMA SOCIAL DEL SURESTE MEXICANO

Nora Verónica Druet Domínguez

*Facultad de Educación
Universidad Autónoma de Yucatán
ddoming@correo.uady.mx*

Luisa Rosa Isela Aguilar Vargas

*Facultad de Educación
Universidad Autónoma de Yucatán
rosa.aguilar@correo.uady.mx*

Mario José Martín Pavón

*Facultad de Educación
Universidad Autónoma de Yucatán
mario.martin@correo.uady.mx*

Karina Yabile May Esquivel

*Licenciatura en Educación
Universidad Autónoma de Yucatán
A20213841@alumnos.uady.mx*

Introducción

Con el aumento en la esperanza de vida a nivel mundial, los países registran un aumento considerable en el número de personas adultas mayores. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022), esta transformación demográfica generó un envejecimiento poblacional que inició en países con alto poder

adquisitivo, pero los cambios también están presentes en países con bajos y medianos ingresos. Se indica que, en el 2050, dos terceras partes de la población a nivel mundial de más de 60 años se encontrarán viviendo en estos países con bajos y medianos ingresos.

Por otro lado, en el reporte World Population Ageing 2019: Highlights indica que, a finales del siglo XXI, el 61% de la población mundial serán personas mayores de 65 años; asimismo, se muestra que una persona que tuviera 65 años entre 2015 y 2020 tendrá 17 años adicionales en su esperanza de vida, y para el 2045 y 2050 la cifra será de 19 años (como se mencionó en el Observatorio de Innovación Educativa, 2023).

La situación deriva en diversas implicaciones para la sociedad que deben responder a las demandas y necesidades de dicho sector de la población. En esta etapa de la vida se deben realizar actividades que contribuyan al desarrollo de los adultos mayores, como continuar con sus actividades educativas, recreativas, de socialización y de bienestar, que beneficien directamente a la persona adulta mayor, a sus familias y su comunidad (OMS, 2022).

Asimismo, derivado del crecimiento exponencial de esta población se ha situado Década del Envejecimiento Saludable (2021-2030), proyecto mundial que pretende que tanto gobierno, sociedad, organizaciones internacionales, universidades, medios de comunicación y el sector privado se unan para mejorar las condiciones de vida de los adultos mayores, en áreas asociadas a:

- Cambios en la manera de sentir, pensar y actuar sobre la edad, el envejecimiento y edadismo.
- Crear comunidades que coadyuven al desarrollo de los adultos mayores.
- Brindar servicios de atención a la salud centrados en la persona.
- Ofrecer servicios de atención integral y primaria en salud.
- Brindar asistencia a largo plazo a las personas mayores.

Planteamiento del problema

Actualmente, el envejecimiento es un tema de gran interés, ya que diversos estudios han demostrado que en los últimos años la población de adultos mayores ha aumentado. Según Brito *et al.* (2016) el adulto mayor ocupa un porcentaje significativo en la sociedad, y se estima que para el año 2025 las personas pertenecientes a este grupo etario serán 1,2 billones, ya que la esperanza de vida ha aumentado considerablemente en los países más desarrollados (Whetsell *et al.*, 2005).

De igual manera, la OMS (2017), menciona que entre el 2000 y el 2050 la población mayor a 60 años se duplicará, es decir, el porcentaje subirá del 11% al 22%. Por otro lado, Gutiérrez (2012), indicó que, en México, para el año 2030 el número de adultos mayores de 60 años se duplicará y alcanzará los 20 millones.

En el caso de Yucatán, México, el índice de envejecimiento también muestra un incremento significativo. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), en la década de los 70, el índice se situaba en 8.2 personas adultas mayores, mientras que en 2010 aumentó a 25.2 y en 2020 alcanzó un valor de 52.43. En Mérida reside el 48.35% de la población adulta mayor del estado, lo que equivale a un total de 138,677 personas de 60 años o más. Estos individuos representan el 14.03% de la población total del municipio, con un 43.78% siendo hombres y un 57.21% mujeres. El aumento en la expectativa de vida conlleva para los mayores, el adaptarse a los diversos cambios que representa esta etapa, en donde tienen lugar experiencias de pérdidas y amenazas, tales como la viudez, jubilación, cambios de residencia, enfermedades, menor participación social y una mayor vulnerabilidad ante acontecimientos inesperados (Rioseco *et al.*, 2008).

Asimismo, existen una serie de factores que afectan el bienestar de esta población, entre ellos se encuentran los asociados a aspectos económicos y políticos. En relación con los factores económicos, es importante destacar que el principal aspecto es

la desigualdad económica que viven los adultos mayores en México y en el Estado de Yucatán. Según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo del INEGI en el 2022, el 45% de los adultos mayores tiene un ingreso de un salario mínimo, el 22% tiene ingresos superiores a un salario mínimo y hasta dos salarios mínimos, solo el 7% tiene más de dos o tres salarios mínimos y el 9% no recibe ingresos.

En lo relativo a los factores políticos y legales a nivel internacional, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015) estableció los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), cuyo propósito es lograr erradicar la pobreza, salvaguardar al planeta y garantizar la prosperidad para todos. En particular, son dos objetivos los asociados a los adultos mayores, ODS 3 Salud y Bienestar y 4 Educación de calidad, en ambos casos se promueve un aprendizaje a lo largo de la vida (Observatorio de Innovación Educativa, 2023). Otras políticas a nivel internacional son la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Plan de Acción Internacional sobre Envejecimiento de 1982 y 2002, en los cuales se promueve la no discriminación, los derechos humanos, así como las directrices que deben ser asumidas por los gobiernos para brindar las mejores condiciones de vida a los adultos mayores (como se mencionó en Huenchuan, 2004).

En México, los elementos políticos y normativos también se encuentran presentes. En la política, actualmente existe el programa Pensión para el Bienestar de las Personas Adultas Mayores que implementa el Gobierno Mexicano (Secretaría de Bienestar, 2019). Por otro lado, está presente la Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores, cuyo propósito es promover y proteger los derechos de los adultos mayores respecto al acceso a la salud, vivienda y atención integral (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2022). Asimismo, en Yucatán se establece la Ley para la Protección de los Derechos de los Adultos Mayores del Estado (Congreso del Estado de Yucatán, 2021), que tiene por

objetivo reconocer los derechos, protección, atención y ejecución de diversos programas a favor de los adultos mayores para promover el pleno ejercicio de sus derechos con protección integral que el Estado, sociedad y familia deben otorgarles para una mejor calidad de vida, desarrollo social, económico, político y cultural.

Desde lo anterior, nace la necesidad de prestar atención integral a este sector de la población, que presenta demandas diferentes en todos los ámbitos que implican cambios físicos, psicológicos, emocionales y sociales (Cardona, Segura, Osley y Salazar, 2018). De igual manera, es importante garantizar la equidad en la educación, abriendo espacios formativos que atiendan las necesidades de los grupos de adultos mayores, contribuyendo así a la diversidad que se consolida como un acto de justicia (Pastor, Sánchez y Zubillaga, 2014).

Objetivos

Con base en lo anterior, el presente estudio tuvo como objetivo determinar el bienestar psicológico de los y las participantes del programa de la Universidad de los Mayores, de una Institución de Educación Superior del Sureste de México.

Sustento teórico

Aprendizaje a lo largo de la vida y bienestar en el adulto mayor

El proceso de envejecimiento representa un aspecto complejo, tal como lo señala Arranco *et al.* (2018), diversos factores pueden o no coadyuvar al desarrollo de los adultos mayores. Además, en esta etapa se acentúan dificultades en diferentes áreas de su vida, por ejemplo, problemas económicos, sociales, y de salud, tanto física como mental, entre otros.

Desde esta perspectiva, la OMS (2009) define la vejez como el proceso fisiológico que genera transformaciones en las características de los seres vivos a lo largo de su vida. Estos cambios, a su vez, pueden restringir la capacidad del organismo para adaptarse a su entorno. Asimismo, autores como Lehr (1980), Laforest (1991), Gómez y Curcio (2002) coinciden en reconocerlo como un proceso dinámico, multifactorial e inherente a todos los seres humanos (Alvarado y Salazar, 2014).

Como se ha mencionado previamente, el envejecimiento conlleva cambios fisiológicos y biológicos que transforman el rol y posición social del adulto mayor. De igual manera, se presentan modificaciones en sus relaciones con los demás, debido a que su círculo de amistades disminuye por las pérdidas que deben enfrentar (OMS, 2015).

Aunado a esto, la OMS (2015) define al envejecimiento saludable como la capacidad de promover y mantener capacidades funcionales e intrínsecas, permitiendo el bienestar en esta etapa. Es por este motivo que es imprescindible reconocer que la salud física, mental y el bienestar son factores claves para un envejecimiento saludable (Loja, 2021). En relación con eso, García y González (2000), señalan que este aspecto puede concretarse a través de la relación que existe entre la persona adulta mayor con su entorno micro y macrosocial. De la misma manera, Deci y Ryan (2008) afirman que el bienestar es el funcionamiento positivo de un individuo que a través de su experiencia progresá óptimamente a lo largo de su vida.

Una de las principales acciones que contribuyen al bienestar de los adultos mayores es la educación. En este sentido, la ONU (2015) estableció, a nivel internacional, los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, cuyo propósito es lograr erradicar la pobreza, salvaguardar al planeta y garantizar la prosperidad para todos. En particular, son dos los objetivos asociados a los adultos mayores, el ODS 3 Salud y Bienestar y el 4 Educación de calidad,

en ambos casos se promueve un aprendizaje a lo largo de la vida (Observatorio de Innovación Educativa, 2023).

Este concepto tuvo sus orígenes en el “Informe Learning to be”, también denominado Informe Faure, en el cual se designa a la educación un fundamento político-filosófico que permite valorarla como un elemento que contribuye al desarrollo de la sociedad, la igualdad, bienestar y la democracia (Observatorio de Innovación Educativa, 2023). Asimismo, se establece como aspecto que permite vislumbrarla como proceso que abarca toda la vida de las personas y que facilita su consolidación como seres humanos integral; un agente que contribuye con el cambio, un facilitador de la democracia y parte de la habilitación de ciudadanos del mundo (Observatorio de Innovación Educativa, 2023). Por otro lado, se deben reconocer los derechos humanos del adulto mayor, atendiendo a las principales necesidades, siendo una de estas la educativa, la cual contribuye al fortalecimiento y mantenimiento de su capacidad cognitiva, neurobiológica y socioafectiva, logrando elevar su calidad de vida e inclusión social (Moreno, Ortiz, Cruz y Capistrán, 2019).

Bienestar psicológico

El bienestar es el resultado de reconocer que el promover la salud no solamente se concentra en curar enfermedades o patologías, sino que requiere poner atención al desarrollo del potencial individual, asumiendo que este balance involucra aspectos sociales y culturales que permiten enfrentar los requerimientos que demanda la sociedad con mayores beneficios y bajos costos sociales (Casara, Lenardt, Kletemberg, Michel & Lourenco, 2013). Una de las razones más importantes para el estudio del bienestar psicológico es la identificación de lo que falta en la vida de las personas. De igual forma, es necesario estudiar el bienestar

psicológico, no solo en personas adultas mayores con desórdenes psicológicos, donde más se han desarrollado investigación, sino también en personas sin problemas psicológicos, pero que carecen de aspectos psicológicos positivos en su vida (Ryff, 1995).

El bienestar psicológico es un constructo concerniente a la experiencia y funcionamiento óptimo. Uno de los modelos más amplios y utilizados es el planteado por Ryff (1989) y el de Ryff y Keyes (1995) en el contexto de desarrollar una teoría acerca del florecimiento humano, definiendo al bienestar no únicamente como una búsqueda de placer, sino como una lucha para el perfeccionamiento y desarrollo del verdadero potencial (Ryff, 1995).

En los trabajos de investigación sobre el bienestar se puede observar que existen dos perspectivas generales. La primera se denomina tradición hedónica, la cual estudia el bienestar subjetivo relacionado con la evaluación global que lleva a cabo la persona de las situaciones tanto placenteras como las que no lo son. Esta perspectiva se relaciona con estudios sobre la satisfacción vital, la felicidad y los afectos positivos (Díaz, *et al.*, 2006). Mientras que la segunda perspectiva, llamada tradición eudaimónica, se encarga del estudio del bienestar psicológico, el cual es considerado como un indicador del funcionamiento positivo del individuo, dado que posibilita el desarrollo de las capacidades, es decir su crecimiento personal (Díaz *et al.*, 2006).

El modelo de Ryff es una aproximación para medir el bienestar psicológico en seis diferentes aspectos. Estas dimensiones se miden a través de escalas sobre el bienestar psicológico que se han analizado ampliamente (Abbot *et al.*, 2006; Tomás, Meléndez & Navarro, 2008). Dicho modelo multidimensional identifica seis aspectos que comprenden la evaluación positiva de uno mismo y la propia vida pasada (autoaceptación): un sentido de crecimiento continuo y desarrollo como persona (crecimiento personal), la creencia de que la propia vida tiene un propósito y significado (propósito en la vida), el desarrollo y mantenimiento

de relaciones de calidad y confianza con otros (relaciones positivas con otros), la capacidad de dirigir efectivamente la propia vida y el ambiente para satisfacer necesidades y deseos (dominio ambiental), y un sentido de autodeterminación personal (autonomía). Por lo que Carol Ryff (1989) define el bienestar psicológico como el esfuerzo por perfeccionar el propio potencial o el funcionamiento positivo del individuo (Ryff y Singer, 2008).

Estudios de bienestar psicológico en adultos mayores

Primeramente, en un estudio realizado por Vivaldi y Barra (2012) donde participaron adultos mayores se encontró que existe una relación positiva entre el apoyo social recibido y el bienestar psicológico. El apoyo social percibido no solo influye en el bienestar, sino que es un protector de la salud mental, ya que el tener vínculos significativos y estables incide en el autoconcepto, el nivel de funcionamiento y el enfrentamiento al estrés (Aguerre & Bouffard, 2008; Fernández *et al.*, 2000). Los hombres refirieron mayor bienestar psicológico, tanto a nivel global como en cada una de las dimensiones. Los adultos mayores casados informan mayor nivel de bienestar psicológico que los viudos o aquellos que viven solos.

Los resultados también indican que el bienestar psicológico no está asociado con la edad, sino con un conjunto de factores, tales como la percepción de la salud, actividades físicas-deportivas, autoeficacia para envejecer y la autonomía. Por último, la autoestima y la autoeficacia se relacionan con el bienestar.

Berkowsky (2020) realizó un estudio dirigido al reconocimiento del bienestar psicológico en los adultos mayores, reportando que la dimensión de sentido de vida es un predictor de salud y que los adultos mayores se encuentran en riesgo de tener menores niveles en esta área. También, Cartensen (1998);

Mroczek y Kolars (1998) señalan que el bienestar psicológico se incrementa con la edad, más que disminuir a pesar de los cambios y pérdidas. Asimismo, Ryan y La Guardia (2000) mencionan que los adultos mayores obtuvieron puntuaciones altas en la dimensión sobre dominio del ambiente en comparación con la población de adultos.

Johannese, Petersen & Avlund (2004) en un estudio con adultos mayores encontraron que las dimensiones de mayor bienestar psicológico eran las relacionadas con tener una ocupación significativa, tener amigos, tener la capacidad para manejar su vida, no vivir solo y no haber perdido amigos recientemente. Además, Ryff & Keyes, (1995) en un estudio en el que relacionaron la edad con el bienestar psicológico, encontraron que la autonomía y el dominio del ambiente se incrementan con la edad. En cuanto a la autoaceptación y el establecimiento de relaciones positivas, estas permanecieron estables; por otro lado, el propósito de vida y el crecimiento personal declinan en la vejez.

En concordancia, Ryff & Singer (2008) atribuyen este decrecimiento a que la sociedad no provee a los adultos de papeles significativos y oportunidades para continuar con su crecimiento. Este punto de vista es apoyado por Greenfield & Marks (2004), quienes mencionan que los adultos que ocupan papeles productivos tienen un alto sentido de propósito a diferencia de los que no lo poseen.

Finalmente, Chandler y Robinson (2014) indican que los adultos mayores que no se sentían solos y tenían suficientes oportunidades de comunicarse con otras personas presentaron altos niveles de bienestar psicológico, comparados con los que se sentían solos y con falta de comunicación e inactivos socialmente. Esto puede deberse a que tienen mayor confianza en relacionarse con los otros y aceptan las cosas tanto positivas como negativas.

Método

El proyecto de investigación del cual deriva el presente capítulo de libro se desarrolló desde la perspectiva cuantitativa, dado que se apoyó en la medición numérica y el análisis estadístico para el estudio del bienestar psicológico. Su alcance fue descriptivo con un diseño no experimental, puesto que el fenómeno se analizó sin manipulación alguna de las variables que en él se involucran. En cuanto a la temporalidad de la recolección, esta se clasificó como un estudio transeccional, ya que tanto el trabajo de campo como el análisis de la información recabada se desarrolló en un solo momento (Hernández, Fernández y Batista, 2006).

La población en estudio estuvo conformada por todos los participantes del programa Universidad de los mayores de la Universidad Autónoma de Yucatán inscritos al ciclo escolar 2022-2023 y la muestra se determinó a través de un censo; es decir, se consideraron a todas las personas que estuvieron presentes al momento de la recolección de los datos. El instrumento utilizado para la recolección de los datos fue el cuestionario de bienestar psicológico de Ryff y Keyes (1995), el cual consta de 39 ítems en escala tipo Likert con seis opciones de respuesta, que van desde uno totalmente en desacuerdo hasta seis totalmente de acuerdo, mismos que se agruparon en seis dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito de vida y crecimiento personal.

El análisis de la información de carácter sociodemográfico y de antecedentes personales de los participantes se realizó a través de la estadística descriptiva por medio de tabla de frecuencias y porcentajes, así como por el cálculo de algunas medidas de tendencia central y dispersión, atendiendo a la escala de medición de las variables.

Para determinar el nivel de desarrollo de las diferentes dimensiones del bienestar psicológico, se construyeron indicadores para cada una de estas a través de la suma de los ítems

correspondientes a los apartados del instrumento de cada dimensión, siendo que el promedio de dichas sumas representó el indicador de cada una y demostró que, mientras mayor fuera el puntaje, más desarrollada estaría la dimensión.

Adicionalmente, para aquellas dimensiones que presentaron un bajo nivel de desarrollo se realizó un análisis de frecuencias y porcentajes, acordando que un aspecto específico sería el área de mejora si al menos 15% de los participantes daban respuesta en la parte negativa de la escala. También, se clasificó en función de su puntuación en el indicador respectivo de cada una de las dimensiones en las siguientes categorías: *a)* en desarrollo y *b)* en consolidación.

Con la finalidad de explicar los resultados alcanzados en el estudio, se realizaron procesos comparativos del nivel de desarrollo de cada una de las diferentes dimensiones del bienestar psicológico en función del sexo y del estado civil, a través de la Prueba t para muestras independientes y de la técnica de análisis de varianza respectivamente. Por último, se estudió la relación entre la edad de los participantes y el nivel de desarrollo de las diferentes dimensiones del bienestar psicológico mediante el coeficiente de correlación de Pearson.

Resultados y discusión

Datos sociodemográficos de los participantes

De los 82 adultos mayores que participaron en el estudio, se determinó que 15 (18.35%) fueron hombres, 65 (79.3%) mujeres, y 2 (2.4%) no indicaron su sexo. De igual manera, se pudo constatar que la edad promedio de los participantes fue de 66 años, con una variación de 6 años en promedio.

Con relación a su estado civil, se obtuvo la distribución de frecuencias y porcentajes que se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1

Distribución por estado civil de los participantes

Estado civil	Frecuencia	Porcentaje
Soltero	21	25.6
Casado	37	45.1
Viudo	7	8.5
Conviviente	1	1.2
Divorciado (a)	7	8.5
No respondió	9	11.0

Fuente: Creación propia.

Como puede apreciarse en la Tabla 1, el mayor porcentaje de participantes reporta ser casado. Asimismo, se pudo determinar que solamente uno de ellos no radica en la ciudad de Mérida.

Análisis del bienestar psicológico

Con la intención de determinar el estado de bienestar psicológico que poseen los adultos mayores del programa, se calculó la media y la desviación estándar de cada una de las dimensiones del bienestar psicológico y del bienestar mismo, siendo los resultados los presentes en la Tabla 2.

Tabla 2

Estado de las dimensiones del bienestar psicológico

Dimensión	Promedio	D.S	Percentil	Estatus
Autoaceptación	31.0	3.6	90	Alta
Relaciones positivas	28.4	6.5	40	Bajo
Autonomía	38.9	6.3	99	Alto

Fuente: Creación propia.

Tabla 2
Continuación

Dimensión	Promedio	D.S	Percentil	Estatus
Dominio del entorno	31.8	3.6	40	Bajo
Propósito de vida	32.7	3.3	40	Bajo
Crecimiento personal	36.1	5.3	99	Alto
Bienestar psicológico	199	22.9	80	Alto

Fuente: Creación propia.

Del análisis de la Tabla 2, se observa que tres de las seis dimensiones del bienestar psicológico requieren ser fortalecidas; no obstante, el bienestar psicológico general de estos es superior al 80 % de las personas dentro de su grupo de edad. Adicionalmente, se realizó un análisis de frecuencias y porcentajes de las respuestas de los participantes sobre aspectos relacionados con las relaciones positivas.

Tabla 3
Análisis de la dimensión relaciones positivas

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo	2	3	4	5	Totalmente de acuerdo
A menudo me siento solo porque tengo pocos amigos íntimos con quienes compartir mis preocupaciones.	8	7	4	4	17	41
	9.9%	8.6%	4.9%	4.9%	21.0%	50.6%
No tengo muchas personas que quieran escucharme cuando necesito hablar.	13	12	4	3	11	38
	16.0%	14.8%	4.9%	3.7%	13.6%	46.9%

Fuente: Creación propia.

Tabla 3

Continuación

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo	2	3	4	5	Totalmente de acuerdo
	1	2	4	8	16	
Siento que mis amistades me aportan muchas cosas.	1	2	4	8	16	50
	1.2%	2.5%	4.9%	9.9%	19.8%	61.7%
Me parece que la mayor parte de las personas tienen más amigos que yo.	16	8	7	7	13	29
	20.0%	10.0%	8.8%	8.8%	16.3%	36.3%
No he experimentado muchas relaciones cercanas y de confianza.	8	8	8	5	17	34
	10.0%	10.0%	10.0%	6.3%	21.3%	42.5%
Sé que puedo confiar en mis amigos y ellos saben que pueden confiar en mí.	1	2	0	1	14	62
	1.3%	2.5%	0.0%	1.3%	17.5%	77.5%

Fuente: Creación propia.

Del análisis de la Tabla 3 se observa que los únicos aspectos de la dimensión relaciones positivas que no son áreas de oportunidad son: sentir que mis amistades me aportan muchas cosas y que puedo confiar en mis amigos y ellos pueden confiar en mí. De igual forma, se clasificó para los participantes de acuerdo con su puntuación en el indicador de relaciones positivas, obteniéndose la distribución de frecuencias y porcentajes que se presenta en la Tabla 4.

Tabla 4

Distribución por nivel de desarrollo de relaciones positivas

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Relaciones positivas en formación	5	6.1
Relaciones positivas medias en consolidación	13	15.9
Relaciones positivas consolidadas	54	65.9
No se pudo determinar	10	12.2

Fuente: Creación propia.

Como puede apreciarse en la Tabla 4, el mayor porcentaje de participantes se encuentra en el grupo de personas con relaciones positivas consolidadas; sin embargo, se puede ver en los ítems de la Tabla 3 que existen al menos cuatro aspectos por atender. Del mismo modo, en la Tabla 5 se presentan los resultados para la dimensión dominio del entorno.

Tabla 5

Análisis de la dimensión dominio del entorno

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo	2	3	4	5	Totalmente de acuerdo
Me resulta difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga.	9 11.1%	5 6.2%	2 2.5%	1 1.2%	14 17.3%	50 61.7%
He sido capaz de construir un hogar y un modo de vida a mi gusto.	1 1.2%	1 1.2%	0 0.0%	2 2.5%	15 18.5%	62 76.5%
En general, siento que soy responsable de la situación en la que vivo.	1 1.2%	0 0.0%	2 2.5%	1 1.2%	12 14.8%	65 80.2%
Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen.	9 11.3%	6 7.5%	6 7.5%	4 5.0%	19 23.8%	36 45.0%
Soy bastante bueno manejando muchas de mis responsabilidades en la vida diaria.	2 2.5%	0 0.0%	1 1.3%	0 0.0%	27 33.8%	50 62.5%
Si me sintiera infeliz con mi situación de vida daría los pasos más eficaces para cambiarla.	4 5.0%	1 1.3%	1 1.3%	4 5.0%	10 12.5%	60 75.0%

Fuente: Creación propia.

Del análisis de la Tabla 5 se observa que los únicos aspectos relacionados con la dimensión dominio del entorno que representan un área de mejora son: el que les resulta difícil dirigir su

vida hacia un camino que les satisfaga y que las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen.

Adicionalmente, al clasificar a los participantes de acuerdo con su puntuación en el indicador dominio del entorno, se obtuvo la distribución de frecuencias y porcentajes que se presenta en la Tabla 6.

Tabla 6

Distribución por nivel de desarrollo del dominio del entorno

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Dominio del entorno en consolidación	5	6.1
Dominio del entorno consolidado	67	81.7
No se pudo determinar	10	12.2

Fuente: Creación propia.

Como puede apreciarse en la Tabla 6, el mayor porcentaje de participantes se ubica en el grupo de personas con dominio del entorno consolidado. No obstante, aunque estos resultados muestran que la mayoría de los adultos mayores presentan un dominio del entorno consolidado, se observan aspectos que deben atenderse. Asimismo, en la Tabla 7 se presentan los resultados del análisis realizado para la dimensión propósito de vida.

Tabla 7

Análisis de la dimensión propósito de vida

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo	2	3	4	5	Totalmente de acuerdo
Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajar para hacerlo realidad.	0	3	2	3	19	54
	0.0%	3.7%	2.5%	3.7%	23.5%	66.7%
Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajar para hacerlo realidad.	1	0	1	3	17	59
	1.2%	0.0%	1.2%	3.7%	21.0%	72.8%

Fuente: Creación propia.

Tabla 7
Continuación

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo	2	3	4	5	Totalmente de acuerdo
Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y lo que espero hacer en el futuro.	1 1.2%	0 0.0%	1 1.2%	4 4.9%	19 23.5%	56 69.1%
Mis objetivos en la vida han sido más una fuente de satisfacción que de frustración para mí.	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	5 6.2%	15 18.5%	61 75.3%
Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida.	2 2.5%	0 0.0%	1 1.3%	2 2.5%	19 23.8%	56 70.0%
No tengo claro que es lo que intento conseguir en la vida.	13 16.3%	2 2.5%	1 1.3%	1 1.3%	16 20.0%	47 58.8%

Fuente: Creación propia.

Del análisis de la Tabla 7 se observa que el ítem correspondiente a no tengo claro que es lo que intento conseguir en la vida representa un aspecto a fortalecerse. Por otra parte, al clasificar a los participantes de acuerdo con su puntuación en el indicador propósito de vida, se obtuvo la distribución de frecuencias y porcentajes que se presenta en la Tabla 8.

Tabla 8
Distribución por nivel de desarrollo de propósito de vida

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Propósito en la vida en consolidación	5	6.1
Propósito en la vida consolidado	67	81.7
No se pudo determinar	10	12.2

Fuente: Creación propia.

Como se observa en la Tabla 8, el mayor porcentaje de participantes se ubica dentro del grupo de personas con un propósito de vida consolidado. Como en el caso anterior, a pesar de que la dimensión de propósito de vida se encuentra consolidada, se observa que hay al menos un aspecto por fortalecer.

Por otra parte, con la intención de comprender de mejor manera los resultados alcanzados, se realizó un análisis comparativo de las puntuaciones de los indicadores de las diferentes dimensiones del bienestar psicológico en función del sexo, siendo los resultados presentes en la Tabla 9.

Tabla 9

Comparación del desarrollo de las dimensiones del bienestar psicológico por sexo

Dimensión	Sexo	Promedio	D.S	t	p
Autoaceptación	Hombre	30.6	2.9	0.5	0.585
	Mujer	31.1	3.7		
Relaciones positivas	Hombre	25.7	6.2	1.9	0.055
	Mujer	29.2	6.3		
Autonomía	Hombre	39.4	7.2	0.2	0.812
	Mujer	38.9	6.0		
Dominio del entorno	Hombre	30.5	3.8	1.6	0.102
	Mujer	32.2	3.5		
Propósito de vida	Hombre	31.7	3.8	1.3	0.178
	Mujer	33.0	3.2		
Crecimiento personal	Hombre	34.4	5.7	1.5	0.133
	Mujer	36.6	5.1		
Bienestar psicológico	Hombre	192.4	25.4	1.4	0.165
	Mujer	201.3	21.5		

Fuente: Creación propia.

Del análisis de la Tabla 9 se observa que no existe diferencia en el nivel de desarrollo de las dimensiones del bienestar psicológico debido al sexo de los participantes. Con el mismo propósito, se analizó la relación de la edad con el nivel de desarrollo de las diferentes dimensiones del bienestar psicológico, siendo los resultados presentes en la Tabla 10.

Tabla 10

Relación de la edad con el nivel de desarrollo de las dimensiones del bienestar psicológico

Dimensión	R	p
Autoaceptación	-0.095	0.406
Relaciones positivas	-0.097	0.393
Autonomía	-0.205	0.071
Dominio del entorno	-0.107	0.350
Propósito de vida	-0.239	0.034
Crecimiento personal	-0.239	0.048
Bienestar psicológico	-0.206	0.069

Fuente: Creación propia.

Como puede apreciarse en la Tabla 10, solo existe relación de la edad con el nivel de desarrollo de las dimensiones crecimiento personal y propósito de vida.

Finalmente, se comparó el nivel de desarrollo de las diferentes dimensiones del bienestar psicológico en función del estado civil de los participantes, siendo los resultados presentes en la Tabla 11.

Tabla 11

Relación de la edad con el nivel de desarrollo de las dimensiones del bienestar psicológico

Dimensión	F	p
Autoaceptación	0.2	0.935
Relaciones positivas	0.7	0.563

Fuente: Creación propia.

Tabla 11

Continuación

Dimensión	F	p
Autonomía	2.7	0.034
Dominio del entorno	2.1	0.080
Propósito de vida	1.4	0.227
Crecimiento personal	2.4	0.044
Bienestar psicológico	1.7	0.143

Fuente: Creación propia.

Del análisis de la Tabla 11 se observa que solo existe diferencia en función del estado civil, en las dimensiones autonomía y crecimiento personal. Con base en los resultados, se identifica que las principales dimensiones de bienestar psicológico que requieren una atención son las relacionadas con el dominio del entorno, relaciones positivas y propósito de vida. Estos hallazgos difieren con los resultados de Ryan y La Guardia (2000), quienes indicaron puntuaciones altas en la dimensión dominio de ambiente. Con respecto al propósito de vida, los resultados coinciden con Ryff y Singer (2008), quienes refieren que en esta etapa de la vida se dificulta el encontrar un papel significativo y de involucramiento en actividades de crecimiento.

En cuanto a las relaciones positivas, los hallazgos fueron diferentes a los de Johannese, Petersen y Avlund (2004), quienes encontraron que las dimensiones de mayor bienestar psicológico eran las relacionadas con tener amigos, no vivir solos y no haber perdido amigos recientemente. En relación con la comparativa entre el sexo y bienestar psicológico, en este estudio no se encontraron diferencias significativas. No obstante, este aspecto es distinto a lo encontrado por Fernández *et al.* (2000) y Vivaldi y Barra (2012), quienes indican que los hombres refirieron mayor bienestar psicológico tanto a nivel global como en cada una de las dimensiones.

Respecto a la variable edad y bienestar psicológico, se encontró que existen diferencias significativas en las dimensiones crecimiento personal y propósito de vida. Esto difiere de lo encontrado por Vivaldi y Barra (2012), quienes resaltan que el bienestar psicológico no está asociado con la edad, sino con un conjunto de factores, tales como la percepción de la salud, actividades físico-deportivas, autoeficacia para envejecer y autonomía.

Por último, los hallazgos de este estudio indican que sí existen diferencias en cuanto al estado civil y el bienestar psicológico. Esto coincide con Vivaldi y Barra (2012), quienes refirieron que los adultos mayores casados presentaron mayor nivel de bienestar psicológico que los viudos y los que vivían solos. De igual forma, las mujeres casadas y con pareja estable indicaron mayor bienestar psicológico.

Los resultados sugieren un cambio en cuanto a los estereotipos y percepciones que la sociedad tiene acerca de este grupo de edad e invitan a estudiarlos desde una mirada más positiva. Finalmente, se considera que este estudio aporta un entendimiento sobre el bienestar psicológico de los adultos mayores que acuden a un programa social y se sugiere para futuras investigaciones trabajar el bienestar psicológico con otras variables como la resiliencia, autoestima y autoeficacia entre otras. Estos resultados permitirán al programa social diseñar e implementar acciones que contribuyan al bienestar psicológico de esta población.

En cuanto a las limitaciones del estudio, cabe señalar que la población fue reducida, dado que se circscribe a mayores pertenecientes a un programa que atiende a aspectos de salud, recreativos y de cultura. Se recomienda realizar un estudio que incluye a adultos mayores que participen en este tipo de programas, así como a los que no. De esta forma, se podrán realizar comparaciones entre los grupos y tener una mirada más amplia sobre la influencia de este tipo de programas sobre el bienestar psicológico de este sector de la población.

Conclusiones

A través de este estudio se reconoce que los adultos mayores participantes de un programa social poseen un alto bienestar psicológico. Esto representa una oportunidad para continuar fortaleciendo su envejecimiento activo y revitalizar su sentido de vida, por medio de actividades que enriquezcan su vida diaria y les permitan desarrollar su potencial, convirtiéndose en un recurso para sus familias, comunidad y la sociedad.

Por otro lado, las dimensiones que requieren atención son relaciones positivas, dominio del entorno y propósito de vida. Una estrategia que podría ser de utilidad para fortalecer estos aspectos se vincula con la búsqueda del aprendizaje a lo largo de la vida, en la cual se contribuya con el desarrollo de sus capacidades, es decir, su crecimiento personal y la relación del bienestar psicológico con las variables sexo, edad y estado civil.

Es necesario apreciar desde la interseccionalidad, tomando en cuenta que las mujeres presentan mayores condiciones adversas a diferencia de los hombres; por ejemplo, se observa que las mujeres manifiestan menor bienestar psicológico que los hombres. De igual manera, resulta importante promover en esta etapa de la vida las redes de apoyo, no solamente de la familia, sino también de vecinos, grupos y aprendizaje, siendo este programa social un espacio propicio para la ampliación de estas redes y vínculos.

El programa contribuye al bienestar de los adultos mayores, ya que les facilita un aprendizaje a lo largo de la vida, así como espacios para lograr un envejecimiento activo. Durante esta etapa de la vida los mayores tienen que enfrentar diferentes tareas que en algunos casos puede derivar en problemas emocionales; sin embargo, realizar diversas actividades recreativas, culturales, entre otras como las que ofrece el programa, puede contribuir al bienestar psicológico.

Referencias

- Aguerre, C., & Bouffard, L. (2008). Envejecimiento exitoso: teorías, investigaciones y aplicaciones clínicas. *Revista de la Asociación Colombiana de Gerontología y Geriatría*, 22, 1146–1162.
- Alvarado, M. A., & Salazar, A. S. (2014). Análisis del concepto de envejecimiento. *Gerokomos*, 25(2), 57–62.
- Arranco, N., Stampini, M., Ibarrarán, P., & Medellín, N. (2018). *Panorama de envejecimiento y dependencia en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Berkowsk, R. (2020). Elder mistreatment and psychological well-being among older Americans. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(20), 7525. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207525>
- Brito, O., Forteza, C., Rodríguez, C., & Brito, L. (2016). Calidad de vida del adulto mayor en un consultorio médico del municipio Jaruco. *Revista de Ciencias Médicas de La Habana*, 22(1), 30–41.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2022, mayo 10). *La Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores*. Recuperada el 31 de octubre de 2023, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/245_240120.pdf
- Cardona, D., Segura, C. O., & Salazar, L. (2018). Condiciones físicas, psicológicas, sociales, emocionales y calidad de vida de la población adulta mayor del departamento de Antioquia. *Papeles de Población*, 24(97), 9–42.
- Carstensen, L. L. (1998). A life-span approach to social motivation. En J. Heckhausen & C. S. Dweck (Eds.), *Motivation and self-regulation across the life span* (pp. 341–364). Cambridge University Press.
- Casara, A., Lenhardt, M., Kletemberg, T., Michel, & Lourenco, T. (2013). Aging and psychological well-being: An integrative review. *Ciencia, Cuidado e Saúde*, 12(3), 601–607.
- Chandler, R., & Robinson, O. (2014). Wellbeing in retirement

- villages: Eudaimonic challenges and opportunities. *Journal of Aging Studies*, 1–31.
- Congreso del Estado de Yucatán. (2021, junio 23). *Ley para la Protección de los Derechos de los Adultos Mayores del Estado de Yucatán*. Recuperada de <https://www.poderjudicialyucatan.gob.mx/digestum/marcoLegal/02/2014/DIGESTUM02321.pdf>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 183–185.
- Díaz, D., Rodríguez, R., Blanco, A., Moreno, B., Gallardo, I., & Valle, C. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18, 572–577.
- Fernández, N., Clúa, A., Báez, R., & Ramírez, M. (2000). Estilos de vida, bienestar subjetivo y salud de los ancianos. *Revista Cubana de Medicina General*, 16, 6–12.
- García, V., & González, I. (2000). La categoría bienestar psicológico: su relación con otras categorías sociales. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16, 586–592.
- Gómez, J., & Curcio, C. (2002). *Valoración integral del anciano sano*. Artes Gráficas Tizan.
- Greenfield, E., & Marks, N. (2004). Formal volunteering as a protective factor for older adults' psychological well-being. *Journal of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 59B, S258–S264.
- Gutiérrez, L. (2012). La Academia Nacional de Medicina, el envejecimiento y la salud de los mexicanos. En L. Robledo & D. Kershnerobich (Eds.), *Envejecimiento y salud: Una propuesta para un plan de acción 2012* (pp. 17–25). Instituto Nacional de Geriatría.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Huenchuan, S. (2018). *Envejecimiento, personas mayores y Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: Perspectiva regional y de derechos humanos*. Naciones Unidas.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Censo de Población y Vivienda: Tabulados del cuestionario básico*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (2022). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de las Personas Adultas Mayores*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_ADULMAY2022.pdf
- Johannesen, A., Petersen, J., & Avlund, K. (2004). Satisfaction in everyday life for frail 85-year-old adults: A Danish population study. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 11, 3–11.
- Laforest, J. (1991). *Introducción a la gerontología*. Herder.
- Lehr, U. (1980). *Psicología de la senectud*. Herder.
- Loja, P. L. (2021). *Bienestar psicológico en adultos mayores durante el confinamiento asociado a la pandemia COVID-19*. Universidad del Azuay. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/11077>
- Moreno, A., Ortiz, M., Cruz, L., & Capistrán, L. (2019). Inclusión educativa del adulto mayor en la UAEM. *Revista Teoría Educativa*, 9(3).
- Mroczek, D.K., y Kolarz, C. (1998). The effect of age on positive and negative affect: A developmental perspective on happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1333-1349.
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Observatorio de Innovación Educativa. (2023). *Edutrends Aprendizaje a lo largo de la vida*. México: Autor.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2009). *Organismos internacionales y envejecimiento 2009*. http://trabajo.xunta.es/export/sites/default/Biblioteca/Documentos/Publicacions/congreso_envellecemento/congreso_envejecimiento_activo.pdf.
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Envejecimiento y salud*. Recuperado de <https://bit.ly/3KpaUws>
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA)*. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

- Rioseco, R. y Quezada, M., Ducci, M. y Torres, M. (2008). Cambio en las redes sociales de adultos mayores beneficiarios de programas de vivienda social en Chile. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 23, 147-153.
- Ryan, R. M. y La Guardia, J. G. (2000). "Whats is being optimized over development? A self determination theory perspective on basic psychological needs across the life span." In *Psychology and the aging revolution*, Edited by: Qualis, S and Abeles, N. 145-172. Washington, DC: APA books.
- Ryff, C. (1989). In the eye of the beholder: views of psychological well-being among middle-aged and older adults. *Psychological and Aging*, 4, 195-210.
- Ryff, C. y Keyes, C. L. M. (1995). The structural of psychological well-being revisited. *Journal of Personality of Social Psychology*, 69, 719-727.
- Ryff, C., y Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: e eudaimonic approach to psychological wellbeing. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13-39.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 99-104.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (12 de diciembre de 2017). *Organización Mundial de la Salud*. Recuperado de <https://www.who.int/ageing/es/>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2015). *Informe mundial del envejecimiento y la salud*. Organización Mundial de la Salud.
- Secretaría de Bienestar. (2019). *Inició el Programa Pensión para el Bienestar de las Personas Adultas Mayores*. <https://www.gob.mx/bienestar/prensa/inicio-el-programa-pension-para-el-bienestar-de-las-personas-adultas-mayores#:~:text=El%20Gobierno%20de%20M%C3%A9xico%20puso,especial%20a%20los%20m%C3%A1s%20pobres>
- Tomás, M., Meléndez, J. y Navarro, E. (2008). Modelos factoriales confirmatorios de las escalas de Ryff en una muestra de personas mayores. *Psicothema*, 20, 304-310.

- Vivaldi, F. y Barra, E. (2012). Bienestar psicológico, apoyo social percibido y percepción de salud en adultos mayores. *Terapia psicológica*, 30(2), 23-29.
- Whetsell M, Frederickson K, Aguilera P, Moya J. (2005) Niveles de Bienestar Espiritual y de Fortaleza. *Revista Aquichan*. 5(1), 72-85.

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

Rectora General
Dra. Claudia Susana Gómez López

Secretario General
Dr. Salvador Hernández Castro

Secretaría Académica
Dra. Diana del Consuelo Caldera González

Secretaria de Gestión y Desarrollo
Dra. Graciela Ma. de la Luz Ruiz Aguilar

Coordinadora General del
Programa Editorial Universitario
Dra. Elba Margarita Sánchez Rolón

CAMPUS GUANAJUATO

Rector del Campus Guanajuato
Dr. Martín Picón Núñez

Secretario Académico
Dr. Artemio Jiménez Rico

Directora de la División
de Ciencias Sociales y Humanidades
Dra. Krisztina Zimányi

Director del Departamento
de Educación
Dr. Enoc Obed De la Sancha Villa

Educando en y para la diversidad,
se terminó de editar en
noviembre de 2025.

Educando en y para la Diversidad es una compilación de investigaciones que aborda el imperativo ético y social de la inclusión en los contextos educativos y sociales. Con enfoque en la diversidad de la discapacidad, la primera sección examina los retos para la inclusión de personas con discapacidad en los niveles de educación media y superior, analizando desde la necesidad de estrategias docentes innovadoras y la creación de redes de apoyo estudiantil, hasta las experiencias de búsqueda de empleo de egresados de licenciatura. Por otro lado y desde la diversidad sociocultural, un segundo bloque aborda las barreras que enfrentan grupos históricamente vulnerables, explora las percepciones de los padres de familia sobre el acceso a la educación superior en comunidades rurales, documenta las experiencias de racismo en la memoria de los pueblos Chichimeca y Maya-Yokot'an, y analiza las condiciones de desigualdad en el sistema de Telebachillerato Comunitario, concluyendo con un estudio sobre el bienestar psicológico en adultos mayores. En su conjunto, la obra visibiliza las barreras persistentes, aboga por la transformación de prácticas y culturas, y subraya la importancia del reconocimiento, la participación y el compromiso colectivo para avanzar hacia una sociedad más justa e inclusiva.

